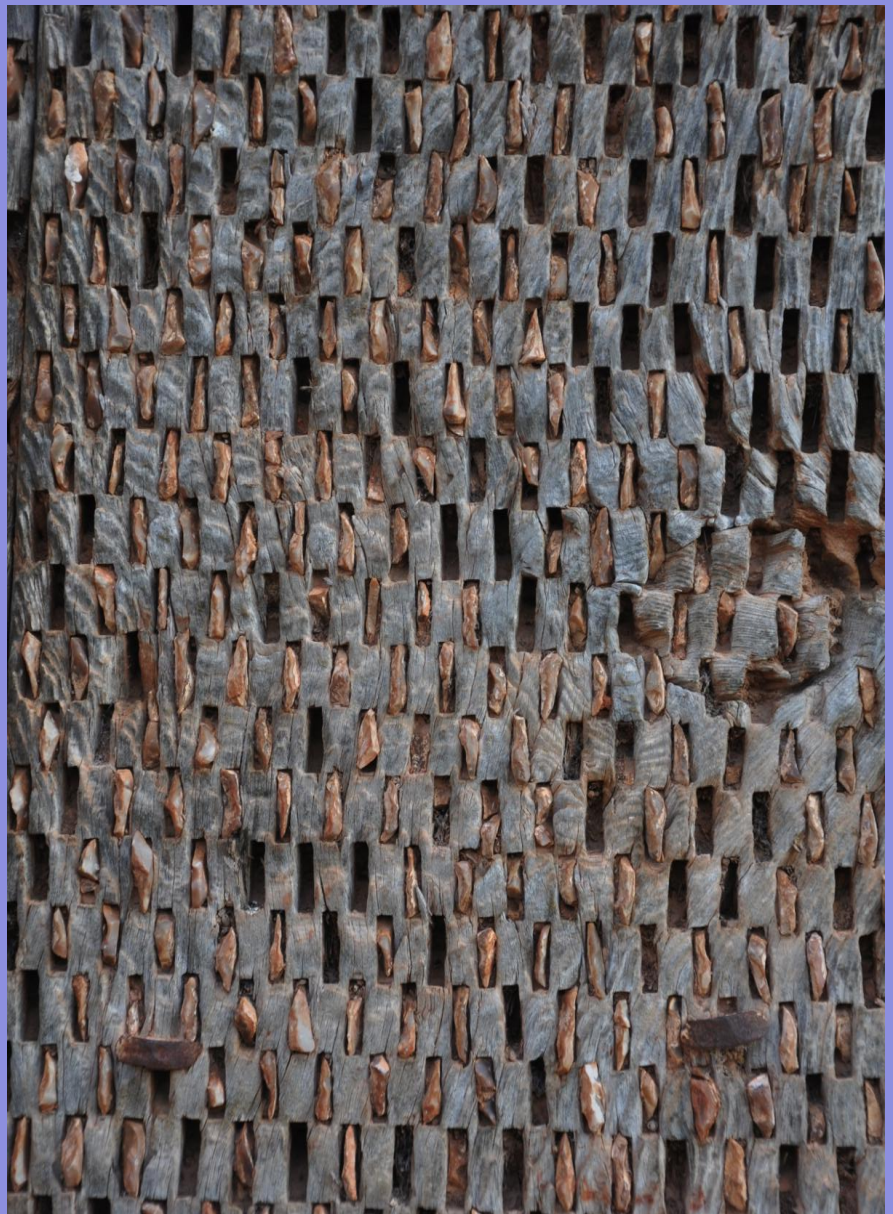


12





Nº 12 • julio 2014



Universidad de Jaén
Departamento de Pedagogía
Área MIDE
Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)
Edificio de Humanidades y Ciencias de la Educación
Campus las Lagunillas, S/N
23071 – Jaén (España)

Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis - Santa Catarina (Brasil)

Centro Universitario Barriga Verde (UNIBAVE)
Orleans - Santa Catarina (Brasil).

Edita:

© Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)
Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén

Dirección Web:

<http://www.revistareid.net>

Correo electrónico:

reid@ujaen.es

Fecha edición: 2014

ISSN: 1989-2446

Diseño:

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

<http://www.grupoideo.net>

Portada: Puerta de casa en las Lagunas de Ruidera (Ciudad Real – España). Foto: Antonio Pantoja.



CONSEJO EDITORIAL

Director

Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén (España)

Sudirector

Dr. Roberto Moraes Cruz
UFSC - Brasil

Secretaría técnica

Dra. Marlene Zwierewicz
UNIBAVE – Brasil

Secretaría adjunta

España: **Dr. Antonio S. Jiménez Hernández y Eladio Blanco López**
Brasil: **Taís Evangelho Zavareze**

Editores:

Eladio Blanco y Dra. Marlene Zwierewicz

Consejo Científico Internacional

España:

Dra. África Cámara Estrella – UJA
Dr. Álvaro Pérez García – SAFA
Dr. Antonio Huertas Montes – Grupo IDEO – UJA
Dr. Antonio Matas Terrón – UMA
Dr. Christian Alexis Sánchez Núñez – UGR
Dr. Cristóbal Villanueva Roa – Grupo IDEO – UJA
Dr. David Molero López-Barajas – UJA
Dr. Emilio J. Martínez López – UJA
Dra. Encarnación Soriano Ayala – UAL
Dr. Francisco Javier Ballesteras Pagán – UM
Dr. Javier Marín López – UJA
Dr. Jesús Domingo Segovia – UGR
Dr. José Antonio Delgado – UGR
Dr. José Antonio Torres González – UJA
Dr. José Ángel Marín Gámez – UJA
Dra. Josefina Lozano Martínez – UM
Dr. Juan Antonio Gil Pascual – UNED
Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado – UMA
Dr. Juan José Leiva Olivencia – UMA
Dr. Juan Manuel Méndez Garrido – UHU
Dra. Juana Mª Ortega Tudela – UJA
Dra. Mª Ángeles Díaz Linares – Junta de Andalucía

Dra. Mª Carmen Martínez Serrano – UJA
Dra. Mª Dolores Molina Jaén – SAFA
Dra. Mª Jesús Colmenero Ruiz – UJA
Dra. Mª Pilar Berrios Martos – UJA
Dra. Mª Teresa Padilla Carmona – US
Dra. Marifé Sánchez García – UNED
Dr. Manuel Álvarez González – UB
Dr. Manuel Monescillo Palomo – UHU
Dra. Margarita Alcaide Risotto – UCJC
Dr. Miguel Pérez Ferra – UJA
Dr. Pedro A. Latorre Román – UJA
Dra. Pilar Arnáiz Sánchez – UM
Dr. Rafael Sanz Oro – UGR
Dr. Santiago Debón Lamarque – UJA
Dr. Saturnino de la Torre – UB
Dra. Soledad Romero Rodríguez – US
Dr. Tomás J. Campoy Aranda – UJA

Brasil:

Dra. Ana Paula Bazo – UNIBAVE
Dra. Andréa Vieira Zanella – UFSC
Dr. Hélio Iveson Passos Medrado – UNISO
Dr. Jamir João Sarda Jr. – UNIVALI
PhD. João Henrique Suanno – UEG
Dr. Lucídio Bianchetti – UFSC
Dr. Marcos Antonio Tedeschi – UTP
Dra. Maria Juracy Filgueiras Toneli – UFSC
Dra. Martha Kaschny Borges – UDESC
Dra. Paula Alves de Aguiar – IFSC
Dra. Rachel Schlindwein-Zanini – UFSC
Dr. Valdíney Gouveia – UFPB

Otros países:

Dra. Alicia Graziela Omar – CONICET (Argentina)
Dra. Alicia Teresita Izura – UNCuyo – Mendoza (Argentina)
Dra. Elina Vilar Beltrán - University of London (Reino Unido)
Dra. Cecilia Sayavedra – UNCuyo – Mendoza (Argentina)
Dra. Fernanda Ozollo – UNCuyo – Mendoza (Argentina)
Dr. Fernando Augusto de Sá Neves dos Santos (Portugal)
Dr. Gilmar Rolando Anaguano Jiménez – U. Medellín (Colombia)
Dr. Jerry Bosque Jiménez – Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. María Luisa Porcar – UNCuyo – Mendoza (Argentina)
Dra. María Madalena B. da Silveira Baptista – IPC (Portugal)
Dra. María Victoria Gómez de Erice – Univ. Cuyo (Argentina)
Dr. Miguel Vázquez Martí - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. Mónica Matilla – Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. Teresa Salinas Gamero - Universidad Ricardo Palma (Perú)

Difusión:

José Marcos Resola Moral y Nuria Cantero Rodríguez.
Grupo IDEO.

ÍNDICE

Estudio sobre inteligencia emocional y afectos en escolares de educación primaria. M ^a CONCEPCIÓN BARRÓN-SÁNCHEZ, DAVID MOLERO	7
O perfil profissional e econômico dos egressos de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior da Região Sul do Brasil. ALINE NAIRA BONI, SUSANA GAUCHE, LEILA CHAVES CUNHA.....	19
El papel de las emociones positivas: optimismo y pesimismo en alumnos de educación social. CLARA ISABEL FERNÁNDEZ RODICIO, NOELIA DOLDAN CUIÑAS	35
O conhecimento pertinente e inovador: um desafio para educação e para escola na sociedade contemporânea. MARIA JOSÉ DE PINHO, EDNA MARIA CRUZ PINHO	55
Formación universitaria e inserción laboral. El caso de los graduados por la Escuela Universitaria de Magisterio «Sagrada Familia» de Úbeda (Jaén). MANUEL CONTRERAS GALLEG0.....	73
Psicologia Cognitiva e conteúdos do Curso de Administração amalgamados à disciplina de Inglês Instrumental. ANDREANA MARCHI, IDONÉZIA COLLODEL BENETTI	93
Selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. LAURA PÉREZ GRANADOS	109
Desafios na formação de professores sob a óptica das Tecnologias de Informação e Comunicação e a Sociedade da Informação. ABADIA DE LOURDES DA CUNHA, JOSANA DE CASTRO PEIXOTO, SILMA PEREIRA DO NASCIMENTO	133
“Aprender a aprender” en los grados de E.I. y E.P. en el C.P. SAFA-Úbeda. MARÍA DOLORES MOLINA JAÉN, ÁLVARO PÉREZ GARCÍA.....	149

Perfil dos participantes e desfecho da aprendizagem: estudo de caso em um curso de prevenção do uso de drogas na modalidade educação a distância. ANA CARLA CRISPIM, ALINE BATTISTI ARCHER, GUSTAVO KLAUBERG PEREIRA, MARCO ANTÔNIO DE PINHO ÁVILA FILHO, ROBERTO MORAES CRUZ	171
---	-----

ESTUDIO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AFECTOS EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

M^a Concepción Barrón-Sánchez¹

David Molero

Resumen. Nuestro estudio pretende conocer las puntuaciones obtenidas en inteligencia emocional autoinformada y afectos en los participantes del mismo, y establecer la existencia de diferencias significativas en las valoraciones obtenidas en función de las variables sociodemográficas consideradas. La muestra estuvo compuesta por 132 estudiantes de educación primaria. A todos ellos se les administró el cuestionario EQi-YV de Inteligencia Emocional Autopercebida y la Escala de Afectos Positivos y Negativos para niños y adolescentes - PANASN. Se ha realizado un estudio descriptivo de las dimensiones consideradas en los instrumentos y un análisis para la obtención de diferencias significativas (pruebas *t* y ANOVA) entre las variables sociodemográficas.

Palabras clave: Afectos, Inteligencia emocional percibida, escuela.

STUDY ON EMOTIONAL INTELLIGENCE AND AFFECTIVE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. This research aims to determine the scores on self-reported emotional intelligence and affections in the same participants, and to verify if there are significant differences in their valuations in terms of the sociodemographic variables considered. The sample consisted of 132 elementary school students. All patients were given the EQi-YV and self-perceived Emotional Intelligence questionnaire and the Positive and Negative Affect Scale for Children and Adolescents-PANASN. We performed a descriptive study of the dimensions considered in the research tools and analysis in order to obtain significant differences (*t*-tests and ANOVA) between sociodemographic variables.

Key words: Affective education, perceiveid emotional intelligence, school.

ESTUDO SOBRE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E AFETOS NA ESCOLA PRIMÁRIA

Resumo. Esta pesquisa tem como objetivo determinar as pontuações em inteligência emocional, autorreferida e afetos nos mesmos participantes e estabelecer a existência de diferenças significativas nas

¹ Datos de los autores al final del artículo.

valorizações obtidas em termos de variáveis sociodemográficas consideradas. A amostra foi composta de 132 alunos do ensino fundamental. Todos os pacientes foram administradas ao questionário EQi-YV e autopercepção Escala de Inteligência Emocional Positiva e Negativa afeta crianças e adolescentes - PANASN. Foi realizado um estudo descritivo das dimensões consideradas nas ferramentas e análises para obter diferenças significativas (*t*-testes e ANOVA) entre as variáveis sociodemográficas.

Palavras-chave: Afetos, inteligência emocional percebida, escola.

Introducción

La inteligencia emocional (IE) es una habilidad necesaria para el buen funcionamiento de la persona, una habilidad que le proporciona conocer sus estados emocionales, comprender y controlar las emociones y sus respuestas de comportamiento (Barrón, 2013); sin duda, las emociones se han puesto de moda y existe un mayor interés por todo lo relacionado con los sentimientos (Zarccagnini, 2004). Según Molero y Ortega-Álvarez (2011) vivir solo de las emociones no es posible, ya que la organización del día a día sería caótica, pero tampoco podemos eliminar lo emocional de nuestros hábitos cotidianos.

La importancia de la IE radica en su gran influencia en distintos ámbitos, entre ellos se ha encontrado relación con la prevención de conductas de riesgo (Brackett y Mayer, 2003), el bienestar subjetivo (Bar-On, 2005), bienestar personal y laboral (Pena, Rey y Extremera, 2012), la robustez de la relaciones familiares (Chan, 2005), el ajuste socioescolar del alumnado (Pena y Repetto, 2008), la competencia social (Brasseur y Gregoire, 2011), la salud mental (Bhullar, Shutte, Malouff, 2012) y la felicidad (Bar-On, 2010), entre otros aspectos.

Aún siendo conscientes de la importancia de la IE en los procesos de enseñanza y aprendizaje, hay que aceptar la dificultad de su puesta en marcha en los centros educativos. Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) consideran que hay algunos obstáculos para su desarrollo en el mundo de la educación; que esta tarea sea exitosa depende de la colaboración de todos los sectores educativos (Molero, 2009; Pena, Extremera y Pacheco, 2011). No podemos olvidar la gestión de las emociones en la formación inicial del docente, ya que éstas permitirán desarrollar profesionales comprometidos en el mundo de la educación.

La educación de las emociones debe realizarse de manera continua y permanente, estando presente en todo el ciclo vital, por tanto sus implicaciones educativas pueden situarse tanto en la educación formal como en la informal. Autores como Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004) consideran que existe una base científica suficiente que respalda las implicaciones de los aprendizajes socioemocionales en la calidad de la educación, aumentando el rendimiento de los escolares y el éxito en la vida.

Las emociones están relacionadas con los afectos, guardando relación las valoraciones de las mismas (Barrón, 2013). Dentro de los afectos, se diferencia entre

afectos positivos (AP) y los afectos negativos (AN), estos han sido considerados como uno de los aspectos más importantes para la separación conceptual entre la ansiedad y la depresión tanto en adultos (Sandín et al., 1999) como en la infancia (Sandín, 2003); si bien tanto la ansiedad como la depresión comparten un elevados AN, únicamente la depresión se caracteriza por asociarse a niveles bajos de AP.

Una vez analizada la importancia de las emociones y de los afectos, queda de manifiesto la importancia y la necesidad de realizar estudios que aporten evidencias sobre estas cuestiones en nuestro contexto, dada su beneficiosa influencia en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los escolares. Los objetivos de nuestro estudio pretenden: (i) conocer las puntuaciones obtenidas en inteligencia emocional autoinformada y en afectos a través de los instrumentos considerados en los participantes del mismo y (ii) establecer la existencia de diferencias significativas en las valoraciones obtenidas en las dimensiones de los instrumentos en función de las variables sociodemográficas consideradas.

Método

Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo causal o accidental (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 82) *“aquel que el investigador utiliza a los sujetos que le son accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características”*. La muestra la forman 132 estudiantes de educación primaria de dos centros públicos (Centro 1: Puerta de Martos y Centro 2: El Olivo) de la ciudad de Torredonjimeno, provincia de Jaén –España– (64 del Centro 1 y 68 del Centro 2). De ellos 43 son de 4º curso (32.57%), 41 de 5º curso (31.06%) y 48 de 6º curso (36.36%). En relación al género, 64 eran niños (48.8%) y 68 niñas (51.51%). Sus edades estaban comprendidas entre los 9 y los 13 años (*Media*=10.44 años, *DT*=.95). Se ha procurado que las características sociodemográficas de la muestra (edad y género) guarden las mismas proporciones que las de la población de estos niveles educativos de la provincia (Jaén) según los datos oficiales del ente público andaluz de Infraestructura y Servicios Educativos (ISE) de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Andalucía; aún considerando que no era preciso al haber empleado un muestreo no probabilístico. Los centros educativos nos permitieron administrar los instrumentos considerados y realizar el estudio una vez recibida la autorización de los familiares de los escolares.

Instrumentos

Cuestionario de datos socio-demográficos

Se incluyeron preguntas sobre variables socio-demográficas de los sujetos: centro educativo (Centro 1: CEIP Puerta de Martos y Centro 2: CEIP El Olivo), género (hombre o mujer) y curso (4º, 5º y 6º de Primaria).

Emotional Quotient Inventory -Young Version- (EQi-YV)

Este instrumento, conocido como EQi-YV (Bar-On y Parker, 2000), está destinado a estudiantes con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años de edad. La escala está formada por 60 ítems tipo Likert con un rango de puntuación que oscila entre 1 y 4. En ella se valoran 5 dimensiones: Estado general de ánimo (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida), Adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver conflictos), Manejo de las emociones/control del estrés (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones), Interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros), e Intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros). En la versión española (Ferrándiz et al., 2012), la fiabilidad para cada una de las dimensiones oscila entre .63 y .80 (Estado de ánimo $\alpha = .80$; Adaptabilidad $\alpha = .77$; Manejo de las emociones o control del estrés $\alpha = .77$; Interpersonal $\alpha = .72$; e Intrapersonal $\alpha = .63$). En nuestro caso, la fiabilidad de cada una de las escalas guarda un patrón similar a la de los autores de la misma estando comprendida entre .60 y .78

Escala de Afectos Positivos y Negativos para niños y adolescentes (PANASN)

El segundo instrumento fue la adaptación española para niños y adolescentes de la conocida prueba *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) de Watson, Clark y Tellegen (1988), ya que la versión original, a pesar de ser un instrumento de gran interés y de enorme aceptación internacional es una prueba diseñada para personas adultas, no adecuada para niños y adolescentes. Esta adaptación española a población escolar desarrollada por Sandín (2003) se denomina Escala de Afectos Positivos (AP) y Afectos Negativos (AN) para niños y adolescentes (PANASN). La validez factorial del PANASN es similar a la estructura del PANAS, ya que incluye el mismo número de ítems que la versión original, 20 ítems, con una valoración tipo Likert de 3 puntos, 10 sobre Afectos Negativos (AN) y 10 sobre Afectos Positivos (AP); confirmándose la estructura bidimensional de la escala original.

La fiabilidad informada (consistencia interna) de esta escala por el autor de la misma es superior a .70 en las dos subescalas (AN chicos $\alpha = .74$, AN chicas $\alpha = .75$; AP chicos $\alpha = .73$, AP chicas $\alpha = .72$). En nuestra muestra, los valores de la consistencia interna, tanto para niños como para niñas, son ligeramente inferiores a los originales, estando comprendidos entre .60 y .69.

Procedimiento

Una vez obtenidos los correspondientes permisos de las familias de los escolares y de los centros educativos, se les administraron a todos los sujetos de la muestra los instrumentos en su contexto natural de aprendizaje durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el horario habitual de clase en presencia de los docentes

que impartían clase en ese momento. Tras la recogida de los datos se procedió al análisis estadístico de los mismos.

Se realizó un estudio descriptivo (medidas de tendencia central y dispersión) de las dimensiones consideradas en los instrumentos y otros análisis para la obtención de diferencias significativas, pruebas *t* de diferencia de medias (para aquellas variables sociodemográficas con dos alternativas de respuesta) y análisis de la varianza (ANOVA) entre la variable sociodemográfica considera con más de dos opciones de respuesta (curso) y las puntuaciones de los instrumentos, con pruebas *post hoc*, para comprobar las diferencias por pares en los casos que fuera pertinente.

Se han optado por la realización de estas pruebas, ya que los datos que nos ofrecen permiten responder al propósito de los objetivos planteados en nuestro estudio. El análisis estadístico se realizó con un 95% de intervalo de confianza, para la gestión de los datos hemos empleado la aplicación informática IBM SPSS 19.0 Statistics.

Resultados

Estudio descriptivo

En la Tabla 1, se presentan las puntuaciones medias, desviaciones típicas y fiabilidad obtenida en nuestro estudio para las distintas dimensiones analizadas en los dos instrumentos.

	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>α de Cronbach</i>
<i>EQi-YV</i>			
Estado general de ánimo	45.37	±5.96	.84
Adaptabilidad	29.69	±4.86	.77
Control de las emociones	27.76	±5.39	.65
Interpersonal	39.22	±5.12	.70
Intrapersonal	15.62	±2.79	.62
<i>PANASN</i>			
Afectos negativos	18.0	±3.25	.65
Afectos positivos	23.90	±2.61	.72

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y fiabilidad de las escalas del estudio

Las dimensiones más valoradas de la IE han sido el estado general de ánimo y las relaciones interpersonales, siendo las menos valoradas la dimensión intrapersonal y la referida al control de las emociones. En relación a los afectos, los afectos positivos obtienen una valoración superior a los negativos.

Diferencias en función del centro educativo

Se realizó un prueba de diferencias de medias entre la variable centro educativo (Centro 1 vs Centro 2) y las valoraciones obtenidas en las distintas escalas de los instrumentos, con el propósito de identificar las diferencias en función de las variables consideradas.

Tan sólo hemos encontrado diferencias significativas en una de las escalas, la escala Estado general de ánimo del EQi-YV $t_{(130)}=-2.006$, $p<.05$, siendo esta diferencia favorable al segundo de los centros (Centro 2). No se aprecia significatividad en ninguna otra escala de los instrumentos utilizados con respecto a la variable sociodemográfica centro educativo ($p>.05$ ns).

Escala de los instrumentos	Centro 1	Centro 2	t	p
	n = 64	n = 68		
	Media (DT)	Media (DT)		
EQi-YV				
Estado general de ánimo	44.28 (±5.76)	46.39 (±6.007)	-2.062	.041*
Adaptabilidad	29.03 (±4.94)	30.32 (±4.75)	-1.532	.128
Control de las emociones	26.93 (±4.92)	28.54 (±4.75)	-1.723	.087
Interpersonal	38.95 (±5.03)	39.48 (±5.23)	-.595	.553
Intrapersonal	15.84 (±2.87)	15.42 (±2.71)	.857	.393
PANASN				
Afectos negativos	17.79 (±3.28)	18.19 (±3.22)	-.695	.488
Afectos positivos	23.95 (±2.49)	23.86 (±2.74)	.187	.852

* $p < .05$.

Tabla 2. Prueba de diferencias de medias entre centros y escalas

Diferencias en función del género

En la Tabla 3 aparecen los resultados de la prueba de diferencias de medias entre la variable sociodemográfica género (hombre vs mujer) y las escalas de los instrumentos.

Escala de los instrumentos	Hombres (n = 64)	Mujeres (n = 68)	t	p
	Media (DT)	Media (DT)		
EQi-YV				
Estado general de ánimo	46.14 (±6.17)	44.64 (±5.70)	1.444	.151
Adaptabilidad	30.54 (±5.24)	28.89 (±4.37)	1.967	.051
Control de las emociones	29.35 (±5.27)	26.26 (±5.10)	3.426	.001*
Interpersonal	38.54 (±4.83)	39.86 (±5.33)	-1.487	.139
Intrapersonal	15.85 (±2.75)	15.41 (±2.82)	.920	.359
PANASN				
Afectos negativos	17.79 (±3.08)	18.19 (±3.41)	-.695	.488
Afectos positivos	23.48 (±2.63)	24.35 (±2.55)	-1.825	.070

* $p < .05$.

Tabla 3. Prueba de diferencias de medias entre el sexo y las escalas de los instrumentos

En esta ocasión, volvemos a constatar que no existen diferencias significativas a nivel estadístico en las dimensiones de los tres instrumentos utilizados con respecto a la variable sociodemográfica género $t_{(130)}<2$, $p>.05$ ns, salvo en la escala Control de las Emociones del EQi-YV, en la cual si se observa significatividad estadística en las diferencias en función del género $t_{(130)}=3.426$, $p=.001$ siendo favorable al grupo de los hombres ($Media_{\text{♂}}=29.35$ vs $Media_{\text{♀}}=26.26$).

Diferencias en función del curso

Para identificar la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en las escalas en función de los tres cursos de educación primaria considerados, se llevó a cabo un análisis de la varianza (ANOVA).

Instrumentos	Curso	n	Media (DT)	F	gl	p
EQi-YV Estado general de ánimo	4º curso	43	45.46 (±5.59)	1.654	2-129	.195
	5º curso	41	46.56 (±5.49)			
	6º curso	48	44.27 (±6.56)			
EQi-YV Adaptabilidad	4º curso	43	30.93 (±4.42)	2.332	2-129	.101
	5º curso	41	29.48 (±5.09)			
	6º curso	48	28.77 (±4.91)			
EQi-YV Control de las emociones	4º curso	43	28.30 (±5.62)	1.050	2-129	.353
	5º curso	41	26.75 (±6.03)			
	6º curso	48	28.14 (±4.54)			
EQi-YV Interpersonal	4º curso	43	38.41 (±4.91)	.910	2-129	.405
	5º curso	41	39.90 (±5.53)			
	6º curso	48	39.37 (±4.94)			
EQi-YV Intrapersonal	4º curso	43	15.76 (±2.51)	.363	2-129	.696
	5º curso	41	15.80 (±3.05)			
	6º curso	48	15.35 (±2.83)			
PANASN Afectos negativos	4º curso	43	18.11 (±3.36)	.153	2-129	.858
	5º curso	41	18.12 (±3.25)			
	6º curso	48	17.79 (±3.19)			
PANASN Afectos positivos	4º curso	43	24.13 (2.48)	.246	2-129	.782
	5º curso	41	23.78 (2.76)			
	6º curso	48	23.81 (2.64)			

Nota. M=Media; DT=Desviación típica; F=Distribución F; gl=Grados de libertad; p=Sign. estadística.

Tabla 4. Diferencias en las escalas en función del curso

No se han apreciado diferencias significativas a nivel estadístico en ninguna de las escalas de los instrumentos en función de la variable curso $F_{(2-129)} < 3$, $p > .05$ ns, ya que el valor de F experimental obtenido fue menor que el valor de F crítico (3.08), por lo que no fue preciso realizar pruebas *post hoc*, para comprobar diferencias por pares entre los distintos cursos.

Discusión-Conclusiones

El presente trabajo proporciona evidencias empíricas sobre el estudio de la inteligencia emocional percibida y los afectos en Educación Primaria, sirviendo las mismas para interpretar las competencias, habilidades emocionales y sociales, así como los afectos de la población escolar en nuestro contexto. Algunos estudios con muestras similares a la nuestra tampoco han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en inteligencia emocional medida a través de autoinformes, en función de la variable sociodemográfica género, incluso tras el fin de la escolaridad obligatoria (Extremera, Fernández-Berrocal, y Salovey, 2006; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Molero, Ortega-Álvarez, Moreno, 2010). Parece ser que estas discrepancias se agudizan desde el inicio de la adolescencia siendo favorables a las

mujeres que tienen mayor capacidades de para percibir las emociones por la mayor subordinación social a la que han sido sometidas (Keltner, Gruenfeld y Andersen, 2003).

En nuestro caso, la escala Control de las emociones ha sido la única en donde hemos encontrado diferencias significativas en el EQi-YV en función del género. Hemos comprobado como en el resto de variables sociodemográficas (centro y curso) no se han apreciado diferencias significativas, algo que puede estar provocado para la similitud entre el perfil de los estudiantes de los dos centros al ser de la misma localidad y el parecido en la edad de los sujetos. Así queda de manifiesto en los baremos de corrección del EQ-i:YV en su versión española (Ferrándiz et al., 2012), en los cuales aparecen los mismos percentiles para las tres edades de la muestra (9 a 12 años).

En relación a los afectos, no hemos encontrado diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas. Coincidimos con Sandín et al. (1999) y Frijda, Manstead y Bem (2000) en considerar que, al igual que ocurre con las emociones, los afectos también son estados mentales que comprenden sentimientos, modificaciones fisiológicas, actividades expresivas y tendencias a actuar de una determinada manera. Los afectos positivos en particular son aquellos en las que predomina el bienestar (Lucas, Diener, & Larsen, 2003), en ellos las variables sociodemográficas pueden jugar cierta influencia, aunque esta no sea determinante.

Por otro lado, las emociones positivas favorecen un razonamiento eficiente, flexible y creativo. Un razonamiento de este tipo nos sirve como predictor de un aprendizaje significativo y por tanto, de un buen rendimiento académico (Oros, 2009). En la medida de lo posible, es conveniente utilizar el contexto escolar como lugar privilegiado para desarrollar nuestras intervenciones. Para ello es de gran utilidad planificar actividades con un componente didáctico, estructuradas, con unos objetivos definidos e integradas al currículo escolar para obtener de ellas todo el beneficio posible, las mismas deberían realizarse habitualmente en el horario de clases.

La gran mayoría de estudios realizados hasta el momento están basados en análisis de los afectos y las emociones a través de pruebas de autoinforme o inteligencia emocional autopercibida. Es preciso iniciar un ciclo en el que se tome conciencia que es preciso evaluar las emociones y afectos como habilidades, para que de esta manera junto con las evidencias aportadas con los autoinformes se pueda desarrollar una evaluación de los 360 grados de los afectos y las emociones. Consideramos oportuno ofrecer unas propuestas educativas específicas fruto de los resultados obtenidos en nuestro estudio con el ánimo de enriquecer este trabajo y mejorar el clima de los centros objeto de estudio, entre las cuales estarían:

- Considerar la posibilidad de trabajar en el futuro con muestras más amplias y representativas de las empleadas en el estudio.

- Utilizar otros instrumentos de recogida de información basados en el desarrollo y adquisición de competencias emocionales y qué evalúen las emociones como habilidades.
- Analizar la influencia de la educación emocional de los escolares en el rendimiento académico y si es posible hacerlo de manera longitudinal a lo largo de distintos cursos.
- Sería interesante incluir en próximos estudios la relación de las emociones y los afectos con otras variables como motivación del alumnado, hábitos de trabajo, valores y normas en la familia, actitudes hacia la educación de los familiares, etc.
- Implantación de Programas de Educación Emocional en los diversos niveles educativos de los centros de Educación Infantil y Primaria.

Con estas propuestas, coincidiendo con Jiménez y López-Zafra (2013), podemos concluir que afortunadamente se está incrementando, progresivamente, en los centros y en el profesorado, la conciencia de la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar, realzándose la importancia de los aspectos emocionales en el aula para la mejora del bienestar emocional de estudiantes y la mejora de la convivencia escolar.

No queremos finalizar nuestro estudio sin reflexionar sobre la importancia de trabajar la formación integral del alumnado, en la que debemos incluir el mundo afectivo y el emocional de los mismos. Éste es el objeto de la educación y el que los docentes desde los centros educativos deben lograr. Asimismo, es preciso considerar que las evidencias obtenidas en nuestro trabajo deben ser utilizadas con cautela y no generalizarla a otros contextos diferentes al de nuestro estudio.

Referencias

- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40 (11), 54-62.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (Eds.) (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Barrón, M. C. (2013). *Estudio de las emociones, los afectos y el rendimiento académico en escolares de Educación Primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Jaén, Jaén.
- Bhullar, N., Schutte, N.S. y Malouff, J.M. (2012). Associations of individualistic-collectivistic orientations with emotional intelligence, mental health, and

- satisfaction with life: a tale of two countries. *Individual Differences Research*, 10 (3), 165-175.
- Brackett, M.A. y Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personal and Social Psychological Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brasseur, S. y Gregoire, J. (2011). L'intelligence émotionnelle-Trait chez les adolescents à haut potentiel: Spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 62 (1), 59-76.
- Chan, D.W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16 (2-3), 47-56.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Versión 2.0: Reliabilities, Age and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-339.
- Frijda, N. H., Manstead, A. S. R., & Bem, S. (2000). *Emotions and beliefs. How feelings influence thoughts*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (1), 75-98.
- Keltner, D., Gruenfeld, D. y Andersen, C. (2003). Power, Approach and Inhibition. *Psychological Review*, 110 (2), 265-284.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ed. Experiencia.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Larsen, R. J. (2003). Measuring positive emotions. In S. J. Lopez & C. R. Zinder (Eds.), *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Molero, D. (2009, septiembre). Emotional competences of teachers during their initial education. Gender differences in role. Paper presented at the *Second International Congress on Emotional Intelligence*. Santander. Universidad de Cantabria (Spain).

- Molero, D. y Ortega-Álvarez, F. (2011). Inteligencia Emocional Autoinformada en escolares de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 6, 47-61.
- Molero, D., Ortega-Álvarez, F. y Moreno, R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- Oros, L. (2009). El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (2), 288-296.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 437-454.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420.
- Pena, M., Extremera, N. y Pacheco, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en los adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 69-79.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 341-358.
- Sandín, B. (2003). Escalas Panas de Afecto Positivo y Negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (2), 173-182.
- Sandín, B., Chorot, R., Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A., y Valiente, R.M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11 (1), 37-51.
- Watson, D., Clark, L.A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Zacagnini, J. (2004). *Qué es inteligencia emocional? La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.

Datos de los autores:

M^a Concepción Barrón Sánchez.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes Junta de Andalucía. C/ Doctor Ramiro Rivera, 30. 23009. Jaén, España

David Molero.

Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Campus Las Lagunillas s/n. 23071. Jaén, España. dmolero@ujaen.es

Fecha de recepción: 08/10/2013

Fecha de revisión: 08/01/2014

Fecha de aceptación: 10/01/2014

O PERFIL PROFISSIONAL E ECONÔMICO DOS EGRESSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Aline Naira Boni¹

Susana Gauche

Leila Chaves Cunha

Resumo. O objetivo deste estudo foi verificar o perfil econômico e profissional dos egressos do Curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior da Região Sul do Brasil. Trata-se de uma pesquisa com abordagem quantitativa e alcance descritivo. Foram pesquisados 109 egressos, por meio de um questionário com 40 questões. Os resultados demonstram que 63% dos egressos residem em imóvel próprio; 43% possuem plano de assistência médica; quanto à remuneração, 49% recebiam entre 2 e 4 salários mínimos, antes do ingresso no curso; atualmente são 56% nesta mesma faixa. O estresse foi indicado como ponto negativo da profissão.

Palavras-chave: perfil, econômico, profissional, egresso de contabilidade.

EL PERFIL ECONÓMICO Y PROFESIONAL DE LOS GRADUADOS DEL CURSO DE CONTABILIDAD DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SUR DE BRASIL

Resumen. El objetivo del estudio fue comprobar el perfil económico y profesional de los graduados del curso de Contabilidad de una Institución de Educación Superior en el sur de Brasil. Esta es una búsqueda con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo. Ciento nueve graduados respondieron al cuestionario con 40 preguntas. Los resultados muestran: el 63% de los graduados residen en su propia casa; 43% tienen asistencia médica; en materia de remuneración, el 49% recibe entre 2 y 4 veces el salario mínimo antes de entrar en el curso; actualmente el 56% están en la misma gama. El estrés se ha demostrado como un punto negativo de la profesión.

Palabras clave: perfil, económico, profesional, graduados en Contabilidad.

ECONOMIC AND PROFESSIONAL PROFILE OF ACCOUNTING'S ALUMNI FROM A HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN SOUTHERN BRAZIL

Abstract. The goal of this paper was to identify the economic and professional profile of accounting's alumni from a Higher Education Institution in southern Brazil. It is a research which introduces

¹ Dados dos autores ao final do artigo.

quantitative and descriptive methods. Moreover, 109 graduates filled out a questionnaire with 40 questions. The results indicate that 63% of alumni live in their own residences; 43% have private health insurance; as to the income, 49% receive between 2 and 4 times the minimum wage before being admitted into college; nowadays 56% are in the same range. Stress was pointed out as a negative aspect of the profession.

Key words: profile, economic, professional, accounting's alumni,

Introdução

A vida dos seres humanos apresenta várias dimensões, entre elas a econômica, jurídica, política, moral e a religiosa, que ocorrem e se desenvolvem durante a existência social do homem (Dias, 2010). Segundo Giddens (2012, p. 21), "... os contextos sociais de nossas vidas não consistem em variedades aleatórias de fatos ou atos; eles são estruturados..., de maneiras distintas. Existem regularidades na maneira como agimos e nas relações que temos uns com os outros." O contexto social é composto pelas condições socioeconômicas e de classes, o consumo, as necessidades e desigualdades, a família e a sexualidade, as condições de trabalho e profissão, a recreação, o lazer e o turismo, como também, o sistema político-administrativo (Forattini, 1991).

Na dimensão econômica, "... as instituições econômicas são de importância fundamental em todas as ordens sociais. O que ocorre na economia normalmente influencia muitos outros aspectos da vida social (Giddens, 2012, p. 792)". Vale realçar que a economia é o jeito pelo qual os homens utilizam recursos escassos para produzir bens e serviços que possam ser distribuídos para várias pessoas e grupos da sociedade para que sejam feitas as necessidades humanas (Gremaud et al., 2006).

Além das condições econômicas, a profissão é outro aspecto no desenvolvimento social do ser humano. Contudo, o trabalho precede qualquer das profissões culturais desenvolvidas pelo homem, pois o homem é um ser histórico que, ao produzir a si mesmo, constrói o coletivo, transforma a realidade, produzindo sua cultura pela produção de sua existência (Laffin, 2011). Assim, o trabalho é "...a atividade pela qual os seres humanos produzem a partir do meio natural e, assim, garantem a sua sobrevivência (Giddens, 2012, p. 806)."

Deste modo, com o passar do tempo, as profissões se constituem e se organizam através de trabalhos específicos, e a educação tem papel importante no aumento das especificidades do trabalho, tanto na produtividade quanto na renda, principalmente em países subdesenvolvidos. Adam Smith, em 1776, já previa a influência da escolaridade sobre o mercado de trabalho e introduziu a noção do ser humano como capital, o que mais tarde se tornaria a ciência do Capital Humano (Cunha, Cornachione Junior & Martins, 2010).

A cada dia as pessoas investem em si mesmas, por meio da educação formal e do treinamento. Desta forma, as habilidades adquiridas pelo indivíduo ampliam sua

produtividade. As habilidades são um bem capaz de produzir outros bens e exercem influência na formação de capitais. Este investimento humano influencia no crescimento econômico de um país (Schultz, 1967).

O crescimento do investimento em capital humano é um fenômeno crescente no mundo, principalmente nos países desenvolvidos (Crowford, 1994). O conhecimento científico e a pesquisa tornaram-se força propulsora da economia, pois geram novas tecnologias e promovem oportunidades de inovação. O conhecimento é a capacidade de aplicar uma informação a um trabalho ou a um resultado específico.

Através do exercício profissional, o homem eleva seu nível moral, se destaca e se realiza, provando suas habilidades e a capacidade de vencer obstáculos. É na profissão que o homem pode ser útil a sua comunidade (Sá, 2001). Entre as profissões estabelecidas pela sociedade está a de contador, cujo exercício depende de formação técnica – com direito assegurado de registro até o mês de junho de 2015, e de bacharelado promovido pelas Instituições de Ensino Superior. O curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada foi autorizado a funcionar no ano de 1986 e no ano de 1992 forma sua primeira turma.

Neste contexto, o presente trabalho busca responder a seguinte questão: qual é o perfil econômico e profissional dos egressos do curso de Ciências de uma Instituição de Ensino Superior da região sul do Brasil? Para responder a esta pergunta de pesquisa, o objetivo é verificar o perfil econômico e profissional dos egressos do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada.

No aspecto teórico, o trabalho se justifica relevante, pois pode contribuir para o desenvolvimento da pesquisa na área das Ciências Sociais Aplicadas; também, para a identificação do perfil econômico e profissional dos egressos do curso de Ciências Contábeis, poderá auxiliar em outras pesquisas neste contexto. No aspecto prático, pode contribuir para a IES, no sentido de conhecer a contribuição da educação para na vida de seu egresso, pois existe uma forte relação entre as IES e a sociedade. Dado o caráter dinâmico da sociedade, que busca contínuo aperfeiçoamento, necessita-se, cada vez mais, de Instituições de Ensino preocupadas com o seu meio externo, procurando servir e influenciar esse meio (Martins, 1986). Além disso, contribui para os futuros alunos no momento da escolha de uma profissão.

A profissão contábil

A contabilidade é um dos principais sistemas de controle das informações, pois é por meio das demonstrações que se é capaz de identificar diversos fatores relativos ao crescimento e evolução da organização (Crepaldi, 2003). A contabilidade assegura o controle do patrimônio administrado, por meio das informações e demonstrações que servem de base para a tomada de decisões, utilizando técnicas de auditoria, escrituração contábil, análise de balanços e demonstrações contábeis (Franco, 1996). Assim sendo, a

função básica do contador é produzir informações úteis aos seus usuários para tomada de decisões (Iudícibus, Marion & Faria, 2009).

De acordo com a Resolução CFC Nº 560/83 que dispõe sobre as prerrogativas profissionais de que trata o artigo 25 do Decreto Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946:

Art. 2º O contabilista pode exercer as suas atividades na condição de profissional liberal ou autônomo, de empregado regido pela CLT, de servidor público, de militar, de sócio de qualquer tipo de sociedade, de diretor ou de conselheiro de quaisquer entidades, ou, em qualquer outra situação jurídica definida pela legislação, exercendo qualquer tipo de função. Essas funções poderão ser as de analista, assessor, assistente, auditor, interno e externo, conselheiro, consultor, controlador de arrecadação, *controller*, educador, escritor ou articulista técnico, escriturador contábil ou fiscal, executor subordinado, fiscal de tributos, legislador, organizador, perito, pesquisador, planejador, professor ou conferencista, redator, revisor.

Além disso, a mesma Resolução prevê que essas funções poderão ser exercidas em diferentes cargos. O art. 3º estabelece as atribuições dos profissionais da contabilidade, das quais se destacam: avaliação de acervos patrimoniais; avaliação dos fundos de comércio; escrituração regular, de todos os fatos relativos aos patrimônios; abertura e encerramento de escritas contábeis; controle de formalização, guarda, manutenção ou destruição de livros e outros meios de registro contábil; elaboração e análise das demonstrações contábeis; elaboração de orçamentos; auditoria interna e independente; perícias contábeis, judiciais e extrajudiciais; magistério das disciplinas compreendidas na Contabilidade; declaração de Imposto de Renda, pessoa jurídica; demais atividades inerentes às Ciências Contábeis e suas aplicações.

A seguir são apresentados trabalhos relacionados ao tema da presente pesquisa. Ressalta-se que não foram encontrados trabalhos que tratem exatamente do tema aqui pesquisado, por isso apresentam-se temas de pesquisas correlatas. Assim sendo, Lousada e Martins (2005) buscaram evidências para identificar a importância do desenvolvimento de sistemas de acompanhamento de egressos, como um mecanismo que permita a melhora contínua da qualidade da gestão dos serviços educacionais prestados.

Os resultados demonstram que todos os dirigentes entrevistados afirmaram que consideram de grande importância, para as IES, pesquisas com egressos, pois as informações podem proporcionar um quadro fiel de inserção do egresso no mundo do trabalho, permitindo, também, além da revelação da situação profissional na sua atividade, conhecer de modo significativo o perfil da formação que a escola oferece, para que uma avaliação permanente da atividade pedagógica seja feita. Além disso, verificou-se a importância de manter o relacionamento Universidade/Mercado de trabalho, não como uma forma de submissão, mas sim de um trabalho integrado.

Leal, Soares e Sousa (2008) realizaram pesquisa com objetivo de verificar relações comuns, a partir do perfil indicado pelos formandos de Ciências Contábeis e o desejado pelos empregadores para esses profissionais. Os resultados demonstram que,

em relação ao perfil dos respondentes, as faixas etárias predominantes, entre os formandos, estão entre 25 a 30 anos (42%) e entre 31 a 35 anos (27%). O que mais os influenciou na escolha do curso foi o interesse profissional pela área (69%), seguido de existência de amplo mercado de trabalho (19%). Destaca-se que 96% dos formandos, quando iniciaram o curso de graduação em Ciências Contábeis, já atuavam no mercado de trabalho e, atualmente, 81% estão trabalhando com registro em carteira de trabalho e 8% são autônomos. Em relação à pretensão em ingressar na pós-graduação, 85% responderam afirmativamente, enquanto 15% pretendem fazer outro curso de graduação.

Na Austrália, existe forte demanda por profissionais altamente qualificados que, na maioria das vezes, são exclusivos e provenientes de universidades muito qualificadas (Coates e Edwards, 2011). Garantir que os titulados sejam bem sucedidos no mercado de trabalho facilita o crescimento da economia. É importante que haja compreensão do caminho tomado pelo graduado na sequência à conclusão de seu curso. Ser inserido no mercado de trabalho, logo após o término da graduação, é importante, mas não menos importante que ter consciência de que muitas carreiras levam vários anos para se desenvolver. Uma pós-graduação poderia servir de catalizador deste processo.

Método

Toda investigação necessita de um conjunto de procedimentos sistemáticos a serem aplicados no estudo de um fenômeno. Procedimentos estes, condizentes com os objetivos específicos da pesquisa em questão. Para identificar o perfil profissional e econômico dos egressos do curso de Bacharel em Ciências Contábeis de uma IES da região sul do Brasil, o enfoque utilizado foi o método de levantamento de dados e a abordagem foi a quantitativa.

Neste tipo de abordagem existe uma realidade objetiva única e o mundo é concebido como externo ao investigador. A posição do pesquisador é imparcial. Este enfoque busca assegurar procedimentos rigorosos e objetivos de coleta e análise de dados (Sampieri, Fernández e Lucio, 2010). Também, “sob este enfoque tudo pode ser mensurado numericamente, ou seja, pode ser traduzido em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las (Pereira, 2012, p.87).” Quanto ao alcance da pesquisa, é descritivo, pois buscou-se especificar as propriedades, características, e perfis importantes do grupo de egressos estudados.

Na definição da amostra, a unidade de análise escolhida foram alunos egressos do curso de Ciências Contábeis de uma IES do sul do Brasil. A IES estudada possui um banco de dados de ex-alunos, que utiliza como meio de comunicação com seus egressos. Este banco possui um cadastro de 629 egressos do curso de Ciências Contábeis. O primeiro intuito foi buscar o censo desta população, entretanto obteve-se retorno de 109 egressos. Esta quebra ocorreu em função de vários e-mails retornarem

com mensagem de erro, pois nem todos os egressos mantêm seus cadastros atualizados no banco de dados. A tabela 1 descreve o número de egressos por faixa etária.

Faixa Etária	Quantidade de egressos
22 – 26	51
27 – 31	28
32 – 36	14
37 – 41	7
42 – 46	2
47 – 51	6
Não respondeu	1
Total	109

Tabela 1. Faixa etária dos egressos

Na abordagem quantitativa deve-se capturar verdadeiramente a realidade que se deseja capturar (Grinnell, Williams & Unrau, 2014). Para tanto se faz necessário um instrumento de medição. Instrumento este que vincula conceitos abstratos com indicadores (números) empíricos. Na técnica de coleta de dados, o instrumento utilizado foi o questionário, por tratar-se “... de uma técnica impessoal entre pesquisador e entrevistado, uma vez que a entrevista ocorre por intermédio de um documento com perguntas dirigidas, aguardando resposta do entrevistado (Oliveira, 2003, p. 71)”.

O questionário foi elaborado pelas autoras, tendo ao todo 40 (quarenta) questões. E passou por um pré-teste com dez respondentes. Após este processo, foram realizados ajustes ao instrumento de coleta. O questionário foi encaminhado em dois períodos, através de e-mail: no início do mês de dezembro/2013 e, a segunda vez, em meados do mesmo mês. Houve um retorno de 109 respostas dentre os 629 que foram encaminhados. O tratamento de dados foi feito a partir das informações coletadas, que são apresentadas em tabelas e gráficos para facilitar a análise e interpretação. Para a interpretação, optou-se pela utilização de programas existentes no pacote *Microsoft Office*, como *Microsoft Excel*, *google docs*, com os quais pudesse se expor os elementos necessários para o alcance dos objetivos propostos neste estudo.

Apresentação dos resultados

Os resultados são apresentados de forma descritiva e com a utilização de Gráficos e Tabelas, organizados da seguinte forma: caracterização dos respondentes, perfil profissional e perfil econômico.

