

ISSN: 1989-2446

**Julio • Julho • 2015**



**14**







## Nº 14 • julio 2015



**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](mailto:reid@ujaen.es)

Fecha edición: 2015

ISSN: 1989-2446

**Diseño:**

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

<http://www.grupoideo.net>

Portada: Vista parcial del Monumento a Sibelius (Helsinki – Finlandia). 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: **Nuria Cantero Rodríguez y**

**Eladio Blanco López**

Brasil: **Taís Evangelho Zavareze**

## Editores:

**Dr. Margarita Alcaide Risoto y Dr. Mayra Martínez Avidad**

## Consejo Científico Internacional

### España:

Dra. África Cámera Estrella – UJA

Dr. Álvaro Pérez García – SAFA

Dr. Antonio Huertas Montes – Grupo IDEO – UJA

Dr. Antonio S. Jiménez Hernández – UHU

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. 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

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. Lidia Santana Vega - ULL

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 – Grupo IDEO - UCJC

Dra. Mayra Martínez Avidad – Grupo IDEO -UCJC

Dr. Miguel Pérez Ferrá – 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 Filgueras Toneli - UFSC

Dra. Martha Kaschny Borges – UDESC

Dra. Paula Alves de Aguiar - IFSC

Dra. Rachel Schlindwein-Zanini - UFSC

Dr. Valdiney 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

---

O docente e o estímulo à capacidade de resiliência em estudantes da educação de jovens e adultos (EJA). PATRÍCIA DA ROSA POCIDONIO SABINO .....	7
La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: percepciones de un grupo de estudiantes sobre los usos de la plataforma Moodle. MARISOL RODRÍGUEZ CORREA, JUAN CARLOS RIVADULLA LÓPEZ .....	27
E o professor não veio... duas experiências de exibição de filmes como geradoras de diferentes possibilidades de trabalho e de conhecimento em sala de aula. LIA SCHULZ, MARIZETE BORTOLANZA SPESSATTO .....	47
Uso e impacto de las TIC, en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria en la zona de los montes orientales de Granada. SERGIO FERRERO GUEVARA .....	63
Utilização dos sistemas de informação na atenção primária à saúde: um estudo de caso. LARISSA PRUNER-MARQUES, THIAGO CORRÊA, MARIA DO HORTO FONTOURA CARTANA.....	81
Planificación y organización orientada al aprendizaje: estudio de caso en Chile. PATRICIO PANTOJA OSSANDÓN .....	103
O planejamento na percepção dos professores da educação infantil. IDE MARIA SALVAN MACCARI, JÚLIA PICKLER, MONICA BEZ BATTI BETT.....	133
Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. NEREA CAZALLA-LUNA, FRANCISCA ORTEGA-ÁLVAREZ, DAVID MOLERO .....	151
Saberes docentes: um olhar do docente iniciante para a carreira. EUNICE MACHADO DE OLIVEIRA, RENATA RIGHETTO JUNG, ROVÂNIO BUSSOLO, GILDO VOLPATO.....	165



## O DOCENTE E O ESTÍMULO À CAPACIDADE DE RESILIÊNCIA EM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

**Patrícia da Rosa Pocidonio Sabino<sup>1</sup>**

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - Câmpus Criciúma. Criciúma, Brasil.

**Resumo.** A resiliência está relacionada à capacidade individual ou coletiva de sobrepor-se às adversidades transformando-se ao enfrentá-las. Como um dos fenômenos integrados recentemente às temáticas discutidas na área educacional, a resiliência tem ocupado um lugar de destaque entre autores que defendem o compromisso da escola com uma formação integral e uma visão mais sistêmica acerca da educação. Ao considerar a relevância do trabalho dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em função das especificidades daqueles que frequentam essa modalidade de ensino, este estudo objetiva verificar se as estratégias didáticas utilizadas nas disciplinas de Português e Matemática do Ensino Médio oferecido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Criciúma têm fortalecido a capacidade de resiliência dos estudantes. A análise foi amparada por pesquisa exploratória e abordagem quantitativa, e os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado a 104 estudantes do referido Centro. Os resultados indicam que a capacidade de resiliência dos estudantes está sendo fortalecida por meio do conhecimento e da sensibilidade dos docentes, dos trabalhos em equipe e das atividades contextualizadas, da discussão de assuntos atuais e do uso da Internet como fonte de pesquisa e de solução de dúvidas.

**Palavras-chave:** Resiliência, andragogia, educação de Jovens e Adultos, estratégias didáticas.

## EL DOCENTE Y EL ESTÍMULO DE LA CAPACIDAD DE RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACION DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA)

**Resumen.** La resiliencia está relacionada con la capacidad individual o colectiva de sobreponerse a las adversidades transformándose al enfrentarlas. Como uno de los fenómenos integrados recientemente a las temáticas del área educacional, la resiliencia ocupa un sitio destacado entre autores que defienden el compromiso con una visión más sistemática acerca de la educación. Al considerar la relevancia del trabajo de los docentes que actúan en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en función de las especificidades de los que frecuentan esa modalidad de enseñanza, este estudio tuvo como objetivo verificar si las estrategias didácticas utilizadas en las asignaturas de Portugués y Matemática de la Enseñanza Media, ofrecidas por el Centro de Educación de Jóvenes y Adultos (CEJA) de Criciúma - Santa Catarina - fortalecen la capacidad de resiliencia de los estudiantes. Los análisis se apoyan en una investigación exploratoria y cuantitativa, y los datos han sido recogidos por medio de un cuestionario aplicado a 104 estudiantes del referido centro. Los resultados indican que la capacidad de resiliencia de los estudiantes está siendo fortalecida por medio del conocimiento y de la sensibilidad de los docentes, de los trabajos en

<sup>1</sup> **Patrícia da Rosa Pocidonio Sabino.** Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Contato: patty\_sbn@hotmail.com.

equipo y de las actividades contextualizadas, del diálogo sobre asuntos actuales y del uso de la Internet como fuente de investigación y de solución de dudas.

**Palabras clave:** Resiliencia, andragogía, educación de jóvenes y adultos, estrategias didácticas.

## **TEACHERS AND ENCOURAGEMENT RESILIENCE STUDENTS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)**

**Abstract.** Resilience is related to the individual or collective ability that allows to overcome adversity transforming people when facing it. As one of the recently integrated themes into the thematic area of educational phenomena, resilience ranks high among authors who advocate for the commitment to a more systemic view about education. In considering the relevance of the work of teachers working in the Youth and Adult Education (EJA), depending on the specifics of those who frequent this form of teaching, this study aimed to verify whether the teaching strategies used in the courses Portuguese and Mathematics of High School, offered by the Center for Youth and Adult Education (CEJA) of Criciúma - Santa Catarina - strengthen the resilience of students. The analysis is based on an exploratory and quantitative research, and data were collected through a questionnaire administered to 104 students of that center. The results indicate that the resilience of students is being strengthened through knowledge and the sensitivity of teachers, the cooperative work and contextualized activities, the dialogue on current issues and the use of the Internet as a research source and solution of doubts.

**Keywords:** Resilience, andragogy, youth and adult education, teaching strategies.

### **Introdução**

A resiliência está relacionada à capacidade individual ou coletiva de enfrentar adversidades e superar desafios, influenciando na flexibilidade que caracteriza as pessoas envolvidas. No contexto escolar, a capacidade resiliente se fortalece à medida que o diálogo se torna um princípio fundamental na relação entre gestores, docentes e estudantes, oportunizando a troca de conhecimentos, vivências, percepções e expectativas.

Zwierewicz (2012, p. 54) defende que “Fortalecer a resiliência na escola implica na oferta de fatores de proteção para que as crianças, adolescentes e jovens possam ter segurança de agir com autonomia, a partir da descoberta de sua capacidade criativa para transformar adversidade em possibilidades.” Partindo dessa reflexão, discutiremos sobre esse fortalecimento em relação ao público adulto que frequenta a Educação de Jovens de Adultos (EJA).

As turmas da Educação de Jovens de Adultos são constituídas por quem não teve acesso à educação básica na idade prevista ou abandonou o ensino regular por

diferentes motivações. Pelas adversidades enfrentadas, esses sujeitos geralmente apresentam especificidades em relação aos estudantes que frequentam o ensino regular, condição que justifica a relevância de estratégias didáticas que fortaleçam a resiliência, contribuindo para a permanência, indispensável para a conclusão da etapa formativa, e para a motivação em relação a outros processos formativos e realizações pessoais e profissionais.

No campo das ciências humanas, o termo resiliência foi cunhado em 1966, por Frederic Flach, para afirmar que diante da desintegração psíquico-emocional uma pessoa necessita descobrir novas maneiras de lidar com a vida e, dessa experiência, reorganizar-se de maneira eficaz (Barbosa, 2007). Zwierewicz (2009) afirma que atualmente existem vários conceitos atribuídos ao termo e, apesar de não existir uma definição universalmente aceita, os veiculados são significativamente parecidos.

Handerson e Milstein (2008, p. 26), apoiados no conceito de Rirkin e Hopman, publicado em 1991, definem resiliência como a habilidade de "... recuperar-se, sobrepor-se e adaptar-se com êxito frente às adversidades e desenvolver competência social, acadêmica e vocacional, estando a pessoa exposta a um estresse grave ou simplesmente às tensões inerentes ao mundo de hoje". Yunes e Szymanski (2001) alegam que a capacidade resiliente está relacionada a processos que explicam a superação de crises e adversidades em indivíduos, grupos ou organizações. Grotberg (2005, p. 15) define-a como "... a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade". Zwierewicz (2009, p. 131, grifo do autor) descreve o termo resiliência "... como a capacidade individual ou coletiva para **enfrentar, sobrepor e se transformar** diante das adversidades. Nesse processo, se abstraem na adversidade as condições para redimensionar a vida".

O sujeito que consegue, independentemente das condições hostis, superar os problemas e as adversidades encontradas torna-se mais flexível e fortalecido, diferenciando-se de outros que passam por situações semelhantes e não conseguem superar os traumas e as frustrações. Garcia (2001) afirma que à capacidade resiliente associam-se vários fatores que auxiliam as pessoas a desenvolver adaptabilidade, segurança, autonomia e criatividade.

Tendo em vista que as pessoas apresentam características diferenciadas, Zwierewicz (2012, p. 54) comenta que "... a capacidade resiliente não pode ser atribuída exclusivamente a aspectos genéticos, tampouco a aspectos relacionados exclusivamente ao entorno pessoal, formativo e profissional." Essa capacidade está vinculada a vários fatores internos e externos, sendo que uma determinada situação pode ser interpretada e enfrentada de diversas maneiras, transformando a vida dos sujeitos positiva ou negativamente, de acordo com a resiliência que os caracteriza.

Ao ingressar nas especificidades da EJA, é indiscutível a referência a Freire. As condições que permeiam essa modalidade de ensino podem também estar presentes, em parte, em outros contextos escolares, pois a educação brasileira garante a todos o acesso

ao ensino básico, independentemente das especificidades que apresentam. “O direito à educação dos jovens e adultos está inscrito na Constituição Federal brasileira de modo claro e incisivo [...] o artigo 208 da Constituição afirma que a educação básica é um direito em qualquer momento da vida [...]” (Lazaro, 2014, p. 51) e, portanto, é um direito tanto daquele que necessita de um ensino personalizado como também daquele que tem facilidade em aprender dentro de propostas padronizadas de ensino.

Espera-se que a EJA, especificamente, possibilite aos estudantes, assegurados pelos direitos citados, a transformação da própria realidade, por meio de novos sentidos fomentados por uma educação contextualizada e que possibilite o ensino e a aprendizagem daqueles que foram excluídos do sistema educacional ou sequer tiveram tal acesso. Isso implica proporcionar condições adequadas às especificidades que apresentam, personalizando o ensino de tal forma que ele valorize os potenciais dos estudantes e favoreça o avanço deles nas áreas que mais precisam de interferência.

Atendendo as condições desses sujeitos, “A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações [...]” (Brasil, 2007, p. 35). Ao adotar essa perspectiva, o docente precisa compreender a amplitude do trabalho que desenvolve, tornando o ensino flexível ao considerar as características dos estudantes e de seus entornos. Isso requer a adoção de estratégias didáticas personalizadas, que contribuem para trabalhar o conteúdo de forma inovadora e contextualizada por meio de um planejamento que leve em conta suas especificidades e oportunize a expressão das potencialidades dos interessados, fortalecendo, desse modo, a capacidade de resiliência. Aos docentes da EJA cabe um olhar atento em relação às condições que podem fortalecer a resiliência dos estudantes, já que eles precisam de propostas compatíveis com sua faixa etária. Por isso, é importante observar o que diferencia um adulto resiliente de uma criança resiliente.

Handerson e Milstein (2008) fazem referência à publicação de Bernard (1991), que afirma que uma criança resiliente caracteriza-se pela sua competência em estabelecer relações e manejar desafios, tais como resolver problemas e tomar iniciativas. Uma criança resiliente, segundo o autor, também é firme em seus propósitos e tem uma visão positiva de seu próprio futuro, além de demonstrar interesses especiais, metas e motivação para seguir adiante na escola e na vida. Higgins (1994) afirma que os adultos resilientes, assim como as crianças, têm capacidade para estabelecer relações e resolver problemas; mas, além disso, são motivados a superar-se, tendo, seguidamente, participação efetiva em iniciativas que geram mudanças sociais. O autor complementa a caracterização dizendo que grande parte dos adultos resilientes demonstra capacidade para abstrair algum significado e/ou proveito de estresses, traumas e tragédias sofridas.

Ainda que as diferenças possam parecer pequenas, nem todas as estratégias didáticas funcionam tão bem com adultos como funcionam com crianças. Cavalcanti

(1999) lembra que as crianças são, geralmente, mais dependentes e, durante a idade escolar, aceitam com mais facilidade um trabalho dirigido. Em contrapartida, o adulto carrega consigo uma independência conquistada, que é ignorada se a mesma pedagogia usada em crianças é transferida para o ensino de adultos.

As preocupações que giram em torno da educação de adultos levaram ao surgimento do termo Andragogia, veiculado pela primeira vez “[...] em 1833, na obra de Alexander Kapp intitulada ‘A doutrina da educação de Platão’, no terceiro capítulo, ‘Andragogia, ou a formação dos homens adultos’...” (Polla, 2014, p. 12). Este pesquisador “[...] desenvolveu uma reflexão acerca da importância de pensar a educação também para os adultos, e não apenas para as crianças e jovens.” (Polla, 2014, p. 12).

Na década de 1970, o termo foi definido por Knowles como a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. De origem grega, “andros” significa “adulto” e “gogos”, “educar”; enquanto “paidós” – de Pedagogia – significa “criança”, referindo-se à educação infantil. A Andragogia, portanto, “... é a arte de ensinar adultos, sendo um modelo de educação que busca compreender o adulto dentro da escola, rompendo com aqueles padrões apresentados pela Pedagogia.” (Martins, 2013, p. 145).

Martins (2013) lembra que por meio da Andragogia o estudante se torna um agente de sua aprendizagem, pois o foco dessa forma de orientação reside naquilo que é socialmente necessário. Como a proposta é centrada também na aprendizagem, e não somente no ensino, as atividades envolvem ações do cotidiano que ajudarão esses adultos a enfrentar problemas reais, contribuindo para o fortalecimento de sua autonomia.

A autora também destaca que essa é uma proposta em que o estudante negocia com o docente, em um processo dinamizado por discussões e argumentações que superam a proposta de monólogos. “O professor trabalha a autonomia do adulto, levando-o a conhecer outras formas de explicação, ...” revelando “... por meio de vídeos, fotografias, peças teatrais e outras atividades, aquilo que uma explicação em monólogo faria.” (Martins, 2013, p. 147).

Na Andragogia, costuma-se utilizar os termos “facilitador”, para o professor, e “aprendente”, para o aluno, sendo ambos responsáveis pela aprendizagem (Petrosino, 2014). Ainda que essas terminologias possam ser questionadas, a proposta andragógica “... se caracteriza pela sua flexibilidade, pela procura de adaptação aos indivíduos, pela ênfase que atribui aos processos em detrimento dos conteúdos e pela responsabilidade que atribui quer ao aprendente, quer ao facilitador.” (Nogueira, 2004, p. 7). Nogueira ainda destaca que a proposta favorece um processo mais ativo e participativo de aprendizagem e que confere mais responsabilidade aos estudantes, estimulando sua motivação e desestimulando a desistência, por despertar neles um sentimento de pertencimento ao trabalho desenvolvido.