Caracterização dos respondentes

A amostra de 109 egressos da IES estudada é composta por 67 mulheres por 42 homens. Em relação à faixa etária, percebe-se que 59% dos egressos estão entre 22 e 28 anos, os demais estão distribuídos nas faixas de 29 a 50 anos. Ao comparar os resultados com aqueles encontrados por Leal, Soares e Sousa (2008), percebem-se diferenças nas idades, pois as faixas etárias predominantes, entre os formandos, estão entre 25 a 30 anos (42%). Quanto ao estado civil dos egressos 44%, enquanto que 42% estão solteiros. A maioria dos egressos iniciou o curso de Bacharel em Ciências Contábeis com idade entre 17 e 18 (56%).

Resultados: Perfil profissional

Da amostra estudada 63% considerou possuir um mínimo ou pouco de conhecimento da área contábil, ao ingressar no curso de Bacharel em Ciências Contábeis na IES estudada. Quanto à época de início no mercado de trabalho na área contábil, 29% teve seu ingresso antes do início do curso; 45% iniciaram durante o curso; 10% depois de concluído.

Os resultados encontrados por Leal, Soares e Sousa (2008) demonstram que 96% dos formandos, já atuavam no mercado de trabalho (em qualquer área), quando iniciaram o curso de graduação em Ciências Contábeis. A principal dificuldade encontrada no ingresso ao mercado de trabalho contábil foi a falta de experiência, seguida da falta de conhecimento em contabilidade.

As áreas de atuação foram assim descritas: cargo administrativo: 23%; contador da área gerencial: 13%; contador da área financeira: 10%; e, outras áreas: 23%. Apurou-se que 39% dos egressos trabalham em escritório de contabilidade; 23% trabalham no setor industrial; 12% no setor público. Somente 61% dos egressos possuem registro no conselho regional de contabilidade. Verificou-se, junto aos egressos, a sua pretensão em atuar na área contábil até a aposentadoria e 38% deles respondeu que, provavelmente, sim; 34% ainda não sabem.

Ainda, verificou-se a percepção dos homens e mulheres a respeito do preconceito contra as mulheres nessa profissão. A maioria dos homens (86%) respondeu que não existe preconceito na área contábil e que nos tempos atuais não existe mais espaço para isso. A maioria das mulheres (72%) alega nunca ter sofrido nenhum tipo de preconceito.

O ingresso dos egressos na pós-graduação apresentou a seguinte configuração: 58% já ingressaram em alguma pós-graduação e 27% afirmaram que ainda não ingressaram, porém, pretendem fazê-lo. O tempo médio para ingressarem em curso de pós-graduação foi em torno de 30 meses, depois de concluída a graduação. As áreas mais procuradas para a pós-graduação foram contabilidade gerencial e tributária. Os resultados encontrados convergem com os apresentados por Leal, Soares e Sousa (2008), em que 85% responderam afirmativamente quanto à pretensão em ingressar na pós-graduação,

A pergunta “Depois de formado como Bacharel em Ciências Contábeis, você ingressou em outro curso de graduação?” revelou que a maioria (65%) não se matriculou em outro curso, enquanto 20% dos respondentes o fizeram. O curso mais evidenciado como segunda graduação foi o de Direito.

Os motivo(s) que levaram o egresso à escolha do curso de Ciências Contábeis está identificado no Figura 1. Destaca-se que os respondentes podiam identificar até 3 motivos. Como principal resposta que os levou à escolha do curso têm-se o mercado de trabalho promissor; na sequência destacaram-se o gosto por números, a afinidade com o assunto e por já estar trabalhando na área. Os resultados encontrados por Leal, Soares e Sousa (2008) demonstram que o que mais os influenciou na escolha do curso foi o interesse profissional pela área (69%), seguido de existência de amplo mercado de trabalho (19%).

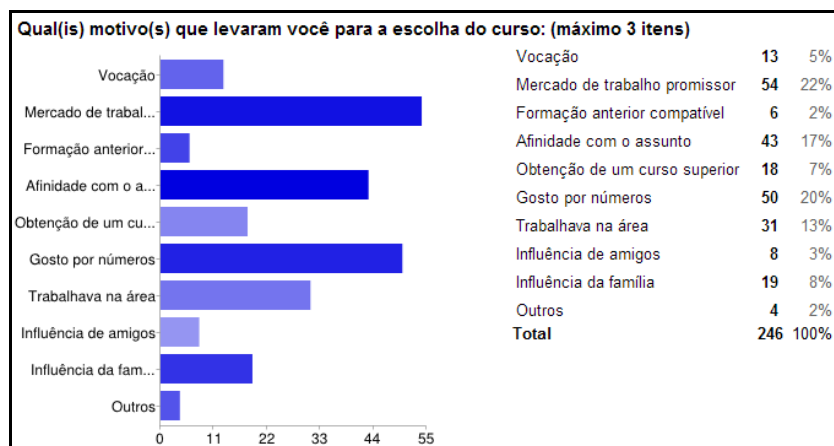


Figura 1. Motivo de escolha do curso

Buscou-se verificar a percepção dos egressos quanto à função do contador na sociedade, com a pergunta “Em sua opinião, qual a principal função do contador atualmente?”. Os resultados evidenciaram que, para a maioria (47%), a principal função do contador é gerar informações para tomada de decisão, seguida de assessor econômico, financeiro e fiscal com (28%). Entre as funções menos evidenciadas estão executar as leis (6%) e registrar os fatos contábeis (6%).

Investigou-se, ainda, a percepção dos egressos quanto às influências negativas da profissão contábil em suas vidas, conforme descrito na Figura 2. O estresse é a

influência negativa mais evidenciada, seguida do item preocupação e em terceiro lugar, a ansiedade. Ressalta-se que neste item os respondentes puderam optar por até três respostas.

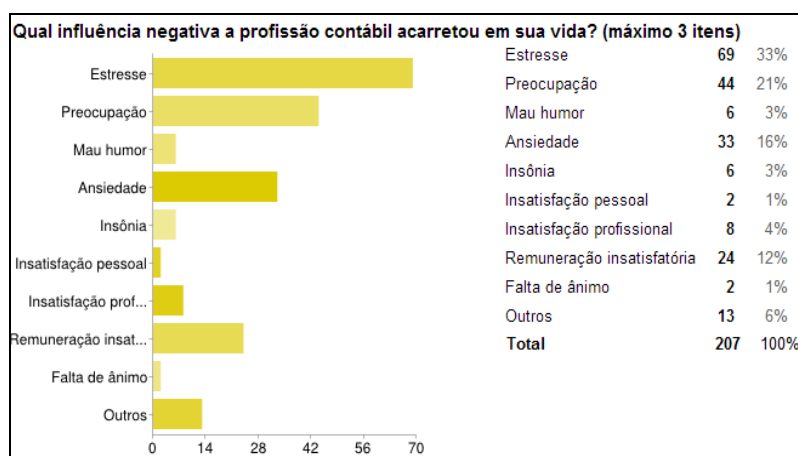


Figura 1. Influência negativa da profissão contábil na vida do egresso

Foram verificadas, também, as influências positivas que a profissão contábil acarreta na vida dos egressos, conforme Figura 3. Observa-se que o comprometimento é a influência mais evidenciada seguida da ética e da honestidade. Também nesta pergunta, os egressos puderam optar por mais de uma resposta.

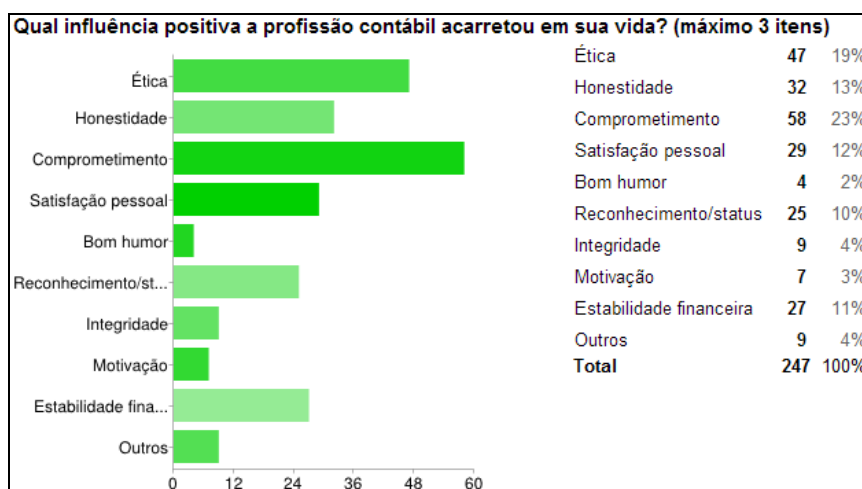


Figura 3. Influência positiva da profissão contábil na vida do egresso

Verificou-se, também, na percepção dos respondentes, a contribuição que o curso proporcionou para o crescimento profissional, conforme Figura 4. Observou-se que a opção mais evidenciada foi o aumento na capacidade em transmitir informações, seguida da opção em aumento na capacidade de pensar criticamente. As contribuições menos evidenciadas foram: aumento da criatividade (4%) e discurso mais objetivo. Destaca-se que os egressos poderiam escolher até 3 opções como resposta para esta pergunta.

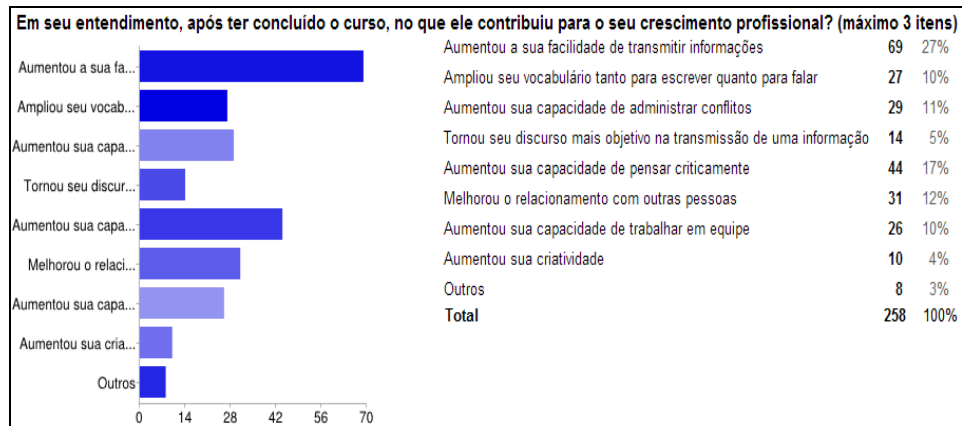


Figura 4. Contribuição do curso para a vida profissional

Os egressos foram inquiridos quanto ao modo como a sociedade percebe o contador, conforme o Figura 5. Pode-se identificar por meio do gráfico 7 que o adjetivo “confiável” foi a resposta mais frequente (19%); em segundo lugar têm-se “responsável” com 18%; em terceiro lugar, o adjetivo “chata” com 12%. Além dessas, evidenciaram-se os adjetivos “exato”, com 9%, e ainda “honesta” e “organizada”, ambos com 8%.

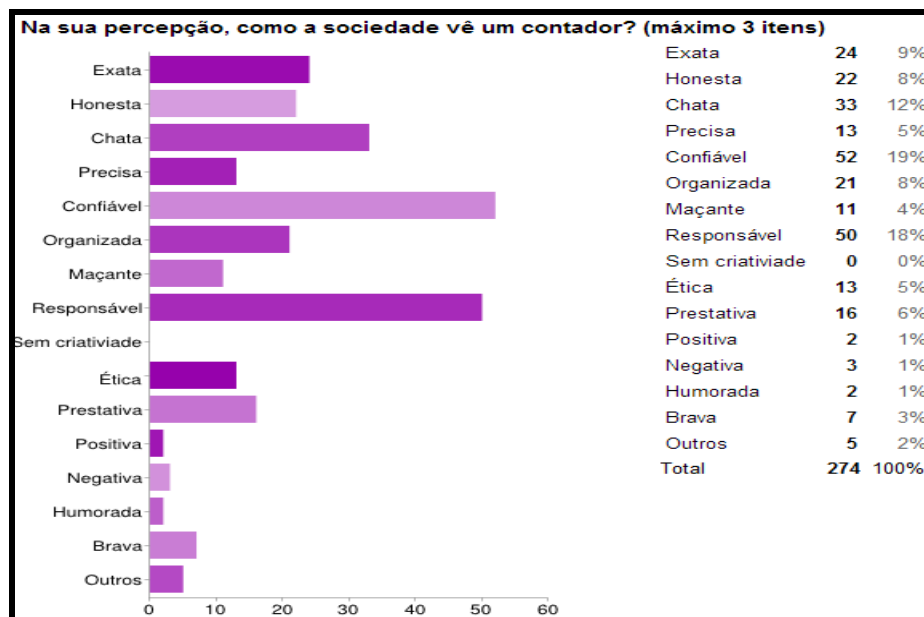


Figura 5. Contador: percepção da sociedade

Resultados: Perfil econômico

Para que fosse possível traçar o perfil econômico dos egressos da instituição, foram abordadas questões referentes ao tipo de lugar onde o egresso mora atualmente, a situação da moradia, se o ele se considera o principal indivíduo a arcar com o sustento do seu lar, se possui plano de assistência médica, a posição dele no mercado de trabalho, e a sua remuneração antes do curso e atualmente.

Quanto ao tipo de moradia um número expressivo de egressos mora, hoje, em casa (84%), enquanto a outra parte (16%) moram em apartamento. Dentre os pesquisados 45% dos egressos estão com suas moradias próprias e quitadas; 18% residem moradias próprias, porém, financiadas; 26% estão morando em casa de familiares; 7% estão morando de aluguel. Quanto ao plano de saúde, 57% dos egressos afirmaram não possuir nenhum tipo de plano de saúde, enquanto 43% disseram possuir algum tipo de plano de assistência médica.

Verificou-se a percepção dos respondentes quanto à sua responsabilidade financeira na família, conforme o Tabela 2. A tabela 2 evidencia que 55% dos homens, e 21% das mulheres, se consideram como sendo o principal indivíduo a arcar com o sustento do lar.

Homens			Mulheres		
Sim	23	55%	Sim	14	21%
Não	19	45%	Não	53	79%
Total	42	100%	Total	67	100%

Tabela 2. Egressos que se considerarem responsáveis pelo sustento do lar

A situação dos egressos, em relação à ocupação, antes de iniciar no mercado de trabalho, e situação atual, está evidenciada na Tabela 3, que ilustra a situação dos participantes: antes de iniciar o curso, 84% dos egressos trabalhavam como funcionários e atualmente este número caiu para 81%. Os empregadores representavam 6% da amostra antes de iniciar o curso, atualmente são 12%, ou seja, um aumento relativo de 100%. Antes de iniciar o curso não havia egressos na situação de autônomo, atualmente são 4%. Quanto aos desempregados, eram 10% no início do curso e atualmente são 3%.

	Antes de iniciar o curso		Atualmente	
Empregado	91	84%	94	81%
Empregador	7	6%	14	12%
Autônomo	-	-	5	4%
Desempregado	11	10%	3	3%
	109	100,00	116	100

Tabela 4. Posição do egresso no mercado de trabalho

Quanto à remuneração mensal, conforme registrado na tabela 4, 97% dos egressos recebiam até 4 salários mínimos, antes de iniciar no curso de ciências contábeis. Uma vez no curso, esse número foi reduzido para 61%. O percentual dos que ganhavam entre 5 e 7 salários mínimos aumentou de 2% para 26%. Os escores cima de 10 salários mínimos só aparecem depois que os egressos começaram a frequentar o curso. Destaca-se que 59% dos respondentes estão na faixa etária entre 22 e 28 anos, ou seja, estão atuando há pouco tempo no mercado de trabalho como graduados em ciências contábeis. Ainda, destaca-se que os que recebem salários mais elevados estão em faixas etárias mais altas, corroborando com os dizeres de Coates e Edwards (2011), que afirma que estar inserido no mercado de trabalho logo após o término da graduação é importante, mas não menos importante que isso é ter consciência que muitas carreiras levam vários anos para se desenvolver.

	Antes de iniciar o curso		Atual	
Até um salário mínimo	52	48%	5	5%
Entre 2 e 4 salários	53	49%	61	56%
Entre 5 e 7 salários	2	2%	28	26%
Entre 2 e 4 salários	2	2%	9	8%
Acima de 10 salários	-	-	6	6%
	109	100,00	116	100

Tabela 4. Remuneração mensal antes e depois do ingresso em Ciências Contábeis

O nível de satisfação com a profissão também foi investigado e apontou que 66% estão satisfeitos e 10% estão insatisfeitos. Além disso, os egressos foram indagados se fariam o curso de Ciências Contábeis novamente, se pudessem voltar no tempo. Os dados assinalaram que 87% dos participantes responderam positivamente a esta pergunta.

Conclusão

Por meio de indicadores, extraídos da pesquisa realizada com os egressos do curso de Ciências Contábeis cadastrados no banco de dados da IES, tem-se a possibilidade de traçar o perfil profissional e econômico do ex-aluno e atingir os objetivos traçados no início desta pesquisa. Diante da problemática definida, identificou-se o perfil dos egressos do ano de 1992 a 2013. Os resultados demonstram que os profissionais formados são, em sua maioria mulheres, com idade variando entre 22 a 28 anos – a maioria jovem. Porém, apesar da juventude, grande parte já está casada.

O motivo da escolha do curso deu-se em função do mercado de trabalho, que é promissor. Acreditam que a sociedade vê o contador como uma pessoa confiável e responsável. Os homens afirmam não haver preconceito com as mulheres por atuarem nessa área; a maioria das mulheres afirmou nunca terem sofrido nenhum tipo de preconceito. Ambos alegam que hoje as mulheres atuam fortemente na área contábil.

No âmbito profissional, a maioria dos acadêmicos ingressou no curso entre 17 e 19 anos, o que explica a maioria dos pesquisados estar na faixa dos 22 e 28 anos; 49% iniciou sua atuação profissional na área contábil, durante o curso, e 29% já trabalhava na área. A principal dificuldade indicada foi a falta de experiência. Hoje atuam em cargos administrativos, em escritórios de contabilidade e estão satisfeitos com a profissão escolhida.

A maioria dos egressos encontra-se registrados no Conselho Regional de Contabilidade. Quanto à pós-graduação, 85% já cursou ou pretende cursar. Os cursos de especialização mais indicados são contabilidade gerencial e tributária. Na percepção dos respondentes, a principal função do contador é gerar informações para tomada de decisão. Como fatores negativos, que influenciam a atuação profissional, foram destacados o estresse e a preocupação. O comprometimento e a ética influenciaram positivamente. Como contribuições do curso, para a vida profissional dos egressos, foram apontadas o aumento na facilidade de transmitir informações e a capacidade de pensar criticamente.

No aspecto econômico, a maioria dos egressos reside em casas próprias e quitadas, porém não se consideram como sendo os responsáveis pelo sustento do lar. Ainda, a maioria afirma não possuir plano de assistência médica. Antes de iniciarem o curso a maioria dos alunos já trabalhava. A remuneração dos egressos antes do ingresso no curso de Ciências Contábeis era de até 1 salário mínimo para 48%, e 2 a 4, para 49% dos respondentes. Atualmente apenas 5% dos egressos continuam recebendo até 1 salário mínimo, considerando-se que neste item estão incluídos aqueles que estão desempregados (3%); 56% recebem entre 2 e 4 salários; 26% recebem entre 5 e 7 salários.

Este trabalho verificou o perfil profissional e econômico dos egressos do curso de Ciências Contábeis de uma IES da região sul do Brasil. Entretanto, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas neste mesmo curso, como em outros, verificando questões que possam contribuir ainda mais para a melhora do ensino. Lousada e Martins (2005) destacam a importância em se manter o relacionamento Universidade/Mercado de trabalho, não como uma forma de submissão, mas sim de um trabalho integrado.

Tais pesquisas podem contribuir para as IES no sentido de conhecer a trajetória de vida de seus egressos e a contribuição das profissões na vida do jovem. Afinal, é importante que haja compreensão do caminho tomado pelo graduado na sequência à conclusão de seu curso (Coates e Edwards, 2011).

Referencias

- Brasil (1946). Decreto - Lei n. 9.295 de 27 de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 1 mar. 2014, de <http://www.cfc.org.br/uparq/lei1249.pdf>.
- Coates, H. & Edwards, D. (2011). The Graduate Pathways Survey: New Insights on Education and Employment Outcomes Five Years after Bachelor Degree Completion. *Higher Education Quarterly*, 65 (1) 74-93.
- Conselho Federal de Contabilidade. Resolução CFC n. 560 de 28 de outubro de 1983. Dispõe sobre as prerrogativas profissionais de que trata o artigo 25 do Decreto-lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946. Recuperado em 1 mar. 2014, de <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=95495>.
- Crepaldi, S. A. (2003). *Curso básico de contabilidade: resumo da teoria, tendendo às novas demandas da gestão empresarial, exercícios e questões com respostas*. 4. Ed. São Paulo: Atlas
- Crowford, R. (1994). *Na era do capital humano*. Tradução: Luciana Bontempi Gouveia. São Paulo, Atlas.
- Cunha, J. V. A., Cornachione Junior, E. B. & Martins, G.A. (2010). *Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano*. Recuperado em 18 abr. 2013, de www.anpad.org.br/rac.
- Dias, R. (2010). *Introdução à sociologia*. 2ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Forattini, O. P. (1991). Qualidade de vida e meio urbano: a cidade de São Paulo, Brasil. *Rev. Saúde Pública*, 25, 75-86.
- Giddens, A. (2012). *Sociologia*. 6ª ed. Porto Alegre: Penso.
- Gremaud, A. M.; Vasconcelos, M. A. S. e Toneto JR, R. (2006). *Economia Brasileira Contemporânea*. 6ª ed. São Paulo: Atlas.
- Grinnell, M., Williams, M. & Unrau, V. (2014). *Research Methods for Social Workers: an introduction*. 10ª ed. Kalamazoo, MI: Pair Bond Publications.
- Iudícibus, S. de & Marion, J. C. (2002). *Introdução à teoria da contabilidade*. 3. Ed. São Paulo: Atlas.
- Laffin, M. (2011). *Contabilidade e ensino: mediações pedagógicas*. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED/UFSC.
- Leal, E. A.; Soares, M. A. & Sousa, E. G. (2008). Perspectivas dos formandos do curso de Ciências Contábeis e as exigências do mercado de trabalho. *Revista Contemporânea de Contabilidade UFSC*, Florianópolis 1(10), 147-159.

- Lousada, A. C. Z. & Martins, G. A. (2005). Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis⁴ *Revista Contabilidade & Finanças*. 16 (37), São Paulo.
- Martins, G. de A. (1986). *As atividades de marketing nas instituições de ensino superior*, 200p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, A. B. S. *Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- Pereira, J. M. (2012). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. 3^a ed. São Paulo: Atlas.
- Sá, A. L. de. (2001). *Ética profissional*. 4^a ed São Paulo: Atlas.
- Sampieri, R.; Fernández, C. C.; Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. 4^a ed. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Schultz, E. T. (1967). *O valor econômico da educação*. Zahar Editores, Rio de Janeiro.
- Smith, A. (1996). *A riqueza das nações*. São Paulo: Nova Cultural.

Dados dos autores:

Aline Naira Boni

UNIDAVI - Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. Rua: Dr. Guilherme Gemballa, 13. Bairro: Jardim América. Rio do Sul – CEP: 89160-000 Santa Catarina - Brasil

Contato: aline.nairaboni@hotmail.com

Susana Gauche

UNIDAVI - Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. Rua: Dr. Guilherme Gemballa, 13. Bairro: Jardim América. Rio do Sul – CEP: 89160-000

Santa Catarina - Brasil

Contato: susana@unidavi.edu.br

Leila Chaves Cunha

UNIDAVI - Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. Rua: Dr. Guilherme Gemballa, 13. Bairro: Jardim América. Rio do Sul – CEP: 89160-000

Santa Catarina – Brasil

Professora e coordenadora do curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Contato: leila@unidavi.edu.br

Fecha de recepción: 28/04/2014

Fecha de revisión: 21/05/2014

Fecha de aceptación: 15/07/2014

EL PAPEL DE LAS EMOCIONES POSITIVAS: OPTIMISMO Y PESIMISMO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

Clara Isabel Fernández Rodicio¹

Noelia Doldan Cuiñas

Resumen. Este trabajo examina los conceptos de autorregulación conductual y emocional, la controlabilidad situacional, la anticipación y los pensamientos prefactuales en los perfiles optimista y pesimista. Dicha revisión teórica, tiene como finalidad última incidir en la importancia de la emoción positiva en la formación del futuro profesional del educador social. Corroborando esta afirmación, hallamos los resultados de la investigación llevada a cabo en el Campus de Ourense. De este modo, se establece una discriminación entre optimistas y pesimistas teniendo en cuenta las siguientes variables: expectativas, factores internos de la anticipación, factores internos del pensamiento prefactual, la controlabilidad situacional y por última la resolución de la tarea de fragmentos.

Palabras clave: autorregulación, anticipación, emoción positiva, pesimistas y optimistas.

THE ROLE OF POSITIVE EMOTIONS: OPTIMISM AND PESSIMISM IN SOCIAL EDUCATION STUDENTS

Abstract: This article examines the concepts of behavioral and emotional self-regulation, situational controllability, anticipation and prefactual thoughts on the optimistic and pessimistic personalities. The final purpose of this theoretical review is to stress the importance of positive emotion in shaping the professional future of the social educator. The results of our research carried out at the Campus Ourense corroborate this statement. Thus, we establish discrimination between optimistic and pessimistic personalities considering the following variables: expectations, internal factors of anticipation, internal factors of prefactual thinking, situational controllability and task solving fragments.

Keyword: self, anticipation, positive emotions, pessimistic and optimistic.

O PAPEL DAS EMOÇÕES POSITIVAS: OTIMISMO E PESSIMISMO EM ALUNOS DE EDUCAÇÃO SOCIAL

Resumo. Este estudo examina os conceitos de autorregulação comportamental e emocional, controlabilidade situacional, a antecipação e os pensamentos pré-fatuais em perfis otimistas e pessimistas. A revisão teórica referencia a importância da emoção positiva na formação do futuro profissional do

¹Datos de los autores al final del artículo.

educador social. Colaborando com essa afirmação, encontramos os resultados da pesquisa realizada no Campus de Ourense e, em decorrência, uma discriminação entre otimistas e pessimistas é estabelecida, tendo em conta as seguintes variáveis: expectativas, fatores internos da antecipação, fatores internos do pensamento pré-fatual, controlabilidade situacional e a resolução de tarefa de fragmentos.

Palavras-chave: autorregulação, antecipação, emoção positiva, otimista e pessimista.

Introducción

La capacidad de imaginar y simular posibles escenarios es uno de los terrenos más inexplorados y atractivos de la cognición humana. Si bien, aparecen nuevas corrientes basadas en la psicología positiva y otras ciencias afines basadas en las emociones positivas. Muy pocas de ellas, están contrastadas de forma empírica.

Dentro del ámbito de la Educación Social, resulta fundamental que los profesionales ligados a esta ciencia se formen en la educación emocional. Esta área surge como una necesidad social cuya finalidad es educar para la vida. Es decir, supone un aprendizaje por parte del ciudadano para afrontar los distintos retos que surgen a lo largo del trayecto vital. De este modo, resulta imprescindible que la profesión del educador esté relacionada con la educación emocional. Así, este profesional debe conocer sus propias emociones, controlarlas, generarlas y prevenir los posibles efectos perjudiciales de las emociones negativas. Todo ello hace referencia a la conciencia emocional en la que debe formarse. Un método para adquirir esta competencia se basa en la auto-observación y en la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las mismas; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal. Uno de los aspectos fundamentales de la educación emocional es la regulación de las emociones. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, etc., son componentes esenciales de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas para adquirir este control son: dialogo interno, control del 5 estrés, autoafirmación positiva, asertividad, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, etc. (Bisquerra, 2007).

La inteligencia emocional es un factor importante a la hora de elucubrar elementos vitales significativos y emotivos. Teniendo en cuenta la opinión de autores como Salovey y Mayer (1990) y Mayer y Salovey (1997), consideramos que la inteligencia emocional hace mención a la habilidad que permite interpretar los significados de las emociones, usándolas para razonar y resolver problemas, adoptando un carácter cognitivo. Según estos autores, la inteligencia emocional comprende los siguientes factores: la habilidad para identificar y percibir las emociones propias y de las de los demás; la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo de forma adecuada; la habilidad para mejorar el pensamiento.

En este estudio, vamos a analizar un aspecto central de la imaginación, y es la creación de diferentes alternativas ante una próxima realidad. Las personas antes de considerar o realizar una tarea, a menudo, imaginan diferentes alternativas a la realidad. Donde se recrean realidades distintas ante situaciones que se pudiesen controlar, situaciones donde se pudiesen contar con diferentes recursos, donde se conociesen las relaciones causa y efecto, etc..., Los pensamientos imaginativos se guían por los mismos principios que subyacen a los pensamientos racionales.

Desde el actual ámbito académico, sería deseable que los alumnos fomentasen la imaginación y creatividad en la generación de diferentes alternativas en la solución de diferentes problemas planteados.

Para que la imaginación y la creatividad sean implantadas de forma efectiva en el sistema educativo, habría que tener en cuenta la particularidad de aquellos alumnos, a los que se les quiere dotar de este pensamiento imaginativo. Una teoría centrada en aspectos motivacionales y en la autorregulación conductual, es la propuesta por Scheier y Carver (1985). Señala que son las personas optimistas aquellos que piensan que pueden conseguir un resultado deseable y se esfuerzan en alcanzarlos. Las personas pesimistas, en cambio consideran que los resultados son inalcanzables, y abandonan o no se comprometen las conductas que les llevaría a alcanzar el resultado deseado (Avia y Vázquez, 1999). El optimismo incluye expectativas de control sobre los propios resultados positivos en un futuro así como en un cierto componente de eficacia personal (Gillham, Shatte, Reivich y Seligman, 2001).

Este modelo teórico es determinante, porque contempla que, este tipo de expectativas no son constantes, y que se activan cuando la situación lo requiere. Ello refleja una estabilidad intra-individual, no inter-situacional. Lo que genera una adaptación del comportamiento por parte del sujeto a los cambios situacionales (Shoda y Mischel, 1998). Por tanto, habría situaciones en las cuales los sujetos podrían emprender sus estrategias preferentes, propias del perfil de expectativas que presentan, en función de la valoración que hagan de dicha situación, y otras situaciones que dificultan el poder llevar a cabo dichas estrategias preferentes (Norem, 2001; Sanna, Turley-Ames, y Meier 1999).

Ello nos lleva a emprender el siguiente estudio que analiza los factores cognitivos que están implicados en los perfiles de los participantes optimistas y pesimistas, ante la generación de diferentes alternativas, y por consiguiente, analizar las diferencias existentes entre los grupos de expectativas señalados.

La autorregulación conductual y emocional

El concepto de autorregulación ha sido añadido en el campo de la cognición y percepción social. Se afirma que los individuos utilizan técnicas de motivación para la

consecución y control de objetivos (Fiske, 1993; Karoly, 1993; Markus y Wurf 1983; Pelechano y Luengo, 2000).

La teoría de la autorregulación conductual (Scheier y Carver, 1985) se centra en las expectativas generadas por unos resultados. Si el sujeto las valora como alcanzables, este se esforzará en lograrlo, aunque el proceso sea lento y difícil. Sin embargo, si la meta semeja inalcanzable, el individuo tiende a abandonar y no se compromete con su objetivo.

Una de las vertientes fundamentales de la teoría de la autorregulación es el enfoque emocional. Las personas experimentan múltiples y diferentes emociones, algunas de ellas pueden ser positivas y otras negativas. Cuando una emoción concreta se mantiene en el tiempo, se denomina estado emocional. Emociones como la euforia, la tranquilidad y el bienestar son positivas para nuestro correcto funcionamiento biológico. En cambio, emociones como la tristeza, el enfado o el miedo paralizan nuestro desarrollo personal y nuestra vida diaria, aunque debemos aclarar que también pueden ser comprendidos como una señal para reevaluar algún aspecto personal e impulsar cambios con la finalidad de resolverlo. De este modo, como las estrategias psicológicas que usamos para manejar las emociones y los estados emocionales que experimentamos, es decir, para mantener, aumentar, modificar, reducir o eliminar un estado afectivo o una emoción. Las habilidades de la autorregulación emocional nos permiten manejar y afrontar emociones positivas y negativas, tengan la intensidad o la frecuencia que tengan. Tener habilidades de autorregulación emocional no permite disfrutar de una adecuada capacidad de autocontrol, de forma que nos ayuda a vivir en cada momento nuestras emociones de la manera más deseada y positiva posible.

Las competencias emocionales más destacadas son las siguientes: la motivación, la empatía y las habilidades socio-emocionales. La motivación se refiere a las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas. La empatía es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar. Las habilidades socio-emocionales es la habilidad para inducir en los otros las respuestas que son deseables. Implica saber escuchar y elaborar mensajes convincentes, saber negociar, resolver conflictos, reforzar relaciones interpersonales dentro de un grupo y saber alcanzar metas compartidas. Estas competencias predisponen a la constitución de un clima social favorable. (Bisquerra, 2007).

El optimismo se ha relacionado con las expectativas que las personas tienen acerca del futuro (Carver y Scheier, 2001). Es decir, una disposición que se asocia a expectativas positivas generales en la vida. Estos autores definieron el optimismo disposicional como una expectativa o creencia estable. Sería la tendencia a esperar que en el futuro ocurran cosas positivas. Mientras que el pesimismo se corresponde con la expectativa de que en el futuro ocurrirán eventos negativos (Avia y Vázquez, 1999).

La expectativa es una variable crucial en la determinación y persistencia de las personas en dirigir sus metas, en el desarrollo de sus tareas y en las experiencias emocionales (Scheier y Carver, 1987; Vera-Villarreal y Guerrero, 2003). Los resultados obtenidos por Vera-Villarreal y Guerrero (2003) muestran que los sujetos pesimistas presentan menor orientación positiva que los optimistas.

La orientación positiva se relaciona con una mejor eficacia de las personas y con la creencia de que pueden solucionar problemas. Para Seligman (1998) los optimistas tienden a realizar atribuciones internas estables y globales ante los sucesos positivos y externas e inestables ante sucesos negativos.

En la literatura científica parece que se vincula a los optimistas, con aquellas personas que esperan alcanzar resultados deseables. En cambio, los pesimistas, son caracterizados por aquellas personas que esperan malos resultados. En los últimos avances acerca del estudio de las expectativas, se han generado dos tipos de pesimismo, uno denominado pesimismo disposicional y, el otro, pesimismo defensivo. Los estudios realizados por el equipo de Norem (Norem y Cantor, 1986a; Norem y Cantor, 1986b; Norem y Illingworth, 1993), señalan que los pesimistas defensivos muestran un sentimiento inicial de ansiedad y un bajo control percibido antes de emprender una tarea. De tal forma que muestran expectativas pesimistas en cuanto a lograr realizar la tarea deseada. No creen controlar o poder hacer lo necesario para conseguir sus objetivos. No obstante, en el proceso de consecución de los mismos, se dotan de estrategias y esfuerzos en conseguir lo deseado. Los pesimistas dispocionales se asemejan a los defensivos en cuanto a la previsión de resultados negativos, sin embargo se diferencian en que los defensivos usan sus estrategias para solventar la actividad, en cambio los dispocionales muestran serias dificultades para planificar con éxito y una vez obtenidos los malos resultados, reflexionan sobre lo que podrían haber hecho, cuando ya no hay opciones de reparar los errores.

- Los optimistas, tienen expectativas positivas de lograr lo deseado. Éstos sí creen poder controlar la consecución de sus objetivos, y ese control suele depender de factores internos. Y no se centran tanto en aspectos negativos de la situación. Aplicando la definición de la autorregulación conductual al optimista es previsible que su comportamiento sea el siguiente. Ante una situación en la que los resultados son favorables, los optimistas atribuyen su éxito a merito personal. Sin embargo, si el sujeto obtiene unos resultados desfavorables el motivo del fracaso lo relacionará con factores externos. Aun así, los optimistas tratan de distraerse de aspectos relevantes de la situación y no piensan en resultados no deseados, ya que creen tener más posibilidades de obtener resultados positivos.
- El pesimista defensivo, actúa habitualmente de la siguiente forma. Muestran un sentimiento inicial de ansiedad. Si los resultados son negativos buscara la fórmula adecuada para convertirlos en positivos. Aun así su valoración final es negativa puesto que su éxito considerará que se debe a factores externos como

por ejemplo, la suerte y aunque sus resultados sean aceptables no serán evaluados así puesto que nunca es suficiente.

- Los pesimistas disposicionales, al igual que los pesimistas defensivos, anticipan resultados negativos. Sin embargo, la ejecución de ambos es diferente. Los pesimistas disposicionales muestran un menor control percibido, lo que les lleva a no emprender los comportamientos necesarios para conseguir sus objetivos. Todo ello genera un sentimiento de indefensión que provoca que estos sujetos se centren más en las limitaciones que tienen para realizar la tarea, generando una espiral de ansiedad que les desborda y que aumenta a través del tiempo. El disposicional ante la incapacidad de superar un rendimiento desfavorable abandona toda posible mejoría puesto que la ve inalcanzable (Hammontree&Ronan, 1992; Norem y Chang, 2002; Shower y Rubens, 1990.)

La controlabilidad situacional

Uno de los conceptos más significativos de este proyecto es la controlabilidad situacional, puesto que es la variable fundamental que nos permite discernir la posible reacción de pesimistas y optimistas ante una situación concreta (Fernández y Bermúdez, 2001).

Los optimistas y pesimistas están determinados por la controlabilidad situacional que se refiere a la descripción de la situación realizada a través de unos aspectos sencillos y positivos, o por el contrario mediante aspectos negativos y difíciles, de ese modo, se obtendrán resultados diferentes. Ligado a este concepto están las estrategias cognitivas que consisten en patrones descriptivos que nos permiten realizar valoraciones, planificaciones y retrospecciones que nos ayudan a traducir las metas y las creencias en 11 conductas (Bruner, Goodnow y Austin, 1956; Showers y Cantor, 1985). Estas estrategias condicionan el comportamiento de los tres grupos establecidos en función de las expectativas.

- El pesimista defensivo ante una actividad presenta una reacción negativa con estrés y ansiedad. Esto alerta sus estrategias de control y por tanto llega a unos resultados finales positivos (focalización negativa). En cambio si la focalización es positiva, son incapaces de controlar esa ansiedad y sufren una pérdida de motivación, de este modo obtienen resultados negativos. Cuando se les pide que adopten una estrategia incongruente con su valoración y afrontamiento habituales, se les puede estar creando un estado de control inicial de la situación, al que no están habituados y que impedirá la activación de sus estrategias efectivas de adquisición de control y manejo de la ansiedad (Fernández y Bermudez, 2001).
- Los pesimistas disposicionales al igual que los defensivos reaccionan de forma negativa. Al presentarles una actividad presentan un alto nivel de ansiedad ante

los resultados negativos. De este modo, no son capaces de superar la ansiedad por medio de ningún planteamiento de estrategias y por tanto no consiguen lograr ningún resultado.

- Con respecto a los optimistas, estos no prevén un resultado negativo y por lo tanto establecen unas altas expectativas de rendimiento acordes con sus éxitos pasados (Spencer y Norem, 1996). Los optimistas se protegen de un fracaso solo cuando sucede, para ello, utilizan la estrategia atribucional que consiste en negar su control sobre los resultados (Norem y Cantor, 1986 a, 1990). En el caso de los optimistas la previsión no forma parte de su estrategia puesto que una vez que han fijado unas altas expectativas de éxito, no construyen escenarios posibles mediante la que imaginar diversas opciones. Así, evitan la reflexión futura para evitar pensar en posibilidades negativas. De este modo, estos no valoran de forma estresante la tareas que van a realizar mostrando un moderado control sobre la situación.

La anticipación

Si bien, se ha explicado las diferencias entre los grupos propuestos en función de las expectativas, existe una cognición muy poco investigada, que creemos fundamental para este estudio: la anticipación. Entendida como la capacidad para predecir una conducta (Carpi y Breva, 1997), antes de que se lleve a cabo, pero para conseguirlo hay que tener en cuenta, por un lado los factores psicológicos y por otro los factores sociales. Dentro del factor psicológico, debemos diferenciar las características afectivas y las cognitivas. En la primera de ellas debemos tener en cuenta los estados de ánimo y las emociones y en el segundo las creencias y las expectativas. Con respecto a los factores sociales serán determinantes en la predicción de la conducta humana: las redes y las normas sociales (Carpi y Breva, 1997).

Centrándonos en la esencia del concepto de anticipación, debemos tener claro que para que el sujeto pueda anticiparse a cualquier situación, resultado o propósito tiene que tener una base previa que le permita hacer un juicio, ya sea este positivo o negativo. Aplicándolo a los tres grupos que nos competen.

- El optimista realizará una valoración positiva de los resultados obtenidos tras la realización de cualquier actividad, de este modo su anticipación siempre tendrá un marcado carácter al alza.
- Los pesimistas (defensivos y disposicionales), sin embargo, calificarán sus resultados como negativos y por lo tanto, su anticipación será a la baja aunque con diferencias entre ambos grupos. Antes de continuar, debemos aclarar que la valoración de los resultados por el sujeto siempre se ajusta a criterios subjetivos. Así, un optimista valorará siempre positivamente sus resultados, a pesar de que objetivamente no lo sean. Los pesimistas dependiendo de si son defensivos o

disposicionales se comportan de forma diferente ante los resultados obtenidos. Aunque ambos hagan una valoración negativa, su respuesta es distinta. Los pesimistas defensivos parten de una reacción negativa subjetiva pero pueden mejorar su ejercicio a través del trabajo y el esfuerzo. El pesimista defensivo consiste en fijar unas expectativas bajas ante futuros resultados, a pesar de tener una experiencia pasada de éxitos (Norem y Cantor, 1986). Estas personas se sienten muy ansiosas y experimentan un bajo control percibido antes de emprender una tarea. El hecho de anticipar unos malos resultados les permite controlar la ansiedad anticipatoriamente, produciéndose un aumento de la motivación y el esfuerzo para evitar ese tipo de resultados indeseados (Del Valle y Mateos, 2008). Sin embargo el disposicional aunque parte de esa valoración negativa igualmente subjetiva no se sobrepone a los resultados y decidirá abandonar. De este modo, observamos que la anticipación para el optimista no es un condicionante definitivo, porque a la hora de enfrentarse a una actividad real no va a ser determinante para él los resultados obtenidos, indiferentemente de que hayan sido buenos o malos. Pero, los pesimistas se muestran influenciados por los resultados obtenidos y ello se reflejará en la anticipación y por lo tanto en la resolución de la actividad. De este modo, el pesimista disposicional no planifica, ni prepara la tarea a emprender, lo que sugiere que se encuentra bajo un estado de indefensión. Los pesimistas disposicionales se ven desbordados al centrarse de forma excesiva en los aspectos negativos de la situación. Ello dificulta el grado de anticipación y planificación necesario para ejecutar la tarea. Cuando estos sujetos anticipan resultados negativos muestran dificultades para planificar los eventos venideros. Y una vez que obtiene dichos resultados, piensan en lo que podrían haber hecho, cuando no hay posibilidades de modificar el resultado. Cuando los pesimistas disposicionales anticipan resultados positivos, ejecutan mejor la tarea. Es posible que los pesimistas disposicionales puedan defender su estado de indefensión si generan pensamientos anticipatorios. En contraposición se hallan los optimistas que difieren de los pesimistas disposicionales en que estos evitan la anticipación de resultados no deseados que pueden poner en peligro su percepción positiva y control de la situación (Spencer y Norem, 1996).

El pensamiento prefactual

Un concepto fundamental para el desarrollo de esta investigación es la ligazón entre anticipación y pensamiento prefactual. Los pensamientos prefactuales son simulaciones anticipadas, es decir, no nos dice cuáles son los hechos que ocurrirán o no en un futuro sino que los presupone como alternativas futuras. Los sujetos sopesan cómo mejorar esos hechos pasados, o cómo actuar de diferente manera, construyendo el futuro en una simulación mental que los ayudaría a prevenir posibles errores (Sanna, 1996, 1998; Byrne y Egan, 2004).

Los pensamientos prefactuales pueden ser ascendentes, que son simulaciones o alternativas mejores de lo esperado, y descendentes que son todo lo contrario, es decir, simulaciones o alternativas peores de lo esperado.

Siguiendo con la línea estructural de este estudio, mostraremos a continuación cómo se comportan pesimistas y optimistas con respecto al pensamiento prefactual.

- Los optimistas tienen un mejor resultado en un estado de ánimo de control. Ya sea manipulando estados de ánimo positivos o negativos. Les llevaría a generar o inducir pensamientos prefactuales a la baja y al alza aunque no es su estrategia preferida. Claramente, el proceso de anticipación y focalización no forma parte de su estrategia. Una vez que los optimistas han fijado unas altas expectativas de éxito, no comienzan a construir escenarios posibles a través de los cuales imaginar diversas posibilidades. Estos sujetos parecen evitar el proceso de reflexión futura con el fin de evitar pensar en posibilidades negativas. Los optimistas después de haber realizado cualquier tarea justifican con mayor frecuencia los resultados obtenidos. Bajo la condición positiva, observamos que este tipo de pensamiento era más frecuente cuando el rendimiento era peor. Hay investigaciones que han sugerido que los optimistas están más comprometidos con estrategias de tipo retrospectivo, como la reestructuración cognitiva de la situación, después de que el resultado ya sea conocido. (Norem y Cantor, 1986a; Norem y Illigworth, 1993; Showers, 1992). Se podría incluso pensar que la funcionalidad de este tipo de pensamiento es un intento para restablecer el estado emocional y justificar el resultado obtenido, ya que este podría haber sido peor. De hecho, los optimistas establecen altas expectativas iniciales para proteger su autoestima retrospectivamente en el caso de fallo. Para ellos usar un pensamiento prefactual hacia arriba o hacia abajo les puede perjudicar. Finalmente, cuando los optimistas se encuentran bajo la condición positiva, no generan pensamientos prefactuales y obtienen mejores resultado que podría ser su condición preferente. Sin embargo, bajo la condición negativa, ellos anticipan más resultados negativos que en la condición anterior y ello afecta de forma negativa a su ejecución (Del Valle y Mateos 2008).
- El comportamiento de los pesimistas defensivos ante la generación de pensamientos prefactuales suele ser la siguiente, estos consiguen mejores resultados cuando generan pensamientos prefactuales o cuando anticipan resultados negativos y contemplan aquellos recursos que no poseían para conseguir un resultado deseable (Sanna, 1996,1998; Turley-Ames y Meier, 1999). Bajo la condición negativa, los pesimistas defensivos se centran en aspectos negativos de la situación y obtenían sus mejores resultados. Bajo la condición positiva, estos anticipan más resultados positivos y obtiene sus peores resultados. Estos resultados sugieren que la condición negativa podría ser diferente para los pesimistas defensivos. Ello podría implicar, que cuando estos no confían y preparan cualquier tarea, obtienen un mejor resultado (Del Valle y

Mateos, 2008). Los pesimistas defensivos son personas que se benefician de la adopción de una perspectiva negativa para próximas actuaciones (Cantor y Norem 1986, 1989; Norem y Illingworth, 1993; Showers, 1992). El pesimista entra en una situación esperando lo peor y su pesimismo es estratégico ya que se sirve de al menos dos objetivos, en primer lugar para la autoprotección ante un posible fracaso y en segundo lugar para un aumento de la motivación y el esfuerzo para así acrecentar la posibilidad de hacerlo bien (Showers y Ruben, 1990). Establecer expectativas bajas se considera como un sello distintivo del pesimismo defensivo (ayuda al objetivo de la autoprotección) y la motivación ayuda a aprovechar la ansiedad o el efecto negativo sobre el posible fallo. Su estrategia preferida es tener pensamientos prefactuales que se centran en la próxima actuación y que los conduce hacia la prospección, aspecto que les sirve para las comparaciones ascendentes o pensamientos prefactuales hacia arriba. En el caso de la manipulación de la funcionalidad de las expectativas de los pesimistas defensivos, las distintas investigaciones encontraron que la interferencia con el beneficio de unas bajas expectativas de rendimiento, como consecuencia de la estimulación de la confianza para ejecutar una futura tarea conducía un descontrol de la ansiedad, una pérdida de motivación y un peor rendimiento (Fernández y Bermúdez, 2001).

- El grupo de los pesimistas disposicionales muestra una gran rigidez con respecto a los pensamientos prefactuales. Tal actuación se produce en ambas condiciones, negativa y positiva. Así, bajo la condición negativa, los pesimistas disposicionales se centran más en aquello que podrían haber hecho. Este pensamiento es más frecuente cuando han realizado negativamente una actividad. Del mismo modo, bajo la condición positiva, se centran menos en lo que podían haber hecho y este tipo de pensamiento es más frecuente cuando se han obtenido mejores resultados en la actividad (Del Valle y Mateos, 2008).

La principal finalidad de este estudio es analizar los perfiles cognitivos, centrados en las anticipaciones y pensamientos prefactuales de los participantes optimistas y pesimistas, bajo situaciones de control inducido.

Método

Participantes

Hay un total de 61 participantes (hombres 40,98%; mujeres 59,02%; con una edad media de 24,58; Dt=4,66), estudiantes de Educación Social de la universidad de Vigo, Campus de Ourense.

Instrumentos

Expectativas optimistas y pesimistas. Se utilizará la versión española del cuestionario LOT-R (TheLifeOrientation Test – Revised; Scheier et al., 1994) adaptada por Perczerk, Carver, Price, and Pozo-Kaderman (2000).

Tarea experimental

Aunque en la presentación del estudio se hacía especial hincapié en la tarea principal de Completar Fragmentos de Palabras. Las tareas experimentales de interés fueron aquellas tareas utilizadas como ejercicios de entrenamiento. Se crearon dos tareas, con idea de manipular la dificultad de la tarea, y así, poder inducir a los participantes alta o baja controlabilidad situacional. Cada tarea estaba formada por 15 ítems y se utilizaron como medida de rendimiento. Para manipular la dificultad de la tarea se emplearon dos recursos. Primero, se modificó las instrucciones de la tarea en función de la condición experimental (e.g., alta o baja dificultad); así se enfatizaron aspectos dificultosos o, por el contrario, manejables de la tarea

Con idea de reforzar las instrucciones previas acerca de la tarea, y asegurar la inducción de unos niveles de dificultad determinados. Un segundo recurso de manipulación se centró en la composición de los ítems de la tarea de entrenamiento, que fueron recogidos del estudio realizado por Del Valle, Jiménez, González-Tablas, y López, (2012). La tarea de “baja dificultad” estuvo compuesta por 15 fragmentos fáciles de solucionar (e.g., 6 fragmentos con índice de dificultad bajo y 4 con índice de dificultad moderado). Se pidió a los participantes que solucionasen todos o la mayoría de los ítems. La tarea de “alta dificultad” estuvo compuesta por otros tantos fragmentos difíciles de solucionar (e.g., 4 fragmentos con índice de dificultad bajo y 6 con índice de dificultad alto), en esta condición se indicó a los participantes que solucionen uno, o dos como máximo.

Procedimiento

Los participantes llegaron a una sala donde se sentaron a una distancia considerable unos de otros. Encima de las mesas, tenían cada uno su cuestionario colocado boca abajo. Al inicio, se les explicó para qué eran los cuestionarios y a qué fin estaban destinados. Se les informó que la actividad sería respondida en una única sesión. Para finalizar la presentación, se indicó brevemente las instrucciones básicas para realizar las diferentes tareas.

Los miembros seleccionados para este proyecto fueron elegidos de forma aleatoria sin tener en cuenta la edad ni el sexo. Se realizaron un total de 61 cuestionarios. El grupo optimistas estaba compuesto por 30 participantes y el grupo de pesimistas por 31. Se asignó de forma aleatoria a los participantes a las condiciones establecidas.

La información ofrecida a los grupos sobre el objetivo de dicha investigación es realizar una serie de tareas con la finalidad de cuantificar su inteligencia abstracta.

Los participantes pasaron por las diferentes fases del estudio a través de las distintas partes de los cuestionarios. En la primera fase, obtuvimos las variables sociodemográficas de los participantes mediante la respuesta a unas preguntas sobre edad y sexo. En esta misma, logramos determinar los estados de ánimo de cada uno mediante el uso del programa PANNAS. El grupo debía indicar el grado de satisfacción o insatisfacción con respecto a unas emociones. Dicho programa permitió identificar el estado anímico del individuo. En la segunda fase del cuestionario, se midieron las expectativas de cada uno de los miembros. Los resultados obtenidos fueron analizados mediante el programa LOT Carmelo y de esta forma, se pudo establecer subgrupos entre optimistas y pesimistas. En la tercera fase, a través del programa LOT OPQ pudimos determinar cuáles de los pesimistas eran defensivos o disposicionales mediante la respuesta a una serie de ítems en los cuales debían mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo. En la cuarta fase del cuestionario, los participantes realizaron una tarea de anagramas divididos en dos grupos, unos de fácil resolución (ver anexo 1) y otros de compleja solución (ver anexo 2), dicha distinción tiene como fundamento la posibilidad de inducir unas determinadas anticipaciones y pensamientos prefactuales, dependiendo de si el sujeto se trata de un ser mayoritariamente pesimista u optimista. Los participantes no tenían conocimiento de dicha distinción. Antes de realizar la tarea en sí, se les efectuará una breve fase de entrenamiento relacionado con los ítems de la actividad principal. Donde, se manipuló la dificultad de la tarea para inducir alta o baja controlabilidad situacional. Después de la realización de la prueba de entrenamiento, los participantes contestaron a una aserie de preguntas relacionadas con los resultados obtenidos. Se les preguntó qué resultado creían que iban a sacar en la prueba principal y qué explicasen por qué lo creían así. De este modo, el investigador pudo evaluar las anticipaciones que realizaban los participantes. A continuación, se evaluaron los pensamientos prefactuales. En las instrucciones se les indicó que estábamos interesados en saber qué condiciones antecedentes (por ejemplo, comportamientos, circunstancias, etc.) tenían que darse para que, en la tarea principal, sus resultados fuesen los deseados. Se tuvieron en cuenta los dos componentes interactivos. Uno, correspondiente a la probabilidad percibida de que un antecedente alternativo pueda ocurrir (por ejemplo, “si,... “). El otro, relativo a la probabilidad percibida de que se dé un resultado alternativo deseado (por ejemplo, “entonces...”).

Resultados

Se ha utilizado un análisis discriminante para tratar de identificar las características que mejor diferencian a los grupos. En el modelo la variable de clasificación ha sido el grupo conforme las expectativas y las variables independientes el resto de variables comentadas (ver tabla1). Una función discriminante resultó

significativa con una $\lambda = 0,68$; $\chi^2(4) = 22,25$; $p < 0,001$. Las variables que entraron en el modelo clasificatorio fueron: Tarea (CE = -0,57), Resultado (CE = 1,136), factores internos de las anticipaciones (CE = 0,41) y si utilizan factores internos en los pensamientos prefactuales (CE = -0,332). La función ha clasificado correctamente al 72,1% de los casos.

Grupo		Media	Desviación típica
Optimismo	Tarea	,5333	,50742
	RI Anticipación	,7166	,29451
	RI Prefactuales	,3721	,38329
	Resultado	,9000	,30513
Pesimismo	Tarea	,5161	,50800
	RI Anticipación	,4840	,37123
	RI Prefactuales	,4994	,36482
	Resultado	,4194	,50161

Tabla 1. Estadísticos descriptivos.

En el primer grupo, correspondiente a los optimistas con un valor centroide de 0,69, se han clasificado correctamente al 80% de los optimistas. En este grupo la variable Tarea, es la variable que menos peso tiene en la discriminativa para la función discriminante. Cuando anticipan resultados buenos, lo hacen en base a sus factores internos y piensan que sus resultados podrían ser mejores en función de factores externos. Un segundo grupo, el pesimista, con un valor centroide de -0,67, se clasificó correctamente al 64,5% de los pesimistas. Cuando la tarea es difícil, pesa más en la función discriminativa. Cuando anticipan resultados negativos, en base a factores externos y piensan que sus resultados podrían ser mejores, en función de sus factores internos (Ver tabla 2).

	Función
Resultado	0,848
FI Anticipación	0,510
FI Prefactual	-0,093
Tarea	0,025

Tabla 2. Matriz de estructura.

En este caso, el coeficiente de estandarización (CE) superior 0,30 nos indica que la variable nos ayuda a establecer los grupos (optimista vs pesimista) de forma significativa.

Discusión

Este trabajo examina en qué medida muestran diferencias los optimistas y los pesimistas y dentro de estos últimos entre pesimistas defensivos y disposicionales en las siguientes variables: las expectativas, los factores internos de las anticipaciones, los factores internos de los pensamientos prefactuales y la resolución de fragmentos (tarea), bajo diferentes condiciones de afecto inducido.

Los resultados obtenidos tras la recopilación de datos discriminan entre pesimismo y optimismo pero en cambio no discrimina entre los tipos de pesimismo, es decir, el defensivo y el disposicional. Esta no discriminación entre pesimistas, resulta contraria a lo afirmado en el marco teórico ya que Norem& Cantor (1986a) en su investigación si discriminan entre ambos.

Como podemos observar en el apartado de resultados, la variable que mejor clasifica los resultados de este trabajo de investigación entre optimistas y pesimistas son las expectativas. Los optimistas muestran expectativas generales de vida (Carver y Scheier, 2001), mientras que los pesimistas tiene la expectativa de que en el futuro ocurrirán eventos negativos (Avia y Vázquez, 1999). Los resultados de la investigación han coincidido completamente con los obtenidos por Vera-Villarreal y Guerrero (2002) ya que muestran que los sujetos pesimistas presentan menor orientación positiva que los optimistas.

En el primer grupo, se han clasificado correctamente al 80% de los optimistas. En este grupo, la variable tarea es la variable que menos peso tiene en la discriminativa para la función discriminante. Cuando los optimistas anticipan resultados buenos, lo hacen en base a sus factores internos y piensan que sus resultados podrían ser mejores en función de factores externos.

Un segundo grupo, el pesimista, se clasificó correctamente al 64,5% de los pesimistas. Cuando la tarea es difícil, pesa más en la función discriminativa. Cuando anticipan resultados negativos, en base a factores externos y piensan que sus resultados podrían ser mejores en función de sus factores internos. Dichos resultados corroboran los estudios realizados por el equipo de Norem en cuanto a la clasificación de optimistas y pesimistas teniendo en cuenta factores internos y externos. (Norem& Cantor, 1986a; Norem& Cantor, 1986b; Norem&Illingworth, 1993).

Al igual que Sanna (1998), encontramos que bajo la condición difícil los pesimistas se centran en aspectos negativos de la situación y anticipaban resultados negativos, y obtenían sus mejores resultados. Bajo la condición fácil, estos anticipaban más resultados positivos y obtenían sus peores resultados. Esto sugiere que la condición difícil podría ser preferente para los pesimistas ello podría implicar que cuando estos no

se confían y preparan la tarea, obtiene un mejor rendimiento. Por lo que respecta a los optimistas, cuando se encontraban bajo la condición fácil, no generaban anticipaciones y obtenían mejores resultados, lo que podría ser su condición preferente. Sin embargo bajo la condición difícil, ellos anticipan más resultados negativos que la condición anterior, y ello afectan de forma negativa a su ejecución. De acuerdo con Spencer & Noren (1996) estos resultados sugieren que los optimistas tratan de distraerse de aspectos relevantes de la situación y no piensan en resultados no deseados ya que creen no tener más posibilidades de obtener resultados positivos.

En cuanto a los pensamientos prefactuales, resulta coincidente con el marco teórico que los optimistas adjudican su éxito a los factores internos a pesar de que no es la estrategia usual de este sujeto presuponer alternativas futuras. Sin embargo, no es posible establecer en la investigación la estrategia fundamental de los pesimistas tendente a vincular sus éxitos con factores externos. Dicha afirmación concuerda con los resultados de las investigaciones de Sanna, (1996, 1998); Byrne & Egan, (2004).

Para finalizar, debemos aclarar que las variables de la tabla 2. (Matriz de estructura) están ordenadas de mayor a menor según la discriminación de la función discriminativa entre optimistas y pesimistas.

Como conclusión, las emociones positivas, las anticipaciones y los pensamientos prefactuales, dependiendo de si actuamos desde un perfil pesimista u optimista, son un enclave esencial a la hora de desempeñar la profesión de Educador Social en todos los ámbitos profesionales.

Referencias

- ANECA. (2005). Libro blanco. Título de grado en pedagogía y educación social. Recuperado en: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf.
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1999). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bisquerra, R; & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bruner, J. S., Goodnow J.J y Austin, G.A (1956). *A study of thinking*. New York : Wiley.
- Byrne, R.M.J. y Egan, S.M. (2004). Counterfactual and Prefactual conditionals. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 58, 113-120.
- Carmelo Visdomine – Lozano, J. y Luciano, C. (2006). Locua de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 6, 3, 729-751.

- Capri, B.A., Breva, A.A. (1997). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la teoría de acción planeada. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 4, 7.
- Carver, C. y Scheier, M. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. In E. Chang (Ed.). *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice*. 31-51.
- Del Valle, C.H.C. y Mateos, P.M. (2008). Dispositional pessimism, defensive pessimism and optimism: The effect of induced mood on prefactual and counterfactual thinking and performance. *Cognition and Emotion*, 22, 1600-1612.
- Fernández, E., Bermúdez, J. (2001). Estrategias cognitivas, controlabilidad situacional y estado afectivo: en el caso del pesimismo defensivo y el optimismo. *Revista de psicología y psicología clínica* 2, 71-89.
- Fiske, S.T. (1993). Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology*. 44, 155-194.
- Gillham, J. E., Shatté, A. J., Reivich, K. J. y Seligman, M. E. P. (2001). Optimism, pessimism and explanatory style. En E. C. Chang (Ed.). *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice*. 53-75.
- Hammontree, S. R. y Ronan, G. F. (1992, August). *Optimism, pessimism and defensive pessimism: The role of personal problem-solving*. Paper presented at the 100 th Annual Convention of the American Psychological Society.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation. *Annual Review of Psychology*. 31, 475-501.
- Martínez, C.A., Reyes del Paso, G.A., García, L.A., González, J.M.I. (2006) Optimismo / pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*. 18, 1, 66-72.
- Markus, H. y Wurf, E. (1983). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*. 38, 299-337.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Norem, J. K., y Cantor, N. (1986a). Anticipatory and post-hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in <<risky>> situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.
- Norem, J. K., y Cantor, N. (1986b). Defensive pessimism: Harnessing anxiety and motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Norem, J. K. y Chang, E. C. (2002). The positive Psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*. 58. 993-1001.

- Norem, J. K., e Illigworth, K. S.S. (1993). Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications for optimism and defensive pessimism. *Journal of personality and Social Psychology*, 65, 822-835.
- Pablo E.; Vera-Villaroel y Guerrero, A. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. 2, 1, 21-26.
- Pelechano, V. y Luengo, M. A. (2000). Creencias, valores, narrativas de vida y otros conceptos de integración. En V. Pelechano (Ed.), *Psicología Sistemática de la Personalidad*. 289-342. Barcelona: Ariel.
- Petrocelli, V.J., Seta, E.C., Seta, J.J. (2012). Prefactual Potency: The Perceived Likelihood of Alternatives to Anticipated Realities. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 38, 11, 1467–1479.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185-211.
- Sandín, B., Chorot, P., y Valiente, R.M. (1999). Evaluación del estrés psicosocial. En B. Sandín (Ed.), *El estrés psicosocial: Conceptos y consecuencias clínicas*, 245-316.
- Sanna, L.J. (1996). Defensive Pessimism, Optimism, and Simulating Alternatives: Some Ups and Downs of Prefactual and Counterfactual Thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 5, 1020-1036.
- Sanna, L.J. (1998). Defensive Pessimism and Optimism: The Bitter-Sweet Influence of Mood on Performance and Prefactual and Counterfactual Thinking. *Cognition and emotion*, 12, 5, 635-665.
- Showers, C. 1992 The motivational and emotional consequences of considering positive or negative possibilities for an upcoming event. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 474-483.
- Showers, C., y Cantor, N. (1985). Social cognition: A look at motivated strategies. *Annual Review of Psychology*, 36, 275-305.
- Showers, c. y Ruben, C. (1990). Distinguishing defensive pessimism form depression: Negative expectations and positive coping mechanisms. *Cognitive Therapy nd Research*, 14, 385-399.
- Sheier, M., Carver, C. y Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of personality an social psychology*. 67, 1063-1078.
- Spencer, S.M., y Norem, J.K. (1996). Reflection and distraction: defensive pessimism, strategic optimism, and performance. *Personality and social Psychology Bulletin*, 22, 354-365.

Vera –Villaroel, P.E. y Guerrero, A. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas más sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas Psicológica*, 2,1. 21-26.

Watson, Clark & Tellegen (1988) American Psychological Association, Inc. Versión española B.

Datos de los autores:

Clara Isabel Fernández Rodicio

Doctora en Psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca. Profesora Asociada del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de investigación en la Facultad de Educación. Universidad de Vigo. Especialista en Menores en situación de desprotección y conflicto social.

cirodicio@uvigo.es

Noelia Doldan Cuiñas

Grado en Educación Social. Educadora Social de menores en riesgo de exclusión social.

Fecha de recepción: 31/12/2013

Fecha de revisión: 17/01/2014

Fecha de aceptación: 17/05/2014

O CONHECIMENTO PERTINENTE E INOVADOR: UM DESAFIO PARA EDUCAÇÃO E PARA ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Maria José de Pinho¹

Edna Maria Cruz Pinho

Resumo: Este estudo tece reflexões acerca do conhecimento pertinente e inovador como desafio para a educação e para escola na sociedade contemporânea. A reflexão aponta a universidade como protagonista da construção de um novo paradigma para educação e identifica a escola nesse contexto. A pesquisa mostrou que a sociedade atual vive momentos de transição paradigmática e que compreender os desafios da educação para este século tanto nos aspectos filosóficos e antropológicos, como epistemológicos, colabora na percepção da complexidade humana e da pertinência do conhecimento, e cria alternativas para superação do conhecimento fragmentado e compartimentalizado, colaborando para o autoconhecimento e para o diálogo entre os saberes.

Palavras-chave: Educação, conhecimento pertinente, inovação, universidade, escola.

CONOCIMIENTO PERTINENTE E INNOVADOR COMO DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN Y PARA LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Resumen: Este estudio busca reflexionar sobre el conocimiento pertinente e innovador como desafío para la educación y para la escuela en la sociedad contemporánea. La investigación apunta a la universidad como protagonista de la construcción de un nuevo paradigma para la educación e identifica la escuela en ese contexto. El estudio mostró que la sociedad actual vive momentos de transición paradigmática y que comprender los desafíos de la educación para este siglo tanto en los aspectos filosóficos antropológicos como epistemológicos, contribuye en la percepción de la complejidad humana y de la pertinencia del conocimiento, y crea alternativas para la superación del conocimiento fragmentado y compartido, contribuyendo así al autoconocimiento y al dialogo entre los saberes.

Palabras clave: Educación, conocimiento pertinente, innovación, universidad, escuela.

¹ Dados das autoras ao final do artigo.

THE RELEVANT AND INNOVATIVE KNOWLEDGE: A CHALLENGE FOR EDUCATION AND SCHOOL IN CONTEMPORARY SOCIETY

Abstract: This paper aims to reflect on the relevant and innovative knowledge as a challenge for education and school in the contemporary society. This consideration points out to the university as the protagonist of making a new paradigm for education and it identifies the school in that context. The study showed that the current society is experiencing moments of a paradigm shift and that understanding the education challenges for this century, both anthropological and philosophical as well as epistemological aspects, collaborates on the perception of human complexity and the relevance of knowledge, and creates alternatives for overcoming fragmented, compartmentalized knowledge, thus contributing to self-knowledge and dialogue between types of knowledge.

Key words: Education. Relevant knowledge. Innovation. University. School.

Introdução

O século XXI configura-se como um século de muitos desafios, que podem ser classificados de várias maneiras. Há desafios de maior amplitude, que afetam a vida de todos os seres vivos do planeta, como encontrar solução para problemas relacionados ao meio ambiente no que se refere à contaminação dos ecossistemas, o esgotamento de recursos, o crescimento incontrolado da população mundial, desequilíbrios insustentáveis; os de relacionamento e convivência entre os povos, que resultam em conflitos bélicos e confrontos incompressíveis para civilização contemporânea e, ainda, os que estão relacionados à perda da diversidade biológica, linguística e cultural, entre outros.

Há, ainda, aqueles desafios que afetam campos específicos, considerados essenciais, como acabar a fome no mundo. Também, há aqueles que afetam diferentes campos da atividade humana como os desafios pessoais, os técnicos, os científicos, os éticos, os profissionais, os étnicos, os geracionais, os epistemológicos e, entre esses, aqueles que afetam a educação, a escola, o ensino e a aprendizagem.

Esse cenário aponta para uma sociedade em crise sistêmica, que necessita de transformação; de um novo paradigma, mais integrador que, mediante a mudança de consciência, promova e estimule melhores relações sociais, ambientais e educacionais e, assim, se possa ter uma sociedade mais justa. Essas condições requerem um pensar sobre o contexto global, transdisciplinar, complexo e apontam para necessidade de uma educação inovadora, e criativa, que auxilie na formação das novas gerações.

Nessa perspectiva, esse texto se propõe refletir sobre os desafios da educação na sociedade contemporânea, contextualizar a universidade na construção de um novo paradigma para educação e identificar a escola no contexto da transição do paradigma conservador para paradigma emergente. Para tanto, busca apoio nos estudos de autores

como Martins De Sá (2003), Demo (1993), Cunha (1998 e 2001), Zabalza (2004), Demo (1993), Chauí (2003), Moraes (2004), Torre e Pujol (2013), entre outros.

Para desdobrar as pretensões estabelecidas, faz-se inicialmente uma reflexão sobre os desafios considerados por Santos Filho (2003), como relevantes para educação no século atual. Primeiro, o desafio filosófico-antropológico da compreensão da condição humana e de sua identidade terrena. Segundo, o desafio epistemológico da limitação da capacidade humana de conhecer e a pertinência do conhecimento, para em seguida tratar da escola no contexto dos desafios apontados.

Os desafios da educação na sociedade contemporânea

São múltiplos e de natureza distintas os desafios da educação escolar na sociedade atual. Entre eles, podem ser mencionados aqueles de natureza filosófico-antropológica, epistemológica, conjunturais, existenciais, entre outros. a educação possui desafios que são tipicamente seus, como erradicação do analfabetismo, universalização da educação básica, melhoria e acesso ao ensino superior de qualidade, capacitação de seus recursos humanos em todos os níveis em quantidade e qualidade necessária para a sociedade globalizada e tecnológica (Santos Filho, 2003).

Também convive com aqueles que são de perspectivas externas, sob a ótica internacional, dos quais os internos são em maior e menor grau, decorrentes, do que Santos Filho (2003, p.2) considera tratar das tensões entre “... o global e local, o universal e o individual, a tradição e a modernidade, ... entre a extraordinária expansão dos conhecimentos e a capacidade dos seres humanos para assimilá-los, entre o espiritual (um ideal e valores morais) e o material”, a competição e a igualdade de oportunidades, entre outros.

Assim, o autor destaca que, no aspecto filosófico e antropológico, a compreensão da condição humana implica em reconhecer a sua complexidade, unidade múltipla e multiplicidade unitária, que se manifesta nas esferas individual, social, cultural, que faz o ser humano singular e plural ao mesmo tempo, que o faz desenvolver tanto as autonomias individuais como as participações coletivas e ter identidade genética, cerebral e afetiva.

Identidade essa que precisa ser compreendida, a partir do desenvolvimento de diferentes dimensões da consciência, que Santos Filho (2003, p. 18) identifica como “antropológica, ecológica, cívica e espiritual” e que se referem ao reconhecimento da unidade da diversidade, à consciência de que habitamos a mesma biosfera junto com todos os outros seres vivos, que precisamos ter a responsabilidade da solidariedade para todos os filhos da Terra e a reflexão sobre as questões que transcendem a vida cotidiana.

A consciência possibilitará o respeito e a valorização da unidade e da diversidade humana, assim como o reconhecimento das identidades concêntricas e plurais. É nesse sentido que se faz abordagem dos desafios filosóficos epistemológicos

que tratam da limitação da capacidade humana de conhecer e da pertinência no conhecimento.

As limitações da capacidade humana podem ser compreendidas a partir das “cegueiras” paradigmáticas, ou limitações geradas e alimentadas por erros e ilusões da mente, da inteligência, da razão, das idealizações e das incertezas diante dos conhecimentos, uma vez “que a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte e da poesia”, pelo contrário, juízos de valor, sistemas de crenças e pressupostos metafísicos integram a mesma explicação (Santos, 2002, p. 52).

Não se trata de desqualificar a ciência e os paradigmas em razão dos outros modos de conhecimentos; trata-se de compreender as formas de articulação que existem entre os mesmos em função do contexto e lugar. Assim, é importante saber identificar o que é um paradigma, para compreender melhor como se dá a cegueira paradigmática de que trata Santos Filho (2003).

O termo paradigma refere-se a um “modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se defende de duas formas de conhecimento potencialmente perturbadora e intrusa o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos...” (1987, p. 10) e são “concepções sobre realidade, o conhecimento e o método do conhecimento que balizam nosso acesso ao conhecimento” (Santos Filho, 2003, p. 21-22). Para o autor, os paradigmas assumem características hegemônicas e simplificadoras, restringem os problemas e soluções ao seu quadro de referência, encapsulando, de certa forma, o pensamento, a criatividade e impedindo a ciência de ver a complexidade existente no homem e nos fenômenos naturais.

Nesse mesmo sentido, Santos e Santos (2009, p. 42) citando Assman (1996) dizem que “os paradigmas não existem apenas para explicar o mundo, mas para organizá-lo mediante o uso do poder... Além de humanamente necessários, historicamente relativos e naturalmente seletivos, os paradigmas tendem a territorializar-se” e é dessa forma que criam privilégios entre uma relação lógica e outra, controlam o discurso e a sua ordem, assim como dos pensamentos e das ações e podem, ao mesmo tempo, revelar e ocultar, ser verdade ou não.

Ainda, os paradigmas possibilitam explicar certos aspectos da realidade, por isso, são mais que uma teoria, são modelos, ou padrões compartilhados que implicam em estruturas que geram novas teorias, novas explicações e novos conhecimentos (Moraes, 2004). Nesse mesmo sentido, os paradigmas “não se sucedem linearmente, nem têm demarcação de tempo para começar ou terminar, mas vão sendo construídos cotidianamente e acabam se interpenetrando e criando novos pressupostos e novos referenciais que caracterizam diferentes posturas da sociedade” (Behrens, 1999, p. 03) e tanto podem colaborar como atrapalhar, principalmente quando age sobre a mente

humana, sobre o modo de pensar, fazendo-a interpretar o mundo de forma polarizada e reducionista (Sommerman et al., 2009).

As velhas representações do conhecimento acontecem quando a pessoa não possui “sistema conceitual suficiente para contrapor à mesmice”, por isso pensam e agem na perspectiva da objetividade e da neutralidade do conhecimento, porque não conseguem “vislumbrar o potencial paradigmático” para novos conceitos e atitudes (Santos & Santos, 2009, p. 50). Os autores afirmam, ainda, que a noção de neutralidade está presente em todos ambiente da vida humana, como velhos conceitos que se transformam em senso comum e que são divulgados inclusive pela mídia, difundindo a noção de infalibilidade da ciência, exprimindo o “conceito de verdade universal, imutável”, uma vez que “os velhos conceitos respondem melhor às estruturas e normas disciplinares, cartesianas de fragmentação e dualidades vigentes”, contribuindo para que as pessoas fiquem reféns dessa estrutura organizacional e não se envolvam o suficiente no “espírito de mudança paradigmática para contrapor-se” (Santos & Santos, 2009, p. 51).

Sommerman (2009, p. 120) comenta que “talvez seja o momento de se encontrar a pertinências e os limites de cada paradigma, coloca-los em diálogo e definir seu campo específico de aplicação, o que permitirá um olhar muito mais aberto e global”. O autor entende que seria um momento de construção de novos espaços de incerteza, mas ao mesmo tempo, de muitas respostas e riquezas novas nas fronteiras entre, através e além dos paradigmas.

Dessa forma, contrapor-se não significa compreender um paradigma como sistema fechado, mas desviar-se dos equívocos do conhecimento, das cegueiras e suas limitações, herdadas culturalmente pela pertinência dada a um modelo paradigmático que se construiu e fortaleceu ao longo dos séculos, alicerçado no pensamento newtoniano-cartesiano, que influenciou a formação do pensamento racional, fragmentado e reducionista.

Implica, nesse contexto, em assumir a postura de considerar possível que “Os diferentes modos de conhecimentos sejam avaliados em função dos contextos e situações em que são mobilizados e dos objetivos daqueles que os mobilizam” (Nunes 2006, p. 62), sem subordinação a racionalidade e a negação do seu caráter.

E, considerar, ainda, que há imperativos globais de racionalidade que ignoram o caráter situado da produção e apropriação de todas as formas de conhecimento e das suas consequências para pessoas e lugares, com uma singularidade de que lhe é conferida pela sua história. É uma postura de abertura ao diálogo, de análise da possibilidade de adotar ou não o paradigma em questão, de crítica e autocríticas às verdades existentes.

Em relação ao segundo desafio, o epistemológico, a pertinência do conhecimento é conferida na contextualização, porque os dados e as informações tratadas, divulgadas ou ensinadas de forma isolada são insuficientes para eficácia do

funcionamento cognitivo. O conhecimento não contextualizado é “uma visão estritamente formal do conhecimento e de sua transmissão como necessária e suficiente, portanto uma visão reducionista” que resulta em verdades absolutas e dogmatismos, que influenciam e fundamentam as organizações nos diferentes âmbitos da vida humana, inclusive o da educação (Anastasiou, 2003, p. 23).

A consequência é uma prática pedagógica que se organizou no que considera como “disjunção dos pares binários”, que cristalizou a divisão do conhecimento em áreas e delimitou fronteiras epistemológicas, para as quais os princípios de fragmentação, divisão e redução promovem a descontextualização do agir pedagógico e, conseqüentemente, a incapacidade de estabelecer relações com os conhecimentos obtidos (Santos, 2009).

Sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói, é importante discutir essa questão, inicialmente, pela função do sujeito no processo de construção do conhecimento, porque parece ser central a incorporação do sujeito ao próprio discurso, do colocar-se perante as circunstâncias, abrir-se ao inédito, saber pensar a partir do desconhecido e construir relação com o conhecimento (Zemelman, 2006). Consiste no pensamento categorial, “um pensamento que, partindo dos universos de significação estabelecidos nos corpora teóricos, possa transcendê-los no esforço de ressignificar ou significar o não significado” (Zemelman, 2006, p. 462). Em outras palavras, explorar novas formas de relação com o conhecimento, de modo que transcenda à função cognitiva de explicação, a partir da lógica dos objetos e, assim, possibilite a recuperação de um nível de pensamento que não esteja circunscrito aos códigos teóricos.

A contextualização é necessária porque explica, confere e dá sentido aos fenômenos isolados, uma vez que as partes só podem ser compreendidas “a partir de suas inter-relações com a dinâmica do todo, ressaltando a multiplicidades de elementos interagentes que, na medida da sua integração, revela a existência de diversos níveis de realidade, abrindo a possibilidade de novas visões sobre a mesma realidade” (Santos, 2009, p. 20). Nesse aspecto, os sistemas de ensino, que fragmentam o conhecimento e se organizam em disciplinas superespecializadas, fechadas, não contemplam os problemas fundamentais e globais da humanidade, porque descontextualizam o objeto, isolando-o das suas relações com as demais partes e com o todo, fragmentando, de forma arbitrária, a sistematicidade existente na relação da parte com o todo e a multidimensionalidade dos fenômenos (Santos, 2003).

Em suma, os desafios filosóficos, antropológicos e epistemológicos da educação contemporânea resultam na superação da fragmentação e da especialidade fechada do conhecimento da lógica mecanicista e determinista, evitando a inteligência, que impede de pensar e resolver os problemas, que ignora o caráter planetário da situação do mundo e desconsidera a complexidade. Essa é uma questão que não se pode resolver apenas com um discurso novo; é preciso avançar no sentido de desmistificar o discurso do

reducionismo e da fragmentação do conhecimento, assim como evitar que o discurso desmistificador se torne uma nova mistificação (Zelmemann, 2006).

Nessa perspectiva, os sistemas educacionais não podem ignorar que a compreensão da complexidade, da especificidade humana, o desenvolvimento da identidade e da cidadania planetária vão além das questões egoístas, exploradoras e excludentes da economia globalizada. Ela é necessária para resolução dos graves problemas sociais, para mudança na cultura hegemônica que caracteriza a mentalidade científica, que ofusca a consciência e a percepção dos erros e ilusões, assim como para aprendizagem do conhecimento pertinente.

Ignorar as características do ser e do saber absoluto privilegia a “função conservadora do homem na continuidade do sistema socioeconômico em voga, através da pedagogia racional-tecnológica, domesticando as novas gerações, ocultando as ambiguidades do conhecimento e sua dimensão subjetiva” (Zelmemann, 2006, p. 463), e ao mesmo tempo, reconhece e reforça a objetividade e a racionalidade do conhecimento construído através do Método Científico, da ciência da certeza que, nessa perspectiva, se mostra sem utilidade explicativa para o sentido da vida pessoal, social e planetária. O desafio da construção de um conhecimento pertinente implica no deslocamento do olhar para outro ponto de vista, em que a inteligência, a afetividade, a curiosidade e a paixão não se separam, estão interligados, estão na mesma tessitura, e o reconhecimento da diversidade do “modo de pensar, tanto na história do conhecimento humano como na diversidade cultural contemporânea, é o passo principal para a transformação do pensar do modo de ser e situar na sociedade” (Santos & Santos, 2009, p. 41).

A educação tem, portanto, um papel fundamental na conscientização sobre essa complexidade, sobre a condição humana e a identificação das origens dos erros e ilusões no processo de conhecimento. Da mesma forma, o desenvolvimento do conhecimento científico é um grande colaborador na identificação das falsas verdades e lutas contra as ilusões e a favor da racionalidade aberta, dialogal, que possibilita a reconstrução e a transformação da realidade.

É também esse desenvolvimento que autoriza o humano humanizar-se, ser mais gente e mais criativo, e que viabiliza aprendizagens e desenvolvimento de “categorias que não haviam sido incluídas no paradigma das determinações ou da explicação, como indeterminação, movimento limite, necessidade, historicidade e potenciação do potenciável” (Zelmemann, 2006, p. 466), e que contribuía para construção de um conhecimento mais pertinente e menos conservador. O conhecimento pertinente é, portanto, aquele que reconhece o caráter multidimensional da realidade humana ou social e considera a inteligência humana e suas múltiplas potencialidades como expressão para o aprendizado.

A universidade e a construção de um novo paradigma educacional

Em relação aos desafios enfrentados, a educação contemporânea, ao mesmo tempo em que possui conhecimentos fragmentados e pulverizados, também enfrenta situações de natureza global e planetárias, que se colocam como verdadeiros dilemas para os sistemas de ensino e suas instituições. Estes por um lado ficam “a reboque das mudanças sociais, tecnológicas e culturais” e, por outro, são colocados “em lugar de destaque, na missão de preparar as mentes e os corações para fazer frente a esses mesmos desafios”, de modo que apresentem respostas para uma realidade que é complexa e para qual precisa corresponder a um projeto que dê sentido ao homem, ao mundo e à vida. (Martins de Sá, 2003, p. 54).

São dilemas que também alcançam a educação superior, onde o cenário aponta para as muitas alterações na universidade, nos últimos anos, e cujo reflexo repercutiu de forma significativa tanto no modo de organização, no que se refere ao sentido da universidade, quanto aos recursos e propostas de formação, em que se destacam questões como a massificação e progressiva heterogeneidade dos alunos, a redução de investimentos e “a nova cultura da qualidade a novos estudos e novas orientações na formação... incluindo a importante incorporação do mundo das novas tecnologias e do ensino a distância”. (Zabalza, 2004, p. 22)

Essas modificações, e suas respectivas abrangências, afetam o funcionamento institucional das universidades e das instituições de educação superior, porque as submete à dialética de duas forças contrapostas. A primeira diz respeito à pressão da globalização e internacionalização dos estudos e os pontos de referência comum como: “sistemas de avaliação, níveis de referência, políticas de pessoal, condições de credenciamento e reconhecimento das titulações, mobilidade dos estudantes, estratégias para competir em pesquisa e em captação de alunos, etc.” (Zabalza, 2004, p. 23-24); a segunda se refere à consciência sobre a importância do contexto como fator determinante do que ocorre em cada universidade e das dificuldades para aplicação de regras, ou de critérios gerais.

Essas mudanças, entre outras, de maior ou menor nível, afetam diretamente a concepção e o papel social da universidade, assim, aos poucos, a instituição deixa de ser um bem social direcionado ao aprimoramento dos indivíduos e passa a ser, um bem econômico, de benefício da sociedade do conhecimento, da competitividade e da encomenda de serviços. Em outras palavras, “a universidade transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas políticas econômicas que os demais recursos” (Zabalza, 2004, p. 25), com mecanismos de controle vinculados às políticas de financiamento e de controle de qualidade.

A universidade é uma instituição educativa, cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na “produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na

construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que a ela apresenta” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p.161-162). Estas alterações que a instituição vem experimentando põem em discussão sua relação e compromisso com a sociedade, quando as políticas educacionais esvaziam seu caráter de instituição social, para que assumam o papel de entidade administrativa.

Uma instituição social se “percebe inserida na divisão social e política, e busca definir uma universalidade (imaginária e desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão” (Chauí, 2003, p. 6), considerando que tem a sociedade como referência normativa e valorativa. Como entidade administrava, transmuda-se numa entidade isolada, que assume medidas de gestão de recursos e definidores de sucesso e eficácia, cujas regras, desprovidas de conteúdo, são aplicadas a todas as manifestações sociais.

A despeito das pressões por mudanças no seu papel social, a universidade não deve simplesmente se adequar às oscilações de mercado, pelo contrário, deve aprender olhar em seu entorno para compreender e assimilar os fenômenos e, assim, produzir respostas às mudanças sociais, que prepare globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham. Deve, “situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometem com a humanidade, com o processo de humanização” (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 173). No campo dos desafios educacionais já apresentados, a universidade configura-se, nessa afirmação, como uma instituição que precisa encontrar caminhos para aprender e produzir novo conhecimento, mesmo no contexto da trajetória desenhada pela dinâmica do capital e da sociedade globalizada.

A alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa (Demo, 1993, p. 128). É na pesquisa e por meio dela que se dá o contato pedagógico na universidade. Para o autor, a pesquisa é “atitude do aprender a aprender, e como tal, faz parte do processo educativo emancipatório”, quer como princípio educativo, nas instituições de ensino de educação básica, por exemplo, quer como princípio científico, nas instituições de ensino superior e, ainda, considera que a pesquisa funda o ensino, porque “quem pesquisa tem o que ensinar, deve, pois, ensinar, porque ensina a produzir e não a copiar” (Demo, 1993, p. 129). Demo aponta para a direção de superação da mera aprendizagem, porque a universidade, principalmente a pública e gratuita, só se justifica como vanguarda do conhecimento.

No papel de vanguarda, a universidade é lócus ideal para delineamento de novos estudos, leituras e atitudes epistemológicas, que possibilitam reconfigurar conhecimento para além das exigências mercadológicas, do paradigma da ciência moderna que empregou as ciências, inclusive a humanas, dos seus procedimentos e lógica cognitivo-instrumental, que impedem e limitam a busca por um conhecimento inovador e criativo que revalorize os saberes por meio do agir de comunidades interpretativas (Cunha, 2001), cujas práticas são de partilha de valores, cultura e conhecimento, no sentido da

integração entre o conhecimento científico, o pensamento do senso comum, os saberes populares e a mídia em prol dos problemas sociais da humanidade. A comunidade interpretativa funda-se na ideia de democratização do saber em todas as suas fases de constituição, desde o momento da produção, ao momento de sua divulgação (Santos (2004).

Por conhecimento inovador entende-se aquele conhecimento que tenta minimizar os problemas das instituições educativas por meio da

... ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e /ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciências moderna; gestão participativa, por meio do qual os sujeitos do processo inovador sejam protagonistas da experiência, desde a concepção até o resultado; reconfiguração dos saberes, com anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico e saber popular, ciência e cultura, educação e trabalho; reorganização da relação teoria e prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora; perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida (Cunha, 2001, p. 132).

Assim, os conhecimentos e atitudes inovadoras colaboram para que a educação e seus respectivos sistemas sejam mais justos, democráticos, públicos e organizados em redes, que incorporam tecnologia, mas não perdem de vista a essência e a identidade do ser humano. As inovações, como espaços alternativos de resistências e experiências, possibilitam a construção de novas propostas para o processo educativo, tanto na educação superior como na educação básica, e colaboram com que Santos (2006) considera como sendo uma nova perspectiva de fazer ciência, que denomina de paradigma emergente, em contraposição ao paradigma conservador.

Para o autor, construir um novo paradigma passa “necessariamente por várias lutas, a primeira das quais consiste no ultrapassar de um complexo de inferioridade em relação ao saber” (Santos, 2006, p. 733), e que não pode ser somente um paradigma científico, de um conhecimento prudente, precisa ser também um paradigma social, para uma vida decente. Desta forma, as perspectivas fundamentam-se no conjunto de quatro teses em que o referido teórico defende que todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é autoconhecimento, todo conhecimento é local e total e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. (Santos, 2006).

Assim, a primeira tese, de que todo conhecimento científico natural é também científico-social, defende que não há razão para existir a distinção entre a ciência natural e a ciência social, entre o homem e a natureza, o orgânico e o inorgânico, a consciência e a realidade física externa, uma vez que “estudos de ciência, tecnologia e sociedade têm mostrado que mesmo as ciências modernas são o resultado emergente e situado na intersecção e articulação dinâmica de atores humanos, entidades vivas não humanas, materiais de vários tipos, instrumentos, competências diversas, recursos institucionais e

financeiros.” (Santos, p. 67). É uma construção, um processo de articulação que dá origem ao que não existia antes, mas que não se limita a somente somar elementos existentes, uma vez que existem muitos terrenos férteis para a educação e para o ensino, cujos objetos são ao mesmo tempo “naturais e sociais, que têm levado a nova articulação dos saberes e a colaborações e aproximações entre investigadores de áreas tradicionalmente separadas pela grande separação das culturas” (Santos, 2006, p. 68).

A segunda tese considera que todo conhecimento é local e total, porque utiliza conceitos e teorias, cujas aplicações podem ser aplicadas dentro e fora do seu contexto, condição visível, nas formas de produção de conhecimento, fortalecidas pelas ideias de trajetórias de vida, de valores e crenças, que se articulam entre os diferentes tipos de saberes, quer sejam analíticos e formais, técnicos, práticos, locais e articulações de racionalidade e de razoabilidade, que configura o conhecimento prudente para uma vida decente.

A terceira tese defende que todo conhecimento é autoconhecimento, porque “incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigram para outros lugares cognitivos, e possibilitam sua utilização fora de seu contexto de origem” e também a pluralidade metodológica como forma de garantir o conhecimento sobre as condições de possibilidades (Santos, 2003a, p. 77). Assim, amplia a criatividade, melhora a iniciativa para resolução de problemas reais do cotidiano, porque considera que

O conhecimento resulta do enredamento dos aspectos do físico, do biológico e do social, considerados inseparáveis e simultâneos. Tudo o que existe no ambiente influencia o ser, que o capta e integra no processo mental de interação e construção. Nesse caso, impõe-se a necessidade de ressignificar, também, o próprio conceito de percepção (Santos, 2009, p. 33).

Dessa forma, articula sujeito/objeto e sujeito/saber, numa perspectiva de conhecimento como instrumento para leitura do mundo; como conhecimento que constrói conhecimento, numa atividade de auto-organização, produtora de diferenças decorrentes de diversidades das relações humanas e da própria vida.

A quarta e última tese, trata sobre todo conhecimento científico constituir-se em senso comum, ou que o autor considera como retorno ao senso comum. Diz da relação entre as ciências e o senso comum e da capacidade que o paradigma emergente possui para reabilitar o senso comum, pelo reconhecimento e valorização não desqualificante das várias formas de conhecimento que podem enriquecer a relação do ser humano com o mundo. Nesse aspecto, o senso comum, a que se refere, é diferenciado e esclarecido, diferente do senso comum anterior ao rompimento com a ciência moderna. (Santos, 2003a).

A relação esperada é de diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento do sendo comum, que aponte para formas eficazes de adquirir competências científicas, sem desperdiçar outras formas de conhecimento e de

experiências, que possibilitem, à ciência, enriquecer suas relações para ganhar o domínio público e tornar-se um saber popular. Nessa perspectiva, o paradigma emergente alarga infinitamente a concepção de ciência, porque concebe a ciência como ato humano, que admite a não neutralidade e supera distinções óbvias tais como “natureza/ cultura natural/ artificial, vivo/ animado, observador/ observado, subjetivo/ objetivo, coletivo/ individual”. (Santos, 2006, p. 39).

Portanto, sua necessidade se dá pelo esgotamento do paradigma cultural da modernidade, que se tornou incapacitado para responder aos desafios educacionais da sociedade contemporânea; ora porque cumpriu algumas de suas promessas em excesso, ora porque deixou de cumpri-las. São situações que provocam vazios ou crises, mas que, em nível mais profundo, se configuram como uma situação de transição que, no contexto das práticas educativas da universidade, contribuem epistemologicamente para compreender a produção humana e antecipar perspectivas de um futuro possível na educação, nas instituições de ensino e nos demais setores da vida planetária (Cunha, 1998).

A escola no contexto da transição paradigmática

Como instituição educativa, a escola contemporânea também faz parte da trama de situações e contextos que envolvem a conjuntura da sociedade contemporânea, que também exige um repensar em relação ao seu ambiente e as suas práticas educativas, que “cumprem com maior ou menor eficácia, funções relacionadas ao controle, custódia e retenção, bem como distribuição desigual da cultura”. (Martins de Sá, 2003, p. 54).

Alves (2005), analisando, identifica o que considera como traços históricos de construção do distanciamento da escola contemporânea, provocados pela falta de diálogo e pela burocratização; fenômenos que não acontecem ao acaso, mas como fruto da produção material da própria escola e da trajetória de organização da sociedade burguesa e de suas respectivas transições para sociedade capitalista da atualidade, que é a sociedade da industrialização desenfreada (Bertrand, 1991).

Há na sociedade contemporânea uma clara redefinição do papel do estado e da escola como instituição social. Os processos são controlados pela avaliação dos resultados, que busca a eficiência e a produtividade. E a escola se mantém nas repetições de normas, valores e sanções sociais. Avaliam-se os alunos, a escola, os professores, condicionando a distribuição de recursos, o direcionamento dos processos educativos, e a orientação das práticas pedagógicas, que exigem a memorização e a reprodução das teorias; um comportamento previsível do professor que tende a ignorar o processo de construção do conhecimento, suas características paradoxais, incertas, diversas e complexas.

Como instituição social, a escola pública serve-se dos sistemas de códigos e interpretações, fornecidos pela sociedade, e projeta valores e aspirações sociais que se

perpetuam nas diferentes formas de representações e rituais cada vez mais fragmentados e dicotômicos, voltados para si mesmo, distanciados de uma abordagem mais global, mais dinâmica, mais problematizadora e mais coletiva, capaz de reinventar sua base humana e social. (Bertrand, 1991). Os sistemas educacionais e suas escolas estão cada vez mais obsoletos, diante das mudanças sociopolíticas e econômicas, dos avanços da tecnologia e da globalização (Torre & Pujol, 2013). Seus conteúdos estão desconectados com as demandas e as necessidades atuais; o ensino é baseado no modelo transmissor, centrado em currículos que priorizam acúmulo de informação e sistemas de avaliação, além de acompanhamento que valoriza a aprendizagem por instrução e baseia-se na obtenção de notas e resultados.

Os atuais sistemas educacionais não foram concebidos para enfrentar os desafios de hoje. Foram desenvolvidos para atender às necessidades de uma época anterior [...] Nossas escolas ainda seguem padrões típicos da revolução industrial do século XIX. Nem o progresso da ciência, nem a difusão das tecnologias, nem a sociedade do conhecimento, mudaram significativamente os processos de formação (Torre & Pujol, 2013, p. 22).

No conjunto dos desafios postos à educação, já discutido ao longo do texto, nota-se que os sistemas educacionais e a escola, como instituição social, necessitam de transformação, de mudança de paradigma. Nesse contexto, “os verbos ensinar, aprender e conhecer assumem novas dimensões; o tempo e os espaços escolares adquirem novos significados e os ofícios adquirem novos conceitos” (Fonseca, 2003, p. 97), para além da prática educacional, que esvazia o encanto e o prazer de aprender. Essa nova realidade propõe uma redefinição da educação, “para integrar o homem aos outros homens, com seu entorno, com todas as dimensões da vida e do cosmos”, que seja capaz de alinhar o “pensamento, o sentimento e a ação” (Bellón, 2013, p. 35-36), em escolas que vivam a realidade como uma unidade “global, complexa, integrada por fatos, situações, contextos, pessoas, valores socioculturais: uma escola inovadora” (Moraes, 2004, p. 21).