Nogueira (2004) discute aspectos que julga fundamentais referentes à Andragogia. Faremos sua exposição por meio dos tópicos a seguir:

- a proposta andragógica pode ser aplicada completamente ou em partes e em uma grande variedade de atividades, programas e ambientes educacionais;
- os aspectos que caracterizam a proposta andragógica são: o estabelecimento de um clima propício para a aprendizagem, a aprendizagem autodirigida, o acordo de aprendizagem, a orientação individualizada, a aprendizagem experiencial, a elaboração do processo de aprendizagem, o autodiagnóstico e a autoavaliação;
- as modificações que a proposta andragógica requer em relação à pedagogia não implicam em elevadas transformações materiais, oferecendo, em contrapartida, possibilidades de alterações na perspectiva psicológica que define o docente;
- o docente se caracteriza por uma visão de abertura ao debate de ideias, mostrando-se mais crente nas capacidades de desenvolvimento dos indivíduos e mais otimista em relação à possibilidade de aprendizagem dos adultos, o que proporciona mais autonomia aos estudantes e, em decorrência disso, mais liberdade de escolha e de ação.

A Andragogia não se opõe à Pedagogia. Ela oferece, contudo, possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem compatíveis com as características, aspirações e necessidades dos estudantes adultos. Nesse ínterim, pode oferecer também possibilidades para repensar as propostas pedagógicas oferecidas aos estudantes em idades mais precoces, pois independentemente da faixa etária, existe uma necessidade de redimensionamento dos processos de ensino e aprendizagem centrados em premissas de linearidade, fragmentação e descontextualização.

Em função das especificidades que apresenta a proposta andragógica, percebe-se que sua contribuição para o fortalecimento da resiliência dos estudantes pode ser fundamental. Por meio dessa proposta podem ser estimuladas tanto características já presentes nos adultos resilientes – tais como a motivação de superar-se, destacada por Higgins (1994) – como a busca de novas possibilidades formativas por parte desses jovens e adultos.

Sustentando-se em diferentes autores, tais como Vicente (1995), Mallart (2009), Handerson e Milstein (2008), Bisquerra (2002) e Torre (2005), Zwierewicz (2009, p. 135) concebe “[...] a escola como um campo formativo fundamental para o desenvolvimento da resiliência [...]” e seleciona algumas estratégias que considera imprescindíveis para que se possa cumprir essa função. Para ela, a escola como campo fértil para o desenvolvimento da resiliência é a que:

- observa as indicações de Vicente (1995) ao auxiliar cada um para que reconheça a dimensão real de seus problemas e as possibilidades de enfrentamento, contribuindo na organização de metas e estratégias para enfrentá-los;

- considera preocupações como as de Mallart (2009), de aproximação com a realidade, proporcionando uma visão sistêmica por meio do trabalho coletivo, de metodologias inovadoras e do compromisso com o meio ambiente;
- valoriza indicações como as de Henderson e Milstein (2008) para ampliar a participação, enriquecer os vínculos, estabelecer e transmitir expectativas elevadas, fomentar o afeto e proporcionar o apoio, ensinar habilidades para a vida e fixar limites claros e firmes;
- estima propósitos como os da educação emocional, anunciados por Bisquerra (2002), e contribui para o conhecimento das próprias emoções e das emoções dos demais;
- contribui para o equilíbrio das reações emocionais às adversidades, por meio de propostas centradas em valores socioafetivos, ambientais, de liberdade e convivência, de solidariedade e colaboração, de direitos e deveres dos cidadãos, para a melhora do relacionamento intra e interpessoal e a relação com o planeta;
- coopera, conforme afirma Torre (2005), para uma revolução na consciência que gere e propicie novas atitudes e crenças, fundamentando sua prática em valores que promovam o bem-estar pessoal, social e planetário;
- aposta na capacidade criadora e na potencialidade humana de promover o desenvolvimento sustentável e a paz planetária.

A educação tem, portanto, um papel importante na formação pessoal e profissional de indivíduos e grupos, para que ampliem sua compreensão das complexidades locais e globais e mobilizem-se nesses contextos. Nesse sentido, Freire (2011, p. 108) menciona que “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” Diante disso, defende-se que entre as atribuições dos docentes da EJA está a tarefa de oportunizar esses processos, colaborando para a emancipação do sujeito, por meio do estímulo ao desenvolvimento de sua capacidade de resiliência.

Considerando a importância das instituições educacionais para o fortalecimento da resiliência, esta pesquisa objetiva verificar se as estratégicas didáticas utilizadas pelos docentes que atuam nas disciplinas de Português e Matemática do Ensino Médio oferecido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Criciúma contribuem para a resiliência dos estudantes. Entre as especificidades que favorecem esta análise estão observações relacionadas ao estímulo à permanência e à identificação de fatores de proteção fomentados pelos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, entre os quais destacamos os que se apoiam no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Metodologicamente, o estudo amparou-se na pesquisa exploratória e na abordagem quantitativa, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário especialmente elaborado e validado para este estudo, que foi aplicado a uma amostra de 104 estudantes. Espera-se que os resultados contribuam para despertar o interesse de docentes que atuam na modalidade para utilizar estratégias didáticas que fomentem a resiliência, indispensável para ampliar o acesso e, especialmente, a permanência dos estudantes.

## **Metodologia da pesquisa**

Para analisar as estratégias didáticas utilizadas pelos docentes do CEJA de Criciúma que atuam nas disciplinas de Português e Matemática do Ensino Médio, observando sua contribuição para o fortalecimento da capacidade de resiliência dos estudantes, este estudo sustenta-se pela pesquisa exploratória. Esse tipo de pesquisa está relacionada à formulação de questões ou de um problema com tripla finalidade: desenvolver hipóteses; aumentar a familiaridade com o ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma futura pesquisa mais profunda; modificar ou clarificar conceitos (Marconi e Lakatos, 2006). No caso deste estudo, os três aspectos foram contemplados, permitindo: verificar a validade da hipótese que o motivou; a aproximação mais intensa com o fenômeno da resiliência; o estímulo a futuros estudos, indicados ao final deste artigo. Destaca-se que a seleção das duas disciplinas justifica-se pela relevância que têm assumido nos processos avaliativos externos e pela sua importância como base para a aprendizagem em outras áreas.

Quanto à abordagem, optou-se pela quantitativa em função da facilidade que oferece para verificar objetivamente a relação entre a prática pedagógica e a percepção dos estudantes de fatores que favorecem sua resiliência. Sua utilização sustenta-se, portanto, nas indicações de Laville e Dionne (1999, p. 43), quando alertam que é necessário "... escolher com precisão o que será medido e apenas conservar o que é mensurável de modo preciso...". Como essa abordagem é utilizada para a obtenção de dados objetivamente disponibilizados, ela requer o uso de recursos e técnicas estatísticas. No caso desta pesquisa, utilizou-se o programa Microsoft Office Excel no tratamento dos dados, facilitando a representação dos resultados por meio de gráficos e tabelas (Silva, Weiduschat e Tafner, 2006).

Acentua-se que o instrumento de pesquisa utilizado requisitou a elaboração de uma série ordenada de perguntas, respondidas por escrito pelos sujeitos da pesquisa, seguindo, dessa forma, orientações de Silva, Weidschat e Tafner (2006). O questionário foi aplicado a 104 estudantes do CEJA de Criciúma que frequentam as disciplinas de Português e Matemática do Ensino Médio. Essa amostra integra um grupo de 161 alunos matriculados em seis turmas no 1º semestre de 2015 que estudam no período vespertino ou noturno.

Os itens que integraram o questionário foram elaborados a partir das dimensões previstas na pesquisa, cuja seleção foi realizada com base nos objetivos específicos que, por sua vez, foram organizados considerando-se o previsto no objetivo geral. Para sua aplicação, foi utilizado também um documento solicitando a autorização para a realização do estudo, assinada pela diretora geral do CEJA de Criciúma, e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preenchido pelos sujeitos da pesquisa, priorizando, dessa forma, a ética na pesquisa.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

Os dados dos questionários foram analisados quantitativamente e foram confrontados com teorias relacionadas ao fortalecimento da capacidade de resiliência, respeitando especificidades dos educandos do CEJA de Criciúma que frequentam as disciplinas de Português e Matemática do Ensino Médio. Na apresentação, são priorizados, inicialmente, os dados referentes ao perfil dos participantes e, na sequência, os resultados referentes ao fortalecimento da resiliência, considerando os objetivos da pesquisa.

### **- *Perfil dos sujeitos da pesquisa***

A seguir, são apresentadas informações referentes aos sujeitos participantes da pesquisa.

- a) **Idade:** a idade dos estudantes do CEJA de Criciúma que participaram desta pesquisa é significativamente variada, sua faixa etária compreende entre 18 e 56 anos ou mais. Entre esses estudantes, 55% são jovens com idade entre 18 a 25 anos.
- b) **Estado civil:** os resultados indicam que 52% dos estudantes são solteiros e somente 35% casados. Os demais indicam como estado civil viúvo, separado, divorciado e marital, totalizando 13% dos alunos pesquisados.
- c) **Situação formativa:** dos alunos pesquisados, 57% concluíram o Ensino Fundamental no ensino regular. Essa diferença poderia ser maior, pois, de acordo com Brasil (2007, p. 10), “Embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e aprendam”. Além disso, um percentual reduzido dos estudantes que se matricula no Ensino Médio o conclui.
- d) **Período de estudo e atuação profissional:** o período mais procurado para estudar no CEJA é o noturno, 87% optaram por esse horário. Um fato que pode estimular a procura pelo estudo no horário noturno é a situação profissional, pois 74% trabalham de dia. Dos estudantes pesquisados, apenas 2 têm horário

de trabalho diferenciado dos demais, por isso precisam estudar no período vespertino.

- e) **Série frequentada no ensino regular:** todos os alunos pesquisados em algum momento da vida frequentaram o ensino regular, desses, 24% estudaram da 1<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, 34% deles estudaram até a 7<sup>a</sup> ou 8<sup>a</sup> série, e 42% conseguiram ingressar no Ensino Médio, desistindo dos estudos por diversos motivos. Dados como esses têm contribuído para um “[...] aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não-concluintes [...]” (Brasil, 2007, p. 18). Eles sentem-se forçados à evasão em função de: “... reiteradas repetências, indicadoras do próprio ‘fracasso’, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade e a degradação das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos.” (Brasil, 2007, p. 18).
- f) **Tempo que frequentam a EJA:** o tempo de frequência dos estudantes, em sua maioria, é de até 4 anos, sendo que 49% deles frequentam a EJA de 1 a 2 anos, 44% começaram a estudar em 2015. Somente 2% estudam há 7 anos ou mais, conforme dados da pesquisa.
- g) **Principal motivo para frequentar a EJA:** mesmo tratando-se de estudantes que não concluíram os estudos no ensino regular por diferentes motivos, 47% deles pretendem frequentar o ensino superior, aperfeiçoando seus conhecimentos. Entre os outros motivos para frequentar a EJA constam: trabalho, mudar de emprego e progredir no trabalho. Esses aspectos têm relação direta com a vida profissional dos estudantes, totalizando 34% das indicações. Dos estudantes que responderam o questionário, 8% indicaram outros motivos para frequentar a EJA, tais como: perda do histórico, complemento de estudos, expansão de conhecimentos, aprimoramento profissional, aperfeiçoamento de conhecimentos, preparação para concurso público, mais domínio de conteúdo, gosto pelos estudos. Alguns alunos indicaram mais de uma opção nesse questionamento.

#### - *Percepção dos sujeitos da pesquisa*

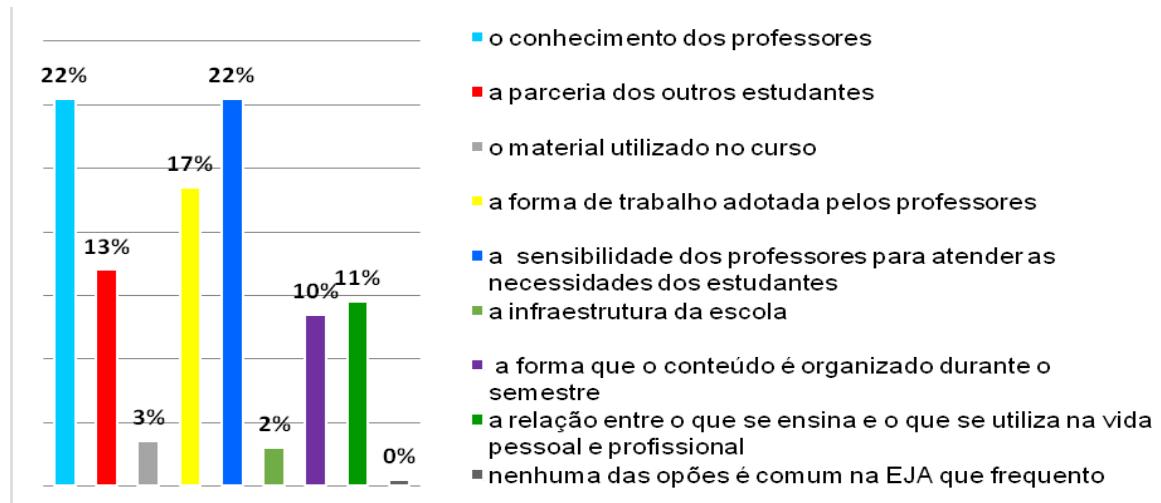
Nesta seção, são apresentados os resultados da pesquisa em relação à atuação docente frente à resiliência. O papel que vêm desempenhando as TIC e outras dimensões que integraram esse instrumento de pesquisa são fatores que contribuem para a permanência. Destaca-se que, nos dados coletados e demonstrados nos Gráficos 1 ao 8, os estudantes pesquisados assinalaram mais de uma opção.

#### - *Fatores que contribuem para a permanência*

De acordo com a pesquisa, o conhecimento e a sensibilidade dos professores relacionados com as necessidades dos alunos é fator primordial para que estes superem

as dificuldades e os obstáculos cotidianos e sigam os estudos. No Gráfico 1, é possível observar que esses dois itens somam 44% das opções de resposta dos alunos.

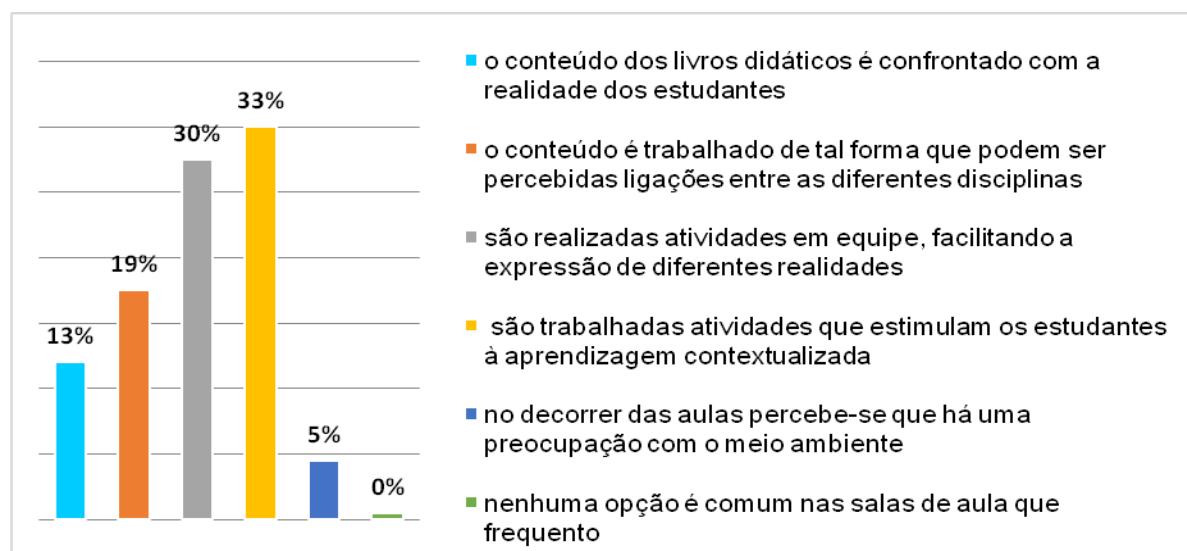
**Gráfico 1.** Fatores vinculados ao trabalho dos docentes da EJA que contribuem para a permanência dos estudantes.



Fonte: Própria

Em relação às atividades desenvolvidas pelos docentes da EJA que mais contribuem para a permanência, observou-se que são destaque os trabalhos em equipe (30%) e as atividades contextualizadas (33%), como mostra o Gráfico 2. Isso confirma a necessidade de envolver os estudantes em atividades que envolvam sua realidade social para que eles sejam compreendidos e sintam-se acolhidos, ao docente cabe atuar como mediador.