Segundo ele, a escola inovadora age sob o enfoque do paradigma emergente e percebe a transformação social, a partir da mudança paradigmática, referenciada em experiências e projetos educativos baseados em valores, metas e criatividade empreendedora, capazes de responder as inquietudes e problemáticas herdadas da sociedade industrial. Portanto, as atitudes e práticas inovadoras, no âmbito escolar, implicam em pensar aprendizagem como fenômeno interpretativo, que trata da construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento (Demo, 2000). É dar pertinência, é apreender, enredar, estabelecer “nós necessários entre os fios a serem tecidos” (Anastasiou, 2003, p.16), superando a simples memorização, para além das práticas instrucionistas.

Por essas razões, o educador é fundamental na conscientização do aprisionamento mental ao qual o fechamento num único paradigma pode nos levar. Seu papel, hoje, é o de, ao mesmo tempo, em que provê as diretrizes humanas, liberta a consciência. Mostrar

a possibilidade de um diálogo mais amplo entre os paradigmas, entre culturas, entre saberes, entre as disciplinas, e também entre diferentes níveis de realidade e os diferentes níveis de percepção do ser humano, em busca de uma humanidade mais plena, profunda, ética e solidária (Sommerman, 2009, p. 124).

Nesse sentido, as características da escola, agente social criativo, são, entre outras, a complexidade, a liderança transformadora, caráter ético, a criatividade e a qualidade de vida, que se tornam referência para organização dos espaços básicos aspirados pelo ser humano: o repouso, o trabalho e a relação (Zwierewicz & Torre, 2009).

Algumas considerações

A compreensão da complexidade humana, de sua especificidade, identidade e limitação, diante do conhecimento, e a necessidade de conhecer a pertinência do mesmo foram apontadas neste estudo como desafios filosófico-antropológicos e epistemológicos para educação da sociedade contemporânea. Nesta mesma perspectiva, contextualizou-se a universidade como instituição social, cujo papel de vanguarda lhe confere caráter político, científico, formativo e inovador, capaz de humanizar a modernidade, buscando equilíbrio entre domínio e produção de tecnologia, capacidade crítica persistente e pensamento criativo e inovador.

A reflexão possibilitou perceber que os desafios da educação, na sociedade atual, implicam em examinar e estudar a complexidade humana, reconhecendo sua diversidade e seu enraizamento como cidadão planetário, a partir da unidade do saber científico pedagógico da universidade com o saber prático das escolas, no sentido de construir novas interações das comunidades científicas com as demais organizações educativas, dentre elas, a escola. Um novo paradigma torna-se necessário como base para construção de novos referenciais ontológicos, epistemológicos e metodológicos de ciência e de conhecimento, que possam proporcionar à educação e à escola, o ir além das propostas e estruturas tradicionais e cartesianas de educação e da prática educativa.

O paradigma emergente tem como princípio quebrar a lógica de estrutura formal da disciplinaridade, reconhecer o conhecimento científico social, como inerente ao conhecimento científico natural, de forma que o conhecimento só tenha sentido quando se fizer em relação à própria vida, tornando-se pertinente, contextualizado e multidimensional. Conclui-se, portanto, que a escola do século XXI deve se tornar um campo fértil para o trabalho coletivo, solidário e inovador, caracterizado pela complexidade, pela consciência de metas compartilhadas, de liderança transformadora e de caráter ético. Como escola inovadora, que dê prioridade ao desenvolvimento de potenciais sócio-cognitivos, emocionais e criativos, de modo que atenda à diversidade, ao sentido crítico, aos valores humanos de convivência e ambientais.

Referências

- Alves, G. L. (2005). *A produção da escola contemporânea*. São Paulo: Autores Associados.
- Anastasiou, L. das G. C., & Alves, Leonir Pessate (Orgs.). (2003). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE.
- Bellón, F. M. (2013). A escola galáctica, escola criativa, transformadora: uma nova consciência. In: Saturnino de la Torre, Maria Antonia Pujol, & Vera Lúcia Souza e Silva. *Inovando na sala de aula: instituições transformadoras*. Blumenau: Nova Letra. p. 32-51.
- Bertran, Y. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Behrens, M. A. (1999). A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 80 (196), p. 383-403.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, p. 5-15.
- Cunha, M. I. da C. (2001). Inovações, conceitos e práticas. In Sérgio Castanho & Maria Eugênia Castanho (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 125-136.
- Cunha, M. I. da C. (1998). *O professor Universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- Demo, P. (1993). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (200). *Conhecer & Aprender: Sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: ARTMED.
- Fonseca, J. P. da (2003). Ser professor no século 21, desafios profissionais. In Janete Liasch Martins de Sá, et al. *A educação no século 21: desafios e perspectivas*. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS. p. 75-111.
- Martins de Sá, J. L. et al (2003). *A educação no século 21: desafios e perspectivas*. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS. p. 31-58.
- Moraes, M. C.(2003). *O paradigma Educacional Emergente*. Recuperado de http://www.ub.edusentipensarpdfcandidaparadigma_emergente.pdf.
- Moraes, M. C. (2004). *Sentir Pensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nunes, J. A. (2006). Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In Boaventura de Sousa Santos (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências recitado*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Santos, Boaventura dos (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura dos (2003). *Um discurso sobre a ciência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. dos (2004). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. dos (2006). *Um discurso sobre as ciências*. bPorto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Santos Filho, J. C. dos (2003). Desafios filosóficos-antropológicos e epistemológicos da educação no século 21. In Janete Liasch Martins de Sá et al. *A educação no século 21: desafios e perspectivas*. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS.
- Santos, A. C. S. dos, & Santos, Akiko (2009). Obstáculos epistemológicos no diálogo de saberes. In Akiko Santos & Américo Sommerman (orgs.). *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. Porto Alegre: Sulina.
- Sommerman, A. et al (2009). O que há entre teoria e prática? Há o mundo da vida. In Akiko Santos & Américo Sommerman (orgs.). *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. Porto Alegre: Sulina.
- Torre, S. de Lá & P., M. A. (2013). A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In Saturnino de la Torre, Maria Antonia Pujol & Vera Lúcia Souza e Silva. *Inovando na sala de aula: instituições transformadoras*. Blumenau, Nova Letra.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Editora Artme.
- Zemelman, H. (2006). Sujeito e sentido: considerações sobre vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências*. Revisitado. São Paulo: Cortez.
- Zwierewicz, M. & Torre, S. de la (2009). *Uma escola para o século XXI: Escolas criativas e resiliências na educação*. Florianópolis: Insular.

Dados das autoras

Maria José de Pinho

Universidade Federal de Tocantins - UFT

Orientadora do Programa de Mestrado

Contato: mjp@uft.edu.br

Edna Maria Cruz Pinho

Universidade Federal de Tocantins - UFT

Mestranda em Educação /PPGE/UFT

Contato: ednapinho@uft.edu.br

Fecha de recepción: 21/03/2014

Fecha de revisión: 24/06/2014

Fecha de aceptación: 18/07/2014

FORMACIÓN UNIVERSITARIA E INSERCIÓN LABORAL. EL CASO DE LOS GRADUADOS POR LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO “SAGRADA FAMILIA” DE ÚBEDA (JAÉN)

Manuel Contreras Gallego¹

Resumen. Este artículo presenta la investigación realizada sobre la inserción laboral de los titulados por la Escuela Universitaria de Magisterio Sagrada Familia de Úbeda (EUMSAFA). Intenta responder a dos cuestiones: conocer si los graduados, una vez finalizados sus estudios, se insertan o no en el mercado de trabajo, analizando la relación entre los empleos conseguidos y los estudios de Maestro realizados; segunda, saber en qué medida la formación adquirida en la EUMSAFA ha facilitado a los graduados la entrada en el mundo laboral, al tiempo que interesa conocer las carencias y las necesidades que aquellos que están trabajando actualmente perciben en su formación inicial. Se ha optado por una metodología de tipo descriptivo. La muestra es de 424 sujetos, pertenecientes a cinco titulaciones diferentes de los estudios de Magisterio. Para la recogida de la información se ha utilizado un cuestionario postal de autocumplimentación construido *ad hoc*.

Palabras clave: Ocupación Laboral; Formación; Educación Superior; Encuestas de Inserción; Formación Inicial de Maestros.

HIGHER EDUCATION AND EMPLOYABILITY: THE CASE OF THE GRADUATES AT THE TEACHER TRAINING COLLEGE “SAGRADA FAMILIA” IN ÚBEDA (JAÉN)

Abstract. This article presents a piece of research on the employability of graduates at the Teacher Training College “Sagrada Familia” (EUMSAFA) in Úbeda. It tries to answer two questions: in the first place, to know if graduates are inserted or not in the labour market after finishing their studies, analyzing the relationship between the jobs achieved and the studies carried out; the second question is to know to what extent the training received at the College EUMSAFA has enabled graduates to enter the workforce, as well as to identify the lacks and needs that those who are currently working perceive in their preservice training, especially taking into consideration the assessments of those working as teachers. We have opted for a descriptive methodology. We have considered a sample of 424 subjects who belong to five different degrees of school teaching. For the data collection process we have used a self-completion questionnaire provided by email and designed *ad hoc*.

Key words: Employment; Training; Higher Education; Job Placement Surveys; Preservice Teacher Education.

¹Datos de los autores al final del artículo.

EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO PROFISSIONAL.O CASO DOS DIPLOMADOS PELA ESCOLA UNIVERSITÁRIA DE MAGISTÉRIO “SAGRADA FAMILIA” ÚBEDA (JAÉN)

Resumo. Este artigo apresenta a pesquisa sobre a empregabilidade dos diplomados pela Escola Universitária de Magistério Sagrada Família de Úbeda (EUMSAFA). Tenta responder a duas questões: saber se os licenciados, uma vez completando seus estudos, são inseridos ou não no mercado de trabalho, analisando a relação entre empregos obtidos e estudos realizados; em segundo lugar, saber em que medida a formação adquirida no EUMSAFA forneceu os graduados a ingressar no mundo do trabalho, buscando conhecer as carências e as necessidades percebidas pelos que estão trabalhando atualmente em relação à formação inicial. Optou-se por uma metodologia descritiva, com uma amostra composta por 424 sujeitos, pertencentes a cinco áreas do magistério. A coleta de informações foi realizada por meio da aplicação a distância de um questionário de autopreenchimento, construído por meio de sistema *ad hoc*.

Palavras-chave: Ocupação; Formação; Ensino superior; Inquéritos de inclusão; Formação inicial de professores.

Introducción

En las últimas décadas se ha producido un incremento muy importante en el nivel de formación de los ciudadanos de los países europeos. Cada vez más, las generaciones nuevas que llegan al mercado de trabajo han pasado más años en los sistemas educativos y han conseguido titulaciones más altas con respecto a las generaciones precedentes. Este esfuerzo por aumentar el nivel formativo de la población se sustenta en la teoría del capital humano. No obstante, en las economías actuales, globalizadas, sometidas a nuevos competidores y a las incertidumbres de la evolución económica mundial, los datos de inserción laboral muestran que la obtención de un título superior ya no es garantía para el acceso al empleo de forma inmediata y el puesto de trabajo obtenido no siempre guarda relación directa con los estudios cursados, planteando importantes problemas de desajuste entre la formación recibida en los centros universitarios y la demanda generada por el sistema productivo.

Como bien dicen Figuera, Dorio y Torrado (2007), la transición del mundo educativo al mercado de trabajo y la inserción de los titulados universitarios en el mundo laboral es un fenómeno complejo y constituye uno de los momentos más críticos en el desarrollo de la carrera de un individuo. En la actualidad la transición laboral ocupa cada vez periodos más largos de tiempo, siendo menos frecuente el patrón tradicional de paso, como una fase de tiempo breve, desde una situación de partida con dedicación completa al estudio dentro del sistema educativo a una posición de llegada a un empleo estable a tiempo completo. Se trata, pues, de un proceso y, por lo tanto, la manera más adecuada de captarlo es a partir del concepto de itinerario, con el que intentamos identificar la trayectoria realizada, más allá de una situación concreta en un momento determinado. Evidentemente, este itinerario sociolaboral no se produce con

facilidad y fluidez debido a diversas causas tales como la falta de orientación necesaria para la inserción laboral, el origen socio-cultural del sujeto, la inestabilidad del mercado de trabajo, el des-ajuste de la formación adquirida, las necesidades del sistema productivo, la legislación laboral o el contexto económico, entre otros.

Esta situación ha llevado a las universidades (las españolas entre ellas) y a las instituciones con ellas relacionadas, a destacar la necesidad de realizar estudios acerca de la situación real a la que se enfrentan sus titulados cuando abandonan el centro universitario, los procesos de búsqueda de empleo y el acceso al trabajo.

El contexto concreto de aplicación de nuestra investigación es el colectivo de egresados universitarios que obtuvieron su título de Maestro en la Escuela Universitaria de Magisterio Sagrada Familia de Úbeda (en adelante, EUMSAFA), centro universitario adscrito a la Universidad de Jaén y perteneciente a la Fundación Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia (en adelante, SAFA). En esta investigación nos centramos en analizar el nivel de inserción sociolaboral de las promociones 2001/2002 a 2005/2006 de las titulaciones de Maestro en sus especialidades de Educación Física, Educación Infantil, Educación Musical, Educación Primaria y Lengua Extranjera (Inglés).

Marco teórico de la investigación

La universidad es considerada como el espacio social por excelencia donde confluyen las ideas, las reflexiones y el intelecto, que contribuyen a transformar el ser y el quehacer de la sociedad. El fenómeno contemporáneo de la mundialización de los servicios, la revolución científico-técnica y el progresivo interés por la economía del bienestar ha promovido en los países con economías competitivas la aparición de un *modelo de universidad* que adopta como ejes vertebradores de su acción el emprendimiento, la innovación y el compromiso social (Bueno y Casani, 2007; Commission of the European Communities, 2006).

A partir de los años 90 del siglo pasado ha crecido el interés en la mayoría de países europeos por *evaluar la calidad* de los recursos, procesos y resultados de la educación superior. El constructo “evaluación de la calidad” definido para la educación superior conlleva el reconocimiento de que no puede ser aplicado sólo a aspectos pedagógicos, o exclusivamente a aspectos financieros o a aspectos estructurales, sino que, por el contrario, la evaluación de la calidad universitaria debe ser entendida desde una multidimensionalidad de factores pedagógicos, estructurales y económicos que tiendan a lograr la visión institucional (Rodríguez Espinar, 2003 y Ruiz y Molero, 2002a).

De las distintas *perspectivas teóricas* existentes en las investigaciones para hacer explícita la inserción laboral de los graduados como indicador de calidad en la educación superior, consideramos la *perspectiva de logros de los egresados* como la más abarcadora y optamos por ella. Este enfoque descansa sobre el supuesto de que la calidad y la

efectividad institucional se pueden evaluar basándose en lo que los egresados universitarios logran en los años posteriores a su titulación. Sin embargo, autores como Messina, Rey y Sanz (2007) consideran que esta perspectiva es simplista, dado que la situación laboral de los graduados depende no sólo de la calidad docente ofrecida en las diferentes titulaciones, sino también de otros factores que están fuera del control de los centros universitarios, como son la coyuntura económica de la región en que se encuentra la universidad, las características individuales del alumnado matriculado, el nivel educativo y socioeconómico de los padres, el desarrollo tecnológico y las ideologías que sustentan las opciones de política educativa de los responsables de la administración, etc. (Figuera et al., 2007).

Conscientes de la importancia de este tema, en las últimas décadas, en diferentes países las universidades y las instituciones con ellas relacionadas han venido desarrollando un creciente número de investigaciones sobre el proceso de inserción laboral de los titulados universitarios. Así, en los países miembros de la Unión Europea, además del clásico Proyecto Cheers, *Career after Higher Education: a European Research Study* (García-Montalvo, 2001), de cara a la construcción del EEES, fruto de la declaración de Bolonia, hemos de añadir la existencia de interesantes trabajos comunes, tales como: el Proyecto Tuning, *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagennar, 2003 y 2005), los distintos informes *Trends* (Crosier, Purser y Smidt, 2007; Reichert y Tauch, 2003 y 2005) y la reciente investigación *The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demand on Higher Education in Europe*, más conocido como Proyecto Reflex (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2007). A nivel del Estado español, la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* se ha preocupado del tema. En las propias universidades españolas o en instituciones cercanas a ellas se han prodigado investigaciones referidas a titulaciones y contextos específicos que analizan la inserción laboral de sus egresados (Luque et al., 2008; Rodríguez Espinar, 2003; Ruiz, 2010; Ruiz y Molero, 2002a, 2002b y 2010; Ruiz, Contreras, Molero y Peña, 2006; Serra, 2007; Universidad de Jaén, 2009; entre otros muchos).

Método

Planteamiento del problema

El problema que se plantea en nuestra investigación aborda básicamente dos cuestiones. La primera de ellas es conocer si los graduados por la EUMSAFA, una vez finalizados sus estudios, se insertan o no en el mercado de trabajo y si existe relación entre los empleos conseguidos y los estudios de Maestro realizados. La segunda cuestión es saber en qué medida la formación adquirida en la EUMSAFA ha facilitado a los graduados la entrada en el mundo laboral, al tiempo que nos interesa conocer las carencias y las necesidades que aquellos que están trabajando actualmente perciben en su formación inicial, tomando especialmente en consideración las valoraciones de los graduados que desarrollan su empleo como maestros y maestras.

Metodología utilizada

En coherencia con el problema de la investigación, hemos planteado una metodología de tipo descriptivo, siguiendo las múltiples investigaciones que tanto a nivel internacional como nacional se han realizado sobre problemática semejante a la planteada en este estudio (por ejemplo: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2008; Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, 2008; Luque et al., 2008; Serra, 2007; Universidad de Jaén, 2009).

Instrumento

Hemos podido constatar, a través de la bibliografía consultada, que no existe un instrumento adecuado que nos permitiera recoger información sobre el itinerario sociolaboral de los titulados y que estuviera adaptado al contexto de nuestro estudio, por lo que nos planteamos construir *ad hoc* un *cuestionario postal de autocumplimentación* que permitiera recoger información sobre el itinerario sociolaboral de los graduados de la EUMSAFA. Para la construcción del cuestionario se han seguido los modelos multidimensionales actuales (ANECA, 2005; Rodríguez Espinar, 2003; Ruiz et al., 2006 y Serra, 2007).

El cuestionario se compone de 8 páginas, con 44 cuestiones por contestar, siendo la duración estimada de cumplimentación de unos 25 minutos. En las cuestiones nº 35, 36, 37, 38 y 43, que agrupan 52 ítems, se ha utilizado una escala tipo Likert de 1 a 5 para realizar las valoraciones, siendo 1 la valoración más baja y 5 la valoración más alta.

Desde un punto de vista analítico, hemos planteado el siguiente esquema a la hora de elaborar el cuestionario; esquema cuya lógica obedece fundamentalmente a un enfoque temporal y que distribuimos en 5 apartados: a) *datos personales y académicos* (cuestiones 1 a la 18); b) *situación laboral antes y durante la carrera* (cuestiones 19 a la 23); c) *situación laboral actual* (cuestiones 24 a la 36); d) *formación y trabajo* (cuestiones 37 y 38) y e) *en caso de no estar trabajando actualmente* (cuestiones 39 a la 44).

Para garantizar la validez del contenido, además de la necesaria revisión bibliográfica, hemos realizado la consulta a jueces expertos que, en nuestro caso, han sido catorce profesores de siete universidades diferentes de la geografía española. Éstos aportaron su juicio sobre la adecuación de cada pregunta del universo de ítems inicial a las dimensiones y a las variables consideradas. Consideramos, finalmente, que se ha trabajado con rigor y con cuidado en la operacionalización de las dimensiones y que se ha sido sistemático en la elaboración del cuestionario.

Además, la fiabilidad del cuestionario fue estimada a través del subprograma *Reliability analysis* del paquete estadístico SPSS, obteniéndose un coeficiente alfa (*Alphade Cronbach*) igual a 0.934, aplicado a las variables de las cuestiones 35, 36, 37, 38 y 43, que agrupan, como anteriormente hemos indicado, 52 ítems, a los que se responde con una escala tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 la valoración más baja y 5 la valoración más alta.

Resumiendo, consideramos que el instrumento es adecuado, válido y fiable para medir aspectos que tienen que ver con el itinerario sociolaboral de los egresados por la EUMSAFA, ya que nuestro objetivo es la realización de un estudio de tipo exploratorio sin ánimo de generalizar los datos.

Participantes

Por las características del estudio y la posibilidad de acceder, en principio, a la totalidad de la población, identificamos población y muestra invitada, tal y como se ha hecho en otros estudios similares (Rodríguez Espinar, 2003; Ruiz y Molero, 2002a). Del total de la muestra invitada (424 sujetos) contestaron al cuestionario enviado 198 individuos, que constituyen la muestra aceptante; consideramos que la respuesta obtenida ha sido amplia (198 sujetos sobre un total de 424), aportando información una proporción alta de la muestra invitada, exactamente un 46,7%(N = 424), tal y como se refleja con detalle en la Tabla 1. Identificamos la muestra aceptante y la muestra útil dado que todos los cuestionarios recibidos contenían la información básica en su contestación para ser incluidos en la base de datos y, posteriormente, ser codificadas y digitalizadas sus respuestas. La distribución de los egresados que aportaron datos se refleja en la Tabla 2.

TITULACIONES	Muestra invitada	Muestra aceptante = Muestra útil	Tasa de respuesta (% de cuestionarios útiles)
Educación Infantil	163	83	50,9
Educación Primaria	70	33	47,1
Educación Física	107	43	40,2
Lengua Extranjera	41	20	48,8
Educación Musical	43	19	44,2
TOTAL	424	198	46,7

Tabla 1. Muestra y porcentaje de respuesta por titulaciones.

TITULACIONES Y CURSOS	2001/2002		2002/2003		2003/2004		2004/2005		2005/2006		Totales por titulaciones	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Educación Infantil	16	30,7	15	38,5	19	40,5	15	51,7	18	58,2	83	41,9
Educación Primaria	9	17,3	6	15,4	8	17	7	24,2	3	9,6	33	16,7
Educación Física	17	32,7	11	28,2	8	17	4	13,8	3	9,6	43	21,7
Lengua Extranjera	4	7,7	4	10,2	4	8,5	2	6,9	6	19,3	20	10,1
Educación Musical	6	11,6	3	7,7	8	17	1	3,4	1	3,3	19	9,6
Totales por curso	52	100	39	100	47	100	29	100	31	100	198	100

Tabla 2. Distribución de la muestra por titulaciones y curso de finalización(frecuencias y porcentajes).

Resultados-Discusión

Ante la creciente demanda de información sobre la calidad académica de los estudios universitarios uno de los indicadores aceptado por la comunidad científica es la *tasa de ocupación* de los graduados (aspecto éste que analizaremos en primer lugar). Sin embargo, siendo éste un valor objetivo, necesita completarse. El cuestionario proporciona tres maneras diferentes y complementarias de medir la calidad de la educación universitaria. La primera de ellas es analizando del *ámbito laboral* actual en el que se encuentran los egresados; la segunda forma es comprobando los *requisitos académicos* para acceder al empleo que los titulados manifiestan como necesarios; la tercera manera de aproximarnos al tema es preguntándoles a los graduados por la valoración de la formación universitaria recibida en la EUMSAFA en diecinueve aspectos competenciales y, paso seguido, demandándoles una valoración de su *utilidad y repercusión* en el puesto de trabajo, que analizaremos en último lugar.

La inserción laboral de los graduados

Si profundizamos en los datos recogidos en la Tabla 3, constatamos que la tasa de ocupación media es elevada: un 83,3% (19,7% + 7,6% + 2% + 23,7% + 4,5% + 12,2% + 13,6%) de los titulados están trabajando en el momento de responder la encuesta. Por su parte, la tasa de desempleo o desocupación es relativamente baja: sólo un 16,7% (15,2% + 1,5%). Destaca con un mayor grado de ocupación la especialidad de Lengua Extranjera -Inglés- (el 100% de sus titulados está trabajando) y, en contraste, las especialidades de Educación Primaria (con una tasa desempleo del 21,2%), de Educación Física (con un 18,6%), de Educación Infantil (con un 18,1%) y de Educación Musical (con un 15,8% de sus graduados en paro). Acentuamos el dato que dentro del colectivo de los desocupados no hay ningún sujeto inactivo, sino que los 33 sujetos desempleados están, en el momento de pasar la encuesta, buscando activamente empleo.

De todas formas, aun siendo estos datos importantes, aún serán más relevantes aquellos que nos proporcionan información sobre el ámbito de actividad de la empresa o institución en la que trabajan actualmente los titulados de la cohorte elegida y que se reflejan en la Tabla 3. En este sentido comprobamos satisfactoriamente que más de la mitad de los egresados trabajan como maestros (en concreto el 53%) y el 16,7% en un trabajo relacionado con la docencia, lo que supone que en torno a 2 de cada 3 egresados por la EUMSAFA (exactamente el 69,7%) están ocupados en un empleo relacionado con los estudios de Maestro realizados en su momento. Solo el 13,6% de la muestra está empleada en un trabajo no relacionado con los estudios que cursaron (destaca en esta situación la especialidad de Educación Física con un 25,6% de sus egresados). Estos datos nos permiten afirmar que el grado de ajuste, a saber, la adecuación entre los estudios cursados por el titulado y el empleo que éste ha conseguido es elevado (casi el 70% de la muestra tiene un empleo relacionado con los estudios de Maestro). Si analizamos los resultados por titulaciones comprobamos que son los graduados en Educación Física y en Educación Primaria aquellos que poseen un mayor desajuste entre los estudios realizados y la ocupación laboral que desempeñan en la actualidad. Por el contrario, son los titulados en Educación Infantil, Lengua Extranjera -Inglés- y Educación Musical los que más ocupados están y, además, la ocupación está más en relación con la titulación de Maestro obtenida (trabajan como maestros o en profesiones relacionadas con la docencia).

ÁMBITO LABORAL ACTUAL DE LA MUESTRA		TOTAL		Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Física		Lengua Extranjera		Educación Musical	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Maestro/a (en un centro público)	39	19,7	11	13,3	12	36,4	9	20,9	4	20	3	15,8
	Maestro/a (en un centro privado o concertado, NO SAFA)	15	7,6	9	10,8	--	--	1	2,3	--	--	5	26,3
	Maestro/a (autoempleo)	4	2	3	3,6	--	--	--	--	1	5	--	--
	Maestro/a (en SAFA)	47	23,7	21	25,3	5	15,2	8	18,6	10	50	3	15,8
2	Trabajo relacionado con la docencia (en SAFA)	9	4,5	3	3,6	1	3	3	7	1	5	1	5,3
	Trabajo relacionado con la docencia (NO SAFA)	24	12,2	15	18,1	2	6,1	3	7	2	10	2	10,5
3	Trabajo no relacionado con la docencia	27	13,6	6	7,2	6	18,2	11	25,6	2	10	2	10,5
4	No trabajo en la actualidad, pero he trabajado antes	30	15,2	14	16,7	6	18,2	7	16,3	--	--	3	15,8
	No he trabajado nunca	3	1,5	1	1,4	1	2,9	1	2,3	--	--	--	--
TOTAL		198	100	83	100	33	100	43	100	20	100	19	100

Tabla 3. Estatus detallado de inserción laboral de la muestra, por titulación (frecuencias y porcentajes).

Requisitos académicos para acceder al empleo

Un aspecto clave a considerar de cara a saber el grado de ajuste-desajuste educativo de los titulados con respecto al trabajo que actualmente poseen son los requisitos académicos para acceder al empleo actual (o el último, según el caso) que los egresados manifiestan como necesarios. Compartimos con Salas (2003) que “la transición óptima del sistema educativo al empleo (inserción adecuada) exige que los graduados desempeñen un puesto ajustado a su titulación” (p. 105), tanto que la existencia de individuos con un nivel de educación superior o inferior al requerido por sus empleos debería llevar a los investigadores a tratar de medir la magnitud del fenómeno, a preguntarse por sus causas y a estudiar la forma en que los distintos agentes (individuos, empresas-instituciones y centros universitarios) se enfrentan a él. En la literatura especializada (García-Montalvo, 2009; García-Montalvo y Peiró, 2009; Nieto y Ramos, 2010; Salas, 2004) se ha prestado un especial interés, tanto desde el punto de vista teórico como empírico, al desajuste correspondiente al caso de aquellos individuos que tienen más educación que la requerida por los puestos de trabajo que desempeñan

En la Tabla 4 observamos que el 81,3% de los egresados afirma que le exigieron estudios universitarios para su trabajo actual (o el último); para la mitad de los titulados (en concreto el 52%) no se trataba de un título universitario cualquiera, sino del título específico de su carrera. Estos datos nos confirman que el grado de ajuste, a saber, la adecuación entre los estudios cursados por el titulado considerado y el empleo que éste ha conseguido es elevado. Así, para 3 de cada 4 sujetos que actualmente están trabajando les ha sido imprescindible el título universitario de Maestro en cualquiera de las especialidades cursadas en la EUMSAFA. Destaca entre todas las especialidades aquella de Educación Infantil, ya que el 85,5% de sus graduados (10 puntos por encima de la media) estarían en estas condiciones; en el sentido contrario estarían las especialidades de Educación Primaria y Educación Física; la primera con el 63,7% y la segunda con el 62,8% de sus graduados en la situación descrita. Es la titulación de Lengua Extranjera -Inglés- aquella en la que sus graduados insertados laboralmente necesitan una mayor especialización, ya que para acceder a su empleo requieren, en un 70% de los casos, ser Maestros y, además, haber cursado la especialidad concreta de Lengua Extranjera -Inglés-. En el otro extremo están los egresados en las especialidades de Educación Primaria, Educación Musical y Educación Física; ellos son los colectivos más “sobreeducados” de los que hemos analizado.

Requisitos académicos para el acceso al trabajo actual o último de la muestra	TOTAL		Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Física		Lengua Extranjera		Educación Musical	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mi especialidad concreta de Maestro	103	52	47	56,6	12	36,4	22	51,2	14	70	8	42,1
Sólo ser Maestro (daba igual la especialidad de Maestro cursada)	46	23,2	24	28,9	9	27,3	5	11,6	2	10	6	31,6
Sólo ser titulado universitario (aunque no se tuviera el título de Maestro)	12	6,1	4	4,8	2	6,1	4	9,3	2	10	--	--
No se requería titulación universitaria	34	17,2	7	8,4	9	27,3	11	25,6	2	10	5	26,3
No sabe / No contesta	3	1,5	1	1,2	1	3	1	2,3	--	--	--	--
TOTAL	198	100	83	100	33	100	43	100	20	100	19	100

Tabla 4.Requisitos académicos para el empleo actual o último de la muestra, por titulación (frecuencias y porcentajes).

Valoración de la formación universitaria obtenida y su utilidad para el trabajo

La opinión o valoración de los graduados universitarios sobre la formación recibida es fundamental para que la misma institución mejore la prestación de sus servicios (la enseñanza que ofrece a sus estudiantes) al igual que para comprender el mercado laboral actual y el rendimiento relativo en aspectos clave; con ello se obtendría conocimiento científico para la mejora de la planificación y del desarrollo de los programas de formación. De hecho, como señalan Rodríguez Espinar et al. (2007), la

satisfacción de los graduados con su experiencia universitaria y con la preparación para el trabajo se ha convertido en una cuestión tan importante para las instituciones universitarias que, en ocasiones, éstas adoptan un enfoque demasiado orientado al marketing.

Para tal fin, hemos clasificado los diecinueve aspectos a analizar en cinco áreas, cuatro de ellas generales (formación básica, expresión y relación, pensamiento, instrumentales) y una específica del trabajo de maestro (el área didáctico-pedagógica), siguiendo la clásica distinción de Nordhaug (1994) y concretada en el *Proyecto Educativo Integrado de la Escuela Universitaria de Magisterio Sagrada Familia* (Contreras, 2007, p. 127-134) del que se ha hecho una selección.

Así pues, se les ha planteado a los encuestados que valoren, en una escala tipo Likert del 1 al 5 (siendo el 1, “muy bajo” y el 5, “muy alto”), el nivel de preparación recibida en cada uno de los aspectos y la utilidad que consideran que tiene dicho aspecto para la actividad laboral que realizan. Concretamente, la pregunta introducida en el cuestionario era: “*Valora (A) el nivel de la formación que recibiste en la E.U. de Magisterio SAFA y (B) la utilidad y repercusión que han tenido cada uno de los aspectos de tu formación que te presento para realizar tu trabajo actual o tu último trabajo*”.

La estructura adoptada dispone de un amplio fundamento: los estudios de Brennan et al. (2001), del Australian Chamber of Commerce and Industry & the Business Council of Australia (2002) y de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (Rodríguez Espinar, 2003 y Serra, 2007).

De forma particular consideramos interesante (siguiendo a Mañé y Miravet, 2007) analizar el déficit/superávit de formación de los egresados. Para ello establecemos el déficit/superávit cuando hay una discrepancia negativa/positiva de más de medio punto (0,5) de la escala entre la valoración de la formación adquirida y aquella de la utilidad y repercusión para el trabajo (recordamos que la encuesta utiliza una escala del 1 al 5). Así pues, si el grupo analizado experimenta un déficit superior a medio punto, se entenderá que dicho grupo se encuentra infracualificado. Si fuera superior a un punto, lo consideraremos como muy infracualificado. En sentido contrario, valoraremos al grupo estudiado como sobrecualificado si la diferencia es positiva en medio punto y como muy sobrecualificado si ésta fuera superior a un punto. Finalmente, si la valoración de la formación universitaria obtenida es igual a su grado de utilidad en el trabajo o su desviación es a lo sumo de 0,5 puntos en valor absoluto, entonces consideraremos al grupo como correctamente cualificado.

Los datos nos revelan (ver el Gráfico 1) que, salvo escasas excepciones que comentaremos más adelante, la mayoría de los graduados perciben que la formación obtenida en la EUMSAFA en los aspectos de “formación teórica” y “apertura a lo trascendente (propuesta de una concepción cristiana de la vida)” es superior a la que necesitan para el trabajo que poseen; con un superávit de 0,62 y 0,53 respectivamente,

deducimos que en ambos aspectos los graduados se consideran como sobrecualificados. Esta conclusión es especialmente llamativa entre aquellos que desarrollan su empleo como maestros (ver el Gráfico 2), dado que estos dos aspectos son los únicos en los que los titulados consideran que han recibido una formación superior a la que realmente utilizan. Igualmente hay una gran coincidencia entre la totalidad de los graduados que actualmente trabajan a la hora de manifestar aquel aspecto en el que consideran que su formación es claramente deficitaria de cara a la repercusión y utilidad en el empleo y, por lo tanto están infracualificados; se trata de la “formación en el uso de la informática y las nuevas tecnologías” en el que la totalidad de los egresados manifiesta un déficit de -0,74 y la desagregación de aquellos que trabajan como maestros elevan el déficit a -1,05, lo que hace que se consideren como muy infracualificados (con las peculiaridades concretas, que comentaremos más adelante).

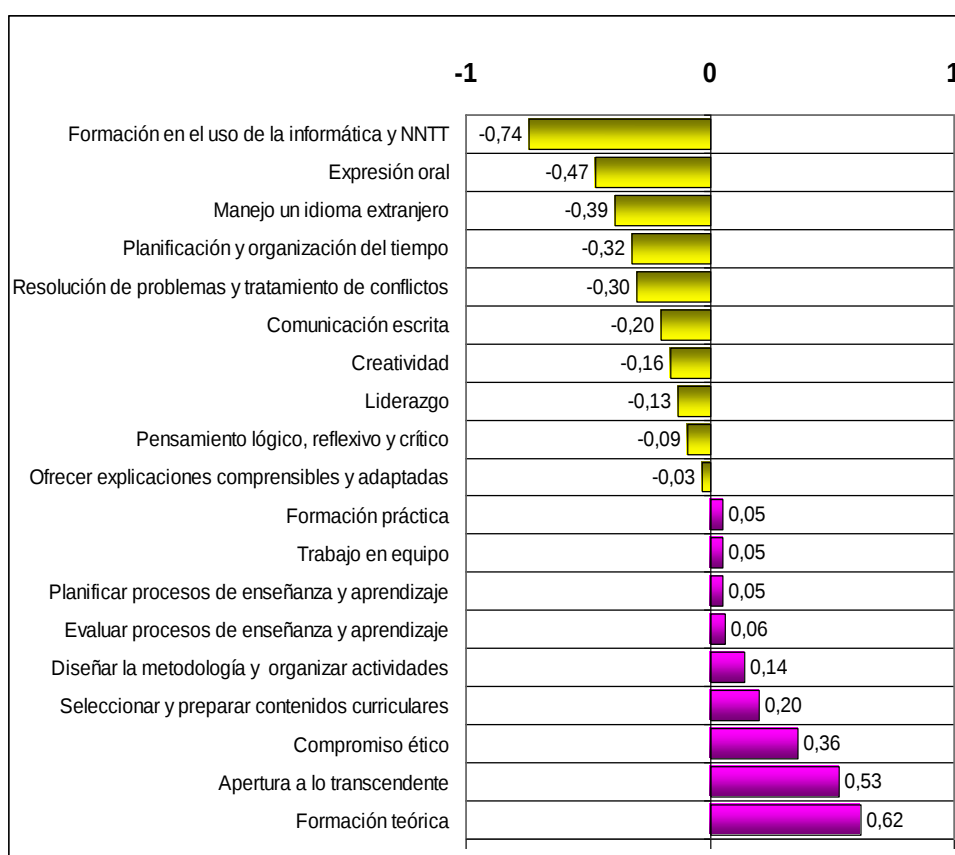


Gráfico 1. Desajustes globales entre la formación universitaria obtenida y la utilidad/repercusión en el trabajo.

Cabe destacar que hay un problema bien visible de desajuste por infracualificación entre los sujetos que actualmente trabajan como maestros. El Gráfico 2 presenta el grado de desajuste calculado para la citada desagregación. Los datos nos revelan que hay dos áreas formativas en las que se produce una manifiesta infracualificación: el área instrumental y la didáctico-pedagógica.

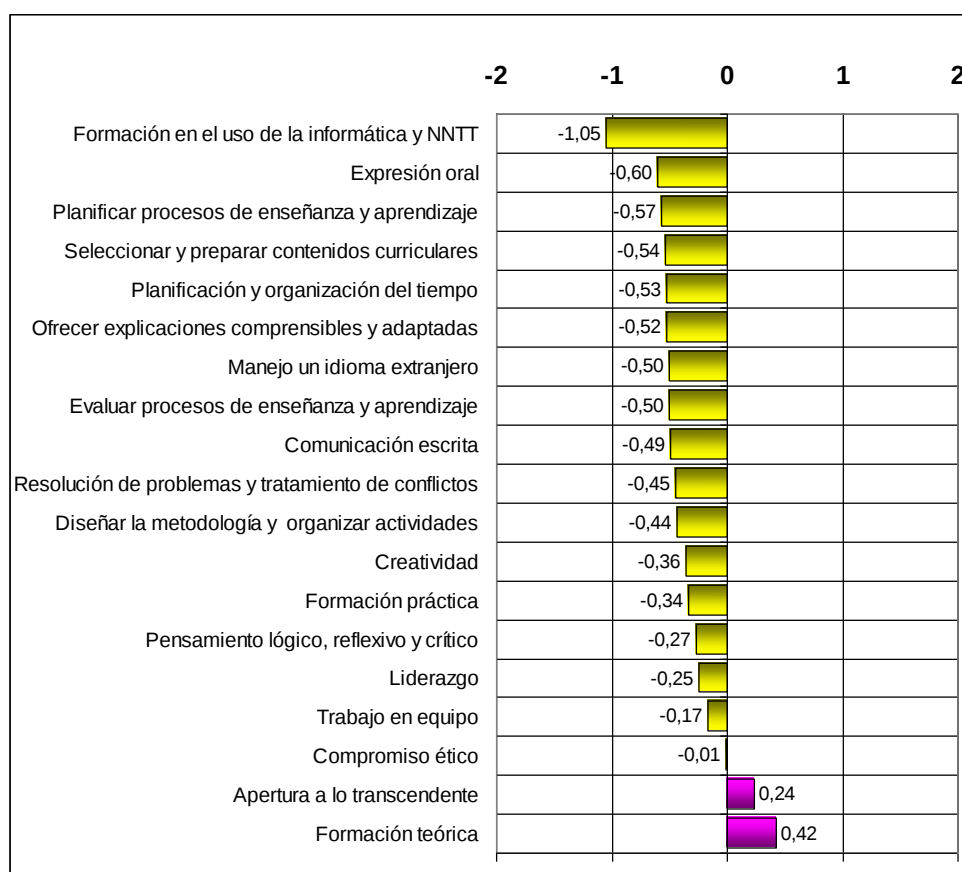


Gráfico 2. Desajustes entre la formación universitaria obtenida y la utilidad/repercusión en el trabajo, según el ámbito laboral actual (sólo maestros).

Así pues, y siguiendo la categorización anteriormente citada, existe entre los egresados que trabajan como maestros una manifiesta infracualificación en la totalidad de los aspectos que conforman el área que hemos denominado como instrumental: la “planificación y organización del tiempo” con un déficit de -0,53, la “formación en el uso de la informática y las nuevas tecnologías” con la importante carencia de -1,05 (lo que le hace ser el único aspecto en el que los graduados manifiestan estar muy infracualificados) y, por último, el “manejo de un idioma extranjero” con -0,50.

La otra área en la que la mayoría de los graduados que trabajan como maestros se consideran infracualificados es la didáctico-pedagógica (área de especial interés para nuestro estudio, dado que en ella se hallan los aspectos más específicos de la profesión docente y de la carrera de Maestro); de los cinco aspectos que conforman dicha área, en cuatro de ellos hay un déficit superior a 0,50 puntos entre la valoración de la formación universitaria obtenida y su utilidad y repercusión para el trabajo como maestros. Son los siguientes aspectos: “planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (-0,57), “seleccionar y preparar los contenidos curriculares” (-0,54), “ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, organizadas y adaptadas a la edad” (-0,52) y, finalmente, “evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (-0,50).

Finalmente, otro de los aspectos en el que los titulados que trabajan de maestros manifiestan que su formación no se ajusta a sus necesidades es en la “expresión oral (expresarse con claridad en conversaciones, adaptándose al interlocutor)” con un déficit de -0,60, perteneciente al área que hemos designado como de expresión y relación.

Conclusión

Llegados a este punto, cabe preguntarse sobre las acciones que podrían desarrollarse a fin de aminorar los déficits identificados. Consideramos, en primer lugar, que la información procedente de las encuestas de inserción sociolaboral es clave para la planificación de los planes de estudios. En la misma dirección se pronuncian Rodríguez Espinar et al. (2007) cuando señalan la utilidad de este tipo de información; tanto para detectar la relevancia de la oferta formativa y su orientación, como para conocer las funciones que desarrollan los graduados, el tipo de empleo o los déficits de formación recibida. En segundo lugar, consideramos que esta información es clave para los servicios de orientación universitaria, puesto que permite conocer las posibilidades del entorno laboral, así como ayudar a definir y desarrollar las carreras profesionales.

Como hemos señalado anteriormente, es fácil caer en el reduccionismo simplista de atribuir a la institución universitaria la totalidad de la responsabilidad en la formación para el trabajo. Los individuos también han de responsabilizarse de su propio desarrollo personal, asumir la propiedad de su empleabilidad y ver su carrera en términos de una más amplia disponibilidad de ocupación. Pero no es menos cierto que los empleadores han de cambiar su modo de actuación, desarrollando estructuras de formación profesional para los recién titulados.

De los tres agentes reseñados (universidad, empleadores e individuos), nos centraremos en la institución universitaria, por la importancia de la misma, para ofrecer algunas acciones orientadas a la mejora de los procesos y resultados de inserción sociolaboral de los egresados. Nuestra propuesta está en la línea apuntada por Rodríguez Espinar et al. (2007 y 2010) y la dividimos en cinco áreas interrelacionadas.

a. *Información.* Ofrecerá durante el tiempo en que los individuos están estudiando la carrera información sobre becas, cursos de idiomas, seminarios, conferencias, jornadas, etc...

b. *Orientación.* Supone la existencia de un Plan de Acción Tutorial en el centro que a nivel institucional ofrezca orientación académico/personal a los universitarios, potenciando y optimizando las cualidades de los estudiantes; también ofrecerá orientación personalizada del plan de estudios de la carrera elegida, ayudando a la organización del itinerario curricular individual (Rodríguez Moreno, 2008).

c. *Prácticas en empresas.* Deberá gestionar la oferta y la demanda de prácticas en empresas, tener el seguimiento de las mismas y establecer procesos de captación y fidelización de empresas e instituciones y de tutores de prácticas competentes.

d. El *Observatorio ocupacional* deberá analizar periódica y sistemáticamente la inserción laboral de los graduados y la opinión de los empleadores y los profesionales implicados sobre la prospectiva de evolución de los sectores de ocupación.

e. *Intermediación laboral* a través de la asociación de antiguos alumnos y de bolsas de trabajo que reciban y difundan ofertas de empleo, canalizando las ofertas a candidatos con los perfiles adecuados.

De cara a *futuras investigaciones* proponemos dos grandes líneas de estudio. Por un lado, la realización de análisis sobre el grado de eficacia ante la inserción laboral de los egresados antes y después de poner en marcha un afrontamiento integral de la inserción laboral en el centro, tal y como acabamos de formular. Por otro, la elaboración de estudios comparativos entre centros universitarios que afrontan integralmente la inserción laboral de sus egresados y aquellos centros que no lo hacen.

Para finalizar, es nuestro deseo haber contribuido con este trabajo a fomentar estudios sistemáticos, integrales y periódicos en los centros universitarios (en especial en la EUMSAFA) sobre el itinerario sociolaboral de sus egresados. Estamos convencidos de la utilidad de los mismos y de la mejora que ellos aportarían a las instituciones universitarias, a las empresas empleadoras (SAFA entre ellas) y a los propios jóvenes que, con su estudio y su trabajo, contribuyen al desarrollo de la sociedad. Consideramos que el estudio de la inserción sociolaboral de los universitarios no ha de ser una cuestión de moda o de presiones externas, sino el resultado de la convicción de los diferentes agentes de que el objetivo de empleabilidad forma parte sustancial de la formación académica y profesional de nuestros graduados. Sólo así se procederá de forma racional, aunando esfuerzos y diseñando planes de actuación que tomen en consideración el mayor número de factores implicados en el logro de este objetivo: relacionar la formación universitaria y el empleo.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Volumen 2*. Madrid: ANECA.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: ANECA.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2008). *Tercer estudi d'inserció laboral dels graduats de les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.
- Australian Chamber of Commerce and Industry & the Business Council of Australia.(2002). *Employability skills for the future*. Canberra, Australia: Department of Education, Science and Training.

- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (2008). *Accedendo ao mercado laboral: un estudo por titulacións. 1996-2003*. Santiago de Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- Brennan, J., Johnston, B., Little, B., Shah, T. y Woodley, A. (2001). *The employment of UK graduates: comparison with Europe and Japan. A Report to the HEFCE by the Centre for Higher Education Research and Information*. Londres: Open University Press.
- Bueno, E. y Casani, F. (2007). La tercera misión de la Universidad: enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Revista Economía Industrial*, 366, 43-59.
- Commission of the European Communities (2006). *Communication from the Commission – Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. Bruselas, Bélgica: Commission of the European Communities.
- Contreras, M. (Ed.) (2007). *Proyecto educativo integrado de la Escuela Universitaria de Magisterio Sagrada Familia*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Contreras, M. (2011). *Maestros y empleo: el itinerario sociolaboral de los graduados por la Escuela Universitaria de Magisterio Sagrada Familia de Úbeda (Jaén)*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Crosier, D., Purser, L. y Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruselas, Bélgica: European University Association.
- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- Figuera, P., Dorio, I. e Torrado, M. (2007). Funcionament dels processos d'accés al mercat qualificat. En A. Serra (Ed.). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral* (pp. 187-239). Barcelona: AQU.
- García-Montalvo, J. (2001). *Formación y Empleo de los Graduados de Enseñanza Superior en España y en Europa*. Valencia: Bancaja/IVIE.
- García-Montalvo, J. (2009). La inserción laboral de los universitarios y el fenómeno de la sobrecualificación en España. *Papeles de Economía Española*, 119, 172-187.
- García-Montalvo, J. y Peiró, J. (2009). *Análisis de la sobrecualificación y la flexibilidad laboral*. Valencia: Bancaja/IVIE.
- González, J. y Wagennar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Fase one*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagennar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Luque, T., Del Barrio, S., Sánchez, J. y Ibáñez, J.A. (2008). *Estudio de egresados de la Universidad de Granada. Años 2004 y 2005*. Granada: Universidad de Granada.
- Mañé, F. y Miravet, D. (2007). L'adequació de la formació universitària. En A. Serra (Ed.). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral* (pp. 155-186). Barcelona: AQU.
- Messina, J., Rey, E. del y Sanz, A. (2007). Universitats i estudis a Catalunya: una anàlisi comparativa. En A. Serra (Ed.). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral* (pp. 299-327). Barcelona: AQU.
- Nieto, S. y Ramos, R. (2010). *Sobreeducación, educación no formal y salarios: evidencia para España. Documento de trabajo nº 577*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros.
- Nordhaug, O. (1994). *Human Capital in Organizations, Competence, Training and Learning*. Bergen, Noruega: Scandinavian University Press.
- Reichert, S. y Tauch, C. (2003). *Tendencias 2003. Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bruselas, Bélgica: European University Association.
- Reichert, S. y Tauch, C. (2005). *Tendencias IV. Universidades europeas. Puesta en práctica de Bolonia*. Bruselas, Bélgica: European University Association.
- Rodríguez Espinar, S. (Dir.). (2003). *Educació superior i treball a Catalunya*. Barcelona: AQU.
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A. y Basart, A. (2007). Accions per facilitar la inserció laboral. En A. Serra (Ed.). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral* (pp. 329-368). Barcelona: AQU.
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rodríguez Moreno, M^a.L. (Coord.). (2008). *Dels estudis universitaris al món del treball*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Ruiz, J. (2010). La inserción laboral de los titulados de la UNED. Formación continua y vías de acceso al empleo. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 412-422.
- Ruiz, J., Contreras, M., Molero, D. y Peña, M^aA. (2006). *La inserción sociolaboral de los titulados universitarios y su relación con la formación continua*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ruiz, J. y Molero, D. (2002a). La inserción sociolaboral de los titulados universitarios dentro de un plan global para la mejora de la calidad de la Universidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, 54(1), 151-183.