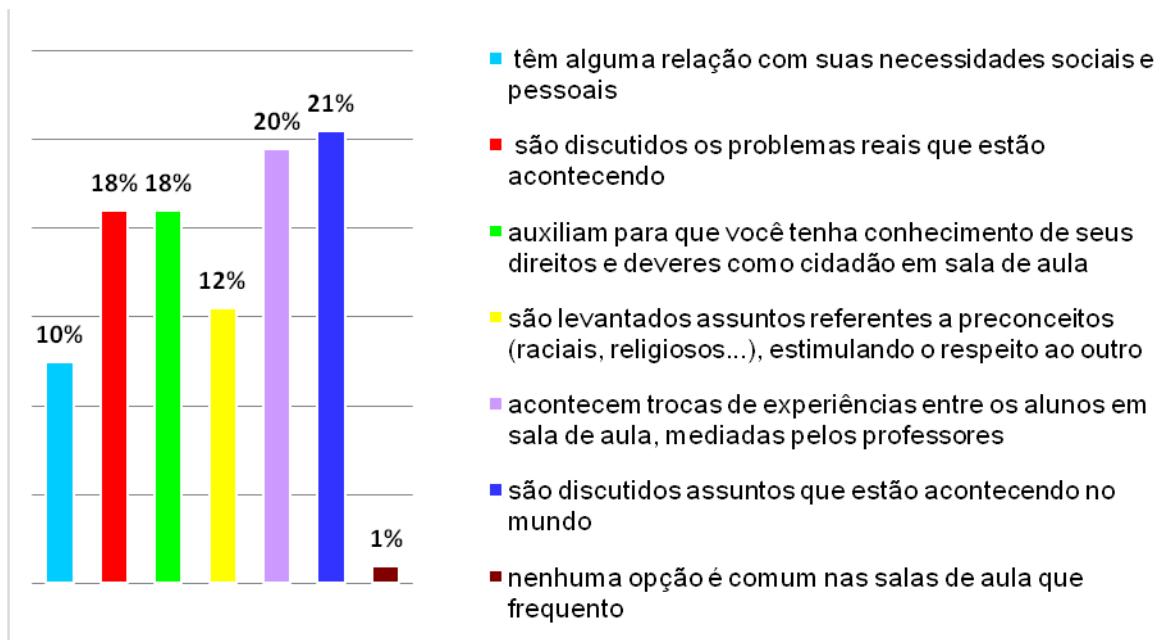
**Gráfico 2.** Atividades realizadas pelos docentes da EJA que mais contribuem para a permanência dos estudantes.



Fonte: Própria

Os conteúdos trabalhados em sala de aula são bem diversificados. Segundo a indicação dos pesquisados, os docentes buscam trabalhar assuntos relacionados a temas globais (21%) e à realidade dos estudantes, estimulando também o conhecimento de direitos e deveres. Veja as respostas no Gráfico 3.

**Gráfico 3.** Conteúdos trabalhados em sala de aula.



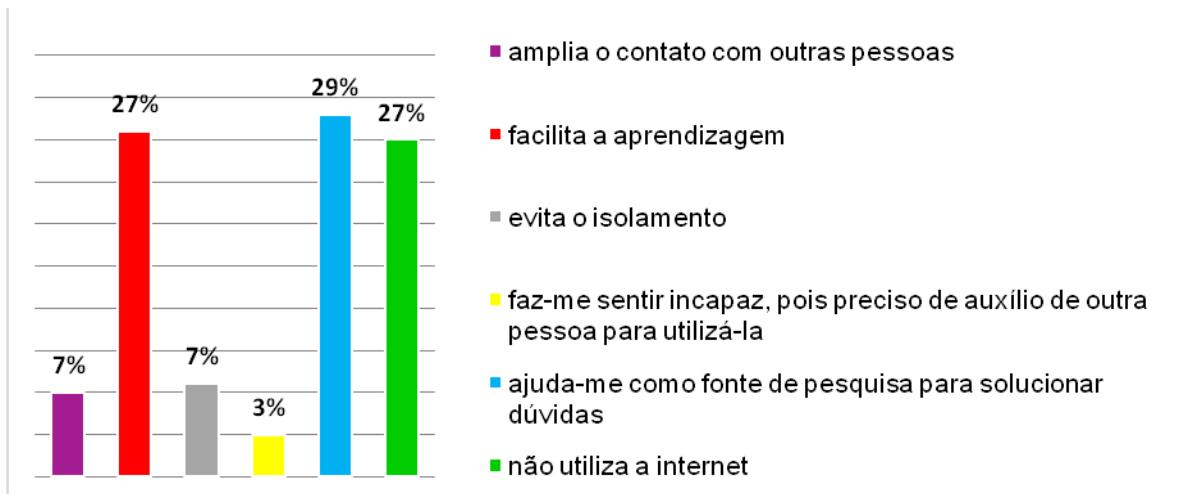
Fonte: Própria

A religação dos conhecimentos curriculares com a realidade proporciona outras formas de aprendizado e estimula o reconhecimento de potencialidades. Nesse processo, “O professor trabalha a autonomia do adulto, levando-o a conhecer outras formas de explicação [...]” (Martins, 2013, p. 147), que vão além da aula expositivo-dialogada.

#### - *O papel da Internet no fomento à resiliência*

De acordo com os sujeitos da pesquisa, a utilização da Internet nas aulas contribui para aumentar o conhecimento deles. Em todas as turmas foram constatados benefícios pelo uso dessa tecnologia, cujas principais contribuições, destacadas pelos estudantes, estão em sua capacidade como fonte de pesquisa, especialmente para solucionar dúvidas (29%), e no desenvolvimento da aprendizagem (27%). No entanto, 27% não utiliza a internet nas aulas, como ilustra o Gráfico 4. Portanto, a utilização da Internet auxilia os professores no processo de ensino e aprendizado dos alunos.

**Gráfico 4.** O papel da Internet no fomento à resiliência.

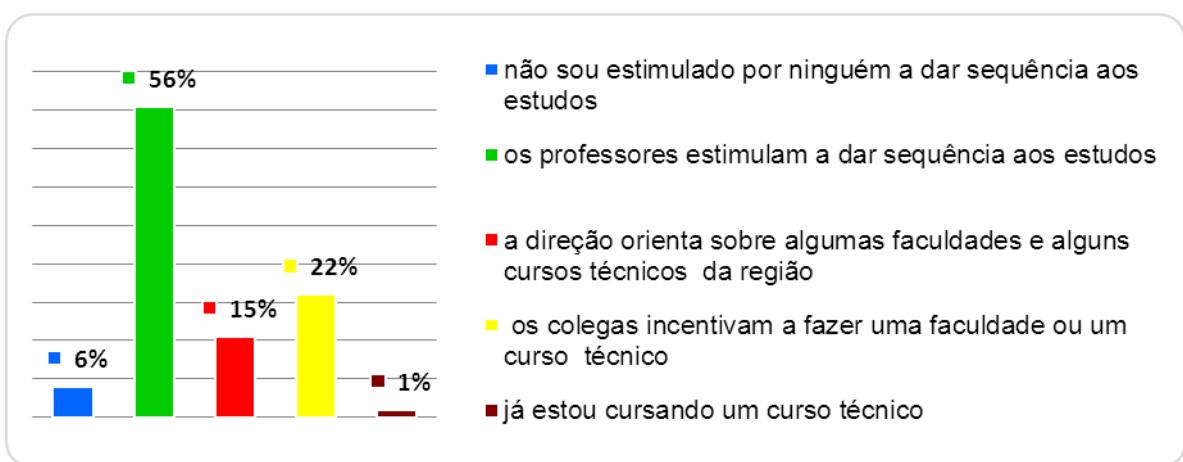


Fonte: Própria

- ***Fatores de estimulação à continuidade dos estudos***

Conforme apontam 56% dos pesquisados, a busca pelo conhecimento é enfatizada constantemente pelos professores, que os orientam sobre possibilidades para dar sequência aos seus estudos, seja numa faculdade, seja num curso técnico, e contribuem em sua formação imediata ao estimular essa continuidade. O docente procura conectá-los com demandas futuras e favorece o encontro de objetivos para que sigam adiante.

**Gráfico 5.** Fatores de estimulação à continuidade dos estudos.

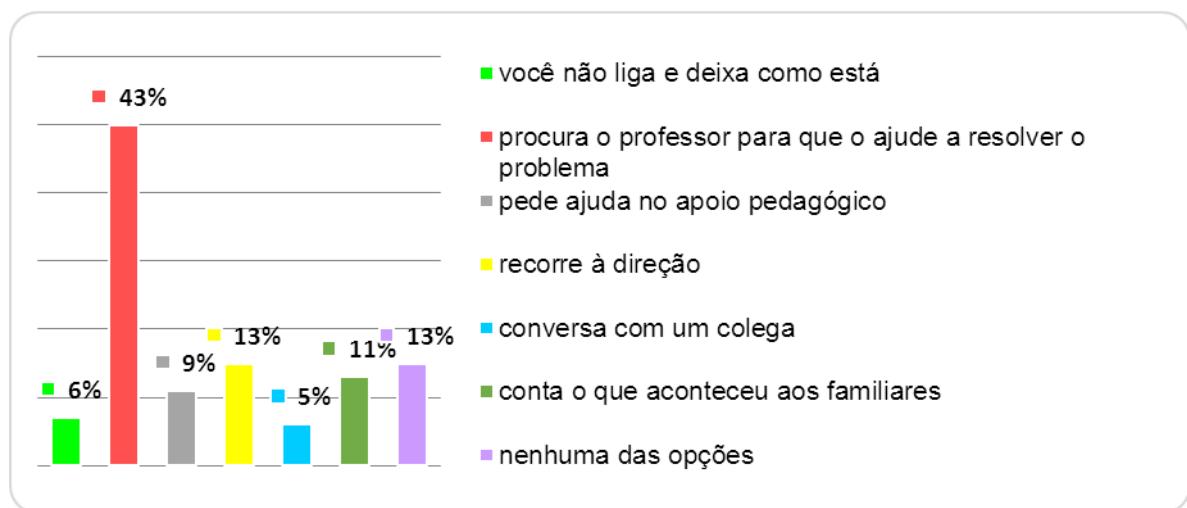


Fonte: Própria

### - Percepções sobre dificuldades ou problemas encontrados em sala de aula

Segundo a pesquisa, quando ocorre um problema em sala de aula, 43% dos entrevistados recorrem ao docente para solicitar sua ajuda. Os estudantes reconhecem-no como um elo entre a escola e eles, sendo mediador até mesmo na relação com os colegas, pois é com esse profissional que há maior proximidade e criação de vínculos. Veja os dados no Gráfico 6.

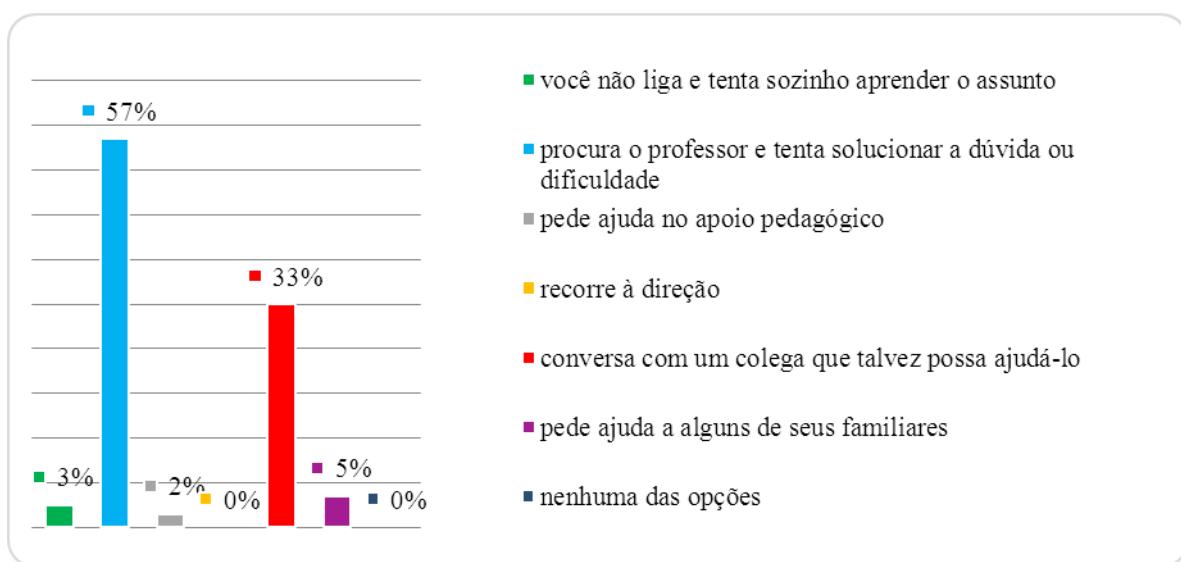
**Gráfico 6.** Percepções sobre quando ocorre um problema (professor, aluno) em sala de aula.



Fonte: Própria

As percepções quanto às dúvidas e dificuldades encontradas em sala de aula mostram novamente o docente como um elo de apoio ao estudante, fato observado por 57% dos sujeitos pesquisados, como se pode ver no Gráfico 7. No entanto, o estudo também indica a necessidade de se promover diferentes formas de interação, já que muitas vezes os estudantes buscam auxílio em outras pessoas, especialmente colegas (33%), tentando não ficar com lacunas em seu conhecimento. Nesse sentido, Henderson e Milstein (2008) recomendam ampliar a participação dos estudantes em diferentes atividades, ensinar habilidades para a vida, proporcionar apoio, aumentando, assim, a capacidade resiliente.

**Gráfico 7.** Percepções sobre o que acontece quando o professor explica um assunto e houve dúvida ou dificuldade.

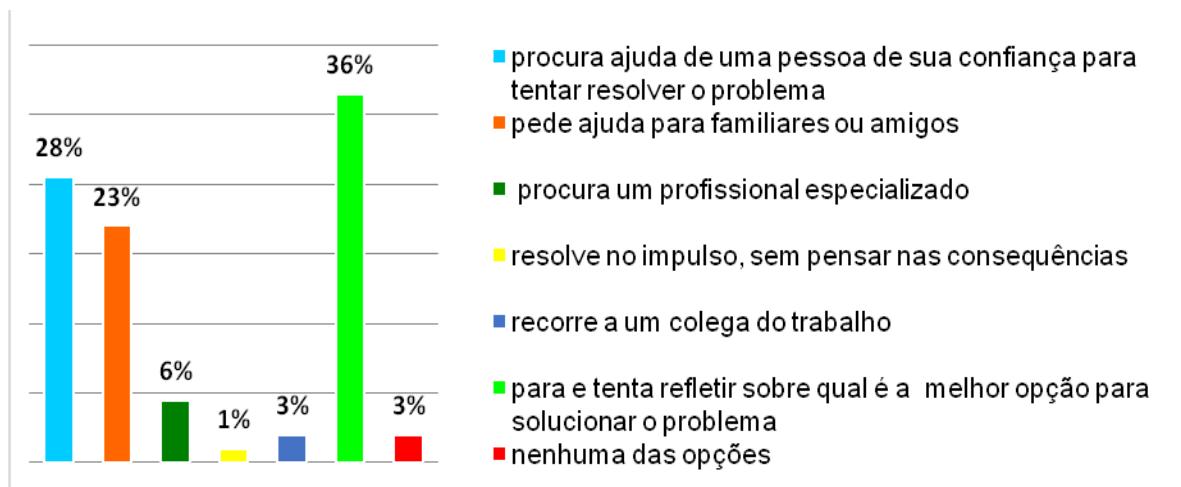


Fonte: Própria

- *Percepções sobre problemas ou dificuldades na vida pessoal ou profissional do estudante*

Conforme destaca o Gráfico 8, os estudantes refletem sobre alternativas para contornar problemas em sua vida profissional ou pessoal (36%); mas, se necessitam de ajuda, recorrem a pessoas próximas de sua confiança (28%), procurando superar os problemas e as dificuldades encontradas. Nesse sentido, destaca-se a relevância de estimular a resiliência para que cada um reconheça a dimensão real dos problemas que enfrenta, bem como as possibilidades de enfrentamento (Vicente, 1995).

**Gráfico 8.** Percepções sobre o que acontece quando ocorre um problema ou uma dificuldade na vida pessoal ou profissional.



Fonte: Própria

- ***Percepções dos alunos quanto aos profissionais que trabalham no CEJA de Criciúma***

A Tabela 1 demonstra a opinião dos estudantes quanto ao compromisso que os profissionais que trabalham no CEJA assumem para auxiliá-los a seguir adiante nos estudos. De acordo com a pesquisa, os maiores percentuais indicam entre bom e ótimo o estímulo a dar continuidade aos estudos nos cinco seguimentos pesquisados. Em contrapartida, parte dos estudantes demonstra insatisfação com o desempenho dos profissionais, sendo que uma nova pesquisa poderia aprofundar os motivos e as possíveis soluções.

**Tabela 1.** Percepções sobre os profissionais que trabalham no CEJA em relação ao compromisso que assumem para auxiliar os estudantes a seguir adiante nos estudos.