- Ruiz, J. y Molero, D. (2002b). La inserción sociolaboral de los titulados universitarios y su relación con la formación continua. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 13(2), 237-254.
- Ruiz, J. y Molero, D. (2010). Ocupación laboral y formación complementaria de los titulados universitarios. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(1), 109-122.
- Salas, M. (2003). *Educación superior y mercado de trabajo*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Salas, M. (2004). La relación educación-economía: un estudio del desajuste educativo de los titulados. *Revista de Educación*, 334, 259-278.
- Serra, A. (Ed.). (2007). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: AQU.
- Universidad de Jaén (2009). *Estudio de la inserción laboral de los titulados de la Universidad de Jaén. Informe 2009*. Jaén: Universidad de Jaén.

Datos de los autores:

Manuel Contreras Gallego.

Centro de Profesorado Sagrada Familia. Adscrito a la Universidad de Jaén.

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Avda. Cristo Rey, nº 25. 23400-Úbeda (Jaén).

Correo electrónico: contrera@ujaen.es

Fecha de recepción: 21/12/2013

Fecha de revisión: 06/01/2014

Fecha de aceptación: 30/01/2014

PSICOLOGIA COGNITIVA E CONTEÚDOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO AMALGAMADOS À DISCIPLINA DE INGLÊS INSTRUMENTAL

Andreana Marchi¹

Idonézia Collodel Benetti

Resumo: O presente trabalho é uma tentativa de apresentar uma proposta interdisciplinar – incluindo as áreas de Psicologia, Linguística e Administração – focada em conteúdos voltados para a sala de aula do curso de Administração, nas aulas de Inglês Instrumental. Em seu foco e escopo, traz a importância dos processos utilizados na leitura e compreensão de textos – aqueles que envolvem estímulos do mundo exterior (no caso da leitura, letras, palavras, códigos, figuras, mapas, etc., impressas no texto) e aqueles que envolvem o conhecimento prévio, a experiência individual e as expectativas de cada leitor, que imprime sua marca na maneira de processar informações e de compreender o texto, dentro da sua construção e da sua visão de mundo, de acordo como ele pensa e sente a vida, incluindo seu repertório cognitivo relacionado ao próprio curso acadêmico. Da experiência, conclui-se que o ato de conhecer alberga o exercício conjunto dos atos de sentir, pensar, fazer, construir, compreender, relacionar, comparar, selecionar, transferir, perceber, construir, simbolizar, conceituar, imaginar, intuir, em harmonia com a razão e a emoção.

Palavras-chave: Administração. Inglês Instrumental. Psicologia Cognitiva. Leitura.

PSICOLOGÍA COGNITIVA Y CONTENIDOS DEL CURSO DE ADMINISTRACIÓN VINCULADOS A LA ASIGNATURA DE INGLÉS INSTRUMENTAL

Resumen: La presente investigación busca presentar una propuesta interdisciplinaria – incluyendo las áreas de Psicología, Lingüística y Administración – enfocada a contenidos de las clases de Administración e Inglés Instrumental. Es su base destaca la importancia de los procesos utilizados en la lectura y comprensión de textos – los que involucran estímulos al mundo exterior (en el caso de la lectura, letras, palabras, códigos, figuras, mapas, etc., impresas en el texto) y los que lo hacen del conocimiento previo, la experiencia individual y las experiencias de cada lector, que imprime su marca en la forma de procesar informaciones y de comprender el texto, dentro de su construcción y de su visión del mundo, de acuerdo a cómo piensa y siente la vida, incluyendo su repertorio cognitivo relacionado al propio curso de formación. Las conclusiones señalan que el acto de conocer implica el ejercicio conjunto de sentir, pensar, hacer, construir, comprender, relacionar, comparar, seleccionar, transferir, percibir, construir, simbolizar, conceptuar, imaginar, intuir, en armonía con la razón y la emoción.

Palabras clave: Administración. Inglés Instrumental. Psicología Cognitiva. Lectura.

¹Dados das autoras ao final do artigo.

COGNITIVE PSYCHOLOGY AND CONTENTS FROM THE MANAGEMENT COURSE INTERTWINED WITH ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES

Abstract: The present work is an attempt to present an interdisciplinary approach - including the areas of Psychology, Linguistics and Management –focused on contents designed for the management course in the English for Academic Purposes subject. In its focus and scope, it brings the importance of the processes used in reading and understanding texts – those involving stimuli from the outside world (in the case of reading, letters, words, codes, pictures, maps, etc., printed in the text) and those involving prior knowledge, experience and individual expectations of each player, which marks the way to process information and understand the text within its construction and its worldview, according as the reader thinks and feels life, including his own cognitive repertoire related to the academic course. As a conclusion, the act of knowing encapsulates the exercise of feeling, thinking, doing, build, understand, relate, compare, select, move, perceive, construct, symbolizing, conceptualizing, imagining, intuiting, in harmony with reason and emotion.

Key words: Management course. English for Academic Purposes. Cognitive psychology. Reading.

Notas Iniciais

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos” (João Cabral de Melo Neto em Tecendo o amanhecer).

À medida que o tempo passa e a tecnologia se multiplica, novos saberes se estabelecem e mais áreas do conhecimento são beneficiadas pela interface e pelos ganhos dos novos conhecimentos adquiridos. Nessas bases, a Linguística Aplicada ao Inglês Instrumental tem se beneficiado das teorias oriundas de várias áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia. No presente trabalho, de natureza teórico-prática, a Psicologia Cognitiva, aplicada ao ensino da língua inglesa em contexto acadêmico endereçado aos cursos de Administração, será colocada na “vitrine”.

Então, na presente empreitada, essa abordagem em psicologia, que se preocupa com os processos mentais, incluindo como as pessoas pensam, aprendem e lembram as informações, estará amalgamada a outras áreas, com o propósito de estimular as habilidades necessárias para um aprendizado mais eficaz, visando a uma comunicação de sucesso em espaços laboriais/ocupacionais da área administrativa. Essa conexão permite um entrelaçamento que pode possibilitar a tessitura de diferentes e interessantes maneiras de abordar os conteúdos de inglês em sala de aula. Afinal, como registrado na

beleza da metáfora encapsulada na epígrafe que inaugura esse trabalho, para tecer o amanhecer das boas práticas de ensino, há que se cultivar o contato e o diálogo constante entre os vários conhecimentos disponíveis, já que, cada vez mais, torna-se difícil sobreviver ao isolamento na academia.

Como já previamente anunciado, na vitrine está a disciplina de Inglês Instrumental, que tem servido aos cursos universitários para “instrumentalizar” os acadêmicos oferecendo suporte linguístico para a leitura das demandas bibliográficas existentes, uma vez que, em termos acadêmicos, grande parte das obras recentes está escrita e publicada em língua inglesa, havendo, ainda, muitas produções literárias sem tradução. Conhecida na literatura internacional como ESP – English for Specific Purposesⁱ (inglês para propósitos específicos) – diverge do ensino regular da língua inglesa, oferecido em escolas e institutos de idiomas, por abordar a aprendizagem da língua-alvo voltada para as necessidades do aluno que deseja alguma proficiência em linguagem técnica específica, atendendo, assim, suas expectativas, as de seu curso e de sua empresa.

Vale enfatizar que, na maioria das universidades brasileiras, a referida disciplina é oferecida apenas um semestre durante todo o curso acadêmico sendo, muitas vezes, ministrada para salas com muitos alunos. Então, esses dois ingredientes, tempo – apenas um semestre – e salas com um considerável número de acadêmicos, contraindicam a abordagem do ensino das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), favorecendo a eleição do ensino da leitura e da compreensão de textos, como a habilidade que requer menos tempo para o preparo dos futuros administradores.

Nesse contexto, além de estar posicionada como a habilidade mais importante a ser adquirida em meios acadêmicos, já que toda a aprendizagem na escola está fundamentada na leitura e compreensão de textos (Duffy, 2009), está também indicada como uma ferramenta mais rápida, capaz de proporcionar a compreensão e resolução de questões em língua inglesa, mesmo que o acadêmico não tenha fluência no idioma. Fica claro que o principal objetivo dessa disciplina é fornecer, de maneira acelerada e eficaz, as ferramentas (instrumentos – daí a palavra instrumental) adequadas à compreensão e ao uso do inglês técnico, em nível de leitura.

Mas o que é leitura? Como acontece a compreensão de um texto? Leitura é um processo que acontece quando alguém olha para um texto e atribui sentidos aos símbolos gráficos presentes nele (Jalilifar, 2010, Mikulecky, 2011). Mas, então, como se realiza o fenômeno de atribuição de sentidos a um texto? Essa pergunta tem sido alvo e foco de atenção de pesquisadores de diversas áreas, incluindo a Sociolinguística, a Psicologia Cognitiva, a Educação, entre outras.

Nessa perspectiva, a Psicologia Cognitiva traz, para essa arena, preciosas contribuições acerca da anatomia cerebral e seu funcionamento no processo de aprendizagem. Dentre as descobertas encontradas nessa área, estão os resultados de pesquisas relacionadas ao ensino da leitura (Fauconnier & Turner, 2002; Unsworth, &

Heberle, 2010), que têm contribuído e mudado significativamente a maneira de como os educadores pensam sobre “ensinar a ler” – um ato que envolve mais que uma simples coleta de informações visuais contidas em uma página; mais que somente a decodificação letra por letra e palavra por palavra, envolvendo o leitor em um processo ativo de compreensão de significados. Surge, assim, a Psicolinguística – outra área do conhecimento que uniu os saberes da Psicologia Cognitiva e da Linguística – contribuindo para o melhor desenvolvimento da linguística aplicada à leitura – tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira.

Nesse espaço de trocas e contribuições, encontramos essas áreas dialogando entre si para estabelecer um espaço comum, um intercâmbio mútuo e coeso e uma integração recíproca de saberes diferentes, obtendo, como resultado desse amálgama, o enriquecimento do conteúdo da disciplina-alvo, a fim de oportunizar uma aprendizagem mais estruturada e cooperativa, contrária à fragmentação e à compartimentação do conhecimento. Vale ainda enfatizar que pesquisas em várias áreas, tais como Psicologia Cognitiva, Linguística, Educação e Inteligência Artificial (Pullin & Moreira, 2008) têm aplicação direta no entendimento dos processos mentais relacionados à leitura, enfatizando que tais processos demandam o gerenciamento do texto mediante o contexto, de uma maneira que vai bem mais além do que simplesmente reunir os significados das palavras decodificadas, isoladamente. Neste estofo, este trabalho defende uma proposta interdisciplinar.

Lapidando a arte do conhecimento

É prudente enfatizar que a sala de aula, aqui, será considerada como um espaço, onde o professor e seus alunos serão os artífices durante a construção do conhecimento. Nessa mesma linha de pensamento, o material usado para construir o saber será a matéria-prima e, por fim, o conhecimento produzido, ou seja, o ensino/aprendizagem – um processo caracterizado como uma via de mão dupla, de mútua cooperação – será o produto final, a obra-prima a ser reconhecida por cada um dos “artesãos” envolvidos no processo, diferentemente do modo de produção em massa e fragmentada dos modelos fordista e taylorista.

É uma tentativa de ressignificação da prática docente e de reorganização do espaço pedagógico; uma reflexão-ação sobre o conhecimento acadêmico e como ele é constituído, na busca por integrar conteúdos com atividades significativas e contextualizadas, oferecer diversas alternativas metodológicas, considerar as várias possibilidades de ensino/aprendizagem e, também, contribuir com a construção do autoconceito positivo. Assim fazendo, obter-se-á melhoria do desempenho dos alunos e continuidade da trajetória acadêmica com sucesso, em bases intelectuais firmes e respeitáveis (McKeown & Kucan, 2009).

É importante realçar que, nesse espaço, a percepção será entendida como dimensão do conhecimento. Como definição, o dicionário Aurélio pontua que

“perceber” vem do latim “percipere”, que indica “apoderar-se de”, “apreender pelos sentidos”; significa adquirir conhecimento de, por meio dos sentidos; formar ideia de; abranger com a inteligência; entender, compreender; conhecer, distinguir; notar; ver bem; ver ao longe; divisar, enxergar. Nesse sentido, a finalidade desse exercício (Atividade 1) é levar os professores e acadêmicos a construir uma prática que possibilite ensinar/aprender de modo significativo, prazeroso e competente, além de compreender a importância da leitura dos códigos não verbais, ou seja, aprender através dos sentidos, que estão ligados aos processos de cognição.

Essa atividade cognitiva – centrada em uma figura, portanto linguagem não verbal – é usada para ampliar a leitura de mundo, estimular os alunos a falar sobre o que observam e ajudar a formar indivíduos críticos (não alienados, não submissos e não indiferentes à realidade que os cerca), auxiliando-os a construir um olhar questionador e a “conversar” com o desenho de maneira a usar a intuição, a imaginação e a percepção. Em outras palavras, o acadêmico, nesse exercício, deve utilizar-se da cognição para atribuir sentido a sua leitura.

Atividade 1ⁱⁱ: Observe com atenção essa gravuraⁱⁱⁱ e responda os itens apontados abaixo.



1. () é a gravura de uma dama.
2. () ela tem uma pena nos cabelos.
3. () tem um lenço em sua cabeça.
4. () ela tem uma pele sobre os ombros.
5. () a pena dos cabelos está encurvada.
6. () a cor da pele sobre os ombros é igual.
7. () a cor e dos cabelos é igual.
8. () o lenço na cabeça tem pregas e não é liso.
9. () o lenço da cabeça não cobre a franja.
10. () os cabelos parecem ser muito escuros.

A idade da dama é de aproximadamente _____ anos.

O que é percebido pelos alunos? Que idade tem a mulher representada na figura? Quantos conseguiram ver apenas uma representação? Quantos conseguiram interpretar (ver) as consequências do estímulo, do ponto de vista lógico? Quantos conseguiram ir

além, evitando o congelamento, a paralisação e esclarecendo modos cognitivos de compreensão na dualidade perceptiva? Quantos detectaram que as propriedades dos elementos figurais são reversíveis e, portanto, não são permanentes ou imutáveis?

Sem dúvida, vale enfatizar que cada um dos envolvidos no processo de percepção dá significação às figuras de acordo com seu “olhar” pessoal, sua história, seu conhecimento de mundo, seu repertório cognitivo, o que significa que não existe, nesse momento, o “certo” ou o “errado”. Assim, esse é um bom exercício de “aquecimento” para envolver os estudantes no trabalho de perceber que um texto possui sentidos vários atribuídos pelo leitor durante sua leitura. Nessa linha de raciocínio, libertos do engessamento de “ter que acertar”, e pautados na premissa de que a linguagem visual também é uma modalidade de linguagem, que proporciona leitura, esse procedimento permite um momento bastante rico nas discussões, na expressão das idéias, na troca de significações, no compartilhamento e ampliação da visão de mundo.

A psicologia, ao abordar os mecanismos fisiológicos e psicológicos da percepção e as relações do organismo com seu meio, enfatiza que "o todo é uma realidade diferente da soma de suas partes" (Ginger & Ginger, 1995, p. 14) e se coloca contra o "... dualismo entre matéria e espírito, entre objeto e seu princípio: o objeto não tem uma forma, é uma forma, uma gestalt, um todo específico, delimitado, estruturado, significante" (Ibid. 38). Então, com base no todo, e não em suas partes, quando os alunos trabalham com a construção de significados, caso específico das linguagens, eles devem ser desafiados ampliar o olhar para o todo, para evitar o “congelamento” e a paralisação em alguma palavra que parece não compreensível, a fim de poder extrair e usufruir do significado que o todo oferece.

Indo um pouco mais além na espinha dorsal do curso de Administração como um todo, aproveitando as questões que envolvem a percepção, vale enfatizar que, em momentos de crise dentro de uma organização, sairá mais facilmente da “saia justa”, aquele que conseguir “olhar” para além dos problemas, visualizar outras perspectivas, enxergar o que a maioria não viu e conseguir transcender ao momento de intempérie. Então, é importante que haja investimento e fomentação no desenvolvimento dos alunos que compõem o espaço acadêmico da sala de aula, na intenção de oferecer substratos à construção de atitudes e valores éticos, estéticos e políticos, fundamentais à formação do acadêmico como profissional e cidadão, ao serem oferecidos momentos de aprendizagem que possibilitem elaborações afetivas e cognitivas, que contribuirão para a construção formal do pensamento dos envolvidos no processo.

O texto que segue permite o exercício de pensar o todo, desafiando o leitor a atribuir significados outros às palavras destacadas que, quando se encontram fora desse contexto, têm seu significado próprio. Porém, na contextualidade do texto Palavreado, elas adquirem significados totalmente diferentes. Assim, nessa atividade, os alunos são convidados a descristalizar seu olhar, ampliando-o para poder ir além da palavra,

conseguindo atribuir-lhe novos e diferentes significados, a partir do contexto oferecido pelo texto.

Atividade 2: Leia o texto a seguir e preste atenção nas palavras destacadas.

PALAVREADO^{iv}

Gosto da palavra “fornida”. É uma palavra que diz tudo o que quer dizer. Se você lê que uma mulher é “bem fornida”, sabe exatamente como ela é. Não gorda, mas cheia, roliça, carnuda. E quente. Talvez seja a semelhança com “forno”. Talvez seja apenas o tipo de imaginação que eu tenho.

Não posso ver a palavra “**lascívia**” sem pensar numa mulher não fornida, mas magra e comprida. Lascívia, imperatriz de **Cântaro**, filha de **Pundonor**. Imagino-a atraindo todos os jovens do reino para a cama real, decapitando os incapazes pelo fracasso e os capazes pela ousadia.

Um dia chega a Cântaro um jovem trovador. **Lipídio** de Alboenoz. Ele cruza a **Ponte de Safena** e entra na cidade montado em seu cavalo **Escarcéu**. Avista uma mulher vestindo uma **bandalheira** preta e que lhe lança um olhar cheio de **betume** e **cabriolé**. Segue-a através dos becos de Cântaro até um **sumário** - uma espécie de jardim enclausurado – onde ela deixa cair a bandalheira. É Lascívia. Ela sobe por um **escrutínio**, pequena escada estreita, e desaparece por uma **porciúncula**. Lipídio a segue. Vê-se um longo **conluio** que leva a uma **prótese** entreaberta. Ela entra. Lascívia está sentada num **trunfo** em frente ao seu **pinochet**, penteando-se. Lipídio, que sempre carrega consigo um **fanfarrão** (instrumento primitivo de sete cordas), começa a cantar uma balada. Lascívia bate palmas e chama:

-Cisterna! Vanglória!

São suas escravas que vem prepará-la para os ritos do amor. Lipídio desfez-se de suas roupas – o **sátrapa**, o lumpen, os dois fátuos – até ficar só de reles. Dirige-se para acama cantando uma antiga minarete. Lascívia diz:

Cala-te **sândalo**. Quero sentir o seu **vespúcio** junto ao meu passe-partout.

Atrás de uma cortina, Muxoxo, o algoz, prepara seu longo cadastro para cortar a cabeça do trovador. A história só não acaba mal, porque o cavalo de Lipídio, Escarcéu, espia pela janela na hora em que Muxoxo vai decapitar seu dono, no momento entregue ao **sassafrás**, e dá o alarme. Lipídio pula da cama, veste seu reles rapidamente e sai pela janela, onde Escarcéu o espera. Lascívia manda levantarem a Ponte de Safena, mas tarde demais. Lipídio e Escarcéu já galopam por **motins** e **valiums**, longe da vingança de Lascívia.

Então, na tentativa de levar a teoria do todo, conforme compreendido pela psicologia, para as organizações, estimula-se os acadêmicos de Administração que pensem nas palavras de Moscovici (1996, p.73), com respeito a configurações menos rígidas, mais amplas e mais humanas no ambiente das organizações:

... a tendência é que as organizações cada vez mais ampliem seu papel, deixando de ser somente unidades de produção de bens e serviços para ser também espaços sociais, onde os indivíduos, isolados ou em grupos, possam realizar aprendizagens mais significativas para o desenvolvimento dos seus potenciais inexplorados; onde tenham oportunidade de usar seus talentos em prol do próprio desenvolvimento e do desenvolvimento da organização, da sociedade e, numa perspectiva mais ambiciosa, da própria Terra, esta nave onde estamos reunidos para uma mesma viagem.

Elaborando a compreensão via hipóteses e inferências

Inferir ideias ou elaborar hipóteses de um parágrafo ou texto significa ler as entrelinhas, tirando conclusões lógicas baseadas no conteúdo apresentado. Em outras palavras, os atos de inferir e hipotetizar estarão sustentados no que está oferecido pelo contexto, sendo, portanto, atos que implicam em ideias implícitas. O exercício que segue auxilia na compreensão do que afirma Freire (1985, p.12) ao registrar que “A leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na leitura daquela”.

Atividade 3^v: Observe a figura e elabore hipóteses. Quantas hipóteses você consegue elaborar, a partir do que está sendo observado?



É bastante provável que algumas idéias surjam durante a observação dessa imagem, oferecendo hipóteses no sentido de: a) cuidar do planeta, b) viver em um mundo multiétnico, c) conviver com as diferenças, d) fazer inclusão social, e) viver num mundo globalizado, f) fazer transações comerciais internacionais, etc. Então, o texto escrito, independente de sua língua de origem, requer de seu leitor não fluente, e às vezes até mesmo do leitor fluente e do leitor da língua materna, que, ao deparar-se com

o desconhecido, exerça seu raciocínio lógico contextual para elaborar hipóteses e inferências na tentativa de preencher as lacunas da dúvida e do desconhecido.

Voltando à figura da atividade 1, é importante enfatizar que não se podem ver as duas figuras (a moça e a senhora) ao mesmo tempo. Em outras palavras, ao ler um texto, pode-se ver as letras e as palavras, mas não as duas simultaneamente; não é possível ver o estímulo visual de duas coisas diferentes ao mesmo tempo. Podem-se ver coisas diferentes em um mesmo estímulo – letras e palavras – mas é impossível ver ambos simultaneamente (Bigelow e Vinogradov, 2011; Mihara, 2011). Isto também se aplica ao texto: a ativação cerebral frente ao estímulo e o processo de ir avanti à interpretação do que se vê permitem a inferência, ou a reconstrução dos detalhes, que a apreciação inicial não permitiu que fosse realizada para os dois estímulos de uma só vez (Smith, 2011). Porém, é importante pontuar que cada figura é vista como um todo e, para exemplificar, seguem textos que circularam pela internet, via e-mail.

Atividade 3: Leia o que está descrito no quadro abaixo.

O nosso cérebro é doido!!!

De aorcd com uma peqsiusa de uma uinrvsriddae ignlse, não ipomtra em qaul odrem as Lteras de uma plravaa etãso, a úncia csioa iprotmatne é que a piremria e útmlia Lteras etejasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma bçguana ttaol, que vcoê anida pdoe ler sem pobrlmea. Itso é poqrue nós não lmeos cdaa Ltera isladoa, mas a plravaa cmoo um tdoo. Sohwh de bloa.

Atividade 4: Fixe seus olhos no texto abaixo e deixe que a sua mente leia corretamente o que está escrito.

35T3 P3QU3N0 T3XTO 53RV3 4P3N45 P4R4 M05TR4R COMO NO554
C4B3Ç4 CONS3GU3 F4Z3R CO1545 1MPR3551ON4ANT35! R3P4R3
N155O! NO COM3ÇO 35T4V4 M310 COMPL1C4DO, M45 N3ST4 L1NH4
SU4 M3NT3 V41 D3C1FR4NDO O CÓD1GO QU453 4UTOM4T1C4M3NT3,
S3M PR3C1S4R P3N54R MU1TO, C3RTO? POD3 F1C4R B3M
ORGULHO5O D155O! SU4 C4P4C1D4D3 M3R3C3! P4R4BÉN5!

Fica fácil perceber que, quando o leitor fluente se lança ao ato da leitura, ele vai, na maioria das vezes, diretamente ao significado, não se importando com o valor individual das letras ou seu lugar na palavra, tropeçando apenas em palavras totalmente desconhecidas. Então, se quando não conhecemos as palavras operamos na procura de identificar as letras, por que não fazemos exatamente o mesmo para as palavras como

um todo, hipotetizando e inferindo seu significado, como aconteceu com a leitura dos e-mails?

Na teoria piagetiana, uma das bases de estudos para a Psicologia Cognitiva, o conceito de estrutura cognitiva é ponto de referência. Os esquemas, como estruturas mentais ou cognitivas, são processos pelos quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio; são, portanto, conjuntos de processos dentro do sistema nervoso (Piaget, 1977; Wadsworth, 1996). Vale enfatizar que os esquemas não são observáveis; são inferidos e, portanto, neste sentido, são constructos hipotéticos.

No contexto textual, quando há lacunas de compreensão, cabe ao leitor preenchê-las com seu conhecimento prévio, na tentativa de recuperar a coerência do texto, permitindo que se forme um quadro nítido, ou seja, com sentido. Estas tentativas de compreensão, voltadas para completar as lacunas produzidas, são ancoradas nos esquemas já formados no leitor – seu repertório cognitivo.

Nesta linha de pensamento, considera-se um bom leitor aquele que traz seu conhecimento prévio para o ato da leitura, num processo ativo e interativo de compreensão. Partindo do princípio que as informações alcançadas pela retina (atividades elétricas do campo visual) são desconexas e só adquirem sentido quando se encontram com o conhecimento prévio (informações armazenadas na memória), o “texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo” (Moor, Castro & Costa, 2001, p. 160). Nesse caso há necessidade de predizer o conteúdo do texto, formular expectativas e hipóteses sobre a leitura, refutar e/ou confirmar expectativas e hipóteses, durante a leitura propriamente dita.

Assim, nas aulas de Inglês Instrumental para o curso de Administração, o “script” já é conhecido, uma vez que o assunto contido no texto é pautado em um conhecimento específico com vocabulário da área. Então, ancoradas nesse cais, as inferências sobre o significado das palavras, embora escritas em idioma estrangeiro, tendem a apresentar maior facilidade para a formulação de hipóteses sobre o significado das palavras desconhecidas, na busca do preenchimento das lacunas existentes. As respostas ao exercício e correção dessa tarefa pelo professor responsável pela disciplina revelará, antes de qualquer coisa, o conhecimento prévio dos acadêmicos nesse assunto.

Atividade 5: Desenvolva hipóteses para as palavras destacadas^{vi}.

Palavras destacadas	Hipóteses
Frederick Taylor developed scientific management theory ("Taylorism")	
Classical management theory was rigid and mechanistic.	
The philosophy of "production first, people second" has left a legacy of declining production and quality, dissatisfaction.	
Max Weber expanded on Taylor's theories, and stressed the need to reduce diversity and ambiguity in organizations.	
In federal decentralization, a company is organized so that there are a number of independent units operating simultaneously.	
The matrix organizational structure evolved from the project management form.	
The matrix form is superimposed on the hierarchical structure, resulting in dual authority and responsibilities.	
Nystrom and Starbuck attribute organizational decline to over-confidence .	
The classical view of organizational responsibility is best illustrated by Adam Smith.	

Fonte: (Walonick, 1993)

Vale realçar que, no mundo real da leitura, algumas pesquisas indicam que, quando o leitor é menos fluente, o contexto e o conhecimento prévio importam na mesma proporção em que as dificuldades existem. Em outras palavras, quanto mais difícil for o texto e a leitura, mais o leitor lançará mão de seus conhecimentos prévios, e das pistas oferecidas pelo contexto – uma estratégia de compensação para atingir desempenho máximo e eficácia (Enright, 2012, Lee-Thompson, 2008, Wardrip & Tobey, 2009).

Harmonizando os movimentos do processo interativo da leitura

No diapasão dos esquemas cognitivos, o conhecimento esquematizado/organizado, que as pessoas trazem em seu repertório cognitivo, vai se ampliando, à medida que elas adquirem novas experiências (Anderson & Pearson, 1998). Então, quando alguém diz ter entendido um texto, na verdade houve modificação no espaço mental para acomodar as informações fornecidas pela leitura.

Dessa maneira, como sugere a teoria dos esquemas, na compreensão de um texto estão encapsulados os processos ascendentes – aqueles que envolvem estímulos do mundo exterior (no caso da leitura, letras, palavras, códigos, figuras, etc., impressas no texto) – e também os processos descendentes – aqueles que envolvem o conhecimento prévio, a experiência individual e as expectativas de cada leitor. Afinal, quando o leitor apanha uma palavra, ele arrasta junto com ela uma cena inteira (Bernhardt, 2010).

Atividade 6: A frase a seguir foi manchete em um jornal do estado do Rio Grande do Sul. Leia e anote três palavras que possivelmente você poderia encontrar no texto escrito desta manchete.

“Girassóis vendidos por um preço recorde”
(Leffa, 1993)

Já por experiência em oficinas de leitura, onde essa frase serviu de estofo para chamar a atenção da audiência, pouquíssimas foram as pessoas que se aventuraram pela área da Arte, associando a manchete ao Pintor Van Gogh e sua famosa obra “Os girassóis”. Isso denota, portanto, que o conhecimento prévio do leitor, armazenado em suas estruturas cognitivas, resultante das suas interações socioculturais, é determinante para o tipo de interpretação a ser realizada (Yayli, 2010). Olhando por esse prisma, as interpretações dadas a cada texto estão posicionadas de acordo o momento sócio-histórico do leitor que, preferencialmente, deve estar continuamente negociando com o movimento ascendente, num processo cognitivo, para que as lacunas deixadas pelos códigos presentes no texto impresso possam ser preenchidas, no ato da integração dos dois movimentos – na tentativa de construir sentido.

Essas ideias podem ser sintonizadas nos escritos de Boff (1997, p.9), quando ele pontua que

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. [...] Sendo assim,

fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

Em outras palavras, para que haja compreensão, há necessidade de envolver tanto os processos ascendentes quanto os descendentes numa aventura interativa durante o ato da leitura, uma vez que tanto os códigos impressos quanto as experiências e o conhecimento de mundo estão imbricados nesse processo, combinando a decodificação sistemática da língua e o conhecimento de mundo do leitor.

Notas finais

A psicologia cognitiva é uma ciência bastante jovem. É o estudo de como a mente executa coisas complicadas que, muitas vezes, achamos que são simples, tais como: reconhecer pessoas instantaneamente, identificar raças de cães, compreender discursos e textos, falar, escrever, lembrar aniversários, cheiros, melodias, nomes de pessoas, andar e mascar chiclete ao mesmo tempo, fazer pizza ou pintar a casa do cachorro. Então, é prudente e responsável considerar a esta ciência, quando se trata dos estudos relacionados à cognição. A psicologia cognitiva aumenta o respeito e o prazer ao estudarmos a mente e suas habilidades miraculosas; aumenta a nossa apreciação estética da mente e suas capacidades surpreendentes.

Nossos neurônios são numerosos e incrivelmente interligados e difundem sua ativação abundante como uma característica acentuada e obrigatória da mente. O processamento é paralelo e distribuído e acontece instantaneamente, em todo o cérebro, ao mesmo tempo. Diferentes aspectos de tudo o que processamos são considerados simultaneamente em áreas especificadas de forma diferente em todo o córtex cerebral; o cérebro tem um poder computacional formidável.

É importante realçar que a mente é um dispositivo curioso, seletivo e gerador pró-ativo de hipóteses, buscando continuamente o mínimo de dados que lhe permita confirmar ou refutar suas hipóteses. É provável que ela interrogue o mundo incessantemente; no entanto, ela provavelmente não examina tudo de tudo que lhe foi apresentado, depurando os dados de entrada de forma inteligente.

Sem dúvida, a partir do que foi delineado anteriormente, pode-se afirmar que o ato de conhecer alberga o exercício conjunto dos atos de sentir, pensar, fazer, construir, compreender, relacionar, comparar, selecionar, transferir, perceber, construir, simbolizar, conceituar, imaginar, intuir, em harmonia com a razão e a emoção. Vale salientar que esse “fazer” é exclusivo de cada indivíduo, que coloca suas “digitais” neste processo, tornando-o único, diferenciado, colorido, imaginado e interpretado de diferentes maneiras, com múltiplos contornos, com diferentes pinceladas, que deixam as experiências mais interessantes, quando compartilhadas. É irrefutável então que, ao imprimir sua marca, cada um dos acadêmicos, na sala de aula do curso de Administração, terá sua forma particular de processar a informação e compreender o

texto, dentro da sua construção e do seu momento sócio-histórico, isto é, dentro de sua visão de mundo, de acordo como ele pensa e sente a vida e, neste sentido, ele é autor de seu próprio texto.

Á guisa de conclusão, esse trabalho tentou harmonizar informações advindas de algumas áreas do conhecimento para possibilitar, através da matéria-prima delineada na ementa da disciplina de Inglês Instrumental, não somente os conhecimentos linguísticos específicos da área, mas também a realidade de uma forma de ensinar/aprender interdisciplinar. Mas, essa tentativa não está esgotada e nem o trabalho acabado. Ao contrário, há necessidade de continuação, empenho e aprimoramento, afim de que haja crescimento no ato de caminhar junto, em busca de um compasso afinado, de uma combinação harmoniosa, para um fazer diferente na docência.

Referências

- Anderson, R. C.; Pearson, P. D. (1998). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: Carrell, P. L., Devine, J. & Eskey, D. E. (Orgs.). *Interactive approaches to second language reading* (pp. 37-50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernhardt, E. B. (2010). *Understanding advanced second-language reading*. New York: Routledge.
- Bigelow, M.; Vinogradov, P. Teaching adult second language learners who are emergent readers. (2011). *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 120-136.
- Boff, L. (1997). *A Águia e a Galinha*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York: Guilford.
- Enright, K. A. (2012). Academic Literacies and Adolescent Learners: English for Subject-Matter Secondary Classrooms. *TESOL Quarterly*, 44, 4, 804–810.
- Fauconnier, G.; Turner, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Freire, P. (1985). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 9. ed. São Paulo: Ed. Cortez.
- Ginger, S.; Ginger A. (1995). *Gestalt: uma terapia do contato*. São Paulo: Summus.
- Jalilifar, A. (2010). The effects of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 38, 96-108.
- Li-Chun Lee-Thompson (2008). An Investigation of Reading Strategies Applied by American Learners of Chinese as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 41, 4, 702–721.

- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: Luzzatto.
- Mckeown, M. G.; Kucan, L. (Orgs.). (2009). *Bringing reading research to life*. New York: Guilford.
- Mikulecky, B. S. (2011). *A short course in teaching reading: Practical techniques for building reading power*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Mihara, K. (2011). Effects of pre-reading strategies on EFL/ESL reading comprehension. *TESL Canada Journal*, 28, 51-73.
- Moor, A. M., Castro, R. V. & Costa, G. P. (2010). O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. In: V. Leffa (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*, 61-74. Pelotas: Educat.
- Moscovici, F. (1996). *Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Piaget J. (1977). Essai sur la nécessité. *Archives de Psychologie* 45, 235–267.
- Pullin, E. M. M. P.; Moreira, L. S. G. (2008). Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. *Ciência e Cognição*, 231-242.
- Smith, F. (2011). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. 6ª ed. New York: Routledge.
- Unsworth, L. & Heberle, V. (2010). *Teaching multimodal literacy in English as a foreign language*. London: Equinox.
- Wadsworth, B. (1996). *Inteligência e Afetividade da Criança*. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli.
- Wardrip, P., & Tobey, J. (2009). How does mechanical weathering change rocks? Using reading-to-learn strategies to teach science content. *Science Scope*, 32, 5.
- Yayli, D. (2011). A think-aloud study: Cognitive and metacognitive reading strategies of ELT department students. *Journal of Educational Research*, Turkey, 38, 234-251.

Dados das autoras:

Andreana Marchi

Universidade para o Desenvolvimento do estado de Santa Catarina – UDESC

Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí - CEAVI

Rua Dr. Getúlio Vargas, 2822

CEP: 89.140-000 – Bela Vista - Ibirama - SC

Contato: andreana1@gmail.com

Idonézia Collodel Benetti

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Ciências da Saúde – Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva

Campus Reitor João David Ferreira Lima

CEP 88040-370 – Rua Delfino Conti, s/n. Bloco H.

Contato: idonezia@hotmail.com

Data de recebimento: 25/03/2014

Data de revisão: 20/05/2014

Aceito: 17/07/2014

ⁱ Essa área do conhecimento está dividida, didaticamente pela literatura, em EAP (English for Academic Purposes – inglês para propósitos acadêmicos) e EOP (English for Occupational Purposes – inglês para propósitos ocupacionais).

ⁱⁱ Esta atividade, guardadas as devidas especificidades peculiares a cada disciplina, pode ser usada em diferentes cursos e contextos.

ⁱⁱⁱ As figuras usadas nesse trabalho são de domínio público e podem ser facilmente encontradas em sites da Internet.

^{iv} Luís Fernando Veríssimo em *O Analista de Bagé*, p.26-28 – LEPM Editores Ltda, 1981.

^v Esta atividade pode ser usada em vários contextos e cursos por ser multidisciplinar.

^{vi} Essa atividade pode ser adaptada para outras áreas do conhecimento acadêmico.

LA SELECCIÓN DE CANDIDATOS A LA FORMACIÓN DOCENTE EN FINLANDIA. LA RELEVANCIA DE LAS DISPOSICIONES¹ PERSONALES HACIA LA ACTIVIDAD DOCENTE

Laura Pérez Granados²

Resumen. El presente artículo ofrece un análisis de contenido de la prueba específica de acceso a la universidad para aquellos que desean formarse como docentes en Finlandia, se centra en la importancia de la selección de los candidatos más idóneos antes de entrar en la universidad y describe los criterios de selección del procedimiento que llevan a cabo las universidades en Finlandia. Estas pruebas se centran en detectar el nivel de utilización de los conocimientos pedagógicos así como los intereses, actitudes y grado de motivación profesional que presentan los candidatos. En el artículo se analiza y debate las peculiaridades de las pruebas así como sus fortalezas y debilidades. Además, se proponen algunas sugerencias y derivaciones para el nuevo procedimiento de acceso a las facultades de educación en España.

Palabras clave: selección de profesorado, acceso a la universidad, competencias docentes, evaluación.

THE CANDIDATE SELECTION PROCESS FOR TEACHER EDUCATION IN FINLAND. THE RELEVANCE OF PERSONAL ABILITIES TOWARDS TEACHING

Abstract. This paper provides with a content analysis of the specific University admission test for those who wish to be qualified as teachers in Finland. It focuses on the importance of selecting the most suitable candidates before entering university and describes the selection criteria and process carried out by universities in Finland. These admission tests focus on detecting the utilization level of pedagogical knowledge as well as the candidate's interests, attitudes and professional motivation. The article analyzes and discusses the peculiarities of the tests as well as their strengths and weaknesses. Furthermore, some suggestions and referrals are proposed for the new University of Education admission process in Spain.

Key Words: Teacher selection, Access to University, teacher qualifications, evaluation.

¹El término "disposiciones" abarca tanto actitudes, como emociones y valores, componentes sobre los que versa las pruebas de selección de candidatos para la formación de docentes en Finlandia.

² Datos de los autores al final del artículo.

SELEÇÃO DE CANDIDATOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FINLÂNDIA. A IMPORTÂNCIA DAS DISPOSIÇÕES PESSOAIS PARA A ATIVIDADE DOCENTE

Resumo. Este documento oferece uma análise de conteúdo da prova aplicada para seleção de ingresso à universidade daqueles que desejam obter a formação de professores na Finlândia, centrando-se na análise da importância de selecionar candidatos mais adequados e na descrição dos critérios do processo de seleção realizado pelas universidades finlandesas. Os testes para o ingresso se concentram em detectar o nível de utilização de conhecimentos pedagógicos e os interesses, atitudes e grau de motivação profissional que os candidatos apresentam. O artigo analisa e discute as características dos testes, incluindo seus pontos fortes e fracos. Além disso, são propostas algumas sugestões e encaminhamentos para o novo procedimento de acesso às faculdades de educação da Espanha.

Palavras-chave: seleção de professores, o acesso à universidade, habilidades de ensino, avaliação.

Introducción

Más de una década después de que se publicasen los primeros resultados de evaluación del informe PISA donde Finlandia sorprendía manifestando un notable liderazgo en competencia lectora respecto al resto de países participantes, este país de tan solo 5,3 millones de habitantes continua obteniendo excelentes resultados destacando además en competencia científica y matemática, con independencia de que en las pruebas PISA 2012, haya sido superada por algunos países del este asiático. El buen rendimiento de sus estudiantes ha conseguido situar a Finlandia a la cabeza mundial en investigación sobre su sistema educativo y se ha convertido en referente de estudio para la adopción de estrategias de reformas y decisiones sobre políticas educativas.

Diversos autores e informes (Sahlberg, 2011; Niemi y Jakku-Sihvonen, 2006, 2011; McKinsey, 2010) coinciden en destacar que este aclamado éxito en el rendimiento de los estudiantes finlandeses se debe principalmente a una cuidada selección y formación del profesorado, considerados miembros de la élite cultural, económica y social del país (Hannu Simola, 2005). Llegar a ser docente en Finlandia no es un camino fácil, ya que además de contar con un exigente proceso de selección para acceder a los estudios de grado, se requiere la obtención del título de Master como requisito mínimo para ser maestro en las distintas especialidades (Tryggvason, M.-T., 2009). Los datos apuntan a que solo 1 de cada 10 candidatos a las pruebas de acceso consiguen ser admitidos en los programas de formación docente. A diferencia de España, esta profesión goza de un excelente prestigio social y cuenta con mucha popularidad entre los jóvenes estudiantes.

El mecanismo de selección es altamente exigente y consta de dos fases en las que los aspirantes tendrán la oportunidad de demostrar sus conocimientos y sus aptitudes en el campo de la educación. La primera fase de este procedimiento es de ámbito nacional y se realiza de forma conjunta con todos los aspirantes que desean

acceder a los distintos programas de formación docente. En base a los resultados obtenidos en este examen, los estudiantes serán invitados a las pruebas de aptitud por la universidad de ingreso solicitada. En la segunda fase, el foco se centra en elegir a los candidatos más idóneos para convertirlos en futuros maestros. Este proceso de selección tiene en cuenta no solo habilidades académicas e interpersonales, sino también el compromiso y la motivación que el estudiante muestra hacia su futura profesión.

En España, tras varias décadas de críticas y disconformidad hacia la selectividad, definir un mecanismo de acceso a la universidad acorde a las exigencias de la profesión docente, transparente y sin caer en la perversión de determinados procedimientos de evaluación es todo un reto. Para evitar el diseño de herramientas de evaluación que únicamente midan la mera reproducción memorística de contenidos, debemos aunar esfuerzos y conocer minuciosamente cómo es el acceso a la profesión docente de uno de los sistemas educativos que más confianza, tiempo y preparación dedica a su profesorado. Es el momento de analizar las estrategias de selección que las universidades de este país nórdico han diseñado con objeto de debatir, reflexionar y sugerir nuevas propuestas para nuestras Facultades de Educación.

Este artículo se centra en el análisis de las pruebas de acceso que las universidades en Finlandia llevan a cabo para seleccionar a sus estudiantes para los programas de formación docente. Se describen las principales características de estas pruebas utilizando como ejemplo el procedimiento de la Facultad de Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Helsinki. El análisis se realiza en base al contenido de las pruebas y a su capacidad para evaluar competencias docentes.

La dimensión profesional de las pruebas de selectividad: relevancia de los componentes actitudinales y motivacionales hacia la profesión docente

Tanto desde el punto de vista teórico como práctico, la elección de los estudios superiores supone para el joven una decisión compleja que forma parte de su proyecto vital. En ella intervienen no solo capacidades intelectuales sino también componentes motivacionales, rasgos de personalidad, intereses y expectativas para convertirse en un futuro profesional. Valverde (2001) afirma que la capacidad para desarrollar con eficacia una actividad laboral consiste en movilizar conocimientos, habilidades, destrezas, motivación y la comprensión necesaria para solucionar situaciones y diversos problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo. Esta vinculación entre los componentes actitudinales y motivacionales hacia la profesión docente deberían ser tenidos en cuenta en el diseño de las pruebas de acceso a la universidad.

Diferentes autores coinciden en este planteamiento. Por ejemplo, para Pérez Gómez (2012) los dos pilares fundamentales que sustentan la profesión docente satisfactoria son definidos como: pasión por el saber y pasión por ayudar a aprender. En ambos pilares se encuentran mezclados de manera singular los cinco componentes que constituyen las competencias. El entusiasmo, la energía y el sentimiento de contribuir al

aprendizaje de los estudiantes es fundamental en la labor del profesorado (Estola, Erkkilä, y Syrjälä, 2003). En este mismo sentido el profesor Esteve propone que los mecanismos selectivos de acceso a la universidad deberán estar “basados en criterios de personalidad y no sólo como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual” (2002, 33).

Parece cada vez más evidente, por tanto, que las demandas de la profesión docente exigen perfiles cada vez más flexibles y complejos. Es decir, no es suficiente la adquisición de conocimientos sino que parece imprescindible el desarrollo de competencias o cualidades humanas y profesionales cada vez más elaboradas. En este sentido, las competencias o cualidades humanas son entendidas como sistemas complejos de acción y comprensión que se activan conjuntamente y de manera eficaz para intervenir en la vida personal, social y profesional. Pérez Gómez (2007,2008) concreta que las competencias son sistemas complejos de comprensión y actuación, que suponen la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones (Figura 1). Es decir, constituyen los recursos, la capacidad de responder a demandas complejas y de llevar a cabo tareas diversas con eficacia y sentido en situaciones complejas, cambiantes y novedosas.



Figura 1. Componentes de las competencias

Para alcanzar este fin y para seleccionar a los aspirantes más aptos a la profesión deseada, el sistema de acceso a los programas de formación de profesorado en Finlandia tiene en cuenta no solo capacidades intelectuales sino también poseer excelentes habilidades interpersonales. Niemi y Jakku-Sihvonen (2006) afirma que los docentes necesitan conocer los resultados de las últimas investigaciones en el campo de la

educación y deben tener un conocimiento profundo sobre el crecimiento y el desarrollo humano, asimismo, precisan del dominio de distintos métodos y estrategias que pueden utilizar para enseñar a alumnos diferentes. Por su parte, Uusiautti y Määttä (2013) son rotundos al afirmar que en Finlandia seleccionan aquellos candidatos que tienen un punto de vista social y cognitivo de la enseñanza y presentan un fuerte compromiso y motivación hacia la formación docente y el trabajo como profesor. Puede que estos elementos no garanticen el éxito como docente en el futuro pero sí facilitará su desarrollo profesional. Eccles et al. (1983) argumenta que para garantizar el éxito en las tareas, el individuo debe disfrutar y mostrar interés al realizar la actividad, por lo tanto, la motivación y el interés hacia la docencia se consideran requisitos imprescindibles para seleccionar a los candidatos. Identificar las motivaciones que se relacionan con la dedicación docente, el compromiso y la persistencia son un paso crítico a la vista de comprender los factores y procesos que subyacen a la calidad de los docentes (Watt and Richardson, 2008).

En palabras de Niemi y Jakku-Sihvonen (2006), el contenido académico y las habilidades prácticas no deben ser vistas como independientes o exclusivas, sino que son siempre complementarias en la profesión docente.

Ahora bien, ¿pueden estimarse estos componentes claves de las competencias en pruebas de selección de candidatos? ¿cómo estimar el grado de desarrollo de estos componentes fundamentales de las futuras competencias profesionales?

Para atender a estas cuestiones, en el análisis llevado a cabo nos planteamos identificar las capacidades cognitivas predominantes requeridas o presentes en estas pruebas de acceso.

Descripción del proceso metodológico

En el presente estudio he utilizado los siguientes documentos y entrevistas, relacionados con las personas implicadas en las pruebas específicas de acceso a la universidad de Helsinki, Finlandia, que es la que hemos seleccionado para el presente trabajo.

Desde el año 2011 se ha procedido a la recopilación de distintos documentos que nos ofrecen datos relevantes: ejemplares de los exámenes de acceso, material para preparar dichas pruebas, así como los documentos relacionados con el proceso, instrumentos y criterios de evaluación. También hemos realizado entrevistas a los evaluadores encargados de la selección de estudiantes y a la persona responsable de coordinar y presidir este comité de selección. La información obtenida ha sido

contrastada y triangulada³ con otras fuentes sometiendo los resultados a continua discusión con el director de la tesis.

El proceso metodológico se concreta en un análisis del contenido de esta prueba, así como de los correspondientes criterios de valoración utilizados, identificándolas competencias implícitas que son requeridas y sugiriendo posibles derivaciones para llevar a cabo en España la selectividad de estudiantes en el campo educativo. Abordar estos aspectos requiere de un tratamiento metodológico de carácter cualitativo, fundamentado en el análisis de contenido, contraste de información entre distintos expertos e informantes, revisión de literatura y los documentos de pruebas y criterios de corrección específicos y uso de técnicas de triangulación de los resultados obtenidos.

La propuesta de Finlandia. El proceso de selección: características y elementos de la prueba de aptitud

En Finlandia, al igual que sucede en España, el acceso a la universidad puede hacerse a través de varios caminos (Figura 2). Los estudiantes que terminan la Educación Secundaria acceden a la universidad a través del examen de matriculación (*matriculation examination*), un examen al final de esta etapa que incluye pruebas generales de diferentes materias. Otra de las vías es el acceso a la universidad a través de los ciclos de Formación Profesional, estos candidatos acceden a los estudios superiores mediante esta certificación sin tener que hacer el examen de matriculación. Ahora bien, independientemente de cuál sea el camino del que se procede, todos los aspirantes al campo educativo en sus distintas modalidades (educación primaria, educación infantil, especial...) tienen que hacer el examen nacional llamado VAKAVA, que forma parte del proceso de selección para acceder a estos programas de formación. En función de los resultados obtenidos, los estudiantes son llamados para hacer la prueba de aptitud que las facultades organizan; dicha prueba es la que analizamos en este trabajo.

³En el año 2012, disfruté de una estancia de investigación de 3 meses de duración en el CNIIE (Madrid), institución perteneciente al Ministerio de Educación y donde se encuentra la sede española EURYDICE, con la finalidad de nutrirme de los informes y estudios de que disponen sobre políticas educativas europeas, enriquecer mi estudio y mi formación.

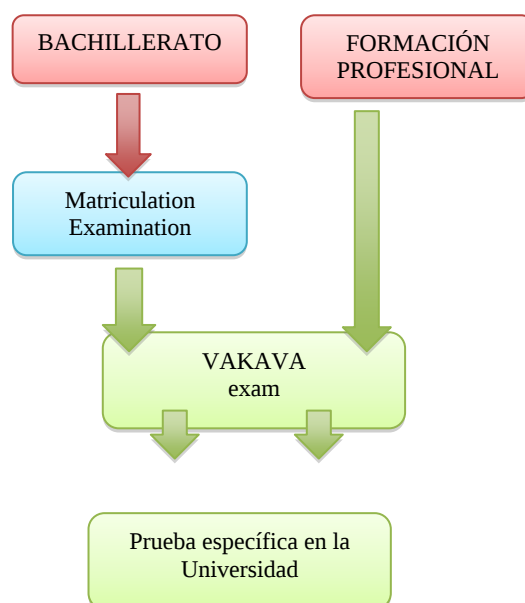


Figura 2. Vías de acceso a la Universidad en Finlandia

Las universidades en Finlandia tienen autonomía para diseñar normativamente el programa de acceso y para seleccionar a sus estudiantes mediante pruebas específicas. Aunque el procedimiento de selección puede variar de unas a otras, la mayoría de universidades entrevistan individualmente a cada solicitante con el objetivo de conocer las razones que les ha llevado a elegir la docencia como futuro profesional. Asimismo, la entrevista les sirve para conocer los estudios previos del candidato, si está familiarizado con el campo de la docencia y si ha tenido experiencia de trabajo en este área. La entrevista (Figura 3) está basada en un ‘background information form’ (formulario de información sobre los antecedentes y conocimientos previos), y en ella el solicitante tiene que ser capaz de demostrar sus capacidades, intereses y lo que es más importante, las razones por las que quiere convertirse en docente. Este procedimiento de selección comienza a mediados del mes de junio y los resultados finales son publicados a mediados de julio. El aspirante recibe 30 minutos antes de realizar la entrevista tres textos de actualidad relacionados con la escuela o con la educación en general. Estos artículos no son de carácter científico, sino que la fuente más común son los periódicos nacionales. De los tres textos recibidos el candidato tiene que elegir uno que será el que presentará al tribunal durante la primera parte de la entrevista.



Figura 3. Fases de la entrevista en la Prueba de selección de alumnado en Finlandia

El personal encargado de realizar las entrevistas son los propios docentes de los programas de formación y también maestros que trabajan en la educación primaria (con escolares de entre 7 y 12 años). Cada universidad cuenta con un comité de selección de estudiantes que es el encargado de elegir los textos y también es el responsable de preparar los criterios de selección y establecer las orientaciones para el proceso de selección de los candidatos. Para realizar las entrevistas, se forman 10 comités (equipos) diferentes. Cada uno de ellos, está compuesto por tres docentes que entrevistan normalmente a unos 12 candidatos por día. Estas entrevistas duran tres días, por lo que aproximadamente 120 candidatos son entrevistados cada día. Como hacía referencia anteriormente, en la primera parte de la entrevista el estudiante expone las ideas principales del texto que acaba de leer, el motivo que le ha llevado a la elección del mismo y la relación que establece con los conocimientos previos sobre el tema. A continuación, la entrevista se centra en la historia de vida del candidato, en sus aficiones, sus intereses, su experiencia previa en el mundo de la educación, y en las principales razones que le conducen a querer dedicarse a la enseñanza. En base a los resultados obtenidos en la entrevista, los estudiantes son seleccionados para los distintos programas de formación docente.

Esta evaluación no cuenta con un sistema de puntuación estandarizado, sino que cada universidad tiene sus propias directrices que se describen con detalle antes de la prueba. Para ello, la comisión de selección de estudiantes mantienen reuniones a lo largo del curso con objeto de unificar criterios de evaluación y prepararse para realizar las entrevistas.

En la universidad objeto de nuestro estudio, la selección global de los estudiantes se realiza atendiendo a los siguientes criterios:

- El 60% del total de los estudiantes que son seleccionados para los programas de formación docente lo hacen porque han aprobado el *examen de matriculación*, el VAKAVA y luego la entrevista.
- El otro 40% restante, son seleccionados únicamente sobre la base de los puntos del VAKAVA y de la entrevista. Estos últimos, han podido acceder directamente al VAKAVA a través del título de formación profesional o también muchos otros que no han obtenido éxito en el examen de matriculación se les da la oportunidad de hacer las pruebas de ingreso específicas para el campo educativo (VAKAVA + entrevista).

Concretamos estas vías de acceso en la siguiente figura:

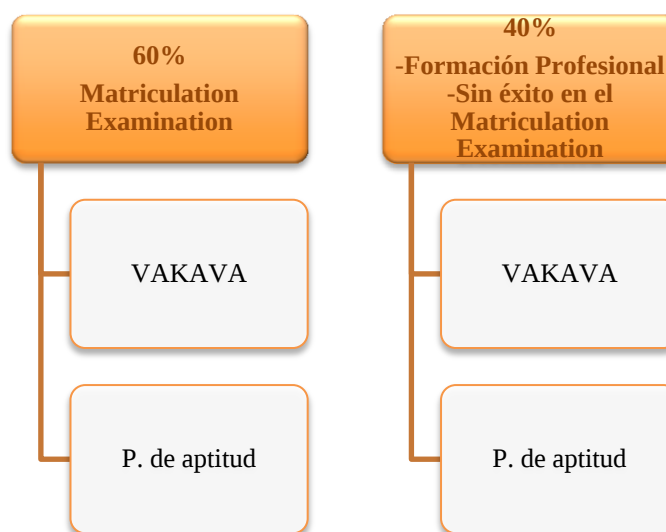


Figura 4. Procedimiento para acceder a la universidad en el ámbito de las Ciencias de la Educación

Para comprender esta diferencia en la elección de estudiantes, preguntamos a uno de los docentes miembros del comité de selección y su respuesta fue la siguiente:

“Para algunos, el examen de matriculación no les va bien, sin embargo, queremos dar a todos la oportunidad de demostrar su habilidad en el examen de ingreso. En la práctica, primero se elige al 60% sobre la base de los puntos del examen de matriculación, el VAKAVA y la entrevista y luego se selecciona al 40% restante. Ellos son los que han conseguido los puntos más altos de la entrevista y que no han sido elegidos sobre la base del total de puntos (examen de matriculación + VAKAVA + entrevista)”.

Como vemos, aunque en un porcentaje menor, es posible aspirar a la prueba de aptitud de la universidad seleccionada sin haber obtenido éxito en el *examen de matriculación*, en este caso, los docentes tienden la mano a aquellos que no han aprobado esta prueba y les dan la oportunidad de demostrar sus habilidades interpersonales, su motivación y sus intereses profesionales en la entrevista, prueba de carácter específico para aquellos que desean el ingreso a la universidad en el ámbito de las ciencias de la educación. Otro ejemplo más de la relevancia concedida a la entrevista como medio de selección de candidatos. En referencia a este asunto, uno de los informantes nos comenta:

“En el año 2011 en la Universidad de Helsinki recibimos 1789 solicitantes para los programas de formación de maestro de clase (educación primaria), esto quiere decir, que 1789 personas eligieron nuestra facultad en su formulario de solicitud. Luego, 1198 de ellos participaron en el examen VAKAVA. Finalmente para la entrevista invitamos a 360 participantes, de los cuales 120 fueron seleccionados”.

Con estos datos al respecto, podemos afirmar que solo el 10% de los candidatos que solicitan el acceso a los programas de formación docente logran conseguir ser admitidos. En este sentido, añadimos que, del total de los aspirantes iniciales tan solo el 30% de ellos son invitados a realizar las pruebas específicas que organizan en cada universidad.

Análisis de datos

Para presentar el análisis del material hemos considerado oportuno describir, por un lado, la selección de los textos que el candidato recibe antes de la entrevista y por otro lado, las cuestiones que el tribunal plantea a los solicitantes (para aclaración de las fases véase figura 3). En ambos apartados, nos centraremos en la naturaleza del contenido, los criterios de evaluación y en su relación con las competencias docentes.

La selección de los textos y la naturaleza de su contenido

En la primera parte de este procedimiento, los docentes entregan a cada aspirante tres artículos diferentes de los cuáles el estudiante elegirá uno para presentarlo posteriormente en la entrevista. La elección de estos artículos corresponde al comité de selección de estudiantes, cada uno de los miembros sugieren varios y finalmente se llega a un acuerdo para elegir los que se usarán ese año. Se seleccionan alrededor de 20 artículos distintos y por lo menos, se establecen diez diferentes combinaciones de ellos para entregar a cada candidato. La designación de estos artículos no sigue unos criterios especiales de selección, simplemente deben ser cortos, no más de una página, y deben hacer frente a temas de actualidad conectados en algún sentido con el campo de la educación. La elección de estos artículos se realiza con la intención de conectar al candidato con la realidad del mundo que le rodea y familiarizarlo con una gran diversidad de temas educativos con los que se puede encontrar en el transcurso de su profesión. Los temas son muy distintos unos de otros precisamente para vincular con los intereses e inquietudes de tan diversos candidatos.

Veamos a continuación, tres ejemplos de textos que fueron utilizados para la prueba de acceso del curso 2011.

- El primero de los artículos titulado “Omanäidinkielenopetustukeemaahanmuuttajankoulumenestystä”, en español, “La enseñanza de la lengua materna apoya el éxito escolar del inmigrante”, es un artículo de opinión que trata sobre la importancia de preservar la lengua materna para que los estudiantes con raíces inmigrantes obtengan éxito en la escuela. Este autor explica cómo en diferentes partes de Europa se ha despertado el deseo de averiguar la razón del porqué de los modestos resultados de los estudios de los alumnos inmigrantes y presenta una investigación realizada en

2008 donde se comprobó que los estudiantes que habían recibido enseñanza de la lengua materna, tuvieron más éxito de los que no participaron en ella.

Sin duda, este artículo de opinión trata una gran diversidad de temas tales como, educación inclusiva, multicultural, políticas europeas de educación, estrategias de enseñanza, resultados del aprendizaje, diversidad escolar y cultural, etc.

- El siguiente artículo titulado “Lapsiajäättilämanhuolenpitoa, kuntyöelämämaiseevanhemmat”, en español “Los niños se quedan sin cuidado cuando la vida laboral absorbe a los padres”, reflexiona acerca de la importancia de la atención que los padres deben prestar a sus hijos adolescentes. Comenta que los jóvenes pueden adquirir adicciones peligrosas cuando no están bajo la supervisión de un adulto. Se da testimonio a una trabajadora social que relata diversidad de casos en las que los jóvenes fracasan en su vida cuando éstos se encuentran en riesgo de exclusión social.

En este artículo, se debate acerca de la necesidad de que la escuela intervenga a tiempo en estos casos en los que los jóvenes tienen diversos problemas pero no encuentran el apoyo de su familia. La relación entre los jóvenes y los adultos, los peligros del desarrollo de la etapa de la adolescencia, la intervención de los servicios sociales, el apoyo del tutor, son entre otros, los elementos principales de este artículo.

- El último de los textos elegidos, “Koulussaviihtymiseeni ole taikavarpua”, o “Para pasarlo bien en el colegio no existe una varita mágica”, la autora hace referencia a que a pesar de que los estudiantes obtienen buenos resultados en el aprendizaje parece que, en diversas ocasiones, no se encuentran a gusto en el colegio. El objetivo de su estudio es averiguar cómo se podría lograr que los niños y los jóvenes lo pasen mejor en el colegio durante su jornada escolar. Tras un análisis realizado a otros países vecinos como Noruega, Suecia o Dinamarca, esta autora llegó a la conclusión de que no hay una receta mágica para el bienestar en el colegio.

En este artículo se reflexiona acerca del equilibrio que debe haber en la escuela para crear un buen ambiente de aprendizaje. La relación con la comunidad, el apoyo de la familia, la comunicación entre los docentes y el respeto por el medio ambiente y por los materiales escolares, son algunos de los elementos que constituyen que el estudiante tenga interés por la escuela.

Como queda manifiesto, estos artículos tratan una gran variabilidad de temas que abarcan la educación desde una perspectiva amplia, permiten al estudiante explorar el rol del docente y proporcionan a los candidatos la oportunidad de expresar su opinión sobre el artículo. Cuando los docentes evalúan esta primera parte de la prueba, la importancia no reside en el artículo que el solicitante elige, pero sí la forma en que trabaja la información que contiene, así como en los motivos para su elección.

En esta primera parte de la entrevista, los evaluadores obtienen información acerca de los conocimientos operativos, activos, que el estudiante tiene sobre ese tema, atendiendo aquí, en primer lugar a los elementos cognitivos de las competencias como son los conceptos y las teorías que los estudiantes son capaces de utilizar para comprender el texto. En segundo lugar, están presentes aspectos relacionados con el segundo componente de las competencias: las habilidades o capacidades de comprensión, relación, organización, transferencia, argumentación y comunicación, puesto que el candidato debe seleccionar el contenido, ordenarlo, establecer la secuencia de comunicación y proponer los argumentos que justifican sus opiniones al respecto. En tercer lugar, con la elección intencionada de uno u otro tema, los evaluadores se centran en saber las razones que proclaman los estudiantes para motivar la elección de ese determinado artículo, respondiendo aquí a la relevancia de los componentes actitudinales (emociones, valores), ya que el estudiante deja ver los vínculos e intereses que priorizan y que les ha llevado a la elección de ese artículo.

Los criterios de valoración de la primera parte de la entrevista. Exposición del texto seleccionado.

Los criterios de valoración son decisivos, porque pueden indicar los aspectos profesionales que se consideran relevantes en la selección de los futuros candidatos. De este modo, la presentación del texto se evalúa en base a la claridad y la lógica que el estudiante demuestra al destacar lo esencial del contenido, la capacidad de expresión, la coherencia en la argumentación, la riqueza en su lenguaje y en los diferentes puntos de vista sobre las razones que le han conducido a elegir ese artículo. Se valora también los intereses profesionales que aparecen, el entusiasmo por el tema educativo, la profundidad de análisis y riqueza de matices, los tipos de pensamiento, los valores educativos así como la creatividad y originalidad de los análisis y propuestas del candidato.

La entrevista como instrumento de evaluación y las competencias implícitas en la prueba de aptitud

Cuando el candidato ha terminado de expresar su punto de vista sobre el texto seleccionado, los docentes comienzan la entrevista. Algunas de las cuestiones que plantean los evaluadores son las siguientes:

- ¿Por qué te gustaría ser docente? ¿Por qué has elegido la especialidad de Educación Primaria?
- Antes de llegar a la universidad ¿has participado en asociaciones, voluntariados o en otras actividades que tienen que ver de alguna u otra forma con la docencia o de servicio a la sociedad?

— ¿Qué clase de maestro te gustaría ser? ¿eres capaz de nombrar tus fortalezas y debilidades que consideras son necesarias para la profesión docente?

La entrevista es llevada a cabo por tres docentes que prestan atención a tres aspectos fundamentales:

- 1) La idoneidad del candidato para la formación del profesorado y para la profesión docente.
- 2) La motivación que presenta hacia el campo de la educación.
- 3) Las habilidades y competencias de comunicación.

La puntuación de cada uno de estos apartados se hace siguiendo una escala de valoración de 1 a 5, siendo 1 la más baja y 5 la máxima puntuación. Cada evaluador, de manera independiente, señala en una hoja diseñada para este fin cada una de las opciones anotando las observaciones que considere oportunas, para que a la postre, sean debatidas con el resto de evaluadores. En el caso de que existan discrepancias relevantes entre los tres evaluadores, se recurrirá a la decisión que recoja la mayoría.

Durante la entrevista, el candidato deberá relatar de forma coherente cuál es su formación, sus intereses y porqué quiere dedicarse a la enseñanza. En este caso, los entrevistadores tratarán de obtener una visión global del candidato y de los rasgos de su personalidad. En primer lugar, cuando el solicitante presenta su historia de vida, los entrevistadores aprecian si el trabajo previo incluye un esfuerzo relativamente constante y si destaca un especial interés en tareas sociales, incluyendo la enseñanza. En segundo lugar, valoran la actitud que se muestra durante la entrevista, si el candidato se ve a sí mismo como un docente, si tiene una visión realista sobre los problemas de la enseñanza, es innovador, y si piensa en la educación desde una perspectiva constructivista del aprendizaje. Por último, para atender a las habilidades y competencias de comunicación, la entrevista se presenta como algo más que un continuo de preguntas y respuestas, ya que está abierta al debate y al diálogo propiciando en el estudiante la capacidad para expresarse de manera natural y sincera sobre su propia visión de educación y de la vida.

Una vez finalizada esta segunda fase del procedimiento de acceso a la universidad, los docentes tienen suficientes datos recogidos de cada uno de los solicitantes para decidir cuáles serán los elegidos para acceder a los programas de formación inicial de profesorado.

Los criterios de valoración de la segunda parte de la entrevista. Respuesta del candidato a las cuestiones planteadas.

Los criterios de evaluación de esta parte son trabajados, definidos y clarificados previamente, al igual que para la elección de textos, por la comisión de selección de estudiantes. En ellos, no se exigen habilidades específicas de la profesión docente pero sí rasgos y cualidades tanto cognitivas como sociales hacia la enseñanza y una alta

motivación para la formación docente. A este respecto, debemos destacar que en Finlandia no existe una relación aprobada por legislación educativa que establezca unas competencias definidas y estandarizadas para la formación de docentes como los hay en Reino Unido (Teachers' Standards England, 2012) o en Estados Unidos (ATE, 2007). Las características que deben reunir los aspirantes a la formación docente no consisten solo en 'saber hacer' sino también en la capacidad y la motivación para 'poder hacerlo'.

Cuando le preguntamos a uno de nuestros informantes sobre las principales competencias docentes que buscan en sus candidatos y a cuáles les da más prioridad, su respuesta es la siguiente:

“nosotros [...] preferimos buscar las cualidades que en nuestra opinión, son necesarias para alguien que quiere convertirse en maestro. En otras palabras, no creemos que los solicitantes deban ser buenos maestros cuando ellos aspiran a la formación de profesorado, pero ellos deben tener ciertas habilidades que harán más fácil educarlos para convertirse en buenos maestros”.

En este sentido, parece que las intenciones de los docentes no consisten exclusivamente en elegir a los candidatos en base a un expediente sobresaliente, sino que además requieren del solicitante ciertas capacidades y habilidades que les serán de ayuda a la hora de adquirir formación y desarrollarse como especialistas en educación. Consideran importante el dominio de conocimientos teóricos porque les facilitarán resolver las cuestiones prácticas, pero el interés y la capacidad que el solicitante muestra para identificarse así mismo como un maestro es además un requisito indispensable para el acceso a los estudios de formación docente.

Discusión de resultados

1. El sentido de las pruebas y de los criterios de valoración. Conocimientos, capacidades y disposiciones personales.

¿Qué componentes de las competencias se pueden detectar mediante estas pruebas y con estos criterios?

En primer lugar parece evidente que no se pretende detectar la capacidad de reproducción de memoria de conocimientos e informaciones acumuladas, sino la capacidad de utilizar el conocimiento para comprender, argumentar, valorar, proponer y diseñar. Es decir, se pretende estimar el grado de desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior según los planteamientos de Bateson y la reformulación de la taxonomía de Bloom realizada por Anderson y Krathwohl (2001) (Figura 5): recordar, comprensión, transferencia, argumentación, evaluación y creatividad. A este respecto, las cualidades cognitivas de orden inferior o de primer orden serían aquellas que tienen que ver con la capacidad de reconocer y recordar, aplicar fórmulas o procedimientos simples de forma mecánica, comprender de forma superficial el sentido de los términos

y proposiciones sencillas, mientras que transferir de forma compleja, el análisis, la evaluación y la creación se consideran cualidades cognitivas de orden superior o de segundo orden. Esta secuencia de capacidades no es lineal ni estanca, sino que es flexible y en espiral, de modo que el individuo puede estar utilizando el recuerdo y al mismo tiempo evaluando, aplicando y creando.

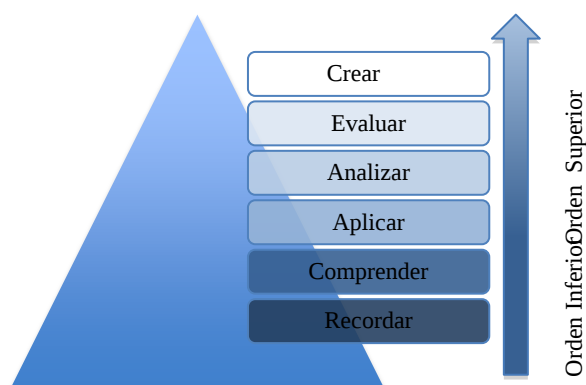


Figura 5: Clasificación Capacidades Orden inferior y superior

Como puede apreciarse en el análisis previo, los componentes que están presentes en las pruebas son aquellos que tienen que ver con la detección de lo que consideramos cualidades cognitivas de segundo orden, ya que la entrevista personal con preguntas abiertas permite al candidato expresarse libremente exponiendo su visión de la enseñanza, sus preocupaciones y valoraciones acerca de los estudios a los que pretende acceder, así como su forma de organizar la enseñanza y la capacidad de resaltar las cualidades positivas y negativas que considera son necesarias para llegar a ser docente. Aquí las cualidades que se evalúan son las que tienen que ver con la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico.

Además, la evaluación no se centra solo en los aspectos intelectuales o de contenido, sino que va más allá y enfatiza las habilidades que el estudiante pone en marcha para expresarse y comunicar el contenido y las actitudes que se detectan en su modo de percibir, indagar, analizar y proponer. En este sentido, se presta especial importancia a la actitud crítica y reflexiva que el candidato demuestra durante su exposición, ya que en su futuro laboral como docente, deberá ser capaz de utilizar el pensamiento creativo e innovador para encontrar soluciones a problemas complejos que pueden surgir en su práctica en el aula y que conllevan no solo acudir al conocimiento académico y teórico para resolverlos. Con este propósito, se pretende establecer un perfil global del candidato, estimando el desarrollo de competencias que favorecen el pensamiento lógico más que la memorización simple de hechos o acontecimientos.

Mención especial merece, la pretensión de indagar el sentido de los intereses y preocupaciones personales y profesionales del candidato, puestas de manifiesto en la elección del tema, en los motivos ofrecidos para su elección así como en las conexiones,

transferencias, comparaciones y ejemplificaciones que se derivan de su reflexión sobre los contenidos presentes en el texto. En este sentido, la utilización de artículos de actualidad conectados de una u otra forma con la educación es todo un acierto ya que ofrece al candidato la oportunidad de expresar abiertamente su punto de vista sobre el tema, utilizando todos los recursos, ideas y planteamientos desarrollados en su vida académica, social y personal.

Cabe resaltar que las capacidades predominantes en esta prueba son las que tienen que ver con la capacidad de comunicación y argumentación, aunque sin olvidar las que tienen que ver con los conocimientos y las habilidades, ya que en la primera parte de la prueba cuando el candidato tiene que contar todo lo que sabe sobre el tema principal del texto los evaluadores obtienen información acerca de la riqueza personal de cada candidato a la hora de manejar los conceptos y la diversidad de contenido que trata el artículo.

2. Más allá de la excelencia. La relevancia de las disposiciones personales

A este respecto, es interesante enfatizar, que contrariamente a lo que ‘popularmente’ conocíamos acerca de la necesidad de obtener una alta calificación en el examen de entrada para poder optar a la prueba de aptitud que realiza la universidad, en la práctica, encontramos cierta flexibilidad en este procedimiento para que aquellos estudiantes que no han tenido éxito en el examen nacional puedan tener la oportunidad de demostrar otras capacidades y disposiciones durante la entrevista. En este caso, parece que las cualidades que los evaluadores más aprecian de los candidatos es el compromiso que establecen con la educación, la disposición hacia los programas de formación y el interés que muestran hacia la profesión docente. En este sentido, Hargreaves (2003,76) afirma que “los buenos profesores comprenden plenamente que la enseñanza y el aprendizaje de éxito tienen lugar cuando los docentes mantienen relaciones de atención y cuidado con sus alumnos, y cuando el alumnado está comprometido emocionalmente con su aprendizaje”, por este razón es importante que los candidatos expresen una actitud ante la educación que implique compromiso y conciencia con la profesión a la que aspiran. Cuando su historia de vida presenta una formación coherente con sus expectativas de futuro y, de uno u otro modo, el entusiasmo por la enseñanza y el aprendizaje está latente durante la entrevista, los candidatos son puntuados con la máxima calificación.

Podemos afirmar por tanto, que las competencias predominantes en estas pruebas son las que implican y vinculan aspectos funcionales y personales. Entre ellas destacamos, la capacidad de innovar y ser creativo, tener una visión global de la enseñanza y de la educación, implicación en la esfera social, buenas habilidades de comunicación y presentar una actitud crítica y reflexiva ante los problemas de la enseñanza. Estos rasgos diferenciales de las competencias son los que los evaluadores consideran más relevantes para seleccionar a los futuros docentes.

3. Críticas y deficiencias del proceso

En primer lugar, las sombras de este proceso de selección basado en estas pruebas específicas radica en la concentración exclusiva de la evaluación sobre las teorías declaradas de los aspirantes, sus opiniones y manifestaciones pero no sobre sus teorías en uso y sus prácticas (Argyris, 1989 y Pérez Gómez, 2011). Una cosa es lo que pensamos, otra lo que decimos y otra lo que hacemos. De modo que, incluir además de la entrevista, una prueba práctica grupal o individual que cuestionara la declaración de sus intereses sobre un escenario real sería un buen instrumento más de recogida de información relevante a la hora de elegir a uno u otro candidato. Otro procedimiento interesante sería la exigencia de un portafolios (Sánchez Santamaría, 2012) con productos de cada estudiante sobre diferentes aspectos y áreas de interés, que reflejaran no solo sus intenciones, intereses, sino también sus prácticas. No obstante, debemos recordar que cada universidad toma decisiones particulares referentes a la prueba de aptitud que incluyen desde una entrevista personal a diferentes tipos de pruebas escritas y prácticas grupales. Por lo que podemos encontrar que en determinadas universidades la prueba de aptitud puede recoger además de la entrevista ejercicios prácticos o análisis y defensa del portafolios personal.

En segundo lugar, habría que destacar la dificultad de evitar los sesgos subjetivos de los evaluadores. Con la intención de preservar aquello que se considera que funciona, los evaluadores pueden buscar en los candidatos perfiles similares a lo que son ellos mismos, sin llegar a contribuir verdaderamente al establecimiento de un sistema de selección transparente y acorde a los criterios de evaluación propuestos previamente. Como afirma Rähkä (2010) esta selección de estudiantes ha podido incrementar la reproducción del actual cuerpo docente en lugar de su renovación. Además, se ha centrado en la búsqueda de candidatos adecuados para los tiempos actuales, no en aquellos que son capaces de cambiar con el paso del tiempo. Esta difícil decisión de elegir a los más idóneos para la formación docente acordes con las nuevas necesidades de aprendizaje se convierte en una lucha constante para no perpetuar los modelos y prácticas adquiridos de modo consciente o inconsciente por los docentes encargados de seleccionarlos.

En tercer lugar, cabe resaltar también la complejidad de definir unos criterios de evaluación apoyados en los principales objetivos del sistema educativo y respetados por los evaluadores. Como se puede inferir, estas pruebas de evaluación subjetivas son complejas precisamente por la dificultad para establecer unos criterios de evaluación lo suficientemente claros para todos aquellos que participan en su corrección, a pesar del esfuerzo previo de formación de criterios y lenguajes comunes entre los evaluadores. Para evitar este sesgo, sería interesante grabar las entrevistas con el fin de poder analizarlas posteriormente en el caso de que exista un desacuerdo entre los evaluadores, así como para aprender el estudio de casos concreto y crecer en la convergencia de criterios entre los expertos implicados.

Por último, también es importante destacar el volumen de trabajo que conlleva entrevistar a cada uno de los solicitantes, ya que el número es muy elevado y puede resultar agotador para los evaluadores realizar esta tarea de manera continuada durante dos ó tres días que dura el periodo de entrevistas. Además, la duración de la prueba (en torno a 20') puede resultar insuficiente para que los evaluadores construyan un perfil adecuado del candidato. Habría que tener en cuenta que los entrevistadores únicamente conocen de manera previa al candidato por los resultados obtenidos en el VAKAVA examen y por ello, el tiempo dedicado a la entrevista personal debería ser lo suficientemente amplio para que el candidato pueda demostrar aquello que no ha podido reflejar en la prueba anterior: intereses, inquietudes y su historia de vida de manera relajada y sin estar cohibido por un límite corto de tiempo.

Conclusiones y posibles sugerencias para su aplicación en España

De manera general y una vez realizado el análisis de contenido de la prueba de aptitud para aquellos estudiantes que desean convertirse en docentes, y de la correspondiente discusión de resultados podemos afirmar que las capacidades que se pretenden detectar en las pruebas específicas son aquellas que consideramos de orden superior (argumentación, creación, transferencia, heurística) ya que su diseño (abierto y flexible) permite al estudiante expresar libremente y de forma argumentada la manera de concebir la función docente, es decir, el modo en que los estudiantes perciben la educación y la importancia que tiene para ellos la enseñanza. En segundo lugar cabe destacar que también se encuentran presentes otros aspectos fundamentales de las competencias como la motivación declarada, las creencias, valores y actitudes educativos implícitos, pero fundamentalmente en el nivel declarativo. Estas pruebas no pueden detectar el nivel de habilidades prácticas relacionadas con la acción de enseñar, ni las emociones, valores y actitudes que se activan en los problemas reales y complejos de la práctica. Es decir, intuyen el campo de las disposiciones mediante las opiniones declaradas por los aspirantes, pero no pueden confirmar el sentido y desarrollo real de las mismas.

Con respecto a las posibles sugerencias de aplicación en España

A pesar de estas limitaciones, las pruebas analizadas se encuentran a años luz de los procedimientos de selección de los aspirantes a la profesión docente en España. Son muchas y muy relevantes las sugerencias que pueden extraerse del análisis de estas pruebas para la reforma sustancial de estos procedimientos en las universidades españolas.

Por este motivo, en España, el acceso a la universidad para aquellos aspirantes al campo de la educación necesita cambiar su forma y su fondo, es decir, reinventarse. Este nuevo mecanismo de selección debería medir tanto las habilidades académicas

como las disposiciones personales hacia la enseñanza. Por ello en el momento de la selección, es muy importante obtener una visión global del candidato y considerar los conocimientos académicos, la actitud hacia la educación y la capacidad de adaptarse a los cambios que, sin duda, facilitarán sus años de formación.

Tomando en consideración el análisis de las pruebas de Finlandia así como sus deficiencias y debilidades, se proponen las siguientes sugerencias:

- *La relevancia del compromiso social para la formación docente.* Más que medir conocimientos, habilidades o destrezas simplemente, la selección de futuros docentes es un compromiso con la educación de los futuros ciudadanos y por ello, este proceso es altamente competitivo y exigente. En Finlandia, la profesión docente se considera una profesión ética y por ello, el desarrollo del compromiso y la responsabilidad de los profesores son objetivos importantes a tener en cuenta a la hora de seleccionar a los candidatos (Niemi, 2013).
- *La entrevista como herramienta para evaluar conocimientos, actitudes y valores.* Como hemos visto, esta metodología de evaluación puede resultar ardua por el trabajo que conlleva entrevistar uno a uno a todos los candidatos y por la dificultad que conlleva el hecho de medir componentes actitudinales o rasgos de personalidad, sin embargo, esta técnica permite de forma inmediata obtener información acerca de los puntos de vista que tiene el candidato sobre ciertos aspectos de un tema. Esta técnica se convierte en una fuente ilimitada de información acerca del candidato ya que los evaluadores pueden indagar y profundizar en algunos aspectos de interés de forma natural, además, les permite conocer la forma de expresarse que tiene el candidato, la riqueza del lenguaje que utiliza y su capacidad para argumentar las razones por las que desea convertirse en docente.
- *El portafolios personal como herramienta para evaluar competencias.* Uno de los recursos más idóneos para obtener información acerca de las evidencias del trabajo realizado y la evolución del candidato a lo largo del tiempo, es el portafolios. Éste se presenta como uno de los instrumentos más potentes para mostrar la formación alcanzada en competencias, ya que toda la recopilación de evidencias aportan información sobre las habilidades, conocimientos y disposiciones de los aspirantes. El portafolios es una herramienta flexible y dinámica que se apoya en lo que el candidato conoce, lo que sabe, cómo lo expresa, cómo lo comunica, mostrando el sentido que tienen dichos conocimientos para el desarrollo del propio proyecto personal y profesional. El uso del portafolios como requisito de acceso a los estudios superiores es una práctica cada vez más extendida en las universidades en Finlandia.

Por último, sería interesante incluir *una prueba grupal de debate y resolución de problemas sobre un escenario real*. Esta prueba requiere del candidato capacidades de orden superior, ya que le llevan a pensar y a reflexionar sobre una situación compleja,

un problema o un tema que forma parte de la realidad. La resolución del problema o del caso en cuestión lleva al candidato a reflexionar de forma crítica, a realizar un análisis, diagnosticar la situación y a establecer un plan de acción para resolverlo.

Referencias

- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R. et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Argyris, C. (1989). *Strategy Implementation: An Experiment in Learning*. New York: American Management Association, Organizational Dynamics, August.
- Association of Teacher Educators (ATE). (2007). *Quality standards for teacher educators*. Recuperado el 2 de Noviembre de 2012, de <http://www.ate1.org/pubs/Standards.cfm>.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Esteve, J.M. (2002). La formación de profesores en Europa: Hacia un nuevo modelo. En Consejo Escolar de la Región de Murcia. *Un profesor para un nuevo siglo. Nuevas demandas, nuevas necesidades* (pp. 29 – 49). Murcia: Comunidad Autónoma de la Región de Murcia,
- Estola, E., Erkkilä, R., & Syrjälä, L. (2003). The moral voice of vocation in teachers' narratives, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 239–256.
- Hannu Simola (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona. Octaedro.
- Mckinsey & Co (2010). ¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? Sumario ejecutivo en español del informe "How the world's most improved school systems keep getting better". Recuperado el 3 de Enero de 2011, de http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~/_media/Reports/SSO/Education_Intro_Standalone_Nov%2029_Spanish.ashx
- Niemi, H. y Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Research based teacher education in Finland*, (pp. 31–50). Turku: Painosalama Oy.

- Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. (2006). In the front of the Bologna process: thirty years of research-based teacher education in Finland. En P. Zgaga, D. Skubic, & M. Ivanus-Grmek (Eds.). *Posodobitevpedagoskihstudijskihprogramovvmednarodmenkontekstu: Modernization of study programmes in teachers' education in an international context*.(pp. 50-69). Ljubljana: UniverzavLjubljani, Pedagoskafakulteta.
- Niemi, H. (2013). The Finish Teacher Education. Teachers for equity and profesional autonomy, *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 117-138.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación. Gobierno de Cantabria.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-99). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2011). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En Pérez Gómez, Á. I. (coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp. 89-106). Barcelona: Graó
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la Era digital*. Madrid: Morata
- Räihä, P. (2010). *Koskaan et mutua saa! Luokanopettajakoulutuksenopiskelijavalintojenuudistamisenvaikeudesta*. Tampereen Yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sánchez Santamaría, J. (2012). El e-portafolio en la docencia universitaria: percepciones de los estudiantes y carga de trabajo. *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 7, Enero, 31-55.
- Teachers' Standars England (2012). Recuperado el 15 de Enero de 2013, de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20111218081624/tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance.aspx>
- Tryggvason, M-T. (2009): Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching, *European Journal of Teacher education*, 32:4, 369-382.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). Enhancing students' study success through caring leadership. *European Scientific Journal*, 2, 398-407.
- Valverde, O. (Coord.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers, *Learning and Instruction*, 18, 408-428.

Datos de los autores:

Laura Pérez Granados

Licenciada en Pedagogía. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Teatinos s/n, 29071. Málaga. España.

Correo electrónico: lauraperez@uma.es

Fecha de recepción: 08/03/2014

Fecha de revisión: 20/03/2014

Fecha de aceptación: 07/05/2014

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓPTICA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Abadia de Lourdes da Cunha

Josana de Castro Peixoto

Silma Pereira do Nascimento¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo delimitar um cenário sobre os desafios na formação dos professores, sob a ótica da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Para tanto, foi realizada uma revisão sobre o tema, contemplando três momentos: a historicização da inclusão tecnológica na escola; as políticas públicas educacionais rumo à inclusão digital; as concepções do letramento digital/ information literacy, inseridas no contexto da formação de professores. Entre os resultados, destaca-se a necessidade de implementar efetivas ações que possibilitem a formação continuada, além de incentivos relacionados à infraestrutura e valorização das práticas efetivadas pelos docentes.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação. Políticas públicas. Formação de professor. Letramento digital. Ferramentas tecnológicas.

RETOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Resumen: El estudio tiene como objetivo delimitar un escenario en que se muestren los retos de la formación del profesorado para el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Con este motivo, ha sido realizada una revisión de los estudios antecedentes, contemplando tres momentos: en el primero se ha hecho la revisión historia de la inclusión de las TIC en la escuela; en el segundo presentamos las políticas públicas educacionales relacionadas con la inclusión digital; en el tercero una revisión de las concepciones de letramento digital - *information literacy* - insertas en el contexto de la formación del profesorado. Los resultados del estudio apuntan a la necesidad de implementación de acciones efectivas que posibiliten la formación, además de incentivos relacionados con la infraestructura y la valoración de las prácticas desarrolladas en clase.

Palabras clave: Tecnologías de Información y Comunicación, políticas públicas, formación del profesorado, letramento digital, herramientas tecnológicas.

¹ Dados das autoras ao final do artigo

CHALLENGES IN TEACHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES AND THE INFORMATION SOCIETY

Abstract: This article aims at defining a scenario about the challenges in teacher education from the perspective of the Information and Communications Technology (ICT). Therefore, a review on the subject was performed, considering three moments: the historicizing of technological inclusion in school; public educational policies towards digital inclusion; conceptions of digital literacy/information literacy, set in the context of teacher education. Among the results, we highlight the need to implement effective actions that facilitate continuing education, as well as incentives related to infrastructure and appreciation of the practicums carried out by teachers.

Key words: Information and Communications Technologies. Public policies. Teacher training. digital literacy. Technological tools.

Introdução

Em um mundo contemporâneo e globalizado, a tecnologia está cada vez mais inserida nas atividades diárias, contribuindo para que informações fluam com muita rapidez e em quantidades antes inimagináveis, por meio do computador e da internet. É a chamada sociedade da informação e do conhecimento, que tem ocasionado transformações em todas as áreas, especialmente na educação, exigindo mudanças no perfil e na formação dos docentes, articuladas às novas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, é necessário que as escolas e professores estejam em permanente atualização, como forma de educação continuada para o emprego dos recursos digitais em suas aulas, uma vez que, a cada momento, recebemos mais alunos com maiores vivências tecnológicas. A escola e o professor precisam estar habilitados a recebê-los e a favorecer a formação para o uso adequado das múltiplas funcionalidades dos aparatos tecnológicos e da internet, de forma que contribuam na construção do seu conhecimento.

O termo tecnologia vem do grego "*tekhnē*" que significa 'técnica, arte, ofício' juntamente com o sufixo '*logia*' que significa 'estudo'. Tecnologia é um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam à resolução de problemas. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisaⁱ.

Já tecnologia da informação (TI), ou *information technology*, é o termo que engloba toda tecnologia utilizada para criar, armazenar, trocar e usar informação em seus diversos formatos (dados corporativos, áudio, imagens, vídeo, apresentações multimídia e outros meios, incluindo os que não foram criados ainda). É um termo conveniente para incluir a tecnologia de computadores e telecomunicações na mesma palavra. Essa convergência está conduzindo a 'revolução da informação'ⁱⁱ.

A utilização de tecnologia em atividades pedagógicas tem como marco inicial a utilização do mimeógrafo, passando pelos projetores de slides, pela reprodução em PowerPoint, projetadas com o uso do Datashow. Com os recursos da tecnologia digital, o ensino por correspondência transforma-se na Educação a Distância (EAD) e, conseqüentemente, surgiram novos paradigmas para ensinar e aprender.

A inclusão da tecnologia no processo ensino/aprendizagem, como para qualquer outro procedimento metodológico, exige planejamento e esse deve ser constantemente avaliado para diagnosticar se a tecnologia selecionada é adequada ao público trabalhado. Deve ser contextualizada ao tipo de aluno, aos objetivos da disciplina, ao conteúdo em estudo. Deve-se pensar nas políticas públicas de investimento na formação continuada de professores, proporcionando condições técnicas, didáticas e pedagógicas aos docentes, e também na infraestrutura física, com meios computacionais e/ou de programas adequados.

Na nova economia não basta dispor de uma infraestrutura moderna de comunicação; é preciso competência para transformar informação em conhecimento (Takahashi, 2000). É a educação o elemento-chave para a construção de uma sociedade da informação e a condição essencial para que pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, garantir seu espaço de liberdade e autonomia.

Essas mudanças rápidas que ocorrem na sociedade em função das tecnologias da informação e comunicação, exigem do professor sua capacitação para o uso de tecnologias cada vez mais sofisticadas (Roldão, 1999). Essa capacitação está ligada à natureza de sua formação inicial e continuada.

As exigências da sociedade contemporânea são visíveis e notórias e exigem um novo tipo de indivíduo e trabalhador, dotado de um conjunto de capacidades que incluem habilidades de competência, que o torne qualificado e capaz de realizar um trabalho mais responsabilizado, com maior mobilidade, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender um trabalhador mais informado e mais autônomo. (Belloni, 2001, p. 37).

É fundamental saber utilizar os recursos tecnológicos, como computadores e softwares, para que se possa desenvolver habilidades e competências para a construção de uma sociedade com informações e mecanismos para a busca da construção do conhecimento. Diante disso, a comunidade escolar se depara com três caminhos (Sancho, 2006):

- o primeiro caminho é o de repelir as tecnologias e ficar fora do processo, que seria uma das possibilidades de ignorar o que está acontecendo e não perceber as mudanças que estão ocorrendo. Podemos continuar sendo professores sem perspectivas novas, trabalhando com concepções tradicionais, onde o professor é um mero transmissor do conhecimento;

- o segundo caminho consiste em apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo. Novos conhecimentos, novas técnicas que levem à construção do conhecimento;
- o terceiro caminho consiste em apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos, uma vez que leva a uma formação intelectual, emocional e corporal do cidadão e, consequentemente, lhe permite criar, planejar e interferir na sociedade.

Diante do que foi exposto, o presente trabalho tem como objetivo elaborar um diagnóstico e/ou cenário sobre os desafios na formação dos professores, sob a ótica da tecnologia da informação. Para tanto, foi realizada uma revisão sobre o tema contemplado em quatro momentos: 1) a historicização da inclusão tecnológica na escola; 2) as políticas públicas de formação dos professores na sociedade da informação – investimentos/ações federal e estadual; 3) reflexão sobre o letramento digital – *information literacy* – na formação de professores; 4) e, por último, a utilização de ferramentas metodológicas segundo a ótica da formação do professor letrado digitalmente.

Tecnologia na sociedade

As tecnologias são um conjunto de conhecimentos que envolvem ferramentas físicas, psíquicas ou simbólicas e sociais e que permitem transformações no mundo. A revolução tecnológica tem propiciando avanços científicos, que tem levado a grandes mudanças, principalmente nos transportes e nas comunicações (Sancho, 2001). As Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – são tecnologias que facilitam a veiculação da informação e comunicação com agilidade e precisão, facilitando, dessa forma, os trabalhos de pesquisa. Nesta revisão, ganhará destaque a utilização do computador e da internet.

Mil anos antes de Cristo, os chineses inventaram um instrumento para cálculos denominado de ábaco, que pode ser considerado como um dos primeiros passos rumo à invenção do computador. Em 1938 foi concluído o primeiro modelo de Z1, usado na teoria com o apoio da *International Business Machines (IBM)*, o matemático americano Howard Aiken, apresentou em 1942, o Mark I que mede 15m x 2,5m, sendo a primeira máquina capaz de efetuar cálculos complexos sem intermediação humana.

Em 1946, nos Estados Unidos, foi construído o Eniac, sendo duas vezes maior que o Mark I, porém 1000 vezes mais rápido. Naquela época, John Von Neumann estabeleceu a arquitetura básica do computador: memória, unidade central de processamento, dispositivo de entrada e saída de dados, usado até hoje.

Já na década de 60, foram implantados nos computadores vários softwares com instrução programada, dando início ao ensino auxiliado por essas máquinas. Esse processo vinha ao encontro da teoria de aprendizagem proposta por Moreira (1985),

onde o estudante é recompensado ou não por suas atitudes e decisões. Porém, poucas escolas tinham condições de adquirir os computadores com esses programas, em função de aspectos nos quais se incluíam o grande porte dessas máquinas.

No início da década de 70, foi criado o microprocessador pela *Intel Corporation*, uma pequena empresa norte-americana. A partir de então, o processo de evolução dos computadores cresceu de forma acelerada e, atualmente, existem vários modelos e softwares que podem ser utilizados pelos professores na busca de atender as necessidades dos estudantes e da sociedade.

Método

No sentido de analisar o modo de incorporação e utilização das TIC nos ambientes educacionais, incluindo a formação continuada do professor, foram utilizados, no presente trabalho, a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa, as quais possibilitaram a exploração de estudos precedentes sobre os seguintes temas: tecnologias da informação, políticas públicas, formação de professor, letramento digital/*information literacy*, ferramentas tecnológicas. Discutimos as exigências educacionais provocadas pela revolução tecnológica na sociedade contemporânea e as influências que tais exigências provocam na prática educativa.

Destaca-se que a pesquisa bibliográfica tem como fonte o resultado de estudos precedentes, publicados, especialmente em livros, artigos científicos, trabalhos de cursos, dissertações e teses. Gil (2006, 65) alerta que “... Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.”

Quanto à abordagem qualitativa, observa-se que seu uso é fundamental para a compreensão de particularidades, possibilitando a exteriorização da subjetividade, sem a necessidade de assegurar a homogeneidade dos resultados. Portanto, responde a questões mais particulares. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes “..., dessa forma... corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (Minayo, 1992, p. 23). Ela se difere da abordagem quantitativa “... à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas.” (Richardson, 1999, p. 79).

Políticas públicas educacionais rumo à inclusão digital

O crescimento da utilização das TIC é notável e vem transformando as relações humanas em todas as suas dimensões: social, política e econômica. Nas instituições de ensino, o uso das chamadas novas tecnologias (informática) teve início nos anos 70, nos Estados Unidos, embora o número de escolas de 1º e 2º graus, que utilizavam o

computador fosse bastante restrito. Naquela época, as universidades já utilizavam com êxito a informática na educação.