Função	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Direção	7%	15%	52%	26%
Apoio Pedagógico	7%	23%	48%	22%
Professor	1%	8%	50%	41%
Secretaria	10%	22%	43%	25%
Pessoal da manutenção (limpeza, cozinha)	6%	14%	46%	34%

Fonte: Própria

Com os dados coletados, podemos concluir que, de uma forma geral, a capacidade resiliente dos educandos está sendo fortalecida por meio de estratégias didáticas que contribuem para o seu desenvolvimento e a sua permanência, destacando-se o conhecimento e a sensibilidade dos docentes, os trabalhos em equipe e as atividades contextualizadas, a discussão de assuntos atuais e o uso da Internet como fonte de pesquisa e de solução de dúvidas.

### **Considerações finais**

Com o objetivo de realizar um levantamento sobre a realidade dos estudantes do CEJA de Criciúma nas disciplinas de Português e Matemática do Ensino Médio em relação ao estímulo das capacidades de resiliência, o estudo possibilitou a obtenção de um panorama sobre as percepções dos estudantes a respeito das estratégias que são desenvolvidas pelos docentes e das possibilidades que podem ser implantadas. Em termos gerais, o estudo aponta para a existência de fatores que contribuem para a resiliência, tais como o conhecimento e a sensibilidade dos docentes, os trabalhos em

equipe e as atividades contextualizadas, a discussão de assuntos atuais e o uso da Internet como fonte de pesquisa e de solução de dúvidas.

Esses dados levam à constatação de que a capacidade de resiliência está se fortalecendo com os processos de ensino e aprendizagem. De certa forma, os docentes estão levando em consideração a diversidade dos educandos ao buscar oferecer alternativas para seu desenvolvimento e sua permanência.

O estudo também contribuiu para identificar a quem o estudante recorre quando tem alguma necessidade e mostrou, por um lado, que o docente é um elo de apoio ao estudante; por outro, que os estudantes também buscam auxílio em outras pessoas. Isso demonstra a importância de se promover diferentes formas de interação, fortalecendo os elos de apoio entre educador e educando e entre educando e educando.

Assim, delimita-se um panorama de características dos alunos que frequentam o CEJA de Criciúma nas disciplinas de Português e Matemática do Ensino Médio. Este estudo aponta algumas alternativas para fortalecer suas capacidades de resiliência, como o uso mais frequente da Internet nas atividades propostas. Além disso, destaca-se a importância de realizar novas pesquisas para averiguar a observação de alguns estudantes quanto à necessidade de aproximar suas expectativas e o que os docentes oferecem, implicando todos os profissionais da escola nesse processo.

A realização desta pesquisa não trouxe grandes dificuldades, já que os sujeitos pesquisados colaboraram na coleta dos dados, havendo apoio também da direção e dos docentes. Essas condições aliadas às expectativas de alguns estudantes, sistematizadas por meio dos gráficos e das interpretações complementares, são fatores de motivação para novas pesquisas, que podem possibilitar a confrontação com a percepção dos docentes e oferecer subsídios para o desenvolvimento de novas estratégias que favoreçam a resiliência.

## **Referências**

- Barbosa, G. S. (2007). Resiliência? O que é isso? *Vox Scientiae*, São Paulo, 39, 25-29. Recuperado em 9 de novembro de 2012 de <http://www.abradic.com/voxscientiaeanteriores.html>.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Brasil. (2007). *Documento Base do PROEJA: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação - MEC.
- Cavalcanti, R. A. (1999). Andragogia: A Aprendizagem nos Adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba*, 4, 6, 18-27.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Garcia, I. (2001). Vulnerabilidade e resiliência. *Adolescencia latinoamericana*, Porto Alegre: Cenespa – Centro de Estudos e Pesquisas em Adolescência, 2, 3, 128-130, abr. Recuperado em 15 de novembro de 2014 de <http://ral-adolec.bvs.br/pdf/ral/v2n3/a04v2n3.pdf>.
- Grotberg, E. H. (2005). Introdução: novas tendências em resiliência. In: Melillo, A. et al. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. pp 15-22. Porto Alegre: Artmed.
- Handerson, N. e Milstein, M. M. (2008). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Laville, C. e Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- LAZARO, A. (2014). Educação de Jovens e Adultos: conquistas recentes e desafios. *Educatrix*, São Paulo-SP, 4, Especial, 2, 51-57.
- Mallart, J. (2009). Ecoformação para a escola do século XXI. In: Zwierewicz, M.; Torre, S. *Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação*. pp. 29-42. Florianópolis: Insular.
- Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2006). *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Martins, R. M. K. (2013). Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, 12, 1, 143-153. Recuperado em 27 de janeiro de 2014 de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/10843/7202>.
- Nogueira, S. M. (2004). Andragogia: que contributos para a prática educativa? *Linhas*, 5, 2, 15-26.
- Petrosino, S. (2014). Como se constitui um professor da EJA. *Educatrix*, São Paulo-SP, 4, Especial, 2, 18-23.
- Polla, C. C. (2014). Descobrindo as trilhas da andragogia. *Educatrix*, São Paulo-SP, 4, Especial, 2, 12-13, Vozes de Valor.
- Silva, A. C. e Weiduschat, Í.; Tafner, J. (2006). *Metodologia do Trabalho Acadêmico*. Indaiá: Ed. ASSELVI.
- Torre, S. (2005). *Dialogando com a criatividade*. São Paulo: Madras.
- Vicente, C. M. (1995). *Resiliência*. Palestra proferida no Centro de Treinamento de Recursos Humanos de Ponte Formosa.

Yunes, M. A. M. e Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: Tavares, J. (Org.). *Resiliência e Educação*. pp. 13-42São Paulo: Cortez.

Zwierewicz, M. (2012). Da adversidade à resiliência: o princípio motivador da escola criativa. In: Torre, S. L.; Zwierewicz, M. (Cord.). *Criatividade na adversidade: Personagens que transformaram situações adversas em oportunidade*. pp. 49-60. Blumenau: Nova Letra.

Zwierewicz, M. (2009). Trabajar con emoción y valores para fortalecer la resiliencia en la escuela. In: Torre, S.; Pujol, M. A. *Educar con otra conciencia: una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*. pp. 129-138. Barcelona: Davinci Continental.

**Data de recepção:** 09/05/2015

**Data de revisão:** 29/07/2015

**Data de aceite:** 31/07/2015



## **LA INTEGRACIÓN DE PLATAFORMAS DE E-LEARNING EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: PERCEPCIONES DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES SOBRE LOS USOS DE LA PLATAFORMA MOODLE**

**Marisol Rodríguez Correa<sup>1</sup>**

Universidad Internacional de La Rioja. A Coruña, España.

**Juan Carlos Rivadulla López**

Universidade da Coruña. A Coruña, España

**Resumen.** La educación a distancia juega un papel cada vez más trascendental en la educación de adultos, y es por ello que nuestras universidades desarrollan con más frecuencia sus espacios de aprendizaje en las plataformas de teleformación. Aprender sin coincidir en el espacio ni en el tiempo conduce a una metodología con una serie de variantes, a la que tradicionalmente los docentes utilizan para sus clases presenciales. Estudiar a distancia implicará, una serie de constantes y un gran esfuerzo tanto por parte del alumnado como de los docentes, siendo necesario, por lo tanto, una metodología más flexible y abierta, la cual debe ofrecer al estudiante las herramientas necesarias para construir su proceso de aprendizaje. Este estudio pretende conocer y analizar las percepciones de un grupo de estudiantes de la Universidad de A Coruña (UDC) sobre los usos de la plataforma Moodle, y determinar las ventajas y limitaciones que otorgan a dicha plataforma. Para la recogida de datos se empleó un cuestionario. Los resultados muestran que aunque el alumnado utiliza a diario Moodle, principalmente para realizar descargas de apuntes y entregas de trabajos al profesorado, la mayoría demanda formación específica al respecto. Éstos y otros datos, obtenidos en nuestro estudio, demuestran que los equipos directivos de la UDC tendrán que continuar desarrollando políticas educativas para el logro del desarrollo de una docencia a través del uso de las TIC y de las plataformas de teleformación.

**Palabras clave:** métodos de enseñanza, educación a distancia, TIC, plataformas digitales de teleformación, nivel de conocimientos.

## **INTEGRATING E-LEARNING PLATFORMS IN UNIVERSITY TEACHING: PERCEPTIONS OF A GROUP OF STUDENTS ON USES THE MOODLE PLATFORM**

**Abstract.** Distance education plays an increasingly vital in adult education role, and that is why our universities more often develop their learning spaces in learning platforms. Learning without coincide in space or in time leads to a methodology with a number of variants, which traditionally used by teachers for their classes. Studying distance will involve a series of constants and great effort by both students and teachers, requiring therefore a more flexible and open methodology, which should offer students the tools

---

<sup>1</sup> Marisol Rodríguez Correa. Calle Islas Cíes, nº 3, 2ºA, C.P. 15190, A Coruña (España). marisol.rodriguez@unir.net

to build their process of learning. This study aims to understand and analyze the perceptions of a group of students from the University of A Coruña (UDC) on the uses of Moodle, and determine advantages and limitations that give the platform. For data collection questionnaire was used. The results show that although students use daily Moodle, mainly for downloading notes and deliveries of work for teachers, most training specific demand respect. These and other data obtained in our study, we demonstrate that the management teams of the UDC will have to continue developing educational policies for achieving development of teaching through the use of ICT and e-learning platforms.

**Key words:** teaching methods, distance education, ICT, digital e-learning platforms, knowledge level.

## **A INTEGRAÇÃO DE PLATAFORMAS DE E -LEARNING NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDANTES SOBRE OS USOS DA PLATAFORMA MOODLE**

**Resumo.** A educação a distância desempenha um papel cada vez mais vital na educação de adultos, e é por isso que as nossas universidades mais freqüentemente desenvolvem seus espaços de aprendizagem em plataformas de aprendizagem. Aprender sem coincidir no espaço ou no tempo leva a uma metodologia com uma série de variantes, que tradicionalmente utilizados pelos professores para as suas aulas. Estudar distância envolverá uma série de constantes e grande esforço por parte do aluno e professores, exigindo, portanto, uma metodologia mais flexível e aberto, que deve oferecer aos alunos as ferramentas para construir seu processo de aprendizagem. Este estudo tem como objetivo compreender e analisar as percepções de um grupo de estudantes da Universidade de A Coruña (UDC) sobre os usos do Moodle, e determinar as vantagens e limitações que dão à plataforma. Para dados foi utilizado questionário colecção. Os resultados mostram que, embora os alunos utilizam o Moodle diariamente, principalmente para baixar as notas e as entregas de trabalho para os professores, a maioria treinamento demanda específica respeito. Esses e outros, dados obtidos em nosso estudo, demonstramos que as equipes da UDC gestão terá que continuar a desenvolver políticas educacionais para alcançar o desenvolvimento do ensino através da utilização de plataformas de TIC e e-learning.

**Palabras-chave:** métodos de ensino, ensino à distância, TIC, plataformas de aprendizagem digitais, nível de conhecimento.

### **Introducción**

El modelo de aprendizaje que subyace al Espacio Europeo de Educación Superior supone la consideración de que el estudiante se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se da el salto desde el paradigma de la enseñanza tradicional hacia un paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida, el paradigma *LifeLong Learning*. El docente deja de ser un mero transmisor de información y los alumnos pasan a ser considerados como seres activos, capaces de generar conocimientos de forma individual y colectiva apoyándose en la figura del profesor, que

actúa como mediador ante el aprendizaje y les dota de recursos para la búsqueda, la selección, la interpretación, la síntesis y el procesamiento de la información (Martínez y Fernández, 2011). Podemos decir, por tanto, que la integración TIC en las aulas resulta imprescindible. Los docentes, para poder asumirlas, deben haberse preparado a través de cursos de capacitación instrumental que trabajen el fomento de las percepciones positivas ante el recurso y desarrollos una cultura y un clima acogedor para el mismo.

La sociedad de la información está planteando indudablemente nuevas formas de comunicación, de convivencia y de construcción del conocimiento. Por lo tanto, nuestras universidades no pueden ubicarse en las afueras de la revolución de la información y, para ello, nuestras sociedades deben disponer de sistemas de información de alta calidad que puedan ser implementados en las instituciones de Educación Superior, invirtiendo adecuadamente en las TIC para sentirse al frente de dicha revolución y obteniendo, de esta forma, sus beneficios. Por ello, en la actual sociedad de la información nuestras universidades juegan un papel protagonista como productoras, transmisoras y difusoras de conocimientos para el desarrollo de unos ciudadanos preparados para el siglo XXI (Hanna, 2002; Laurillard 2002, Sangrá y González, 2004).

En cierta forma, con las TIC se ha transformado el sentido de la educación, la cual atraviesa en la actualidad unos profundos cambios tanto sociales como económicos, e igualmente políticos y tecnológicos (Rodríguez y González, 2013). “Se ha pasado de un uso casi exclusivo uso del libro de texto como apoyo docente a un sinfín de herramientas digitales que modifican tanto la enseñanza y aprendizaje como las rutinas y actividades de los docentes” (Maz, Bracho, Jiménez y Adamuz, 2012, p. 31).

Nos encontramos ante una revolución cultural, un cambio de mentalidad, donde la lógica de los procesos de gestión del conocimiento es replanteada, lo que implicará cambiar la política de formación y algunas de las funciones de los profesionales implicados en estos procesos (docentes, bibliotecarios y gestores) (De Pablos, 2010).

Las universidades comprometidas con el desarrollo de competencias relacionadas con las habilidades, conocimientos y actitudes, implementan métodos educativos que posibilitan el uso eficiente de nuevas herramientas tecnológicas, en especial la Moodle, una herramienta capaz de aproximar a los alumnos la tecnología y los medios pedagógicos actuales (López, Romero y Ropero, 2010; Da Silvia y Francisco, 2012). De ahí que los estudios sobre la incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria, tanto a nivel nacional como internacional, y en concreto acerca del uso de Moodle (Cole y Helen, 2007; Pérez, Martín, Arratia y Galisteo, 2009; Rodríguez, García, Ibáñez, González, y Heine, 2009; Wachholz y Viseu, 2011) se pueden considerar abundantes. Sin embargo, son menos numerosos los estudios encaminados a analizar las concepciones del alumnado respecto a esta plataforma

virtual. Por todo ello, este artículo muestra y analiza los usos que los estudiantes universitarios, de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil, hacen de Moodle, así como sus percepciones sobre esta plataforma.

### ***Enseñanza virtual en la Educación Superior***

Sin duda alguna, es un proceso complejo para las instituciones de educación superior convencionales, entrar en el campo de la educación a distancia de manera exitosa. En primer lugar, por las precauciones metodológicas y pedagógicas, en segundo lugar, por las previsiones organizativas y logísticas y, sobre todo, por la diferencia entre el papel, los deberes y los niveles de libertad de un profesor en una universidad convencional y en una de educación a distancia. Es importante destacar, que cada universidad debe responder desde su propia especificidad, partiendo del contexto en el que se halla, considerando la sociedad a la que debe servir, y tomando en cuenta la tradición y fortalezas que posee (Salinas, 2004).

A pesar de todos los inconvenientes, y de lo difícil que es el proceso para las universidades de Educación Superior convencionales entrar en el campo de la educación a distancia, podemos señalar que las universidades están evolucionando lentamente, pero sí con la convicción de adoptar nuevos métodos, instrumentos y modelos de organización. El objetivo de las mismas, se enfoca en capacitar a los estudiantes con una serie de habilidades, destrezas, competencias y conocimientos que les doten de una amplia autonomía de pensamiento.

### ***Metodología desde la enseñanza virtual***

En el modelo de aprendizaje propuesto por el EEES, el estudiante se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando conocimientos de forma individual y colectiva con el apoyo del profesorado, que actúa como mediador del proceso educativo. Esto obliga a una innovación metodológica en la que el alumnado trabaja con mayor autonomía e iniciativa personal (Beltrán, 2013). Con el fin de mediar ante el aprendizaje, el profesorado deberá proporcionar y utilizar recursos que faciliten el procesamiento de la información, desde su búsqueda hasta la interpretación de la misma (Martínez y Fernández, 2011).

Aprender, sin coincidir en el espacio ni en el tiempo, conduce a una metodología con una serie de variantes, que tradicionalmente los docentes utilizan para sus clases presenciales. Sin duda alguna, la inclusión de los medios digitales en el proceso formativo exige un esfuerzo, sobre todo, por parte del profesor, ya que puede provocar en los alumnos la confluencia de múltiples efectos que requieran de su atención (Ricoy, 2011). Por lo tanto, estudiar a distancia, implica una serie de constantes y un gran esfuerzo tanto del alumno como del docente, que “será más facilitador, propiciará las

condiciones para el aprendizaje y el estudiante será más autónomo y responsable de su aprendizaje” (Socorro, 2013, p. 206).

Esta metodología indudablemente debe ser más flexible y abierta, y debe ofrecer al estudiante las herramientas necesarias para construir su proceso de aprendizaje, convirtiendo al mismo en el protagonista de la adquisición de conocimientos y al docente en un facilitador en el proceso (Rodríguez, Varela e Iseni, 2013). Por lo tanto, se parte de una metodología centrada en el estudiante, ya que éste marcará su propio ritmo de aprendizaje.

Los modelos centrados en el estudiante le deben permitir libertad para aprovechar al máximo el apoyo que se le ofrece. Por lo tanto, todos los elementos que forman parte del modelo pedagógico se pondrán a su disposición, para que ellos mismos sean gestores de su propio proceso de formación. Para optimizar este objetivo es necesario tener presente dos puntos cruciales en la formación por medio de la web: la calidad pedagógica y el énfasis en el apoyo personalizado (Duart y Sangra, 2000). Para ello es necesario que el docente logre potenciar los métodos activos, pasando a ser el estudiante el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la utilización de métodos inductivos por parte del profesorado y de los medios y recursos didácticos. El docente por lo tanto, propiciará los mecanismos necesarios para despertar el interés en sus alumnos, de tal manera que se pueda mantener la energía necesaria durante el proceso y lograr el objetivo que inicialmente se había propuesto; lo importante no es sólo generar un interés inicial, sino mantenerlo a lo largo de todo el recorrido (Guzmán, Durley y López, 2014).

Todo esto conlleva a un aprendizaje significativo por parte del alumno, y de esta forma el objeto de estudio adquirirá un significado a partir de conocimientos previos, modificando a su vez éstos, ampliándose la red de conocimientos y estableciéndose nuevas relaciones. Por lo tanto, el alumno se verá obligado a revisar, modificar y enriquecer los esquemas y conocimientos previos, estableciendo nuevas conexiones entre los mismos, logrando construir el aprendizaje.

Tomando en cuenta que cada persona es diferente, en todos los sentidos, capacidades e intereses, necesitará diversas formas para aprender de manera significativa. Por ello, será necesario que el diseño del proceso pedagógico atienda a la diversidad de características e intereses de todo el alumnado.

### ***Aprender y enseñar en entornos virtuales***

El aprendizaje virtual es visto como un proceso de construcción del alumno como clave fundamental para la calidad del mismo. El uso adecuado de las tecnologías, tiene que ir acompañado de una base metodológica constructivista que facilite el aprender haciendo; es decir, aprender a aprender (Santoveña, 2010).

Este aprendizaje virtual no se debe entender como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno, sino que, tal y como dice Onrubia (2005, p. 3), debe entenderse como, “un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas”.

Por su parte, Peters (1996) indica que el propio trabajo del alumno debe de ser el punto de partida en el aprendizaje en red, ya que esto proporcionará beneficios organizativos desde el primer momento.

Por lo tanto, el papel del docente en la enseñanza virtual es de acompañante del proceso de aprendizaje continuo que el alumno desarrolla, ofreciéndole apoyo y soporte cuando así lo necesite, retando al mismo a la solución de problemas y promoviendo la capacidad del alumno para utilizar el conocimiento de forma estratégica, logrando un aprendizaje autónomo. El profesor universitario deberá de añadir a sus funciones tradicionales como docente, tutor e investigador, una cuarta función como experto en TIC, “que le capacite no solo para utilizar didácticamente las herramientas y aplicaciones procedentes de la web 2.0 convirtiéndolas en un recurso más dentro del aula, sino también para desempeñar su propia labor docente inmerso en los nuevos escenarios virtuales” (Del Moral y Villalustre, 2012, p. 38).

Es importante destacar que la enseñanza en un contexto de aprendizaje virtual dista mucho de la enseñanza en un contexto de aprendizaje presencial. Tomando en cuenta que el aprendizaje virtual tiene hoy en día tanto auge e importancia los profesores deberán estar preparados para la utilización de las TIC, de modo que estén capacitados para valorar la amplia gama de posibilidades accesibles a la hora de organizar la educación y la enseñanza en contextos virtuales (Barajas y Álvarez, 2003).

Indudablemente, a partir de un entorno virtual de aprendizaje o campus virtual se debe establecer un modelo de actuación pedagógica, que deje muy claras las pautas de actuación de cada uno de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que indudablemente debe estar centrado en el alumno.

Igualmente es importante destacar como señala Buckler (1996), que la efectividad del aprendizaje, dependerá en gran parte del entorno que se propicie para el mismo, y del empeño de los directivos de la organización a la hora de crear, apoyar y fomentar las condiciones más apropiadas en un entorno virtual para que se alcance este aprendizaje.

Por lo tanto, es urgente resituar el papel de los docentes si hablamos de entornos virtuales, diseñando nuevos procesos formativos que nos ayudarán a cumplir con las exigencias del mundo actual, ya que, tal y como dice Cabello (1997, p. 133), “esta sociedad mantiene como principios generales de actuación la efectividad, la inmediatez, el pragmatismo y la adaptación, que entran en colisión con los principios de actuación que desde los planteamientos teóricos y de reforma curricular se vienen enunciando: a saber, los de reflexión, crítica y transformación. El pensar cómo trabajar desde la construcción reflexiva, concretando y llenando de contenido didáctico a ese hacer, es un desafío para todos nosotros”.

Estos cambios supondrán igualmente una preparación formativa como se señaló anteriormente, que rompa con las resistencias del profesorado, de las administraciones y de los formadores en sus planteamientos de formación, para poder establecer alternativas de cambios que se puedan alcanzar y ajustar a las diferentes fases y ritmos en los que se encuentran actualmente estos educadores.

### ***Plataformas de teleformación***

Una plataforma de teleformación o un sistema de gestión de aprendizaje en red “es una herramienta informática y telemática organizada en función de unos objetivos formativos de forma integral, es decir, que se puedan conseguir exclusivamente dentro de ella, y de unos principios de intervención psicopedagógico y organizativos” (Zapata, 2003, p. 1).

Sin duda alguna, las plataformas de teleformación constituyen un avance muy importante para la educación a distancia, ya que ofrecen al alumno una verdadera formación personalizada y un seguimiento continuo de actividades y progresos, optimizando el proceso de aprendizaje.

Igualmente estos sistemas se pueden emplear como complemento de los sistemas de enseñanza presencial, convirtiéndose el docente en un orientador y facilitador de recursos, motivando al alumno y asumiendo un rol de dinamizador de la comunidad de aprendizaje virtual que forma con los mismos (Da Silvia y Francisco, 2012).

Según Fernández (2003) los principales requisitos que deben cumplir las plataformas de teleformación son los siguientes:

- El producto debe permitir el aprendizaje autónomo, proporcionando una robusta funcionalidad, con seguimiento y asesoramiento. Los cursos de este tipo pueden realizarse bien vía web o directamente desde CD-ROM.

- La herramienta debe utilizar estándares reconocidos.
- El producto debe permitir el aprendizaje con colaboración asíncrona (dudas al profesor) de personas y equipos, permitiéndoles acceder a los materiales de las clases y proporcionando un útil sistema de resolución de dudas mediante la consulta a un profesor vía correo.

Delgado (2005) expone igualmente, una serie de características que deben poseer las plataformas de teleformación. Pero la más fundamental según este autor, debe ser la interactividad, la cual es determinante para alcanzar un aprendizaje significativo y colaborativo, a través de la acción recíproca entre estudiantes y profesores. Igualmente es muy importante en las plataformas la presencia de:

- Una interfaz amigable y clara, que permita generar en el estudiante la confianza necesaria para ubicarse con facilidad en todas las áreas que conforman la plataforma y crear un ambiente orientado al aprovechamiento de los contenidos, alcanzando los objetivos previstos.
- Disponer de instrumentos de evaluación formativa para hacer el seguimiento al estudiante, en vez de una evaluación que sea únicamente sumativa.
- El aprendizaje colaborativo es un componente clave en los procesos educativos a distancia. Por lo tanto, las facilidades que brinde la plataforma son determinantes para su adecuada utilización.
- Requerimientos mínimos del sistema, de manera que el acceso se haga sin mucha dificultad desde cualquier ordenador, implicando entornos compatibles con diferentes navegadores, disponibilidad de equipos actualizados, etc.
- Un manejo ágil de las inscripciones y perfiles de entrada de los usuarios del sistema.

### ***El uso de Moodle en la Universidad***

*Moodle* es un sistema de gestión de cursos (*Course Management System –CMS-*) que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Se basa en las ideas del constructivismo en pedagogía que afirman que el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas y en el aprendizaje colaborativo. Un profesor que opera desde este punto de vista crea un entorno centrado en el estudiante que le ayuda a construir ese conocimiento con base en sus habilidades y conocimientos propios en vez de simplemente publicar y transmitir la información que se considera que los estudiantes deben conocer. Además, entre las principales características de Moodle destaca su

usabilidad, lo que demuestra una preocupación más allá de la simple satisfacción del usuario final, y la profunda responsabilidad sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que una herramienta de enseñanza a distancia debe proporcionar.

La distribución de Moodle es gratuita debido a que se trata de software libre (Open Source) (Da Silvia y Francisco, 2012; Martín y Rodríguez, 2012) sujeto a la Licencia Pública GNU, lo cual le permite tener derechos de autor (copyright), dándole al usuario del software libertades como copiar, usar y modificar Moodle siempre que acepte proporcionar el código fuente a otros, no modificar o eliminar la licencia original y los derechos de autor, y aplicar esta misma licencia a cualquier trabajo derivado de él (Martínez y Fernández, 2011).

Adell, Castellet y Gumbau (2004), después de analizar varios entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, recomiendan la utilización de Moodle por:

- Ofrecer unas funcionalidades didácticas sofisticadas y ricas en opciones. Su flexibilidad, derivada de su estructura modular, es lo que garantiza dar soporte a cualquier estilo docente.
- Disponer de más opciones (su carácter modular no dificulta su usabilidad).
- Brindar un grado de apertura y dinamismo del proyecto más elevados debido a la participación de desarrolladores de todo el mundo, lo que permite el mejoramiento de la plataforma a través de módulos y características adicionales disponibles de forma libre.
- Permitir la creación de espacios destinados a la enseñanza que en el contexto anglosajón se conocen como *Virtual Learning Environments* (VLE) o más recientemente *Personal Learning Environments* (PLE). En el contexto iberoamericano, se conocen como entornos virtuales de aprendizaje (EVA) o entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) y entornos de aprendizaje personalizados (EAP) (Sánchez, Sánchez y Ramos, 2012).

Además, numerosos estudios han demostrado que, aunque el alumnado no suele tener competencias en Moodle e incluso algunos no saben lo que es (Henríquez y Ugel, 2012), la implantación de esta plataforma educativa mejora significativamente el rendimiento mostrado por los alumnos, pues éstos desarrollan el sentido de conectividad y de comunidad y aumenta su capacidad de aprendizaje (Perkins y Pfaffan, 2006).

Por lo tanto, para que Moodle se convierta en una herramienta que pueda integrarse plenamente en las aulas y en las materias, es necesaria una previa formación de los educadores en cuanto a los conocimientos técnicos que favorecen su uso y aprovechamiento en las asignaturas (Villano, 2008), así como la acomodación de las

actividades, que han de contar con un diseño previo, propio para el desarrollo de los aprendizaje en los estudiantes (Chen, Wang y Hung, 2009).

## Método

El interés principal en este estudio fue conocer y analizar las percepciones de un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña sobre los usos de la plataforma Moodle, así como determinar las ventajas y limitaciones que le otorgan a dicha plataforma. Las condiciones para participar fueron que los estudiantes empezaran recientemente a usar la plataforma Moodle en la Universidad y que hubiesen tenido más de cinco asignaturas con apoyo en la plataforma estudiada. Por estos dos motivos se escogió como población objeto de estudio a los 240 estudiantes matriculados en segundo curso de los grados, aunque la muestra final fue de 171 participantes (71.2%), de los cuales la mayoría son mujeres (71.9%) de entre 20 y 25 años (68.4%). Además, todos poseen ordenador en propiedad, tanto portátil como de sobremesa (56.1%), y la inmensa mayoría (98.2%) tienen acceso a internet (tabla 1).

Somos conscientes de que cualquier investigación requiere que la muestra represente a un subconjunto de la población objeto de estudio (Buendía, Colás y Hernández, 1997). No obstante, esta afirmación debe ser entendida en el marco de las finalidades y objetivos del estudio. Por ello, podemos establecer que la muestra cumple con los criterios de calidad para obtener respuestas suficientes, válidas y representativas (Scheaffer, Mendenhall y Lyman, 2007).

Variables		Total (n=171)	
Socio-demográficas	Género	Mujer	123 (71.9%)
		Hombre	48 (28.1%)
	Edad	20-25	117 (68.4%)
		26-30	36 (21.1%)
		+31	18 (10.5%)
Recursos informáticos	Ordenador en propiedad		171 (100%)
	Tipo de ordenador	Portátil	72 (42.1%)
		Portátil y sobremesa	96 (56.1%)
		Otros	3 (1.8%)
	Acceso a internet desde casa		168 (98.2%)

**Tabla 1.** Características de la muestra.

El método utilizado fue el de encuesta con vocación descriptiva (Bisquerra, 2004). Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario validado

mediante 2 jueces y una experiencia piloto, y está compuesto por 5 dimensiones de análisis: datos de identificación, formación en TIC y Moodle, conocimientos sobre Moodle, usos de Moodle y valoración sobre Moodle. Además, cabe indicar que la dimensión sobre “Uso de Moodle” es una adaptación reducida de la propuesta de Sánchez et al. (2012), del Cuestionario de usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha; y también de la propuesta de Marín y Amentia (2009) para conocer la percepción de los estudiantes de la Universidad del País Vasco sobre el uso de Moodle y eKasi.

La recogida de datos se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2013-2014 y las respuestas se analizaron de forma directa, agrupándose las mismas en categorías en función de su similitud.

## **Resultados**

La mayoría de los participantes (82.5%) tienen algún tipo de formación relacionada con las TIC, recibida sobre todo en su etapa formativa universitaria y de Secundaria (53.2%), mientras que los alumnos que recibieron formación específica en la plataforma Moodle es un porcentaje muy inferior (59.6%), y la recibieron exclusivamente en la Universidad (tabla 2).

En relación a la formación específica que les gustaría recibir sobre la plataforma Moodle, a la mayoría le gustaría aprender a usar la barra de herramientas y el correo electrónico (QuickMail) (26.3% en ambos casos). También les gustaría recibir formación para saber bajar archivos, aprender sobre el uso de los foros para poder mantener un contacto más directo con el profesorado y poder resolver dudas, y sobre el funcionamiento en general del Moodle (15.8% en los tres casos).

Por otra parte, en cuanto al acceso a Moodle, hemos analizado el lugar desde el que acceden habitualmente los alumnos y la frecuencia con la que lo hacen. Así, la mayoría suele acceder tanto desde casa como desde la universidad desde las aulas net de la Facultad de Ciencias de la Educación (79%) y lo suelen hacer una vez al día (49.1%) o varias veces al día (38.6%).

	<b>Variables</b>	<b>Total (n=171)</b>
<b>Formación en TIC y Moodle</b>	Alumnado con formación en TIC	141 (82.5%)
	Lugar de formación	Universidad
		Secundaria
		Universidad y Secundaria
		Otros
	Alumnado con formación en Moodle	102 (59.6%)
	Lugar de formación	Universidad
	Formación específica que les gustaría recibir sobre Moodle	Uso de la barra de herramientas
		Manejo del correo electrónico
<b>Acceso a Moodle</b>	Frecuencia de acceso	Bajada de archivos
		Funcionamiento en general
		Foros
	Lugar de acceso	Casa
		Casa y Universidad
		Casa, Universidad y otros
		En la semana previa a los exámenes
		Una vez por semana
		Varias veces al día

**Tabla 2.** Formación en nuevas tecnologías y acceso a Moodle.

En cuanto a los usos que hacen de Moodle, a los alumnos consultados se les preguntó por la actividad a la que dedican mayor tiempo en la plataforma, por la forma en la que prefieren entregar los trabajos asignados y si consideraban que el uso de Moodle debería estar extendido a la totalidad de las asignaturas (tabla 3). Así, en cuanto a la actividad a la que dedican mayor tiempo en Moodle los estudiantes de Educación Primaria y Educación Infantil consultados, en mayor medida hacen referencia a la descarga de apuntes (94.7%) y el envío de tareas al profesorado (36.8%). Por su parte, la lectura de los documentos que se cuelgan en la plataforma, y la lectura y envío de correos entre el profesor y el alumno, son los que menor presencia tienen (21.1% en ambos casos).