Tendo como base o trabalho de Valente (2007), será realizada uma síntese de como ocorreu a introdução TIC, com destaque para a utilização dos computadores na educação básica brasileira, que teve início em 1973, no ensino superior, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde e o Centro Latino- Americano de Tecnologia Educacional utilizavam essa ferramenta para fazer simulações no ensino de Química. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizou, no mesmo período, estudos usando simulações de fenômenos de Física.

Na mesma época as universidades brasileiras utilizavam o microcomputador I 7000, produzido pela Itautec, uma vez que possibilitava o uso dos caracteres da Língua portuguesa. Porém o uso desses equipamentos nas universidades ficou restrito ao trabalho com as pesquisas.

Com os anos 80 chegam, sob a denominação de ‘novas tecnologias da informação e da comunicação’, novas opções apoiadas no desenvolvimento de máquinas e dispositivos projetados para armazenar, processar e transmitir, de modo flexível, grandes quantidades de informação. (Pons, 2001, p.52).

A introdução da informática no Brasil se baseou em países mais desenvolvidos como os Estados Unidos. Nos Estados Unidos em 1983, 53% das escolas já utilizavam computadores (Delval, 1986). Outros países como França e Espanha também serviram de base e modelo para a informatização das escolas.

O processo de inserção tecnológica iniciou nos anos 80 com o surgimento dos microcomputadores, sobretudo com os da marca Apple. O acesso de algumas escolas a programas educacionais compreendia o uso de exercícios, jogos, práticas e simulações, entre outros.

Em 1983 foram identificados no mercado mais de 7.000.00 pacotes de softwares educacionais, dados fornecidos pelo *The Educational Products Information Exchange (EPIE) Institute*, uma organização do *Teachers College*, da Universidade de Columbia. Porém, o uso era restrito, pois poucas escolas possuíam equipamentos e profissionais capacitados para manusear essas tecnologias.

A introdução da informática na educação básica brasileira ocorreu em 1993, com o programa Educação e Computador EDUCOM. Esse programa teve como finalidade implantar centros-piloto em universidades públicas, voltados à pesquisa referente ao uso da informática educacional, à criação de recursos para a elaboração de políticas no setor e à capacitação de recursos humanos.

Em 1994, o MEC assume a coordenação do EDUCOM, por meio do centro de informática (CENINFOR), que passou a coordená-lo, operá-lo e dar-lhe suporte financeiro. Porém, o projeto não foi muito adiante devido às interferências

governamentais. Mesmo assim, este projeto contribuiu muito para o desenvolvimento de uma cultura nacional relacionada ao uso da informática nas escolas públicas do país.

Pós o EDUCOM foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE, em 1989 – e efetivado por meio da Portaria Ministerial nº 549/GM. O PRONINFE tinha por finalidade desenvolver a informática educativa no contexto brasileiro, por meio de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados por uma fundamentação pedagógica sólida e atualizada, visando assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos.

O programa foi apoiado em referências constitucionais, capítulos III e IV da Constituição Brasileira, nas áreas educação, ciência e tecnologia, e tinha como metas: apoiar o desenvolvimento e a utilização da informática nos ensinos de 1º, 2º e 3º graus – e educação especial – consolidando e integrando a pesquisa e promover a formação continua dos professores. Visava também à criação de núcleos distribuídos em todo o país.

Em seu documento referencial, o PRONINFE fundamentava-se na necessidade de união e colaboração entre as três esferas do poder público para canalização dos investimentos federais na criação de infraestrutura de suporte para a educação em instituições federais, estaduais e municipais. Apesar dos poucos investimentos, o PRONINFE criou, em uma década, uma cultura nacional de informática educativa centrada na realidade da escola pública, sendo um referencial importante nas ações do MEC.

Em 1997, apoiado pelo PRONINFE, foi lançado o Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo, criado pela Portaria n. 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das TIC na rede pública de ensino fundamental e médio. O ProInfo foi criado a partir de reuniões com intensas discussões e negociações entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretarias Estaduais da Educação (CONSED) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED).

Com mais incentivo financeiro, e apoio do Ministério da Educação, é o mais abrangente dos projetos em todo o território nacional. Desenvolvido por meio dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), cujo objetivo maior se constituía na formação continuada de professores e disseminadores do uso pedagógico das TIC, em todas as regiões brasileiras, tendo o apoio do MEC, tanto nos cursos de especializações como em recursos financeiros.

Em Goiás, o Programa de Informatização das Escolas – ProInfo – teve início no ano de 1998. Nessa época, poucas eram as escolas que tinham computadores e acesso a internet. O referido programa tinha como objetivo implantar 12 Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) e construir 285 salas de informática nas escolas do Estado.

Um ano após a implantação do programa no estado de Goiás, a rede estadual de ensino já dispunha de profissionais com capacitação técnica e pedagógica nos doze núcleos, que foram montados em pontos estratégicos do Estado, de forma a atender melhor as demandas das unidades escolares que, na época, já contavam com os Laboratórios de Informática Educacional - LIED.

Atualmente, Goiás conta com 27 NTE, distribuídos em pontos estratégicos, de forma a atender melhor os municípios goianos. No entanto, devido às mudanças de gestão dos governos, as políticas públicas nem sempre têm continuidade, o que acaba prejudicando e/ou mesmo rompendo a formação continuada dos professores.

Alguns documentos embasados nas leis educacionais enfatizam a importância das TIC na educação como o parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 9/2001, que destaca a urgência de se inserir nos cursos de nível superior as TIC. Essa urgência é destacada também no parecer da Câmara de Educação Básica CEB nº1/1999, que aborda o Ensino Médio Normal. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e Médio destacam a presença das tecnologias nos currículos, procurando articular o conhecimento com a sua aplicação tecnológica. Destaca-se também a preparação para o trabalho, preconizada na lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996). Esses documentos deixam evidente a importâncias das TIC na sociedade atual, o que leva a pensar nas reais condições de seu uso nas escolas públicas.

Paralelamente à implantação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais NTE, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou em 1996 o programa TV escola, com o objetivo de oferecer às escolas recursos didáticos a serem trabalhados nas salas de aula. Alguns anos depois, em 2005, o MEC, com o apoio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), lançou as Mídias na Educação (MIE) e teve como objetivo a formação do professor para o uso das mídias nas escolas, visando diminuir as lacunas entre as tecnologias e as escolas.

Os programas TV Escola e MIE apresentavam novos letramentos, o que exigia do professor participação e coragem para sair da rotina e inovar no trabalho em sala de aula (2009). No que se refere à formação continuada dos professores, Freitas (2002, p.148) considera “[...] que é um processo precário de certificação e/ou diplomação e não de qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional.”

O governo federal vem respondendo ao problema da falta de professores certificados/qualificados na educação básica com ações em diferentes frentes, pouco articuladas e mais preocupadas em mudar as estatísticas educacionais do que propriamente em enfrentar a questão de maneira qualitativa e quantitativa. Análise de Marques e Pereira (Marques & Pereira, 2002, p. 175).

A formação dos professores para o trabalho com as TIC não é tarefa fácil, uma vez que é um processo contínuo e requer, do poder público, atenção e determinação para a implementação de programas e projetos que tenham como objetivo a implantação

das TIC e a formação continuada dos professores, sendo que estes direitos estão amparados na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que diz:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 4).

Atualmente, não se fala em informática, mas nas TIC. Apesar da mudança na forma de fazer referência ao objeto, na realidade vivenciada cotidianamente, é impossível não notar o conflito no meio escolar, uma vez que esse meio está desarticulado da realidade que o cerca. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, já contemplavam o uso das TIC em sala de aula, entre as quais, a televisão, o rádio, o computador e outros, mostrando que esses meios teriam que ser apresentados aos estudantes a fim de se integrarem ao ‘novo’ mundo das tecnologias.

O que fica evidente é o aspecto do marketing (Almeida, 1988). Os slogans apontam para as qualidades pedagógicas do computador, que é aceito em nome de uma maior atenção ao ritmo individual do aluno, ou como um instrumento que vai preparar o aluno para o futuro. Embora a legislação e a educação procurem acompanhar os ritmos e oscilações dos movimentos históricos, proporcionados pelos avanços tecnológicos, esses avanços vão requerer quase sempre inovações, outros modelos estruturais e a quebra de paradigmas no ensino e aprendizagem, uma vez que as TIC caminham sempre rumo à construção de novos conhecimentos (Schneider, 2008).

Letramento digital/ *information literacy* e a formação do professor

O termo letramento foi introduzido na língua portuguesa por volta de 1986, no livro de Mary Kato ‘No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística’. O livro não traz a definição do termo, apenas é citado pela autora em diversos pontos. Somente em 1988, no livro de Leda Verdiani Tfouni ‘Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso’, é que se dedicam várias páginas na definição de letramento, que buscam distinguir letramento de alfabetização. Por volta de 1995, a palavra letramento tornou-se bastante corrente, sendo discutida por diversos autores, inclusive aparecendo em diversos títulos de livrosⁱⁱⁱ.

A palavra ‘letramento’ é a versão para o português da palavra da língua inglesa “*literacy*”, onde *literacy* = *the condition of being literate* (que significa a condição de ser letrado). *Literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não

só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita^{iv}.

Então, ser letrado é aprender a ler e a escrever e passar a fazer uso da leitura e da escrita; a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita. Nesse caso, letramento é o “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita [...] O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 1999, p. 15). Porém, cabe aqui mencionar que a discussão sobre o que vem a ser letramento é bastante ampla e não pretendemos esgotar o tema. A revisão se desenvolverá sobre o letramento digital que é um dos pilares desta pesquisa.

O crescimento do uso de vários tipos de ferramentas tecnológicas (computador, internet, cartão magnético) na vida das pessoas fez gerar um novo tipo ou modalidade de letramento, o digital (Xavier, 2005). Ele implica em novas formas de leitura e escrita, de códigos verbais e não verbais como imagens e desenhos.

Buzato (2006) menciona que aquilo que “... se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que ‘pratique’ as TIC socialmente.” Ou seja, que domine os diferentes “... gêneros digitais” que estão sendo construídos sócio historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação”. Espera-se, portanto, que esses atores sociais, ao fazer uso das TIC, conheçam essa nova linguagem não apenas na sua dimensão de sistema de representação ou de tecnologia de comunicação, mas na sua dimensão de uso, aquela que a implica na construção e manutenção de relações sociais.

É necessário desenvolver capacidades que possibilitem ao professor manusear os aparatos tecnológicos, para que ele possa se comunicar e interagir no mundo virtual. O letramento digital passa a ser um pré-requisito fundamental, uma necessidade educacional e de sobrevivência para a inclusão digital e, nesse contexto, a escola tem um papel fundamental, pois tem como missão formar cidadãos para a sociedade e para vida. A escola deve preparar o aluno para que ele possa utilizar, de maneira significativa, os recursos tecnológicos, fazendo emergir a autonomia, a cooperação e a curiosidade, participando ativamente da construção do ‘aprender a aprender’ e indo ao encontro da necessidade de ensinar aprendendo ou aprender ensinando.

Para ser considerado letrado digitalmente, o indivíduo precisaria ir além de manusear tecnicamente o computador. Necessitaria desenvolver capacidades que o ajudem a interagir e comunicar-se eficientemente em ambientes digitais. Na era digital, a “... cidadania passa também pela necessidade de saber manipular um computador, de preferência conectado à internet, a fim de ocupar um lugar que a sua contemporaneidade lhe reserva/impõe.” Nessa perspectiva “... é preciso que o homem e a mulher desse século sejam sujeitos letrados também digitalmente.” (Araújo, 2007, p. 80).

No que se refere ao processo ensino e aprendizagem e de formação de professores, observa-se que não há letramento absoluto (Buzato, 2006). Isso é, ninguém é totalmente letrado, mas cada um de nós domina alguns letramentos mais ou menos do que outros. O ponto é que alguns desses letramentos são mais valorizados, disciplinados, quantificados, justificados ou estabilizados do que outros, dependendo dos contextos em que aparecem e de quem está ou não familiarizado com eles. Ser letrado atualmente é dominar ao menos alguns desses vários letramentos, mas é também ter clareza de que eles se combinam de formas diferentes, em contextos diferentes e para finalidades diferentes.

Diante do que foi exposto, verifica-se que há necessidade da participação e colaboração dos professores e dos alunos para construir conjuntos de letramento que os ajudem a responder as demandas da sociedade no que se refere à escola. Abre-se, nesse sentido, um novo formato, onde o professor precisa aprender letramentos que o aluno domina; e que o aluno precisa aprender letramentos que o professor domina.

Formação de professores

Conforme mencionado anteriormente, para que se promova o processo de ensino e aprendizagem, a partir da inserção as TIC nas escolas, é indispensável estabelecer uma relação horizontal entre professores e alunos. A aprendizagem se realiza sempre em um contexto de interação, através da internalização de instrumentos e signos, levando a uma apropriação do conhecimento (Vygotsky, 2001). Todo esse processo é que promove o desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem precede o desenvolvimento.

Ao compreender desta forma as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky confere uma grande importância à escola (lugar da aprendizagem e da produção de conceitos científicos); ao professor (mediador desta aprendizagem); às relações interpessoais (através das quais este processo se completa). A aprendizagem é um processo de construção compartilhada, uma construção social. O professor atua nesse processo como um mediador, intervindo com o seu trabalho no desenvolvimento potencial do aluno.

o processo educativo deve voltar-se para desenvolver habilidades e competências, transformando informação em conhecimento, uma vez que todas as atividades humanas apoiam-se em uma base de informações que devem ser confiáveis, completas, acessíveis e sem controle ou manipulação por um grupo ou outro (Demo, 1997). Não basta saber aplicar conhecimentos, dominar procedimentos práticos, empregar habilidades específicas e instrumentais, mas produzir novos conhecimentos e soluções tecnológicas adequadas às nossas necessidades sociais. Não se trata apenas de saber produzir ciência, mas de fazê-la competência humana. Os ideais de uma população letrada são insuficientes diante de um mundo informatizado e perpassado pelas tecnologias inovadoras.

A interlocução com o mundo virtual, com uma enorme rede de informação que ‘invade’ nossos lares e nossas escolas, onde se misturam saberes, informações, civilizações, culturas, formas de aprender e, em contraponto, o sistema educativo, organizado/desorganizado em torno da escola, do livro, no tradicional, ainda é visto como necessário. A escola, contudo, deixa de ser o único lugar onde os alunos buscam conhecimentos. Diante desse desafio, muitos profissionais adotam uma posição defensiva, e às vezes até negativa, quando se fala em inclusão digital, em tecnologias, como se pudessem paralisar, renegar o que está posto em toda a sociedade, no mundo inteiro.

O perfil esperado para o professor conectado com as novas tecnologias é que ele consiga, junto com seus alunos, tornar a sua sala de aula um espaço para construção do conhecimento, de forma coletiva e compartilhada com a turma. Nesse novo perfil, é fundamental que o professor faça a interação, a junção o entrelaçamento do que já conhecia com o novo, do real e com o virtual, do material impresso e do digital. Vale enfatizar que o que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a ideia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores (Buzato, 2006).

Considerações finais

O uso das TIC nas aulas não é mais questão de opção do professor; é uma exigência crescente em nossa sociedade. O professor, principal responsável pela orientação dos alunos, na construção do seu conhecimento, deve atentar-se para as mudanças. Os avanços nas ofertas dos aparatos tecnológicos, conectados com o universo, estão colocados mais em voga nesse século, século da modernidade, da informação, da sociedade do conhecimento.

A inserção das tecnologias em nossas aulas é uma realidade sem volta, mas acontece em passos lentos, sem muita ênfase pelos dirigentes, pelos gestores educacionais. Percebe-se que as políticas públicas de formação de profissionais, no âmbito educacional, ainda não saíram efetivamente dos projetos. São necessárias, portanto, efetivas ações para chegar até os profissionais à possibilidade da formação continuada, de incentivos, de infraestruturas nas unidades escolares.

A formação continuada é condição mínima para um bom profissional e essa deve acontecer de forma natural; o professor deve perceber essa necessidade para se sentir inserido na sociedade. Ao incluir tecnologias em planejamentos pedagógicos, o professor deve ser aberto e receptivo, mesmo porque toda mudança requer aprimoramento, disposição para a aprendizagem. Infelizmente existem diversos profissionais acomodados, que resistem às mudanças.

Apenas o uso pelo uso, sem planejamento, sem conexão com conteúdos, sem problematização, sem contextualização, não possibilita conhecimento. Essas ferramentas, por si só, não garantem transformações significativas no aprendizado do aluno. As tecnologias, ou qualquer outra ferramenta deve ser utilizada como meio, como estratégia e não como um fim.

Apresentamos, neste artigo, algumas considerações sobre o letramento digital e entendemos que o indivíduo precisa ir além de manusear tecnicamente o computador; ir além da sua dimensão de uso, o que implica na construção e manutenção de relações sociais e da transferência e transformação das informações em conhecimento. A utilização das ferramentas encontradas nas mídias pode contribuir substancialmente no meio educacional. Nessa direção, as redes sociais, os sites de relacionamentos, os *softwares* são mecanismos fabulosos a serem entendidos e utilizados pelo professor da atualidade.

Referências

- Belloni, M. L. (2001). *Tecnologia, sociedade e outras abstrações*. Recuperado em 26 de maio de 2013, de <http://pt.scribd.com/doc/15814513/Belloni-ML-2001-Tecnologia-sociedade-e-outras-abstracoes>.
- Buzato, M. E. K. (2006). *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. III Congresso Ibero-Americano Educa Rede.
- Demo, Pedro. (2008) *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância.
- Freire, Robson. (2013). Mudança ou enganação, *Professor Digital*, SBO. Recuperado em 21 de janeiro de 2013, de <http://professordigital.wordpress.com/2013/01/21/mudanca-ou-enganacao>.
- Gil, A. C. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Moreira, M. A. (1985). *Enfoques Teóricos: Skinner, Gagné, Bruner, Piaget, Ausubel e Rogers*. 2. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda.
- Minayo, M. C. S. (1992). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- Pons, J. P. (2001). Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: Sancho, J. M. (Org.) *Para uma tecnologia Educacional*. 2. ed. Porto Alegre. p. 50-71.
- Soares, M. (1999). Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica. Recuperado em 27 de maio de 2013, de http://www.sergiofreire.com.br/Psico/4Soares_Letramento.pdf.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

- Roldão, M. C. (1999). Formação de professores: qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. In: M. C. Roldão (Org.). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectiva e práticas em análise*. Lisboa: Porto Editora.
- Sancho, J. M.; Hernandez, F. et al. (Org). (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Takahashi, T. (Org). (2000). *Sociedade da informação no brasil*. Livro Verde. Brasília: MCT.
- Valente, J. A.; Almeida, M. E B. (2007). *Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias*. São Paulo: Avercamp.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Dados das autoras:

Abadia de Lourdes da Cunha

UniEVANGÉLICA (Anápolis-Goiás)

Contato: bacunha6@hotmail.com

Josana de Castro Peixoto

UniEVANGÉLICA (Anápolis-Goiás)

Contato: josana.peixoto@unievangelica.edu.br

Silma Pereira do Nascimento

UniEVANGÉLICA (Anápolis-Goiás)

Contato: silma.nascimento@hotmail.com

Fecha de recepción: 27/08/2013

Fecha de revisión: 21/04/2014

Fecha de aceptación: 16/07/2014

ⁱ Disponível em: < <http://www.significados.com.br/tecnologia-2/>>. Acesso: 29 maio 2013.

ⁱⁱ Disponível em: < <http://www.varo.com.br/glossario.html>>. Acesso: 29 maio 2013.

ⁱⁱⁱ O que é letramento e alfabetização Janeiro/99 por Magda Becker Soares. Disponível em: < <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/O%20que%20%C3%A9%20letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2013.

^{iv} Parafraseando Soares (1999)

“APRENDER A APRENDER” EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL C.P. SAFA-ÚBEDA

María Dolores Molina Jaén¹

Álvaro Pérez García

Resumen. En este artículo se presentan los resultados de una investigación dirigida a conocer la competencia básica Aprender a Aprender desde la búsqueda, selección, gestión y transformación de la información, que posee el alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria del Centro de Profesorado SAFA-Úbeda, adscrito a la Universidad de Jaén para, posteriormente crear un programa formativo que incida en los aspectos en los que el alumnado presente una mayor dificultad dentro de cada una de las dimensiones analizadas que se encuadran dentro de esta competencia. A tal fin se creó un cuestionario, cuyos principales resultados dirigen la acción hacia completar y desarrollar estrategias que ahonden en la adquisición de esta competencia. En este sentido, las principales conclusiones que se extraen del estudio son que, aunque el alumnado ha trabajado la competencia Aprender a Aprender en su formación previa a la universitaria, no está desarrollada al nivel que la Universidad requiere, por lo que sería importante que dicha competencia se trabaje a través de un programa formativo que termine de desarrollarla.

Palabras clave: competencias básicas, aprender a aprender, búsqueda de información, TIC, investigación.

“LEARNING TO LEARN” COMPETENCE IN THE PRE- PRIMARY AND PRIMARY TEACHING TRAINING DEGREES AT THE TEACHER EDUCATION CENTER- SAFA ÚBEDA

Abstract. In this article we present the results of a research on the “learning to learn” basic competence regarding the student’s abilities to search, select, manage and transform information. The research has been carried out on students belonging Pre- primary and Primary Teaching Training Degrees at the Teacher Education Center- SAFA Úbeda, attached to the University of Jaén. Our aim is to design a training program addressing those aspects in which students face more difficulties regarding the dimensions mentioned above within the “learning to learn” competence. For that purpose a questionnaire was created, whose results presented below allow us to develop strategies for the acquisition of that competence. The main conclusion of this study is that, even the students have been trained on the “Learning to Learn” competence before entering higher education it has not been developed at the level that University requires. In that senses it would be important that student were trained on the mentioned competence through a specific program.

Key words: basic skills, learning to learn, search for information, ICT, research.

¹ Datos de los autores al final del artículo.

"APRENDER A APRENDER" NAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NO C.P. SAFA-UBEDA

Resumo. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa aplicada para conhecer a competência básica Aprender a Aprender, considerando a capacidade de busca, seleção, gestão e transformação da informação apresentada pelos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Centro de Professores SAFA-Ubeda, filiado à Universidade de Jaén, visando a criação de um programa formativo que interfira nos aspectos de maior dificuldade diagnosticados dentro de cada uma das dimensões analisadas e que se enquadram na referida competência. Para tanto, foi criado um questionário, cujos principais resultados se direcinam à ação para completar e desenvolver estratégias que colaborem no desenvolvimento dessa competência. As principais conclusões apontam que, apesar de se trabalhar a competência Aprender a Aprender na formação dos estudantes antes do ingresso na universidade, não foi desenvolvida no grau requisitado pela nova etapa de ensino, justificando a necessidade do programa formativo que favoreça seu desenvolvimento.

Palavras-chave: habilidades básicas, aprender a aprender, busca de informações, TIC, pesquisa.

Introducción

El ritmo de cambio de nuestra sociedad es tan rápido que los sistemas de formación inicial deben dar respuesta a todas las necesidades presentes y futuras de la sociedad (Adell, 2001).

Los nuevos entornos de aprendizaje exigen nuevos roles en profesores y estudiantes. En la perspectiva tradicional en educación superior, era el profesorado la única fuente de información y sabiduría, y los estudiantes eran receptores pasivos. En la situación actual se debe dar paso a papeles bastante diferentes. La información y el conocimiento que se puede conseguir en las redes informáticas en la actualidad es muy amplia. Como expone Fernández Palomares (2003, p. 245):

Hoy la escuela está menos para transmitir información, accesible en la red en cantidades ingentes, que para formar a los individuos y desarrollar, como parte de su identidad, las capacidades que les permitan saber acceder a ella y usarla para construir una vida con sentido y una convivencia democrática y justa.

Generar conocimiento supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Hersh, Rychen, Moser y Konstant, 1999).

En este sentido, es fundamental trabajar con nuestro alumnado la búsqueda, selección, gestión y transformación de la información que se inserta dentro de la competencia "Aprender a Aprender", entendida como la conciencia de las propias capacidades (en todos los ámbitos de la persona) y la gestión de dichas capacidades para desarrollar aprendizajes de forma autónoma. Se trata de aplicar conocimientos y

estrategias adquiridas previamente para generar nuevos aprendizajes, reflexionando sobre los procedimientos y contextos más adecuados para adquirir y desarrollar conocimiento en todas aquellas situaciones que se presenten y transferirlos a otras nuevas (Memoria de Grado Educación Infantil, 2009).

El objetivo principal de esta investigación es conocer en qué momento se encuentra el alumnado del Centro de profesorado SAFA-Úbeda con respecto a la búsqueda, selección, gestión y transformación de la información, para así poder tener los datos suficientes a la hora de crear un programa formativo que aporte las estrategias y herramientas necesarias a la hora de “Aprender a Aprender”.

La competencia “Aprender a Aprender”

Tal y como se expone el Real Decreto 1513/2006, “Aprender a Aprender” supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Una de las principales ventajas de la búsqueda, selección, gestión y transformación de la información es que representa la base de todos los aprendizajes que se realizan en el ámbito académico, personal y social. Una persona bien informada será una persona con capacidad para tomar decisiones, con estrategias para elegir las mejores opciones y con un alto grado de creatividad, ya que al transformar la información, la adaptará y será capaz de crear herramientas y situaciones que le faciliten su quehacer cotidiano, es decir, un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En el ámbito académico, podemos relacionarla con otras competencias de carácter básico que definen los grados (Memoria de Grado de Educación Infantil, 2009), lectura comprensiva, representación gráfica de las ideas de un texto y reflexión personal, comunicación escrita, planificación y organización del tiempo y del trabajo autónomo, trabajo cooperativo y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación; siendo la búsqueda, selección, organización y transformación, la base de muchas de ellas. Y en relación con el Proyecto Educativo Integrado del Centro (Contreras, 2007) complementa las competencias instrumentales, concebidas como aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin y supone una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional

También se puede exponer su carácter instrumental, ya que en todos los ámbitos de la vida, la búsqueda, selección, gestión y transformación de la información garantiza una mejor elección. Como condiciones necesita que el alumnado posea y desarrolle destrezas y habilidades relacionadas con la profesionalización, la creatividad, la organización, etc. Por ello es fundamental la práctica y el trabajo en el aula. En la

competencia “Aprender a Aprender” son cruciales la motivación y la confianza (Unión Europea, 2004).

Las tareas que debe potenciar el profesor según Cabero (2001) deben ser:

TAREAS QUE DEBE POTENCIAR EL PROFESORADO EN EL ALUMNADO (Cabero, 2001)
• Presentación del curso a los estudiantes y de las normas de funcionamiento. • Resolver de forma individual y colectiva las diferentes dudas que vayan surgiendo de interacción con los materiales que se le vayan presentando. • Animar la participación de los estudiantes. • Fomentar actividades de trabajo colaborativo y animar a la participación de todos los miembros. • Realizar las valoraciones de las actividades realizadas. • Desarrollar una evaluación continua formativa. • Determinación de acciones individuales y grupales, en función de las necesidades de los diferentes estudiantes. • Incitar a los alumnos para que amplíen y desarrollen sus argumentos propios y los de sus compañeros. • Asesoramiento en métodos de estudio en la red. • Facilitar y negociar compromisos cuando existan diferencias de desarrollo entre los miembros del equipo. • Facilitar información adicional para la aclaración y profundización en conceptos. • Ayudar a los alumnos en sus habilidades de comunicación señalándoles, en privado, sus posibles mejoras para un mayor entendimiento con el grupo, y seguimiento del proceso.

Tabla 1. Tareas que debe potenciar el profesorado en el alumnado (Cabero, 2001)

El profesor sí bien, no tendrá que ser un experto técnico, sí tendrá que poseer unas mínimas habilidades técnicas para, por una parte, intervenir en el sistema, y por otra, para resolver las limitaciones que se le vayan presentando al estudiante para interaccionar en el sistema. En consecuencia podemos decir que el profesorado tendrá que tener habilidades técnicas para: usar las asistencias técnicas, proporcionar feed-back para la resolución de los posibles problemas técnicos, recomendar alternativas técnicas, u ofrecer información para el aprendizaje de determinados elementos técnicos.

La competencia “Aprender a Aprender” en la era de las tecnologías

Muchas son las experiencias en el aula que abalan el uso de las TIC para favorecer la competencia “Aprender a Aprender” (Hernández, Pennesi, Sobrino y Vázquez, 2011) que basadas en un modelo que prioriza el modelo competencial (Villa y Poblete, 2007) constatan como las TIC acompañan y desarrollan dichas competencias (Molina y Gonçalves, 2013) también, en Educación Superior (Molina y Pérez, 2013).

El mundo personal y social del alumno de Educación Superior, está presidido por la tecnología y es ir contracorriente no aprovechar esta habilidad en el ámbito escolar. Pero estas capacidades que desarrolla el alumnado en la vida diaria, no están así desarrolladas en el mundo académico (Sádaba, Bringe y Tolsa, 2011), por lo que nos vemos en la obligación de establecer una programación consciente de esta competencia.

Para el proceso de transformación de la información, como hemos visto hoy día es imprescindible el uso de las TIC en las aulas y, según Pérez y Dressler (2007) se han de realizar algunas propuestas:

Propuestas relativas a los efectos de efectos positivos de las TIC:

P1. La utilización combinada de una serie de TIC ejerce un efecto positivo sobre los procesos de gestión de conocimiento

P1.1. La utilización combinada de una serie de TIC ejerce un efecto positivo sobre el proceso de socialización de conocimiento.

P1.2. La utilización combinada de una serie de TIC ejerce un efecto positivo sobre el proceso de exteriorización de conocimiento.

P1.3. La utilización combinada de una serie de TIC ejerce un efecto positivo sobre el proceso de combinación de conocimiento.

P1.4. La utilización combinada de una serie de TIC ejerce un efecto positivo sobre el proceso de interiorización de conocimiento.

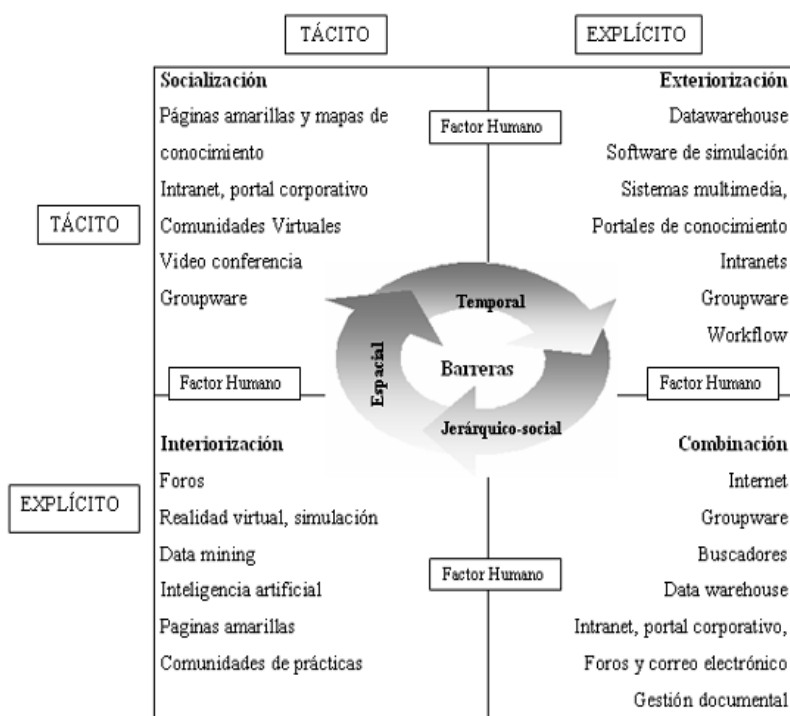


Figura 1. Uso de las TIC en las aulas (Pérez y Dressler, 2007).

Procesos relativos a las dificultades de las TIC:

P2. La utilización combinada de una serie de TIC reduce las dificultades que las denominadas barreras suponen para los procesos de gestión de conocimiento.

P2.1. La utilización combinada de una serie de TIC reduce las dificultades que las barreras temporales suponen para los procesos de gestión de conocimiento.

P2.2. La utilización combinada de una serie de TIC reduce las dificultades que las barreras espaciales suponen para los procesos de gestión de conocimiento.

P2.3. La utilización combinada de una serie de TIC reduce las dificultades que las barreras jerárquicas y sociales suponen para los procesos de gestión de conocimiento.

Tercero, bloque de proposiciones relativas a las TIC, el factor humano y el gran grupo clase:

P3. La capacitación de los recursos humanos de la organización en relación a las TIC y el grado de utilización que de las mismas hagan los alumnos se relaciona de forma positiva con el desarrollo de los procesos de gran grupo.

En definitiva, el alumnado debe poseer y desarrollar destrezas y habilidades relacionadas con la profesionalización, la creatividad, la organización, etc. Por ello es fundamental la práctica y el trabajo en el aula. En la competencia “Aprender a Aprender” son cruciales la motivación y la confianza (Unión Europea, 2004).

Por todo esto vemos necesario no presuponer que el alumnado de Grado posee dicha competencia y proponemos un programa de actuación consensuado con el centro y desde diversas asignaturas de dichos Grados.

Diseño y desarrollo de la investigación

Metodología

En esta investigación se va a utilizar una metodología cuantitativa, siendo la técnica de recogida de datos utilizada el cuestionario.

El cuestionario será una herramienta básica en nuestra investigación, ya que nos proporcionará la información necesaria para comprobar el grado de adquisición actual de la competencia “Aprender a Aprender” por parte del alumnado de SAFA, cuyos resultados nos servirán para establecer los aspectos donde habrá que incidir en la creación del programa formativo, y que en su posttest nos proporcionará la información necesaria para comprobar si nuestra propuesta ha tenido éxito.

Objetivos

1. Analizar la competencia “Aprender a Aprender” y las habilidades asociadas desde las TIC en el alumnado de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria del Centro de Profesorado SAFA-Úbeda.
2. Establecer un programa de actuación para el desarrollo de las habilidades en el alumnado de Grados acorde con lo requerido en la etapa de Educación Superior.

Población y muestra

La población elegida estuvo compuesta por los 325 alumnos/as pertenecientes a los cursos 1º y 2º de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria que estudian en el Centro de Profesorado SAFA-Úbeda, que fueron seleccionados por ser los grupos sobre los que se pretendía implementar el programa formativo. Aunque finalmente, el número total de la muestra fue de 262 alumnos/as, que fueron los que completaron el cuestionario, de los cuales 106 alumnos son del Grado de Educación Infantil y 156 del Grado de Educación Primaria. Con respecto al sexo, 85 eran varones y 177 eran mujeres.

Descripción del instrumento de recogida de datos

El cuestionario creado al efecto para esta investigación está compuesto por 40 ítems tipo likert, con cuatro opciones de respuesta según la siguiente escala de rangos: Muy Poco (1), Poco (2), Bastante (3), Mucho (4).

Dicho cuestionario fue validado por criterio de jueces (teniendo en cuenta la adecuación general del instrumento con lo que pretende medir, si la escala de rangos propuesta para contestar el cuestionario es adecuada, si la redacción de los ítems es correcta y si el número de ítems es suficiente, si sobra alguna cuestión o falta alguna pregunta en cada apartado o dimensión).

Tras las aportaciones y sugerencias de los jueces, los 40 ítems se distribuyen en cuatro dimensiones:

- La primera está conformada por 15 ítems que indagan acerca de la búsqueda de información. La información sobre los mismos puede consultarse en la tabla 2.
- La segunda dimensión analiza las estrategias de selección del alumnado y consta de 8 ítems. La información sobre los mismos puede consultarse en la tabla 3.
- Los 8 ítems de la tercera dimensión pretenden descubrir la capacidad de organización y gestión de la información. La información sobre los mismos puede consultarse en la tabla 4.
- Por último, el cuarto bloque estudia cómo realizan nuestros/as alumnos/as la transformación de la información encontrada, seleccionada y organizada. La información sobre los mismos puede consultarse en la tabla 5.

Resultados

El cuestionario, que como hemos visto está dividido en cuatro dimensiones, arrojó un coeficiente Alfa de fiabilidad global de 0,893 (que en función del número de ítems del cuestionario se considera muy alta). También, se realizó el cálculo de la fiabilidad de cada una de las cuatro dimensiones de las que consta el cuestionario, obteniendo un Alfa de 0,738 en el primer bloque; 0,684 en la segunda dimensión; y finalmente, 0,654 y 0,777 en la tercera y cuarta dimensiones, respectivamente. Estos coeficientes son igualmente altos, lo que subraya la buena fiabilidad del instrumento elaborado.

Para realizar los cálculos se utilizó el programa estadístico SPSS 19.0, lo que facilitó hallar la asimetría, la curtosis y la curva normal de la distribución.

Los datos arrojados por el análisis estadístico muestran que aproximadamente el 90% de los valores del cuestionario tienen un coeficiente de asimetría de $>0,5$. Asimismo ocurre con el coeficiente de curtosis, lo que indica que los datos se

distribuyen normalmente, siendo claramente <<normal>> la curva de la gráfica de distribución

Dimensión I. Búsqueda de Información

Los datos obtenidos en esta primera dimensión, muestran sobre todo las carencias que nuestro alumnado tiene a la hora de buscar información. En este sentido, aunque el 96% considera importante saber buscar información de forma adecuada, 8 de cada 10 sujetos encuestados afirman sentirse muy perdidos o bastante perdidos a la hora de realizar una búsqueda. A la vista de los resultados, este hecho se puede achacar a que han recibido poca o muy poca información acerca que cómo realizarla, como afirma el 60% de los encuestados.

Con respecto a cómo y dónde realizar la búsqueda de información, el 85% se considera muy poco o poco eficaz a la hora de buscar información en las bibliotecas, e incluso incrementa ese porcentaje si hablamos de hemerotecas. Exponen en sus respuestas, que no saben utilizar el catálogo de las bibliotecas (49,6% muy poco y 38,5% poco). Y aunque 7 de cada 10 sujetos, resalta que tiene una buena disposición para buscar información en los diferentes medios, más del 90% prefiere realizar la búsqueda a través de internet.

Con respecto a la desviación típica que se muestran en la tabla 2 y el figura 2, se observa que hay poca dispersión de los datos en todos los ítems, lo que muestra la homogeneidad de la muestra.

En la siguiente tabla y figura presentamos los datos relacionados con la primera dimensión trabajada: Búsqueda de información.

ÍTEM		FRECUENCIA N=262		
		Porcentaje	Media	Desviación Típica
Ítem 1. Sé identificar las diferentes fuentes de dónde se puede extraer la información para los trabajos	Muy Poco	2,3	2,90	,701
	Poco	23,3		
	Bastante	56,9		
	Mucho	17,6		
Ítem 2. Me encuentro perdido cuando tengo que realizar una búsqueda de información	Mucho	29,4	1,85	,656
	Bastante	56,1		
	Poco	14,1		
	Muy poco	0,4		
Ítem 3. He recibido formación e información sobre cómo realizar una búsqueda de información	Muy Poco	17,6	2,32	,881
	Poco	43,5		
	Bastante	28,6		
	Mucho	10,3		

ÍTEM		FRECUENCIA N=262		
		Porcentaje	Media	Desviación Típica
Ítem 4. Utilizo buscadores de información apropiados para cada asignatura	Muy Poco	9,5	2,49	,806
	Poco	42,0		
	Bastante	38,2		
	Mucho	10,3		
Ítem 5. Utilizo buscadores de información apropiados para aspectos de mi vida cotidiana	Muy Poco	9,2	2,75	,861
	Poco	25,2		
	Bastante	47,3		
	Mucho	18,3		
Ítem 6. Realizo búsquedas de información en bibliotecas	Muy Poco	40,1	1,77	,762
	Poco	45,0		
	Bastante	12,2		
	Mucho	2,7		
Ítem 7. Utilizo la hemeroteca, filmoteca y otros archivos para realizar búsquedas de información	Muy Poco	50,8	1,66	,786
	Poco	35,9		
	Bastante	10,3		
	Mucho	3,1		
Ítem 8. Utilizo correctamente los catálogos de las bibliotecas	Muy Poco	49,6	1,64	,729
	Poco	38,5		
	Bastante	10,3		
	Mucho	1,5		
Ítem 9. Me gusta realizar la búsqueda de información a través de internet	Muy Poco	1,5	3,44	,696
	Poco	7,3		
	Bastante	37,4		
	Mucho	53,8		
Ítem 10. Me gusta realizar la búsqueda de información en bibliotecas	Muy Poco	30,9	1,94	,814
	Poco	49,6		
	Bastante	14,1		
	Mucho	5,3		
Ítem 11. A la hora de realizar un trabajo utilizo un número elevado de fuentes	Muy Poco	5,7	2,66	,774
	Poco	35,1		
	Bastante	46,2		
	Mucho	13,0		
Ítem 12. Tengo una buena disposición para buscar información en los diferentes medios	Muy Poco	3,1	2,84	,723
	Poco	26,3		
	Bastante	54,2		
	Mucho	16,0		
Ítem 13. Soy eficaz en la búsqueda de información	Muy Poco	1,9	2,90	,680
	Poco	22,5		
	Bastante	58,8		
	Mucho	16,8		

ÍTEM		FRECUENCIA N=262		
		Porcentaje	Media	Desviación Típica
Ítem 14. Considero importante saber buscar información de forma adecuada	Muy Poco	0,8	3,60	,597
	Poco	3,4		
	Bastante	30,9		
	Mucho	64,9		
Ítem 15. Cuando busco información tengo en cuenta mis ideales (políticos, religiosos, ...)	Muy Poco	33,2	2,04	,930
	Poco	37,8		
	Bastante	21,0		
	Mucho	8,0		

Tabla 2. Búsqueda de Información

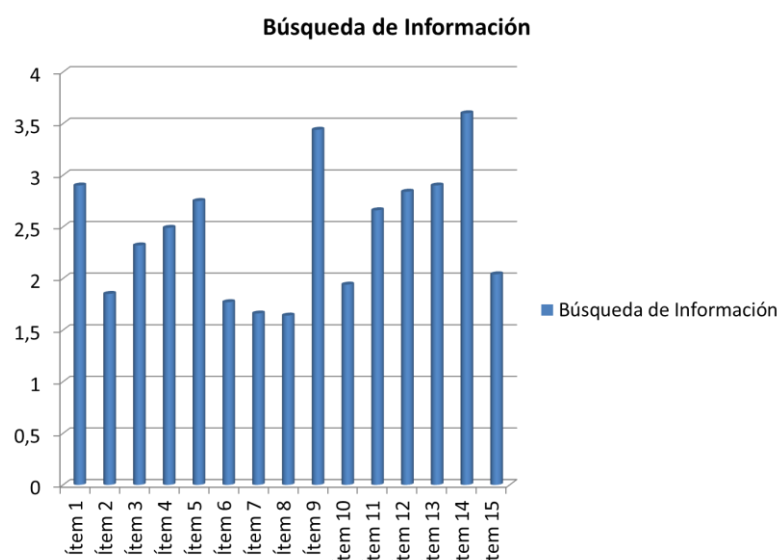


Figura 2. Búsqueda de Información

Dimensión II. Selección de la información

Si se estudia la tabla y figura número 3, podemos extraer que 9 de cada 10 alumnos es consciente de la importancia de la selección de la información para realizar un buen trabajo. En este sentido, más de un 65% del alumnado expone que sabe valorar la calidad de las fuentes consultadas, aunque más del 6 de cada 10 tiene dificultades a la hora de seleccionar dicha información.

A pesar de que más del 75% de los encuestados se consideran bastante eficaces o muy eficaces a la hora de seleccionar la información, casi un 60% prefiere que le faciliten la información a tener que buscarla y seleccionarla.

Se comprueba asimismo, que la desviación típica muestra también poca dispersión de los datos en todos los ítems, lo que muestra la homogeneidad de la muestra.

En la siguiente tabla y figura presentamos los datos relacionados con la segunda dimensión trabajada: Selección de información.

ÍTEM		FRECUENCIA N=262		
		Porcentaje	Media	Desviación Típica
Ítem 16. Utilizo fuentes actuales y vigentes	Muy Poco	1,5	3,06	,727
	Poco	18,7		
	Bastante	51,5		
	Mucho	28,2		
Ítem 17. Sé valorar la calidad de las fuentes consultadas	Muy Poco	2,7	2,79	,731
	Poco	31,3		
	Bastante	50,4		
	Mucho	15,6		
Ítem 18. Selecciono adecuadamente libros para las diferentes asignaturas	Muy Poco	10,3	2,41	,786
	Poco	46,9		
	Bastante	34,4		
	Mucho	8,4		
Ítem 19. Selecciono adecuadamente artículos para las diferentes asignaturas	Muy Poco	7,3	2,50	,752
	Poco	43,9		
	Bastante	40,5		
	Mucho	8,4		
Ítem 20. Selecciono adecuadamente documentos digitales para las diferentes asignaturas	Muy Poco	6,9	2,58	,767
	Poco	38,2		
	Bastante	44,7		
	Mucho	10,3		
Ítem 21. Soy consciente de la importancia de la selección de la información para realizar un buen trabajo	Muy Poco	0,8	3,99	,679
	Poco	8,8		
	Bastante	40,8		
	Mucho	49,6		
Ítem 22. Soy eficaz en la selección de la información	Muy Poco	2,3	2,89	,666
	Poco	21,4		
	Bastante	61,5		
	Mucho	14,9		
Ítem 23. Prefiero que me faciliten la selección de documentos a realizarla yo	Muy Poco	13,0	2,44	,902
	Poco	45,8		
	Bastante	26,0		
	Mucho	15,3		

Tabla 3. Selección de la información

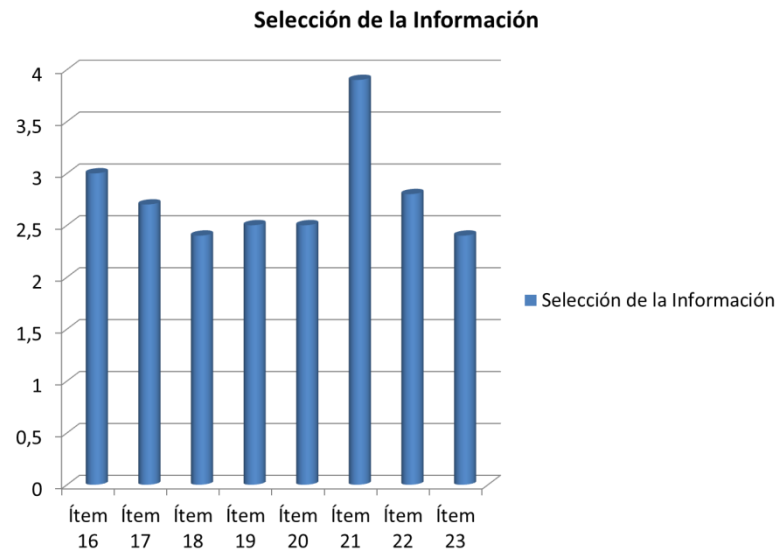


Figura 3. Selección de la información

Dimensión III. Gestión de la información

En esta tercera dimensión, se observa que casi un 70% de los alumnos encuestados, se considera eficaz a la hora de gestionar y organizar la información, utilizando el pensamiento reflexivo y personal a la hora de gestionar la información (valorándolo en un 70% bastante o mucho), aunque 6 de cada 10 alumnos señalan que no han recibido ninguna formación acerca de cómo realizar la gestión de la información.

A la hora de organizar la información, se suele hacer en carpetas en un porcentaje del 83% en el ordenador, y casi un 60% utiliza las herramientas del paquete office para realizar su organización.

En la siguiente tabla y figura presentamos los datos relacionados con la tercera dimensión trabajada: Gestión de la información.