En referencia a la entrega de trabajos, la mayoría prefiere hacerla a través de la plataforma Moodle (70.2%) debido a su comodidad. Y en cuanto a las asignaturas en las que se debería usar Moodle, el 86% considera que se debería emplear en todas, mientras

que el 14% que considera que dicho uso no podría extenderse a la totalidad de las asignaturas, lo justifica diciendo que hay materiales en algunas asignaturas como en el caso de Educación Artística, que no se pueden entregar a través de una plataforma virtual.

Según estos resultados podemos afirmar, que los docentes de las asignaturas que cursan los alumnos consultados, incorporan la tecnología principalmente como un soporte de sus clases presenciales, empleando la plataforma Moodle como un repositorio de materiales y medio para recibir trabajos de los alumnos, y en menor medida como herramienta de comunicación a través del correo electrónico.

	<b>Variables</b>	<b>Total (n=171)</b>
<b>Principal actividad</b>	Leer / enviar correos	36 (21.1%)
	Leer información	36 (21.1%)
	Enviar tareas	63 (36.8%)
	Descargar apuntes	162 (94.7%)
<b>Entrega de trabajos</b>	Subirlos a la plataforma Moodle	120 (70.2%)
	Entregarlos en papel, CD...	51 (29.8%)
<b>Asignaturas en las que se debería usar Moodle</b>	Todas	147 (86%)
	Algunas	24 (14%)

**Tabla 3.** Usos de Moodle

Por último, a los alumnos consultados se les preguntó por el grado de satisfacción que tenían con la plataforma Moodle, y por las ventajas y limitaciones que encontraban en su uso diario (tabla 4). Así, en cuanto a la valoración global que los estudiantes realizaron sobre Moodle como herramienta de enseñanza/aprendizaje en la Universidad es muy elevada (grafico 4), ya que más de la mitad (54.4%) se consideran satisfechos con el uso de Moodle en sus clases e incluso algunos (3.5%) se consideran completamente satisfechos.

Entre las principales ventajas destacadas por los estudiantes podemos mencionar el ahorro económico que supone la no impresión de los documentos (50.9%), la obtención y consulta ilimitada de los apuntes (38.6% y 29.8% respectivamente). En menor medida, los alumnos también se refieren a la rapidez en la comunicación con el profesor, al ahorro de tiempo (15.8% en ambos casos) y a la facilidad para obtener información detallada de la asignatura (14%). Por otra parte, un porcentaje muy inferior de estudiantes (5.3%), se refiere a la facilidad para acceder desde cualquier lugar a Moodle y la entrega de trabajos a través de la plataforma.

Con respecto a las desventajas o aspectos susceptibles de mejora de Moodle y/o derivados de su uso, los estudiantes consultados señalaron los fallos en la conexión a Internet (35.1%), la obligatoriedad de disponer de Internet (28.1%), así como los fallos en la aplicación (26.3%). Por otra parte, un porcentaje muy inferior de estudiantes se

refieren a la imposibilidad de hacer videochat entre profesor-alumno y/o entre compañeros (5.3%), al escaso uso de Moodle por parte de los docentes (3.5%) y al impedimento de cargar grandes archivos (1.8%). Por último, cabe destacar que un 17.5% de los estudiantes no encuentra ningún tipo de limitación a Moodle.

	Variables	Total (n=171)
Grado de satisfacción	Completamente insatisfecho	3 (1.8%)
	Insatisfecho	6 (3.5%)
	Ni satisfecho ni insatisfecho	63 (36.8%)
	Satisfecho	93 (54.4%)
	Completamente satisfecho	6 (3.5%)
Principales ventajas	Entrega de trabajos	9 (5.3%)
	Accesibilidad desde cualquier lugar	9 (5.3%)
	Información sobre la asignatura	24 (14%)
	Ahorro de tiempo	27 (15.8%)
	Contacto con el profesor	27 (15.8%)
	Consulta ilimitada	51 (29.8%)
	Obtención de documentos	66 (38.6%)
	Ahorro económico	87 (50.9%)
Principales limitaciones	No permite cargar archivos grandes	3 (1.8%)
	Escaso uso por parte de los docentes	6 (3.5%)
	Imposibilidad de hacer videochat	9 (5.3%)
	Fallos en la aplicación	45 (26.3%)
	Necesidad de tener internet	48 (28.1%)
	Fallos de conexión a internet	60 (35.1%)
	Ninguna	30 (17.5%)

Tabla 4. Valoración global de la plataforma Moodle

## Discusión y conclusiones

Con nuestro trabajo de investigación hemos pretendido conocer y analizar los usos que los estudiantes universitarios de segundo curso del grado de Educación Infantil y de Primaria de la Universidad de A Coruña hacen de Moodle, así como sus percepciones sobre esta plataforma.

Las evidencias derivadas de este estudio descriptivo sirven a las pretensiones de mejora y desarrollo competencial de los estudiantes, así como a las del profesorado. De los resultados obtenidos, podemos extraer una serie de conclusiones que nos permiten situarnos con mayor conocimiento ante el papel desempeñan las nuevas tecnologías en la educación y la actitud de los alumnos respecto a las mismas:

- La mayoría de los participantes poseen formación en TIC pero, en comparación, pocos son los que han recibido formación específica sobre la plataforma Moodle. De hecho, demandan mayor formación sobre aspectos como la utilización de barras de herramientas, el correo electrónico (*QuickMail*) y foros de la plataforma.
- Aunque la mayoría del alumnado accede al menos una vez a la semana a la plataforma, consideramos que el uso que hacen de Moodle es todavía muy limitado, puesto que lo suelen emplear exclusivamente para descargar apuntes. Estos datos coinciden con los datos arrojados por otros estudios (Marín y Amentia, 2009; Sangrá, 2008). Eso sí, a la hora de entregar trabajos, prefieren hacerlo a través de la plataforma, en detrimento de la clásica entrega en papel/cd.
- La valoración global de Moodle es muy positiva, sobre todo por el ahorro económico que su utilización supone (no gastan dinero en fotocopias), aunque muchos participantes también ven limitaciones, haciendo referencia a aspectos técnicos, como los fallos de la conexión a internet o el hecho de que la plataforma se cuelgue o bloquee con demasiada frecuencia.

Es importante destacar, que aunque son múltiples los beneficios que aporta la plataforma Moodle tal y como señalaron los alumnos consultados en nuestro estudio, se debe hacer un buen uso de esta herramienta, recomendando que el alumno utilice la misma de forma crítica y que el docente la emplee sin confundir el fin con los medios. Consideramos por lo tanto, que las TIC no son la solución principal de los problemas educativos, pero debemos aprovechar sus potencialidades de forma profunda y coherente, para obtener a través de las mismas los mayores beneficios que brindan en la educación.

Tal y como lo plantean Olcott y Wright (1995), hoy en día las Universidades presentan por lo general una necesidad urgente de alfabetización tecnológica, y de formación sobre las metodologías educativas aplicadas a la tecnología y nuevos modelos de evaluación. Según lo expresado por los alumnos consultados, la Universidad de A Coruña no se aleja de esta realidad, por lo que debe continuar formando a su alumnado para el uso de las TIC y de la plataforma “Moodle”, ya que esta formación continua conllevará a generar cambios en la forma de pensar y actuar de los mismos, alcanzando mayores destrezas y competencias ante el uso de estas herramientas.

Para finalizar queremos resaltar, que una infraestructura tecnológica es un requisito fundamental para la enseñanza basada en la tecnología, la cual atenderá necesidades tanto de tipo administrativas como académicas (Bates, 2001). Por ello, son muchas las responsabilidades que tendrán que asumir los equipos directivos de los Centros de Educación Superior, para el logro del desarrollo de una docencia a través del uso intensivo de las TIC y de las plataformas de teleformación según los estándares de calidad, enfrentándose los mismos a una tarea compleja. El uso adecuado de las

tecnologías, tiene que ir acompañado de una base metodológica constructivista que facilite el aprender haciendo; es decir, aprender a aprender (Santoveña, 2010). Por lo tanto, los directivos de la UDC se deberán convertir en los facilitadores de medios y cursos de formación tanto para docentes como para alumnos, los coordinadores de todos los procesos relacionados con la incorporación de Moodle a la Institución (Villano, 2008), y los principales promotores e incentivadores en el uso de estas herramientas en la práctica docente. Y a su vez, los docentes deberán ejercer la función de facilitador en el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado (Rodríguez et al., 2013). De esta forma, las Universidades responderán a un plan coherente, con una visión clara que coincida con el modelo de uso de las TIC que persiguen, fomentando la incorporación de estas herramientas para dar respuesta a las demandas de la sociedad de la información (Sangrá, 2008).

## Referencias bibliográficas

- Adell, J., Castellet, J. M. y Gumbau, J. P. (2004). *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I*. Castellón: Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la Universitat Jaume I.
- Barajas, M., y Alvarez, B. (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa.
- Beltrán, T. (2013). Introducción y aplicación de la plataforma Moodle en prácticas de laboratorio químico. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26, 1-9.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Buckler, B. (1996). A learning Process Model to Achieve Continuous Improvement and Innovation. *The Learning Organization*, 3 (3), 31-39.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabello, M. (1997). La práctica reflexiva: estrategias de enseñanza y aprendizaje en educación de personas mayores. En M. Cabello (Ed.). *Didáctica y educación de personas mayores* (pp. 201-228). Archidona: Aljibe.
- Cole, J. R. y Helen, C. (2007). *Using Moodle: Teaching With the Popular Open Source Course Management System*. Nueva York: O'Reilly Media, Inc.
- Chen, D., Wang, Y. y Hung, D. (2009). A journey on refining rules for online discussion: implications for the design of learning management systems. *Journal Interactive Learning Research*, 22 (2), 157-173.

- Da Silva, M. A. y Francisco, N. M. (2012). O Moodle como recurso tecnológico para o ensino superior no curso de museología. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 143-159.
- Del Moral, M. y Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9 (1), 36-50.
- Delgado, K. (2005). Las plataformas en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (1), 1-5.
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (2), 6-16.
- Duart, J. y Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, E. (2003). *E-learning. Implantación de proyectos de formación on-line*. Madrid: Ra-ma.
- Guzmán, J., Durley, I. y López, M. (2014). A case study of applying of a methodology for virtual laboratories. *Scientia et Technica*, 19 (1), 67-76.
- Hanna, D. (2002). (Ed.). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- Henríquez, G. y Ugel, E. E. (2012). Migración de lo presencial a lo virtual en la asignatura introducción a la computación del programa de enfermería de la UCLA. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 15 (1), 127-142.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching*. London: Routledge Falmer.
- Lopez, J. M., Romero, E. y Ropero, E. (2010). Utilización de Moodle para el desarrollo y evaluación de competencias en los Alumnos. *Formación Universitaria*, 3 (3), 45-52.
- Marín, F. y Amentia, J.I. (2009). Los estudiantes frente al reto de las TIC en la universidad. Moodle y eKasi en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Universidad del País Vasco). *Revista de estudios de comunicación*, 27 (14), 319-347.
- Martín, B. y Rodríguez, D. (2012). La evaluación de la formación universitaria semipresencial y en línea en el contexto del EEES mediante el uso de los informes de actividad de la plataforma Moodle. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 15 (1), 159-178.
- Martínez, C. y Fernández, M. S. (2011). El uso de Moodle como entorno virtual de apoyo a la enseñanza presencial. En R. Roig y C. Laneve (Coord.). *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 291-300). Alcoy: Marfil.

- Maz, A., Bracho, R., Jiménez, N. y Adamuz, N. (2012). El foro en la plataforma Moodle: un recurso de la participación cooperativa para el aprendizaje de las matemáticas. *Edmetic*, 1 (2). 29-43.
- Olcott, D. y Wright, S. (1995). An Institutional Support Framework for Increasing Faculty Participation in Postsecondary Distance Education. *The American Journal of Distance Education*, 9 (3), 5-17.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 2, 2-16.
- Pérez, M<sup>a</sup>. T., Martín, M. A. Arratia, O. y Galisteo, D (2009). *Innovación en docencia universitaria con Moodle: casos prácticos*. San Vicente del Raspeig: Club Universitario.
- Perkins, M. y Pfaffman, J. (2006). Using a course management system to improve classroom communication. *Science Teacher*, 73 (7), 33-37.
- Peters, J. (1996). A learning Organization's Syllabus. *The Learning Organization*, 1 (3). 4-10.
- Prendes, M., y Martínez, F. (2008). Producción de material didáctico: los objetos de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1, 81-105.
- Ricoy, M. (2011). Contribuciones y controversias que genera el uso de las TIC en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 360, 509-532.
- Rodríguez, A., García, E., Ibáñez R., González, J. y Heine, J. (2009). Las TIC en la educación superior: estudio de los factores interviniéntes en la adopción de un LMS por docentes innovadores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 8 (1), 35-51.
- Rodríguez, M. y González, M. (2013). La gestión del cambio institucional en las Universidades a través de las TIC. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 363-384.
- Rodríguez, M., Iseni, A. y Varela, J. (2013). Virtual learning in higher education. *Anglisticum Journal*, 2 (4), 262-278.
- Salinas, J. (2004). Campus Extens: Estrategias de educación flexible para la enseñanza universitaria en la Universitat de les Illes Balears (UIB). En A. Sangrá y M. González (Eds.). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas* (pp. 127-139). Barcelona: UOC.
- Sánchez, J., Sánchez, P. y Ramos, F.J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 15-38.
- Sangrá, A. y González Sanmamed, M. (2004) (Eds.). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: UOC.

- Sangrá, A. (2008). *La Integració de les Tic a la Universitat: Models, Problemes I Reptes*. Tesis de doctorado inédita. Universitat Rovira I Virgili. Tarragona.
- Santoveña, S. (2010). Un curso virtual óptimo en la Diplomatura de Educación Social de la UNED. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 185-196.
- Scheaffer, R. L., Mendenhall, W. y Lyman, O. (2007). *Elementos de muestreo*. Madrid: Paraninfo.
- Socorro, M. (2013). Impacto que tiene en los estudiantes la atención de la tutoría virtual, impartida por parte de tutores diplomados en tutoría virtual de la UNAD. *Revista científica de tecnología educativa. Campus Virtuales*, 1 (2), 104-110.
- Villano, M. (2008). Uncharted Territory. *Campus Technology*, 22(7), 44-45
- Zapata, M. (2003). Sistemas de gestión del aprendizaje-plataformas de teleformación. *Revista de Educación a Distancia*, 9, 1-42.
- Wachholz, L. G. y Viseu, F. (2011). A utilização de Moodle pelo professor de matemática de cursos do projea do IF-SC. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, número monográfico, 135-151.

**Fecha de recepción:** 26/03/2015

**Fecha de revisión:** 06/05/2015

**Fecha de aceptación:** 17/07/2015



## **E O PROFESSOR NÃO VEIO... DUAS EXPERIÊNCIAS DE EXIBIÇÃO DE FILMES COMO GERADORAS DE DIFERENTES POSSIBILIDADES DE TRABALHO E DE CONHECIMENTO EM SALA DE AULA**

**Lia Schulz<sup>1</sup>**

Centro Universitário La Salle. Canoas, Brasil

**Marizete Bortolanza Spessatto<sup>2</sup>**

Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC.

Florianópolis, Brasil

**Resumo.** A partir de uma discussão sobre mídia-educação e uso de mídias na escola, este artigo tem como objetivo analisar duas experiências de práticas de exibições de filmes em sala de aula, envolvendo duas turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental. Na realização da pesquisa optou-se pelo estudo observacional e pela abordagem qualitativa, sendo que os dados foram coletados no decorrer das experiências com os filmes foram registrados para análise e sistematização posterior. O estudo envolveu cerca de 50 estudantes que participaram das experiências. No primeiro caso, os estudantes pediram para interromper a exibição porque não conseguiam compreender a história do filme disponibilizado pelo professor; no segundo, a professora se deparou com questões muito delicadas acerca dos lugares sociais dos sujeitos envolvidos a partir de uma produção que os próprios alunos sugeriram. Nos dois momentos, os filmes não faziam parte de planejamento prévio e foram utilizados para preencher as aulas de professores faltantes. Constata-se que, além de as mídias serem usadas apenas como uma forma de ‘preencher lacunas’, havendo pouca ou quase inexistente relação com os conteúdos curriculares. Embasado em tal análise, o artigo apresenta questionamentos acerca dos problemas na formação de educadores para o trabalho com as mídias e tecnologias nas faculdades de educação e demais licenciaturas, o que poderia capacitá-los para o uso apropriado e ampliado das mídias como ferramentas de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Mídia. Educação. Formação de professores.