ÍTEM		FRECUENCIA N=262		
		Porcentaje	Media	Desviación Típica
24. Utilizo el pensamiento reflexivo y personal a la hora de gestionar la información	Muy Poco	1,9	2,88	,731
	Poco	27,5		
	Bastante	51,1		
	Mucho	19,5		
25. Organizo la información en carpetas o archivos	Muy Poco	1,9	3,27	,752
	Poco	12,6		
	Bastante	42,0		
	Mucho	43,5		

ÍTEM		FRECUENCIA N=262		
		Porcentaje	Media	Desviación Típica
26. Soy rápido y eficaz en la organización de la información	Muy Poco	3,8	3,89	,814
	Poco	27,5		
	Bastante	44,3		
	Mucho	24,4		
27. Utilizo el portafolio	Muy Poco	7,6	2,88	,891
	Poco	23,3		
	Bastante	42,4		
	Mucho	26,7		
28. Utilizo el paquete office a la hora de organizar la documentación	Muy Poco	14,5	2,70	1,011
	Poco	26,7		
	Bastante	32,8		
	Mucho	26,0		
29. Utilizo herramientas de almacenamiento online a la hora de organizar/gestionar la información	Muy Poco	17,6	2,49	,985
	Poco	34,0		
	Bastante	30,2		
	Mucho	18,3		
30. Me gusta guardar la información de las distintas asignaturas de un curso para otro	Muy Poco	4,6	3,38	,844
	Poco	9,9		
	Bastante	28,2		
	Mucho	57,3		
31. He recibido formación sobre cómo organizar/gestionar la información encontrada	Muy Poco	26,7	2,18	,934
	Poco	38,5		
	Bastante	25,2		
	Mucho	9,5		

Tabla 4. Gestión de la información

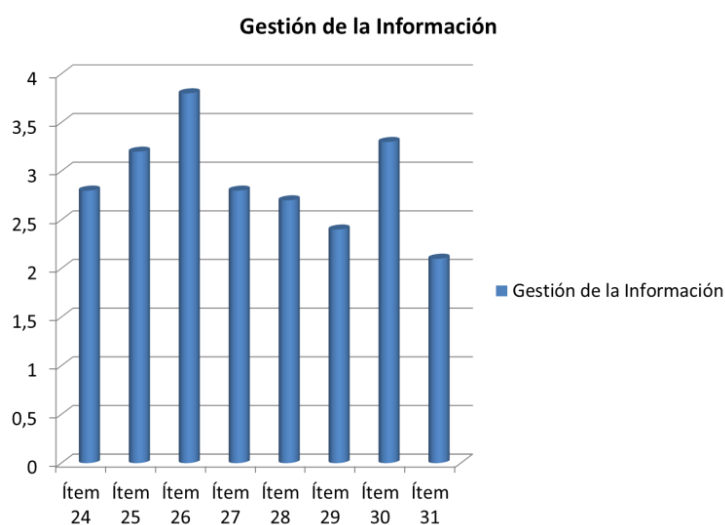


Figura 4. Gestión de la información

Transformación de la información

En este último apartado, el alumnado reconoce tener dificultades a la hora de dominar las citas bibliográficas (65% poco o muy poco), afirmando además el 72% que no suele utilizar bibliografía a la hora de realizar sus trabajos. Además, un escaso 5% sabe citar correctamente según las normas APA y tan solo 3 de cada 10 afirman citar adecuadamente dentro del texto.

Con respecto a la presentación de los trabajos, 7 de cada 10 encuestados se apoyan en las TIC, al igual que para la realización de apuntes y trabajos.

En la siguiente tabla y figura presentamos los datos relacionados con la cuarta dimensión trabajada: Transformación de la información.

ÍTEM		FRECUENCIA N=262		
		Porcentaje	Media	Desviación Típica
32. Me apoyo en las TIC para mis presentaciones	Muy Poco	13,0	2,92	1,016
	Poco	16,8		
	Bastante	35,5		
	Mucho	34,7		
33. Me apoyo en las TIC para realizar mis apuntes y trabajos	Muy Poco	11,8	2,74	,947
	Poco	25,2		
	Bastante	39,7		
	Mucho	23,3		
34. Sé redactar de acuerdo con las normas APA	Muy Poco	35,9	1,99	,901
	Poco	34,0		
	Bastante	25,2		
	Mucho	5,0		
35. Sé redactar un texto de forma adecuada (coherente, fluido, con reseñas bibliográficas, ...)	Muy Poco	5,0	2,71	,733
	Poco	30,9		
	Bastante	52,7		
	Mucho	11,5		
36. No utilizo bibliografía a la hora de redactar un trabajo	Muy Poco	22,1	2,13	,828
	Poco	49,6		
	Bastante	21,8		
	Mucho	6,5		
37. Referencio adecuadamente dentro del texto la bibliografía que utilizo	Muy Poco	13,4	2,30	,814
	Poco	52,7		
	Bastante	24,8		
	Mucho	9,2		
38. Sé citar adecuadamente la bibliografía	Muy Poco	16,4	2,34	,868
	Poco	43,5		
	Bastante	30,2		
	Mucho	9,9		
39. Utilizo las TIC como entorno de aprendizaje	Muy Poco	13,7	2,63	,894
	Poco	23,7		
	Bastante	48,1		
	Mucho	14,5		

ÍTEM		FRECUENCIA N=262		
		Porcentaje	Media	Desviación Típica
40. He recibido formación sobre cómo transformar varias ideas en una propia	Muy Poco	24,8	2,19	,894
	Poco	38,5		
	Bastante	29,4		
	Mucho	7,3		

Tabla 5. Transformación de la información

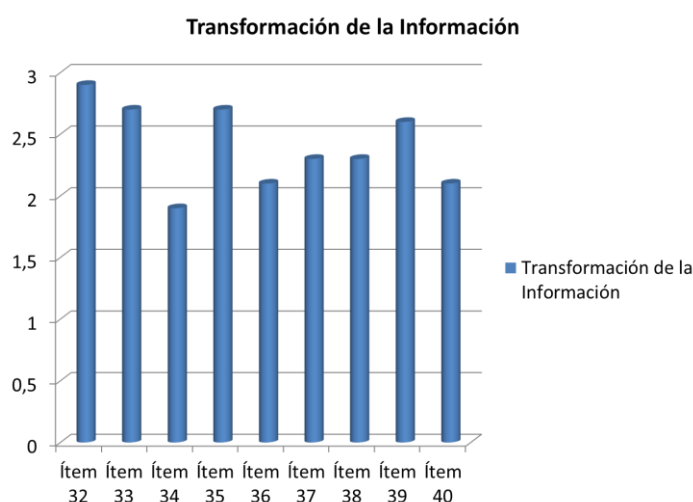


Figura 5. Transformación de la información

Conclusiones y prospectiva investigadora

Las competencias que se van a desarrollar en los grados tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, deben pasar por el trabajo de las competencias genéricas como Búsqueda, Selección, Gestión y Transformación de la Información, para llegar a conseguir las puramente profesionales, aunque como observamos en esta investigación, el aspecto relacionado con la transformación de la información se debe trabajar sistemáticamente para que se genere conocimiento.

Observando con más detenimiento los resultados obtenidos, podemos extraer las siguientes conclusiones:

Aunque el alumnado considera muy importante la búsqueda de información para realizar un buen trabajo, se encuentra perdido la mayoría de las ocasiones que se les pide una actividad en la que tienen que realizarla de forma autónoma. La falta de formación en esta habilidad es la principal causa que se extrae de los datos analizados. Además, prefieren utilizar las tecnologías para realizar la búsqueda, antes que acudir a bibliotecas o hemerotecas.

Con respecto a la selección de información, aunque el alumnado sabe de la importancia de realizar una buena selección de información, prefiere que esa información se la aporte el profesorado, antes que tener que hacerla ellos. También achacable a la falta de formación que han recibido sobre este importante aspecto.

El alumnado organiza y gestiona la información utilizando las tecnologías a su alcance, aunque también señala que han recibido escasa formación sobre cómo realizarla adecuadamente.

Por último, entre las lagunas más importantes del alumnado a la hora de transformar la información vienen a la hora de redactar correctamente un documento y sobre todo a la hora de utilizar y citar adecuadamente tanto dentro del texto como en las referencias bibliográficas.

Como propuesta, se pretende crear un programa formativo que fortalezca las debilidades y deficiencias extraídas de los datos de esta investigación, reforzando a ser posible los aspectos en los que nuestro alumnado ha mostrado tener un menor nivel competencial. Así, el programa formativo irá dirigido a trabajar la búsqueda, selección, gestión y transformación de la información, atendiendo cada una de estas dimensiones de forma práctica, en la que el alumnado pueda comprobar la utilidad para su formación universitaria y su posterior aplicación en el ámbito laboral, tiene esta competencia. Así se podrá cumplir con el objetivo de formar a nuestro alumnado en el ámbito personal y profesional.

Pero la transformación pasa por la Búsqueda de información adecuada, por seleccionar la necesaria, y este es el aspecto que nuestro alumnado debe seguir trabajando ya que es prioritario por lo tanto y según los datos obtenidos queremos priorizar las actuaciones para la realización de dicho programa de desarrollo de la competencia “Aprender a Aprender” desde las TIC es decir:

1. Comprobar que manejan la red y que la utilicen para las asignaturas, para ello desarrollaremos las tareas en el aula para que realicen la búsqueda en portales educativos y en documentos online.
2. Contrastaremos, para concienciarlos, trabajos desde la red en portales de reconocido prestigio Dialnet, Scopus, etc., para que se den cuenta de cómo varía la calidad de sus trabajos.
3. Si no es suficiente, se propone un taller para la Búsqueda de Información como subcompetencia necesaria.
4. Asimismo desarrollaremos tareas para la selección de la información desde unos criterios dados al efecto.
5. Propondremos la organización para una correcta interpretación.
6. Y para la fase final de transformación proponemos seminarios y talleres al efecto.

Para la evaluación de esta propuesta se ha creado la siguiente rúbrica:

VALORACIÓN GENERAL DE LA COMPETENCIA “BÚSQUEDA, SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN” PARA 1º DE GRADO.	
Dimensiones de la competencia a valorar	Adquisición de la Competencia SI/NO
Búsqueda de información — Analiza los diferentes portales .etc. — Maneja de diferentes fuentes de información. — Utiliza de portales autorizados.	
Selección de la información — Evalúa la información más útil para cada momento. — Utiliza la información adecuada para cada situación	
Gestión de la información — Gestiona el aprendizaje de manera autónoma con responsabilidad. — Participa y colabora en redes digitales.	
Transformación de la información — Realiza y propone tareas desde la red.	
VALORACIÓN TOTAL	

Tabla 6: Rúbrica para valorar la adquisición de la competencia Búsqueda, selección, gestión y transformación de la información.

Pues bien, dependiendo del análisis, cada uno puede comenzar en diferentes momentos ya que los estudiantes parecen ya ser conscientes de algunos de las habilidades que supone la competencia “Aprender a Aprender” con y desde las TIC y también comienzan a usarlos en su vida académica. Sin embargo para otros alumnos es necesario desarrollar el proceso completo. Así mismo vemos necesario que sean varias las asignaturas que lo realicen que en nuestro centro son Proceso Educativos en el Grado de Infantil y de Primaria y Didáctica general también en ambos Grados.

Nos gustaría destacar que el alumnado de primero de Grado de ambas especialidades, en su mayoría no está acostumbrado a ser motor de búsqueda de información que le lleve a desarrollar conocimiento y es necesario cambiar los esquemas de trabajo ya que llegan a la Universidad con un planteamiento memorístico y repetitivo que es con el que se sienten identificados posiblemente por la formación recibida hasta aquí, por ello nos parece importante desarrollar esta competencia y las destrezas que ella desarrolla para la completa formación del alumnado.

Referencias

- Adell Segura, J. (2001). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC: Revista electrónica de Tecnología Educativa*. Recuperado de: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>.
- Cabero Almenara, J. (2001). La sociedad de la información y el conocimiento, transformaciones tecnológicas y sus repercusiones en la educación. En Blázquez, F. (coord). *Sociedad de la Información y Educación*, p. 63-90. Badajoz: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Contreras Gallego, M. (Ed.) (2007). *Proyecto Educativo Integrado de la Escuela de Magisterio Sagrada Familia*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Fernández Palomares, F. (coord.) (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson-Prentice-Hall.
- Hernández Ortega, J; Pennesi Fruscio M.; Sobrino López, D.; y Vázquez Gutiérrez, A. (Coords.) (2011) *Innovación con TIC. Educativas en las aulas del siglo XXI* innovación con tic. Fundación Telefónica. Ariel. S.A: Madrid. Recuperado (2-4-2014):
http://www.ciberespiral.org/attachments/225_Experiencias_educativas20.pdf
- Hersh Salganik, L.; Rychen, D.S.; Moser, U. y Konstant, J.W. *Proyecto de competencias de la OCDE*. Suiza: OFE.
- Molina Jaén, M^a D. y Gonçalves, S. (2013) Las TIC como apoyo a la competencia aprender a aprender. *Cadernos de pedagogia no Ensino Superior*. 28. 3. Coímbra: CINEP. Politécnico de Coímbra.
- Molina Jaén, M^a D. y Pérez García, A. (2013). Aprender a aprender desde las TIC. *Propuestas para una metodología competencial en la educación superior*. Manuais Pedagogicos. Monográfico. CINEP: Coímbra.
- Pérez, D. y Dressler, M. (2007). Tecnologías de la información para la gestión del conocimiento. *Intangible Capital*, 15, vol. 3 (31-59).
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- Rodríguez Carracedo, M C. y Vázquez Carro, E. (2013) Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender.
- Sádaba, X., Bringue, Ch., y Tolsa, J. (2010). La generación interactiva en Iberoamérica Niños y adolescentes ante las pantallas. Colección Generaciones Interactivas - Fundación Telefónica. Foro Generaciones Interactivas. Recuperado de: <http://generacionesinteractivas.org/upload/libros/La%20Generacion%20Interactiva%20en%20Iberoamerica%202010.pdf>

Universidad de Jaén (2009). Memoria de Grado de Educación Infantil. Recuperado de:
http://viceees.ujaen.es/files_viceees/GRADO-EDUCACION-INFANTIL.pdf

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Datos de los autores:

María Dolores Molina Jaén.

Universidad de Jaén. Centro de Profesorado SAFA-Úbeda. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. C/ Cristo Rey, 25. 23400. Úbeda (Jaén), España.

Correo electrónico: mdmolina@fundacionsafa.es

Álvaro Pérez García.

Universidad de Jaén. Centro de Profesorado SAFA-Úbeda. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. C/ Cristo Rey, 25. 23400. Úbeda (Jaén), España.

Correo electrónico: alvaroperez@fundacionsafa.es

Fecha de recepción: 25/02/2014

Fecha de revisión: 25/03/2014

Fecha de aceptación: 19/05/2014

PERFIL DOS PARTICIPANTES E DESFECHO DA APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE PREVENÇÃO DO USO DE DROGAS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ana Carla Crispim

Aline Battisti Archer

Gustavo Klauberg Pereira

Marco Antônio de Pinho Ávila Filho

Roberto Moraes Cruz¹

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a relação entre o perfil e o desfecho da aprendizagem de participantes de um curso de prevenção do uso de drogas na modalidade educação a distância no Brasil. A amostra foi de 15.629 participantes do pré-teste e 9.175 do pós-teste. Os principais pontos críticos para o processo de avaliação da aprendizagem foram: a necessidade de calibração dos itens do instrumento com base nas habilidades e não no conteúdo, o decréscimo no número de participantes ao longo do curso, as diferenças entre o número de participantes no pré-teste/pós-teste e o fato da certificação está associada à resposta no instrumento final de avaliação de aprendizagem individual e não ao pós-teste. Sugere-se a discussão desses resultados com o sequenciamento do oferecimento deste curso e similares, com base nas diferentes metodologias de avaliação em EaD.

Palavras-chave: Educação a distância, aprendizagem, avaliação, prevenção de drogas.

PERFIL DE LOS PARTICIPANTES Y RESULTADOS DEL APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO EN UN CURSO DE PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar el perfil y el resultado del aprendizaje de los participantes de un curso de prevención de consumo de drogas en la educación a distancia en Brasil. La muestra fue de 15.629 estudiantes en el pre-test y 9.175 en el post-test. Los principales puntos críticos en el proceso de evaluación del aprendizaje fueron: la necesidad de calibración del instrumento basadas en las habilidades, la disminución en el número de participantes en el curso, las diferencias entre el número de participantes en el pre-test/post-test y el hecho de que la certificación se asocia con una respuesta en el instrumento de evaluación del aprendizaje individual y en el post-test. Se sugiere evaluar la secuencia de la oferta de este curso y similares, basadas en diferentes metodologías de evaluación de la educación a distancia.

Palabras clave: Educación a distancia, aprendizaje, evaluación, prevención de drogas.

¹ Dados dos autores ao final do artigo

USER PROFILE AND LEARNING UPSHOT: CASE REPORT OF A DRUGS PREVENTION E-LEARNING COURSE

Abstract: This article aims to go through the relation between the student profile and the learning upshot during a drugs prevention e-learning course in Brazil. The sample was 15.629 students on the pre-test and 9.175 on post-test. It has been perceived that the constant learning, in between pre and post-test is directly related to the quality of the tool, showing the need of using the expected trained skills for the calibration of the items on the tool. The main critical points for the learning evaluation were: the decrease of students during the course, the difference between the number of students taking the pre-test/post-test and the fact that the accreditation is associated to the final evaluation and not to the post-test. We suggest the discussion of these results and also the offer of this course or similar, based on different e-learning methodologies to assess learning.

Key words: e-learning, learning, assessment, drugs prevention.

Introdução e estudos precedentes

A educação é uma das agências de mudança e desenvolvimento social. Ocorre por meio de ensino e pela experiência de cada sujeito: não existem educados e não educados, pois a educação é um processo contínuo que se desenvolve em diferentes graus (Freire, 1989). Na educação formal, o professor é detentor do saber e responsável pela transmissão do conhecimento. No entanto, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra é necessário criar condições de ensino que permitam o aprendente desenvolver autonomia e construir seu conhecimento (Freire, 1983).

A Educação a Distância (EaD) consiste em uma modalidade de educação, a qual envolve condições de ensino definidas e possui objetivo de promover aprendizagem. De acordo com o Art. 1º do decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (Decreto nº 5.622, 2005, p. 1), a EaD é definida como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”

Distintos termos têm sido utilizados para a EaD: *e-learning*, tele-aula, aprendizagem virtual, aprendizagem via internet, ensino a distância. Todos esses termos implicam que o aprendente e o ensinante estão fisicamente separados no espaço e/ou tempo e são mediados por alguma forma de tecnologia (Alves, 2011; Ally, 2004; Pretti, 2005). A EaD é marcada pelo aparecimento e disseminação dos meios de comunicação. Ao longo da história, a educação a distância foi realizada por meio do ensino por correspondência; pela transmissão radiofônica; televisiva e informática. Com o ensino mediado por tecnologias da informação, o cenário da aprendizagem passou da sala de aula, localizada no *campus*, para a sala de aula virtual no ciberespaço (Saravaia, 1996; Van der Linden, 2011; Ruhe & Zumbo, 2013).

A partir da mudança no espaço de aprendizagem, as funções dos responsáveis pelas condições de ensino também se modificaram. Se no modelo tradicional, na sala de aula, as relações ocorrem na maioria das vezes bilaterais, onde o professor mantém um domínio integral do processo de interação com os alunos, no espaço virtual, elas ocorrem em rede. Nesse sentido, o professor precisa levar em conta as possibilidades e limites do modelo de educação a distância, tais como o tipo de clientela, a capacidade e a qualidade de recepção dos materiais de ensino, o acesso à rede, vídeos e outras interações em ambiente virtual, a resolubilidade do sistema (Litwin, 2001; Petty, Johnston, & Shafer, 2004; Oliveira & Gouvea, 2006). Outros protagonistas passaram a estar envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: mentores, supervisor, tutores, monitores, técnicos, gestores. Esses têm o objetivo de sanar as dúvidas dos alunos e dar suporte frente a possíveis dificuldades que possam encontrar no ambiente virtual (Vergara, 2007). Dessa forma, é na educação a distância, a qualidade sistêmica da interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mediada por vários procedimentos não presenciais, exige habilidades de comunicação e manejo de tecnologias que amplificam o trabalho dos protagonistas.

Em 2012, existiam 9.376 cursos online no Brasil (ABED, 2013). Por conta desse número expressivo, é relevante entender quem são os estudantes que fazem parte desse espectro (Van der Linden, 2011). Foi identificado que a maioria do público na EaD é do sexo feminino (Souza, 2012; ABED, 2013; Shea & Bidjerano, 2014). A idade do público pode variar dependendo do conteúdo, mas em geral oscila entre 18 e 40 anos (ABED, 2013). Outro estudo com a modalidade EaD no ensino superior identificou que 68% dos seus estudantes possuíam idade superior a 26 anos, o que reforça a ideia de que alunos de cursos a distâncias podem ser mais velhos (Souza, 2012).

Ao analisar o perfil dos alunos por curso oferecido, Diniz (2011) analisou seus dados pelo tipo de curso, neste caso, curso de Letras, Pedagogia e Matemática. Nos dois primeiros, havia uma predominância do sexo feminino, com 79% e 87% respectivamente, enquanto que no curso de Matemática, a predominância foi do sexo masculino (64%). Nos três cursos, mais de 60% dos alunos relataram que iriam disponibilizar três ou mais horas diárias de estudo, sem necessariamente indicar se conseguiram cumprir esta agenda. O perfil do curso é um componente importante para identificar necessidades e aperfeiçoar procedimentos previamente organizados, especialmente o processo de avaliação.

Todo o processo de EaD, antes, durante e após a sua conclusão, pressupõe a necessidade de avaliação, seja de natureza individual, coletiva ou estrutural do programa ou curso oferecido. Uma avaliação é caracterizada por uma investigação sistematizada, que determina o mérito e a pertinência de um grupo de atividades ou procedimentos, utilizados para aferir aspectos do comportamento, geralmente aprendizagem (Alchieri & Cruz, 2003; Ruhe & Zumbo, 2013). Os componentes de uma avaliação, no âmbito da educação a distância, geralmente são definidos a priori e

centrados nos conteúdos a serem aprendidos e na satisfação do participante. Porém, um aspecto importante a ser considerado é a evasão dos participantes ao longo do curso (Jorge et al, 2010).

A evasão pode ser definida como o processo incompleto e interrompido do curso por parte dos estudantes, inclusive daqueles que se matricularam, mas desistiram antes do curso começar (Maia, Meirelles & Pela, 2004; Jorge et al, 2010). Em uma análise de 3 cursos a distância, Almeida (2008) evidenciou que 49% dos participantes desistiram. Ao utilizar a técnica de análise categorial temática, a autora identificou que os motivos variavam entre fatores pessoais/situacionais, falta de apoio acadêmico e administrativo, problemas com a tecnologia e sobrecarga de trabalho. Em pesquisa com cursos de graduação e pós-graduação, Jorge et al (2010) encontrou que o gênero feminino apresentou maior índice de evasão (19,4%), bem como 82,9% dos participantes evadidos acessaram ao ambiente virtual de aprendizagem ao menos uma vez. São aspectos que atingem diretamente os objetivos do ensino a distância e suas metodologias, impõe a discussão sobre o impacto da EaD na rotina de aprendizagem e nas expectativas dos alunos e, também, sobre as oportunidades e limites das políticas públicas neste âmbito.

Desenvolver pesquisas nessa direção amplia e dissemina conhecimentos, tendo em vista ser a EaD uma modalidade em expansão em diferentes áreas e países (Moller, Foshay, & Huett, 2008). No Brasil, a EaD obteve um aumento expressivo de publicações científicas a partir deste século, especialmente nos campos da Educação e Psicologia. (França, Matta, & Alves, 2012). De variados espectros, o conjunto dessas publicações enfatiza a complexidade dos programas e cursos de educação a distância, tanto em termos teórico-metodológicos quanto instrumentais, com destaque para a necessidade de aperfeiçoamento de políticas de formação continuada para os protagonistas da EaD.

Ao considerar a quantidade expressiva de curso de EaD no Brasil, seu potencial de desenvolvimento e absorção programática em vários cursos de formação e aperfeiçoamento profissional, é social e cientificamente relevante estudar as relações entre o perfil dos participantes de EaD e as aprendizagens decorrentes. Com base no estudo dos perfis sociais, culturais e econômicos dos aprendentes, pode-se criar estratégias e objetivos de ensino que vão ao encontro de suas necessidades. Desenvolver uma educação destinada ao sujeito que aprende, levando em consideração sua realidade histórico-cultural, tende a tornar o processo de aprender mais gratificante e recompensador.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a relação entre o perfil e o desfecho da aprendizagem de participantes de um curso de prevenção do uso de drogas na modalidade educação a distância. Para tanto, foram analisadas relações entre as variáveis do perfil do participante, o desempenho geral no pré-teste e no pós-teste e as hipóteses de desfecho de aprendizagem ao final do curso.

Método

Caracterização do curso e da amostra

O objetivo do curso foi capacitar conselheiros estaduais e líderes comunitários para atuação na prevenção do uso de drogas. O curso teve abrangência nacional, ofertando 40.000 vagas para inscrição e certificação de 120 horas para os concluintes. Os recursos didáticos disponibilizados foram: kit didático enviado pelo correio, composto por um livro, um guia do estudante, uma videoaula em DVD e uma videoguia; plataforma *online*, denominada de Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) e teleconferências. A amostra foi composta por 15.629 participantes no pré-teste, 9.175 participantes no pós-teste e 5.986 participantes que responderam tanto ao pré quanto ao pós-teste no curso EaD de prevenção do uso de drogas no Brasil. Como a abrangência do curso EaD foi nacional, foram obtidos dados de participantes de todas as regiões do país.

Para comparar a aprendizagem entre o pré e o pós-teste, foi construída uma amostra com participantes que responderam o teste nos dois momentos. O perfil do participante desse curso foi do sexo feminino, com faixa etária entre 31 e 40 anos, residentes no sudeste. Em sua maioria, os participantes possuíam especialização e formação na área de Assistência social, mas não eram conselheiros ou líderes comunitários. A média de pontuação total no pré e no pós-teste se revelou elevada, com 15,7 e 16,3 acertos, respectivamente.

Instrumento

O pré e o pós-teste foram realizados por meio de um instrumento *online*, composto de 20 questões, construído com base no conteúdo do curso: as perguntas de 1 à 10 se referiam ao módulo 1 (Classificação das drogas, epidemiologia e padrões), as perguntas de 11 à 17 se referiam ao módulo 2 (Prevenção e tratamento) e as restantes ao módulo 3 (Política, legislação e conselhos). O módulo 1 tinha como objetivo compreender os efeitos das drogas, sua classificação, consequências, os indicadores epidemiológicos e os padrões de consumo do álcool. O módulo 2, por sua vez, objetivava contextualizar os fatores envolvidos na temática da droga e seus meios de prevenção e tratamento. O módulo 3 referiu sobre políticas públicas, sistema de saúde e o papel dos Conselhos e lideranças comunitárias no âmbito da prevenção ao uso de álcool e outras drogas no Brasil.

Procedimentos de coleta de dados

Os bancos de dados foram criados utilizando variáveis do perfil dos participantes e suas pontuações em cada questão do pré-teste e do pós-teste. Esses bancos foram disponibilizados pela equipe de Tecnologia da Informação e Comunicação da organização responsável pelo curso. No total, foram analisados 30.697 instrumentos respondidos. As avaliações ocorreram em momentos diferentes: pré-teste e pós-teste. O pré-teste foi realizado no início do curso com o objetivo de avaliar o repertório de

entrada do aluno. Já o pós-teste foi realizado no final do curso com a função de avaliar o repertório de saída do aluno. Assim, houve participantes que responderam tanto ao pré-teste quanto ao pós-teste, assim como participantes que responderam apenas um deles.

As variáveis de contexto se referiam ao sexo, idade, estado, região, escolaridade, área de formação, função, meio, local e frequência de acesso ao AVEA. O primeiro banco de dados possuía variáveis do perfil do participante, respostas às questões do pré-teste e a pontuação total do pré-teste. O segundo banco de dados possuía as mesmas variáveis do primeiro, no entanto, as questões e pontuação total eram referentes apenas ao pós-teste. O terceiro banco de dados possuía apenas os participantes que responderam tanto ao pré-teste quanto ao pós-teste. Este banco foi composto por variáveis de perfil do participante, questões do pré e do pós-teste, bem como as pontuações totais do pré e do pós-teste.

O banco de dados foi importado para um programa estatístico, por meio do qual foram realizadas as análises. Para elaborar o perfil do participante do curso, foram identificadas as características predominantes referentes a cada variável analisada. Este procedimento foi realizado com a população que respondeu tanto ao pré-teste quanto ao pós-teste. Os dados faltantes (*missings*) encontrados no primeiro procedimento de verificação de dados foram repassados ao setor de tecnologia da informação da organização, para que, se possível, fossem resgatados.

As variáveis “conselheiro” e “líderes comunitários”, referentes à função dos participantes, obtiveram um alto número dados faltantes. Isso se deve ao fato de que nem todos os participantes responderam esta variável, pois não tinha caráter obrigatório. Dessa forma, os participantes que não responderam às perguntas referente a sua função, entraram no cálculo de porcentagem das pessoas que responderam exercer ou não uma das funções. Optou-se por esta abordagem, pois, mesmo os dados faltantes, sendo grande parte da população, se referiam ao público-alvo do curso. As variáveis referentes às perguntas do pré-teste e pós-teste foram codificadas em 0 e 1, sendo 1 a resposta correta e 0 a resposta incorreta. As questões não respondidas obtiveram o valor 0 atribuído. Para avaliação do total de pontos, foi criada uma variável referente a pontuação total de cada participante, que obteve valores entre 0 e 20.

Análise de dados

Os dados foram tabulados e analisados por meio de um programa estatístico. Os procedimentos de tratamento e análise de dados envolveram estatística descritiva, comparação de médias para grupos independentes, comparação de médias pareadas, cálculo do tamanho do efeito da significância das análises, análise de variância e regressão linear.

Os procedimentos de comparações de médias das pontuações totais foram feitos por meio do teste *t*, seguidos pela análise de significância com o tamanho do efeito. Esse procedimento foi realizado uma vez que amostras grandes tendem a evidenciar *p* significativo, por conta do tamanho da amostra. Assim, para confirmar a significância

do p , foi calculado o d de Cohen, que evidencia o tamanho do efeito de determinado índice de significância. Quando o p mostra-se significativo em uma amostra ampla e o tamanho do efeito não é calculado, pode-se incorrer no erro tipo α , onde rejeita-se a hipótese nula, quando na verdade ela é verdadeira.

Resultados e Discussão

Por se tratar de um Curso a Distância, no pré-teste, 96,6% dos participantes o acessaram via internet, 83,9% indicou realizar o acesso com frequência diária e 82,3% relatou acessar o AVEA em casa. No pós-teste, 96,5% dos participantes indicou que realizava o acesso via internet, 83,1% relatou que acessava diariamente o curso e 82,5% participava do curso de casa. Tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a via, a frequência e o local de acesso se mostraram percentualmente semelhantes. Uma vez que esse curso possuía materiais que foram enviados por correio e poderia ser realizado por telefone, os alunos optaram por participar via internet. A internet é um recurso geralmente utilizado no ensino a distância, apesar de serem provenientes desse, 18% dos aprendizes no estudo de Ribeiro e Lopes (2006) afirmaram ter problemas no acesso *online* ou computador e 9% com o servidor.

O processo de avaliação ocorreu em dois momentos, no pré-teste e no pós-teste. Em função dessas atividades serem facultativas, houve participantes que responderam as duas ou apenas uma delas, gerando assim estatísticas descritivas diferentes para cada segmento amostral e para a população. A tabela 1 mostra a distribuição das variáveis que caracterizam o perfil dos participantes: sexo, faixa etária, região do Brasil, escolaridade, área de formação e função.

		Pré-teste	Pós-teste
Sexo	Masculino	29%	29,9%
	Feminino	71%	70%
Faixa etária	15 a 23 anos	5,4%	4,1%
	24 a 30 anos	24,1%	21,7%
	31 a 40 anos	34,6%	34,7%
	41 a 50 anos	24,5%	26,8%
	51 a 60 anos	9,9%	11,1%
	Mais de 60 anos	1,5%	1,5%
Região do Brasil	Norte	4,3%	4,8%
	Nordeste	29,4%	25,3%
	Centro-Oeste	8,2%	10,3%
	Sudeste	39,8%	37,9%
	Sul	18,3%	21,6%

		Pré-teste	Pós-teste
Escolaridade	Fundamental completo	0,8%	1,5%
	Fundamental incompleto	0,3%	0,3%
	Médio completo	5,3%	5,6%
	Médio incompleto	0,6%	0,3%
	Médio profissionalizante completo	1%	1,1%
	Médio profissionalizante incompleto	0,2%	0,1%
	Técnico completo	1,4%	1,5%
	Técnico incompleto	0,3%	0,3%
	Graduação completa	32,6%	32,5%
	Graduação incompleta	19,9%	19,3%
	Especialização	34,3%	34,8%
	Mestrado	3,3%	2,7%
	Doutorado	0,5%	0,5%
Área de formação	Administração	3,2%	3,2%
	Assistência Social	24,9%	25,3%
	Ciências Sociais	2,1%	2%
	Cultura	0,7%	5,1%
	Direito	0,7%	5,1%
	Educação	19,4%	0,5%
	Esporte	0,5%	9,2%
	Outra	9,4%	16,3%
	Psicologia	17,6%	0,5%
	Recursos Humanos	0,6%	13,9%
	Saúde	14,4%	1,2%
	Segurança Pública	1%	1,7%
	Tecnologia	1,5%	1,7%
Função	Conselheiros	24,5%	24,7%
	Líderes comunitários	27,3%	26,2%

Tabela 1. Distribuição do perfil dos participantes (n pré-teste= 15.629 e n pós-teste= 9.175)

O pré-teste foi composto por 15.629 e o pós-teste por 9.175 participantes. Com base nos dados apresentados, foi elaborado o perfil do participante entre aqueles que responderam ao pré e pós-teste. O participante deste curso é, predominantemente, do sexo feminino (70,8%), com faixa etária entre 31 e 40 anos (34,3%), residente no sudeste do Brasil (38,8%) e, mais especificamente, em São Paulo (18,8%). Possui escolaridade no nível de especialização (36,1%), com formação em Assistência Social (24,9%). Atua com usuários dependentes de drogas (83,1%), mas não é líder na sua comunidade (75,2%) ou conselheiro (76,9%). Faz o acesso ao AVEA em casa (83,1%), com frequência diária (83,4%). Ao mapear o perfil do participante, é possível antecipar

o desenvolvimento de condições de ensino coerentes com a sua realidade, tal como Freire (1997) sugere.

O fato deste curso especificar o seu público-alvo, o perfil de seus participantes não difere de forma acentuada de outros cursos EaD no Brasil. O sexo feminino é predominante nos cursos a distância (Souza, 2012; ABED, 2013; She & Bidjerano, 2014). A faixa etária dos estudantes também é similar. Segundo a ABED (2013), existe uma predominância de alunos com idade entre 18 e 40 anos e estudo de Souza (2011) identificou que 40% dos alunos possuíam entre 26 e 35 anos.

Apesar de o público-alvo do curso ser de conselheiros e líderes comunitários, este fato não ficou evidente nos dados encontrados. No pré-teste, 24,5% dos participantes referiram ser conselheiros. No pós-teste, por sua vez, 24,7% relataram ser conselheiros. Sobre a liderança comunitária, 27,3% dos participantes indicaram no pré-teste exercer esta função e 26,2% realizaram este mesmo relato no pós-teste. Portanto, a variedade de interessados na modalidade da EaD deve ser um foco de atenção, tendo em vista a pretensão dos cursos em atingir objetivos e e oferecer condições de ensino específicas para um tipo de público-alvo. Quando o processo de ensino-aprendizagem ocorre, é necessário que se crie condições de ensino que permitam o aprendente desenvolver autonomia para construir conhecimento (Freire, 1997). Se tais condições foram pensadas para um público-alvo específico e outro tipo de público foi atingido, provavelmente o aluno pode apresentar dificuldades no desenvolvimento das atividades e na construção do saber.

O pré-teste e o pós-teste tiveram ponto de corte estabelecido em 14 acertos (70%). A média de acertos dos participantes ($n=15.629$) que realizaram somente o pré-teste ficou em 15,7 acertos ($dp=3,61$), sendo que 64,3% deles atingiu o ponto de corte estabelecido. Já os participantes que responderam apenas ao pós-teste ($n=9.175$) obtiveram, em média, 16,3 acertos ($dp=3,30$) e 82% da população atingiu a pontuação igual ou maior que 14 acertos. No pré-teste, 23,1% da população obteve pontuação máxima, enquanto no pós-teste 16,8% da população obteve a pontuação máxima. Se comparada a média de acertos das questões do pré e pós-teste, é possível levantar a hipótese de que algum aspecto do instrumento ou de sua aplicação poderia facilitar a resposta dos participantes no pré-teste.

O decréscimo da pontuação máxima entre o pré e pós-teste pode ser compreendido pelo fato de que o curso contou com a possibilidade de tentativas entre o pré e o pós-teste. Ao se matricular, os alunos podiam responder pré-teste quantas vezes quisessem. Por outro lado, ao terminar o curso, o participante teve apenas duas tentativas no pós-teste. Assim, o fato das tentativas de respostas serem limitadas no pós-teste pode ter contribuído com a queda da pontuação máxima nos dois momentos.

Para ampliar as análises, foram comparadas as médias de pontuação máxima dos participantes que realizaram o pré e o pós-teste ($n=5.986$). Nesta etapa, a média da pontuação máxima no pré-teste correspondeu a 16,6 acertos ($dp=3,32$) e no pós-teste

correspondeu a 16,8 acertos ($dp=3$). Como é esperado que ocorra aprendizagem nesse intervalo de tempo, o objetivo desse procedimento foi identificar se a hipótese de que há diferenças significativas nas médias de pontuações totais entre o pré e o pós-teste é verdadeira. Esta análise foi realizada com o teste t de amostras pareadas e foi evidenciado um $t=-4,8573$ ($df=5985$, $p=0,001$), ou seja, existiram diferenças significativas. No entanto, o tamanho do efeito ($d=0,069$) foi considerado baixo, sendo identificado que a hipótese nula era verdadeira, ou seja, não houve aumento ou decréscimo significativo no escore total entre as pessoas que realizaram tanto o pré quanto o pós-teste.

Se não houve aumento ou decréscimo significativo no escore total, entende-se que o aprendizado pode ter se mantido estável. Ao considerar estes resultados isoladamente, pode-se inferir que não houve aprendizagem entre o pré e o pós-teste, ou até mesmo, que o curso não representou uma diferença significativa na aprendizagem de quem o fez. No entanto, outra consideração que pode ser realizada se refere à relação entre o repertório de entrada do participante e o nível de dificuldade das perguntas: as perguntas poderiam ser consideradas fáceis para os participantes (Urbina, 2007).

Para relacionar tais resultados com o perfil dos participantes, foram realizados procedimentos de comparação de médias de pontuação total entre grupos das variáveis sexo, faixa etária, região, escolaridade e formação. As médias de pontuação total entre os sexos no pré-teste e no pós-teste se mostraram significativas ($p>0,05$), no entanto, o tamanho do efeito dessas diferenças ($d=0,08$; $d=0,05$) não foi significativo. Esse resultado contribui para a compreensão de que não houve diferenças significativas nas médias de pontuações totais entre homens e mulheres.

Ao fim do processo de avaliação, houve um decréscimo no número de participantes ao longo do curso. Inicialmente, no pré-teste, havia 15.629 participantes. O pós-teste contou com 9.175 participantes e os que responderam ao pré e ao pós-teste compuseram uma população de 5986 pessoas. De todas as pessoas que responderam ao pré-teste ($n=15.629$), 9.643 participantes não responderam ao pós-teste. O fato de o curso ser *online* pode ser levantado como um dos fatores que influenciou essa desistência. Conforme visto na literatura, a evasão pode chegar a 49% dos participantes no curso (Almeida, 2008). Outro fator de influência pode estar associado ao fato da avaliação de aprendizagem individual para certificação final ter sido realizada nos 2 meses de curso, fazendo com que participantes que potencialmente responderiam ao pós-teste, poderiam já ter realizado a avaliação final e não acessar mais o AVEA.

Ao relacionar a média de pontuação dos participantes, em função da faixa etária, região, escolaridade e formação, foi observado que não houve diferenças significativas entre nenhum desses grupos de variáveis. O grupo com mais de 60 anos obteve uma média menor ($m=15,27$; $ic= 14,74-15,80$) quando comparado ao grupo de 15 a 23 anos ($m=15,29$; $ic=15,04-15,53$), mas a diferença encontrada não era significativa. Assim como no pós-teste, participantes com 24 a 30 anos ($m=16,47$; $IC=16,11-16,83$) e com

mais de 60 anos ($m=16,6$; $ic=15,9-17,16$) obtiveram médias de escores totais maiores quando comparados aos de 17 a 23 anos, mas nenhuma diferença foi significativa ($p>0,05$).

A região sul obteve a média de pontuação mais alta dentre todas as regiões ($m=16,51$; $ic=16,21-16,81$); no entanto, o tamanho do efeito ($d=0,35$) foi considerado baixo. No pós-teste, foi identificado também que a região sul obteve a média de pontuação mais alta entre as regiões ($m=16,74$; $ic=16,40-17,08$), mas novamente o tamanho do efeito ($d=0,27$) foi considerado baixo. Nos grupos divididos por escolaridade, os participantes com doutorado obtiveram a média de pontuação mais alta no pré-teste ($m=16,7$; $ic=15,79-17,69$) e no pós-teste ($m=17,58$; $ic=16,5-18,65$), no entanto, o tamanho do efeito para essas diferenças foi considerado baixo em ambas as situações ($d=0,38$).

Participantes formados na área de psicologia e da saúde obtiveram as médias de pontuação mais alta ($m=16,58$; $ic=16,23-16,93$; $m=16,43$; $ic=16,07-16,68$) no pré-teste e no pós-teste ($m=17,27$; $ic=16,84-17,69$; $m=16,99$; $ic=16,55-17,41$), mas o tamanho do efeito desses procedimentos também foi baixo ($d=0,44$; $d=0,38$; $d=0,42$; $d=0,32$). Conforme visto, o perfil do participante desse curso é predominantemente do sexo feminino, com faixa etária entre 31 e 40 anos, residente no sudeste do Brasil, com nível de escolaridade em especialização e formação em assistência social. Esse público foi considerado como alvo, uma vez que é formado por um número grande de profissionais que trabalham com a demanda da prevenção do uso de drogas no seu dia a dia. Portanto, em função da experiência cotidiana desses profissionais, seria esperado que surgissem médias de escores totais diferentes entre alguns desses grupos, o que não ocorreu.

Com base nessas análises, foi possível conferir novamente que o instrumento de avaliação no pré e pós-teste continham problemas em sua construção e que isso estava afetando, inclusive, na diferenciação entre as médias de acertos dos aprendentes. O instrumento possuía perguntas que possivelmente foram consideradas fáceis, o que não possibilitou a discriminação da aprendizagem dos grupos que as respondiam, além disso, o fato de não haver padronização na aplicação do instrumento derivou um viés importante a ser considerado. Dessa forma, a padronização na aplicação de instrumentos é tida como importante para a preservação da fidedignidade dos resultados. Consequentemente, o entendimento do que foi aprendido pelos participantes está diretamente ligado a esses resultados, bem como à avaliação do curso.

Construir sistemas de avaliação e seus respectivos instrumentos, desde o momento da concepção do curso, parece ser uma diretiva importante a ser considerada. Realizar a calibragem dos itens do(s) instrumento(s) de avaliação, com base em amostras pilotos e centrados em habilidades a serem aperfeiçoadas pelos aprendentes, é uma medida estratégica para inferir aprendizagem resultante.

Realizar processos de avaliação em EaD, em função de suas características metodológicas e instrumentais, exige compreender as vicissitudes e oportunidades que

derivam de propostas de aprendizagem não presenciais. Cursos *online* como o *Coursera*, que agrega aulas especificamente para internet de diversas universidades reconhecidas mundialmente, estabelecem tarefas semanais que possuem peso na avaliação final. Provas realizadas ao longo ou ao final do curso são disponibilizadas por apenas uma semana. Este tipo de estratégia exige que o aluno cumpra as demandas do curso com alguma rotina. Caso queira apenas assistir ao curso, o aluno tem esse direito, mas o não cumprimento das tarefas acarreta a não certificação.

Conclusão

O ato de avaliar a aprendizagem dos participantes, antes e depois do curso, por meio de um instrumento de verificação de aprendizagem, leva, inevitavelmente, a tecer considerações sobre os limites e oportunidades desta estratégia de avaliação.

As principais limitações foram associadas às estratégias metodológicas de baixo controle sobre os erros no pré-teste e à qualidade do instrumento de avaliação. Uma das principais dificuldades para avaliação pré e pós-teste foi o fato de o instrumento que foi utilizado para este fim não apresentava uma distinção clara de quais habilidades deveriam ser objeto de aprendizagem e, por consequência, de avaliação. O fato do instrumento de pré e pós-teste poder ser respondido por meio de várias tentativas, diferentemente na avaliação de certificação, na qual havia número máximo de tentativas de respostas, também foi um fator importante para a confiabilidade das inferências sobre o desfecho da aprendizagem.

Problemas encontrados com relação a não diferença entre médias de pontuação total nos distintos grupos provavelmente derivam da ausência de calibração dos itens do instrumento de pré e pós-teste. Por se tratar de um curso de capacitação, foi percebido que a manutenção do aprendizado dos alunos entre o pré e o pós-teste poderia estar relacionado à qualidade do instrumento e não às condições do curso de EaD para promover a aprendizagem. Portanto, o processo de aquisição e avaliação das habilidades que deveriam ser desenvolvidas a partir do curso ficou impreciso. Dados faltantes, como, por exemplo, a população de conselheiros, impossibilitou alguns procedimentos, tornando a análise limitada em alguns aspectos. Sugere-se que, para uma melhor análise, os dados referentes ao perfil dos participantes tenham respostas obrigatórias nas próximas edições do curso.

Há, por fim, a necessidade de estudos sobre a metodologia de educação a distância em grandes populações, assim como avaliações de seguimento para detectar, por meio de amostras específicas, o aperfeiçoamento de habilidades dos participantes, definidas previamente no escopo do curso. Os resultados deste estudo e a possibilidade de se ter uma nova edição trazem à tona a possibilidade de comparação entre os perfis populacionais e seus respectivos resultados no processo de avaliação da aprendizagem, tendo em vista, é claro, as possíveis mudanças metodológicas a serem produzidas com base neste estudo.

Referências

- Alchieri, J. C. & Cruz, R. M. (2003). *Avaliação psicológica: conceito, métodos e instrumentos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ally, M. (2004). Foundations educational theory for online learning. In T. Anderson. & F. Elloumi. *Theory and Practice of Online Learning* (03-31). Canadá: Athabasca University.
- Almeida, O. (2008). *Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência*. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf>. Acessado em 06/05/2012.
- Alves, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. 10. Coursera. <https://www.coursera.org>.
- Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) (2013). *Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil - 2012*. Curitiba: Ibpx.
- Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (2005). Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Diniz, E. C. O aluno virtual. In Diniz, E. C., Van der Linden, M. M. G., & Fernandes, T. A. (orgs) (2011). *Educação a distância: Coletânea de textos para subsidiar a docência on-line*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- França, C. L., Matta, K. W. & Alves, E. D. (2012). Psicologia e educação a distância: Uma revisão bibliográfica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32(1), 4-15.
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33 ed. São Paulo: Paz e terra.
- Jorge, B. J., Martins, G. Z., Carniel, F., Lazilha, F. R., Vieira, M. C. & Goi, V. M. (2010). Evasão na educação a distância: Um estudo sobre a evasão de uma instituição de ensino superior [Resumos]. In 16º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Foz do Iguaçu.
- Litwin, E. *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- Maia, M. C., Meirelles, F. C., & Pela, S. K. (2004). Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil. In 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. Salvador.

- Moller, L., Foshay, W. R., & Huett, J. (2008). The evolution of distance education: Implications for instructional design on the potencial of the web. *TechTrends*, 52(4), 66-70.
- Oliveira, C.I., Gouvea, G. (2006). *Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent.
- Pretti, O. (Org.). (2005). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro.
- Petty, L., Johnston, J., & Shafer, D. (2004). *Handbook of distance education for adult learners* (3rd ed.). Ann Arbor: University of Michigan.
- Ribeiro, M. & Lopes, M. (2006). Desenvolvimento, aplicação e avaliação de um curso à distância sobre tratamento de feridas. *Rev Latino-am Enfermagem* jan-fev; 14(1):77-84.
- Ruhe, V. & Zumbo, B. D. (2013). *Avaliação de educação a distância e e-learning*. 1ª ed. Porto Alegre: Penso.
- Saraiva, T. (1996). Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*, 16, (70).
- Souza, L. B. (2012). Educação superior a distância: O perfil do “novo” aluno sanfranciscano. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 11.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Van der Linden, M. M. G. Ingresso, perfil e percurso dos alunos das turmas pioneiras na modalidade educação a distância da UFPB virtual - período 2007.2. In Diniz, E. C., Van der Linden, M. M. G., & Fernandes, T. A. (orgs) (2011). *Educação a distância: Coletânea de textos para subsidiar a docência on-line*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Vergara, S. C. (2007). Estreitando relacionamentos na educação a distância. *Cadernos EBAPE*, 5.

Dados dos autores

Ana Carla Crispim

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Bolsista CAPES, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 88040-900, fone: (47) 99634872

e-mail: anacarlacrispim@gmail.com

Aline Battisti Archer

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Bolsista CAPES, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 88040-900, fone: (48) 9929-0171

e-mail: alinearcherr@gmail.com

Gustavo Klauberg Pereira

Psicólogo, pesquisador voluntário, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 88040-900, fone: (48) 9928-5290

e-mail: gu_pereira@terra.com.br

Marco Antônio de Pinho Ávila Filho

Psicólogo, pesquisador voluntário, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 88040-900, fone: (48) 9919-6732

e-mail: mavila.filho@gmail.com

Roberto Moraes Cruz, Dr.

Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 88040-900, fone: (48) 99726871

e-mail: robertocruzdr@gmail.com

Data de recebimento: 25/02/2014

Data de revisão: 17/05/2014

Aceito: 21/07/2014