## **Y EL PROFESOR NO VINO... DOS EXPERIENCIAS DE EXHIBICIÓN DE PELÍCULAS COMO GENERADORAS DE DIFERENTES POSIBILIDADES DE TRABAJO Y DE CONOCIMIENTO EN EL AULA**

**Resumen.** A partir de un análisis de la educación en medios y el uso de medios en la escuela, este artículo pretende analizar dos experiencias de prácticas de exhibición de cine en el aula, con la participación de dos clases de séptimo grado de la escuela primaria. La realización investigación optó por un estudio

<sup>1</sup> **Lia Schulz:** Doutora em Lingüística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Professora da Unilasalle. Av. Victor Barreto, 2288, Canoas-RS. Contato: liaschulz@gmail.com

<sup>2</sup> **Marizete Bortolanza Spessatto:** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestre em Linguística pela mesma instituição. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Rua Duarte Schutel, 99 - Centro Florianópolis – SC. Contato: spessatto.mari@gmail.com

observacional y el enfoque cualitativo, de forma que los datos fueron recogidos en el curso de los experiencias con las películas para su posterior análisis y sistematización. En el estudio participaron unos 50 estudiantes. En el primer caso, los estudiantes pidieron interrumpir la exhibición porque no podían entender la historia de la película proporcionada por el profesor; en el segundo, la profesora se encontró con preguntas muy delicadas acerca de los lugares sociales de los que participan de una producción que los propios estudiantes sugirieron. En ambas ocasiones, las películas no eran parte de la planificación previa y fueron utilizadas para completar las clases de los profesores que faltaban. Parece ser que, los medios fueron utilizados solo como una manera de “llenar los vacíos”, teniendo poca o casi nula relación con los contenidos curriculares. Fundamentado en dicho análisis, el artículo presenta preguntas acerca de los problemas en la formación de educadores para trabajar con los medios de comunicación y la tecnología en las facultades de educación y otros grados, lo que podría capacitarlos para un uso adecuado y ampliado de los medios de comunicación como herramientas de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Medios de comunicación, educación, formación del profesorado.

## **THE TEACHER IS NOT AT SCHOOL TODAY... TWO EXPERIENCES OF MOVIE'S CLASSES AS DIFFERENT WAYS TO WORK AND LEARN IN CLASSROOM**

**Abstract.** Based on a Media Education analysis and the use of technological means in classroom, this paper aims to analyze experiences of movie exhibition in two classrooms. Both of them were observed in seventh grade groups, from Santa Catarina, Brazil: one in a countryside public school, one in a public school of Florianópolis. In the first group, the students asked to interrupt the exhibition because they were not understanding the movie's plot – the movie was proposed by the teacher; in the second one – the students proposed the movie –, the teacher was asked about social subjects related to the movie. In both cases, the movie exhibitions had not been planned by the curriculum, they substituted absent teachers. Thus, it was realized that, technology has been used to “fill blanks”, without relationship to the formal education purpose of knowledge. In addition to that, the students are not relating classroom practices to the objectives of these tasks – this connection is not effectively established by the teacher. Based on this analysis, the paper proposes a discussion about the gaps in university teaching training concerning the use of technological means in classroom, which could enable teachers to an appropriated and optimized use of these means in the teaching-learning context.

**Keywords:** Media, education, teaching training.

### **Introdução**

A entrada das mídias em sala de aula, especialmente do cinema, tem sido usada como um recurso para solucionar a falta de professor, a falta de conteúdo ou mesmo como tentativa de inovação didática para as aulas. Porém, muito ainda precisa ser modificado para que elas efetivamente contribuam para o processo educativo. Deve-se considerar o fato de que, além do vídeo, ferramenta utilizada nos episódios aqui

analisados, outros e ainda mais dinâmicos recursos têm entrado no espaço escolar (computador, internet), tendo, via de regra, o mesmo tratamento pouco reflexivo e desconectado da proposta pedagógica em andamento na escola no momento de sua utilização.

Neste artigo, buscamos aprofundar a reflexão sobre o uso de mídias na educação, especialmente do cinema, considerando o papel que as mesmas têm no processo ensino-aprendizagem e discutindo os equívocos de utilização dessas. Partindo de uma breve reflexão sobre o papel da escola e das tecnologias na sociedade atual (e capitalista), procuraremos compreender a relação entre mídia e educação e a necessidade de que os educadores tenham claros os propósitos da entrada, formas de utilização e resultados possíveis com a exibição de filmes na sala de aula. Nesta caminhada, pretendemos refletir sobre alternativas a serem implantadas nos cursos de formação de professores para o uso apropriado das mídias no processo ensino-aprendizagem, considerando as relações de poder que permeiam a escolha das práticas pedagógicas.

Sem que isso ocorra, as mídias, independente de quais sejam elas, deixam de cumprir um papel importante a elas atribuído por estudiosos como Rivoltella (2008), para quem elas devem representar a mudança de uma abordagem tradicional - baseada na fala do professor à frente da sala de aula – pelo uso das mídias que proporciona o dinamismo nos processos de ensino de aprendizagem. Caso os objetivos e metodologias que envolvem a utilização do cinema na sala de aula não estejam claros, corre-se o risco de que ele apenas cumpra um papel de preencher espaço, em nada auxiliando na constituição de sujeitos mais reflexivos sobre a realidade que os cerca.

Fantin (2006b) registra o fato de a educação ter no cinema um importante instrumento, tanto atuando como objeto de conhecimento quanto servindo de instrumento para a expressão de sentimentos dos sujeitos envolvidos no processo. Sabe-se, no entanto, que em muitas escolas ocorre a redução dessa abordagem a um único foco: o de recurso para a adequação de conteúdo curricular, ou ainda pior, para o preenchimento da falta de professores ou de projetos.

Nesse sentido, a experiência de fruição estética proporcionada pelo cinema é pouco abordada em sala de aula, em função do enfoque instrumental que carrega nos contextos escolares. Fantin (2006b) também aponta o quanto é importante que, ao se considerar o cinema como um meio, não se perca de vista seu papel de intervenção, de pesquisa, de comunicação, educação e fruição. Dessa forma, evitando reduzir tal uso a apenas mais uma ferramenta didática apagada de significações sociais e culturais.

É preciso que sejam considerados os aspectos sociais, culturais e históricos que uma produção cinematográfica envolve para que as práticas que valoram o uso apenas instrumental do cinema sejam alteradas de forma significativa. Assistir a um filme em sala de aula pode afetar os participantes de maneiras diferentes, proporcionando encontros esperados ou inesperados, cruzamentos de diferentes perspectivas sociais e

culturais. Fantin (2006b, p. 4) defende que por constituir-se como um cruzamento de práticas sócio-culturais diversas, o cinema é um “... agente de socialização” que possibilita encontros das mais diferentes naturezas: de pessoas com pessoas nas salas de exibição, das pessoas com elas mesmas, das pessoas com as narrativas dos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações filmicas e das pessoas com imaginários múltiplos, etc.

Assim, a exibição de uma produção cinematográfica pode abarcar, de uma maneira geral, diferentes olhares sobre a vida cotidiana e criar, dessa forma, espaços possíveis de ampliação do repertório de cada um, em atividades que podem ser desenvolvidas a partir de um filme. Como Fischer (2007, p. 298) afirma, o cinema tem muito a acrescentar ao trabalho pedagógico escolar. Trata-se, segundo a autora, da “... apresentação de um outro diferente de nós, que nos confronta e nos convida a saber dele.” Além disso, um trabalho pedagógico aprofundado com cinema permite ampliar a capacidade de se estabelecer relações entre os diferentes campos de saberes e os sujeitos envolvidos nas produções e recepções de tais saberes.

Mas como lidar com esse outro que nos é apresentado, com o mundo do outro, seus valores, suas referências, com nosso olhar sobre o mundo do outro? Como assistir a um filme sem ser, apenas, assistido? Como assistir o aluno e ao aluno, sem cair no mero controle e disciplinamento exigido do papel institucional por nós assumido? Como professores, nossa formação e disposição nos permitem navegar seguramente por esses mares imagéticos sem sermos também assistidos?

E talvez justamente nesse ponto é que esteja o problema. Como aponta Martin-Barbero (2004, p. 56), a escola firmou-se como a instituição que solidificou a cultura escrita e letrada, “... o regime de saber que a comunicação do texto impresso institui”. Como trabalhar com imagens se estamos presos à falsa fixidez de significados convencionados ao mundo da escrita?<sup>1</sup> Para o autor, a escola desenvolveu, inclusive, “uma desconfiança para com a imagem, para com sua incontrolável polissemia, que a converte no contrário do escrito” (Barbero, 2004, p. 57). Como podemos, então, dizer que ao proporcionar encontros, atividades e discussões a partir do cinema em sala de aula nós, professores, estaremos seguros em nosso papel institucional, já que estaremos no mar aberto das imagens e das significações que elas produzem?

Este trabalho apresenta duas experiências de práticas que envolveram exibições de filmes em salas de aulas diferentes, ambas em turmas de sétima série de escolas públicas de Santa Catarina, uma do interior do estado e outra da capital.

## **Método**

Para o atendimento do objetivo da pesquisa, optou-se pelo estudo observacional e pela abordagem qualitativa. Na perspectiva que o fazem Vóvio e Souza (2005, p. 50), essas escolhas metodológicas levaram em conta a preocupação em reunir dados e nos

aproximar dos “sujeitos, de suas histórias e práticas declaradas, da apreensão e da compreensão de suas realidades e da realidade sócio-histórica na qual estão imersos”, o que afina-se à propostas das pesquisas qualitativas. Adotamos como método a observação, considerando que “A primeira tarefa, pois, no preparo das observações, é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela investigação e qual a melhor forma de captá-los.” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25).

Considerando esses pressupostos metodológicos, a coleta de dados deu-se no contato entre as pesquisadoras com os cerca de 50 estudantes que participaram das experiências, no contexto real de sala de aula. Os registros dos acontecimentos foram feitos em diários de campo das pesquisadoras e, posteriormente, analisados considerando questões centrais da perspectiva da mídia-educação, como a produção e recepção de mídias para além do uso instrumental, mas como dispositivos que possibilitam contextos de fruição estética, discussão, ampliação de repertório, realização de leituras críticas e possibilidades de encontros.

## **Resultados e discussão**

A seguir, apresentamos os relatos que servem de dados para nossa análise e que nos fazem acompanhar momentos poucos confortáveis para os sujeitos envolvidos. Procuramos mostrar, além do que é narrado, o papel que a exibição dos filmes teve, situadamente, para os participantes e como eles lidaram (ou não) com o que a exibição dos filmes proporcionou.

### **- Dois filmes, duas turmas sem professor, diferentes reações da audiência: relatos dos casos em análise**

*- Filme: A Lista de Schindler (Schindler's List.), dirigido por Steven Spielberg, com duração de 197 minutos*

A lista é longa e se apresenta lentamente. São 193 minutos, a maior parte deles em preto e branco, contando a história de cerca de mil e duzentos judeus que foram salvos da morte durante a Segunda Guerra Mundial graças à ação de um empresário que usou seu dinheiro para libertar os judeus do campo de concentração. Oskar Schindler e o contador teriam passado a noite a digitar os nomes das famílias que seriam transportadas para a Tchecoslováquia ao invés de irem para Auschwitz. A obra cinematográfica “A lista de Schindler”, lançada em 1993 pelo estúdio norte-americano Universal, ganhou sete prêmios Oscar, três Globos de Ouro e o Grammy de melhor composição escrita para um filme.

São sete e meia da manhã e o sinal bate para mais uma aula. Cinco minutos depois, vinte estudantes de sétima série são convidados a transportarem as cadeiras da sala na qual estudam para a que fica ao lado, onde estão outros vinte adolescentes da mesma série. Juntos, eles se organizam por afinidade e não há uma distribuição regular das cadeiras pela sala. Em frente, em um *notebook*, a professora insere o DVD com “A lista de Schindler”. A imagem é projetada contra a parede por um *data show*. A cortina de um tecido claro e fino mal impede a entrada da luz da manhã e, assim, as cenas em preto e branco ficam menos nítidas.

A atividade foi organizada por uma professora que não pôde ir à escola no dia por motivos pessoais. Assim, orientados por outros professores, sem muitas explicações contextuais, os estudantes começam a assistir ao filme. Pouco mais de meia hora depois, pedem para interromper a exibição e chamar a professora que os conduziu à sala – ela projetou o filme e saiu para outras atividades. Motivo: não estavam “entendendo nada”.

Emocionante, surpreendente, chocante. Esses são alguns dos adjetivos usados para apresentar “A lista de Schindler” nas inúmeras colunas de crítica de cinema que se seguiram ao lançamento da obra cinematográfica. Chato, complicado, incompreensível. Quando o filme é apresentado para um público adolescente, em contexto que está longe de ser o de uma sala de cinema (à qual normalmente se vai por livre e espontânea vontade), os adjetivos se modificam, beirando à antônima. A própria temática abordada pelo filme corre o risco de ser incompreendida, como aconteceu na experiência que descrevemos.

Depois da interrupção, segue-se uma pequena conversa e o filme volta a ser exibido, até bater o sinal, encerrando as duas primeiras aulas da manhã.

- *Filme: 50 cent (Get Rich or Die Tryin'), dirigido por Jim Sheridan, com duração de 117 minutos*

“Professora, a gente pode ver filme?”, “professora pode passar filme, professora?”, “professora, é tu hoje?”... Nas muitas vozes sobrepostas, o pedido para assistir a um filme chamou a atenção de Carla. Não era a sua turma, não era seu horário. Ela estava ali para substituir a falta de outro professor. Como os alunos já tinham passado boa parte do início do ano trocando de professores, pois nenhum substituto ficou por muito tempo, Carla, que nunca antes tinha entrado nessa sala, analisou sua situação: inicia “materia” nova ou aproveita a sugestão dos alunos. Ela dará dois dias de aula para eles. Esse e o do dia seguinte. “Que filme seria? O que vocês querem que eu passe?” Tentou saber dos alunos. “A gente trouxe os filmes, *sóra*”. “Pode ser o *50 cent* ou *As Branquelas*”. “É só conseguir a sala de vídeo”, diz Renata, que segura os filmes na mão. Pensando em uma solução diplomática, a professora adiou. “Vou ver se eu consigo a sala. Se estiver livre, amanhã a gente assiste”. Os alunos concordaram. Assim, ela teria tempo para pensar e perguntar para os superiores como funcionava a sala de vídeo e o uso dos equipamentos em aula.

“Se quiser, pode usar. Você abre, fecha, organiza, e tudo bem”. Foi a resposta da coordenação pedagógica obtida por Carla. Sem muita orientação do que fazer nas aulas em que apenas substituía, pensou em seguir com a exibição do filme trazido pelos alunos. A notícia foi recebida em festa por eles, especialmente por Renata que trouxe o vídeo e acenava a caixinha para a turma, afirmando que eles já tinham escolhido qual seria. Renata parecia ser a líder da turma. Era uma menina negra de uns 14 anos, com uma voz forte, assim como seu temperamento. Quando achava interessante, mandava os colegas ficarem quietos para ouvir a professora. Eles a obedeciam e, na mesma hora, voltavam seu foco de atenção para Carla.

Os alunos subiram para a sala de vídeo. Carla, que nunca tinha ido até lá, foi atrás deles. Quando entrou na sala, eles já tinham se ajeitado nas cadeiras e apagado a luz. Renata estava lidando com o aparelho de DVD e ajustando o filme, o volume do som, as legendas, etc. Ela olha e pergunta para a turma o tempo todo se estão bons os ajustes que faz. Alguns concordam por vezes, em outras, pedem para levantar ou diminuir o volume. Renata termina e corre para a sua cadeira, previamente selecionada pelos colegas no canto direito da sala. Carla senta perto da porta e apenas acompanha silenciosamente o trabalho dos alunos.

O filme começa. Ele conta a história de um jovem pobre, negro, filho de uma traficante, que supera o mundo das drogas para se tornar um grande *rappor* – 50 cent. Os alunos vibram quando algumas das músicas do artista tocam no filme, dançam nas cadeiras, cantam junto. Felipe, um menino com necessidades especiais que tem todo o lado direito do corpo com dificuldades de movimento, não se sente tímido para levantar e dançar as músicas. Carla sorri assistindo ao filme e ao movimento dos alunos na sala ao mesmo tempo.

De repente, a narrativa muda e foca o momento da vida do jovem em que ele decide entrar para o tráfico. Ele diz que era o único caminho ao seu alcance para obter tudo de mais desejável no seu mundo: um tênis, uma arma e um carro. Carla se choca. Alguns alunos, incluindo Renata, acenam com a cabeça. Logo a seguir há uma descrição do protagonista sobre o que significa ser um *rappor gangster* e do poder que há nisso. Mais uma vez, vários alunos acenam, concordando com a fala do personagem. Quando o protagonista começa a ganhar dinheiro como traficante, ele diz que nada adiantava faturar alto se ninguém via. Não adiantava ser importante sem ser visto. Era preciso exibir seu poder: o carro, a arma. Assim teria o respeito da comunidade. Os outros é que abriam o caminho para ele passar nas calçadas do bairro. Os alunos comentam em conversas paralelas. Carla só observa chocada em ver a reação dos alunos. Eles pareciam concordar com a fala do personagem.

Mas o pior ainda estava por vir: as cenas de violência nas disputas pelo tráfico que seguiam a narrativa. Os alunos vibravam. Carla ficava cada vez mais impressionada. Ela se deu conta de sua expressão quando Renata falou em voz alta: “olha a cara da professora! Ela tá apavorada!”. Os alunos riem. Carla ri também dá sua

própria condição e, mais ainda de sentir que também está sendo observada. Ela relatou mais tarde que só conseguia pensar no quanto se sentia, naquele momento, uma pessoa muito distante daquela realidade, alguém muito classe média, muito branca. Para Carla, havia com certeza uma celebração da violência, do porte de armas e da vingança que prossegue até o fim do filme, culminando com o protagonista matando o pai um pouco antes de seu primeiro grande show como *rappor* famoso.

O filme acabou. A maioria dos alunos saiu da sala comentando e rindo. O sinal já tinha batido há alguns minutos. Carla não conseguia se mexer na cadeira. Renata ficou na sala, retirando o filme do aparelho de DVD. Ela olhou para Carla e disse: “legal, né, professora. Ele é muito bom!”. Carla em silêncio. “E lindo também”, completou Renata. Carla sorriu para ela e desejou uma boa semana. Renata saiu da sala, gritando para as colegas e melhores amigas esperarem. Carla nunca mais a viu. Nenhum outro aluno daquela turma também. Ela foi substituída por outra professora substituta logo na semana seguinte. Não teve chance de conversar com os alunos mais uma vez, nem sobre o que houve, nem sobre o filme, muito menos sobre como se faz uma resenha, atividade complementar ao filme que tinha planejado como tarefa envolvendo gêneros textuais. Mas nunca conseguiu tirar de seus pensamentos uma inquietação sobre as razões pelas quais os alunos tanto se identificavam com um filme como aquele. Seria a música, a linguagem, o grupo social, o grupo étnico ao qual pertenciam?

#### **- Análise dos dados: e como os participantes lidaram com a exibição dos filmes?**

Queremos acreditar que os dois casos apresentados nesta análise, de algum modo, reproduzem muitas outras cenas semelhantes que podem ter ocorrido nos mesmos dias das coletas aqui apresentadas, e em diferentes níveis de ensino. De um modo geral, as experiências por nós acumuladas nesse tempo de exercício de docência e de pesquisa na área também nos ajudam a acumular na bagagem uma intensa angústia diante das dificuldades que têm (temos) os educadores no uso das mídias em sala de aula, de modo mais apropriado do que como, apenas, uma atividade a ser desenvolvida quando "o professor não veio". Algumas questões orientam a análise que faremos, a seguir, de cada uma das experiências apresentadas. São elas: por que os filmes foram usados em sala de aula? Quais as ações realizadas pelos participantes durante a exibição dos filmes? O que aconteceu depois da exibição e o que foi feito em relação aos filmes?

#### *- Primeiro caso em análise: na sala de aula, o filme não tem final*

Quando bateu o sinal encerrando as duas primeiras aulas da manhã, os estudantes voltam para as salas. O quadro negro está cheio de atividades envolvendo equações matemáticas, mas os comentários retomam a experiência do início da manhã. O professor, demonstrando conhecer a questão, pergunta:

Terminaram de ver o filme?

É podre. Preferia passar conteúdo do que assistir ....- responde a estudante (1) interrogada.

Só fala de judeu... - complementa outro estudante (2).

Vou dar o questionário para a professora responder – acrescenta outro (3)<sup>4</sup>.

Qual é o filme? - interroga, novamente, o professor.

Nem sei o nome - responde a aluna (1).

Era para nós assistirmos Olga e veio aquilo... - diz a aluna (4).

É preto e branco - lamenta, ainda, o estudante (2).

A continuidade do episódio aqui descrito reforça a hipótese inicial de que as finalidades da entrada das mídias em sala de aula não são compreendidas pelos estudantes, por não serem devidamente esclarecidas pelos educadores. No caso apresentado, os estudantes nem mesmo terminaram de assistir ao filme. Os professores envolvidos na experiência docente decidiram não continuar a exibição, nas aulas finais, programadas para o desenvolvimento da atividade, devido às reações dos alunos.

A partir dos trechos transcritos, vemos que os participantes não conseguiram dar um significado ao ocorrido. As falas desconexas demonstram também a total falta de mediação pedagógica no trabalho com o filme, que os alunos qualificaram como “podre”, “porcaria” ou “aquilo”. Nenhuma relação é feita, nenhuma ampliação de repertório. Os alunos apenas assistem sem serem assistidos. Não há fruição, não há encontros, não há sentido, nem final do filme. Apenas mais uma lista longa.

#### *- Segundo caso em análise: o lugar social dos participantes e o "mostrar para ser visto"*

O segundo relato nos mostra que há possibilidade de encontros inusitados e ampliação de repertório a partir da experiência de exibição de um filme, mas que não é levada adiante por falta de preparo do professor. Falta, também, um projeto bem construído para se lidar com as questões de identidades sociais e culturais e o evidenciamento dos lugares sociais a que os diferentes participantes pertencem.

Diferentemente do anterior, no segundo relato os alunos escolhem o filme e acabam trazendo para dentro da escola seu universo de valores, sua música, sua fala, sua postura, seus heróis. Para Carla, criou-se assim uma situação extremamente delicada de enfrentamento de tais referenciais. Ao mesmo tempo em que ela se deu conta de como todo aquele universo cultural de valores lhe era distante, ela não conseguiu disfarçar em alguns momentos seu total estranhamento. Observava, por vezes chocada, a reação dos

alunos e era também observada por eles. Podemos dizer que, nesse caso, houve encontro, mas não no conforto e nas certezas do mundo escolar escrito e fixo, mas na circulação de imagens e discursos pertencentes a outros grupos sociais e culturais cujas falas não são tradicionalmente ouvidas/lidas/sentidas na escola. Notamos também o quanto evidentes são a falta de mediação pedagógica e a falta de preparo para lidar com as questões identitárias ali ressaltadas. Carla foi convidada, desde o início, especialmente por Renata, a entrar nesse mundo e conhecer esse “outro”, que eram, ali representados, muitos de seus alunos. Eles mostram que querem ser importantes, querem ser vistos, olhados e assistidos. Para Carla, porém, fica explícita a sensação de não pertencimento.

A discussão sobre o que houve nunca foi feita. Nenhum projeto complementou a atividade com o filme. Nenhuma reunião de formação lidou com o fato de que a maioria dos alunos que tanto se identificava com o personagem central do filme também vive numa região controlada pelo tráfico de drogas, em um morro da cidade. Dessa forma, eles continuam não assistidos, não vistos.

- *Ampliando o leque: o que poderia ter sido feito? Uma reflexão sobre a formação de educadores*

Vários autores propõem a integração das mídias com a escola. Em relação ao cinema, foco deste estudo, é preciso que o uso de filmes deixe de ser apenas instrumental, “preenchimento de lacunas” e se construam possibilidades reais de encontros e contato com essa arte que tanto pode provocar a ampliação de repertórios e o entrecruzamento de mundos reais e simbólicos.

Fantin (2006b) apresenta uma proposta de trabalho pedagógico com o cinema que tem como princípios gerais: I) a contextualização da especificidade do cinema e sua relação com outros meios; II) o uso de um repertório diverso e variado, tratando-se de diferentes gêneros, estilos, temas e culturas; III) a possibilidade de se garantir a espontaneidade das reações e a liberdade de verbalizações dos participantes; IV) interpretações diferenciadas e criativas; V) a problematização e análise crítica dos diferentes pontos de vista envolvidos; VI) a manutenção de situação coletiva de compartilhamento dos sentimentos e reações que o filme pode provocar; VII) a caracterização situada da linguagem cinematográfica; VIII) a criação de experiências de produção; IX) a avaliação e o registro do percurso da experiência; X) a metarreflexão que envolve todo o percurso, ou seja, o processo de se pensar o “saber sobre o saber”. Ao contrário de apresentar uma fórmula pronta para a realização desse ingresso do cinema no contexto escolar, a autora apresenta tais passos para que projetos educacionais possam ser construídos, planejados e ancorados teoricamente, contemplando o cinema tanto como instrumento como um objeto de intervenção educativa.

Indo além, independente de qual seja a mídia a ser utilizada em sala de aula, é preciso, antes de analisar experiências pedagógicas, considerar o contexto social no qual

elas estão inseridas. O período histórico no qual vivemos está repleto de novos lugares e recursos disponibilizados tanto para lazer como para trabalho e até mesmo estudo, a partir das mídias. Rivoltella (2008, p. 41) chama a essas oportunidades de "... novos espaços do ver". Segundo o autor:

À tela do cinema e da televisão - de agora em diante clássicas - se agregam as telas do computador e dos consoles portáteis (como aqueles dos *videogames* Nintendo ou PS Móvel), das instalações públicas (nos aeroportos, nas estações), artísticas e comerciais (com a projeção de imagens sobre uma multiplicidade de telas de plasma umas ao lado das outras), dos leitores de DVD portáteis, dos *palm tops* e dos telefones móveis/celulares de terceira geração.

A referenciação que fazemos tem como intenção nos auxiliar na reflexão sobre como esses recursos e esses novos espaços de ver estão sendo utilizados na sistematização de propostas metodológicas nas escolas. A grande pergunta, talvez, seja ainda mais elementar: quais desses recursos apontados por Rivoltella como novas ferramentas disponibilizadas na sociedade atual já estão disponíveis para o trabalho pedagógico?

As respostas não produzem um quadro muito animador. Para isso, podemos até mesmo tomar como exemplo o caso dois, aqui analisado. Na escola em que a cena se realizou, os recursos tecnológicos para o uso do cinema nem mesmo chegaram à sala de aula. Foi preciso utilizar uma sala de vídeo, com projeção em um televisor doméstico, dependendo, ainda, de autorização da coordenação pedagógica para o uso.

A análise do cotidiano, por outro lado, leva-nos a considerar que, para além da falta de investimentos em tecnologias nas escolas e no trabalho com as mídias, há um despreparo dos educadores para trabalhar com essas ferramentas. Há um excessivo receio dos docentes quanto ao uso das mídias e suas tecnologias em sala de aula, como se elas fossem as causadoras da falta de hábito da leitura do livro impresso e, por isso, precisassem ser até mesmo combatidas em sala de aula.

É preciso pensar em formas de utilização desses recursos para que os estudantes estejam preparados e saibam discernir sobre as vantagens e desvantagens que eles apresentam. É o que se chama de formação cidadã para o uso das mídias (cf. Fantin, 2006a; Rivoltella, 2008). Fantin (2006a) aponta como um desafio para a escola não apenas estar aberta ao uso das tecnologias, mas também contribuir com a reflexão sobre o seu uso consciente:

Embora saibamos que nem sempre a demanda da sociedade é a mesma da escola, o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade da informação, da comunicação, do espetáculo e, consequentemente, na formação dos sujeitos deve ser discutido na escola. (Fantin, 2006a).

As reflexões aqui apresentadas voltam-se, dessa forma, à formação de educadores. Cursos de Pedagogia e demais licenciaturas devem ter presentes as

reflexões para o uso dos recursos tecnológicos como ferramentas tanto para subsidiar o trabalho nas disciplinas e conteúdos escolares específicos, quanto na formação para além da escola. Rivoltella (2008, p. 52) aponta para a necessidade de pensar em uma “nova pedagogia”. O autor considera que a educação, na sociedade atual, precisa ser uma mídia-educação:

Ou melhor: na sociedade multitela, aquilo que na sociedade digital parecia uma tarefa específica de um segmento do trabalho educativo (porque as mídias não eram assim difusivamente presentes) torna-se uma tarefa irrenunciável da educação *tot court*.

Em uma reflexão sobre a relação entre tecnologias e educação, Fischer (2007) orienta a "aposta na ideologia do progresso contínuo". O caminho, como afirma a autora, passa pela consideração de que cada nova tecnologia transforma "ecologicamente", os modos de conhecer. E a autora indica "... estudar as imagens, os processos de produção de materiais audiovisuais, as diferentes formas de recepção e uso das informações, narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos, jogos eletrônicos, correspondência, ao meu ver, a práticas eminentemente pedagógicas e indispensáveis ao professor que atua nestes tempos." (Fischer, 2007, p. 296).

Para que ações como essas se efetivem, é preciso investir na formação de professores. De nossa parte, para além da formação continuada para o uso de tecnologias, os cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas devem oferecer conceitos, discussões e ferramentas para que os educadores saiam das universidades preparados tanto para o uso quanto para o debate crítico e coerente sobre as tecnologias que circulam de forma cada vez mais acelerada na sociedade atual. Nessa perspectiva, embasamo-nos, novamente, no que aponta Fischer:

Talvez um dos trabalhos pedagógicos mais revolucionários seja o que se refere a uma ampliação do repertório dos professores, crianças e adolescentes, em matéria de cinema, televisão, literatura, teatro, artes plásticas e música. Pesquisar e montar videotecas, alugar vídeos e DVDs com materiais selecionados, diferenciados daquilo que se vê cotidianamente e que circula na grande mídia, parece-me fundamental para educar olhos e ouvidos, educar a alma, de modo que o pensamento crítico se forme aí, tanto na escuta do que os mais jovens vêm e produzem a partir das tais 'novas tecnologias', como na oferta de algo mais, de alguma imagem inesperada que um programa de televisão mais elaborado pode colocar à nossa disposição (Fischer, 2007).

Acreditamos então que é fundamental para a formação de professores a reflexão tanto sobre o uso mais instrumental de mídias e suas tecnologias como na disposição dos mesmos de ampliar seu repertório, de educar seus olhos e ouvidos, educar sua alma, para que se consiga pensar em projetos e práticas pedagógicas que tornem efetivamente visíveis as novas telas e espaços de ver e os sujeitos envolvidos nesse processo.

## **Conclusão**

Tomamos como base para as breves reflexões feitas aqui duas experiências educacionais com o uso do cinema na sala de aula. No primeiro caso, os estudantes pediram para interromper a exibição do filme porque não conseguiam compreender a história da Segunda Guerra Mundial contada em um preto e branco; no segundo, a professora se deparou com questões muito controversas, para ela, acerca dos lugares sociais dos sujeitos envolvidos a partir de um filme que os próprios alunos sugeriram. Nas duas experiências, os filmes não faziam parte de planejamento prévio e foram utilizados para preencher a falta de professores.

Assim, constatou-se que, além das mídias serem usadas na sala de aula apenas como uma forma de “preencher lacunas”, sem que houvesse uma mediação pedagógica que fizesse a relação com o saber a que se propõe a escola ou ainda com a história de vida dos próprios alunos. O que vemos são casos em que os estudantes não conseguem estabelecer conexão entre o que se faz na escola e as propostas de atividades envolvidas, porque essa conexão não é devidamente estabelecida pelos educadores, que, por sua vez, também não conseguem lidar com o mundo de referentes que os alunos trazem para a escola.

Nos dois casos, fica evidente o despreparo dos professores, tanto no uso do cinema como dispositivo pedagógico como no enfrentamento com o que os alunos trazem durante e depois da exibição dos filmes. Além de não saber lidar com tal conhecimento não curricular, o professor se vê preso à pauta escolar, demonstrando pouca habilidade em relacionar tais conhecimentos às atividades escolares, e pior, sem mesmo reconhecer o universo de referentes trazidos pelos alunos como também parte de encontros possíveis entre sujeitos pertencentes a diferentes lugares sociais.

Apontamos, assim, a necessidade urgente de se pensar a formação de educadores para o trabalho com as mídias nas faculdades de educação e demais licenciaturas, o que poderia capacitar os professores para o uso apropriado das tecnologias como ferramentas de ensino-aprendizagem, não só no seu uso instrumental, mas na elaboração de projetos que levem em conta todos os aspectos e elementos que as mídias proporcionam. Além disso, é necessário que se assuma postura para se educar os olhos, os ouvidos e a alma para se ver e contemplar os novos espaços de ver, sem esquecer de ver e assistir que está junto na caminhada. Dispor-se a encontrar o mundo do outro nem sempre é confortável e seguro, mas pode ser feito. Senão, estaremos sempre cercados de espaço de ver, sem assistir, trabalhando e educando crianças invisíveis.

## **Notas explicativas**

1. Por não ser este o foco do artigo, não entraremos na discussão sobre os usos do texto escrito, especificamente do texto literário em sala de aula. O que afirmamos, aqui, é que

trabalhar com o texto impresso pode dar ao professor mais segurança, porque, via de regra, os significados e interpretações possíveis são previamente estabelecidos pelo professor. Para comprovar a afirmação, basta conferir as questões interpretativas aplicadas para as leituras, nas quais há apenas uma "resposta certa".

2. A experiência foi registrada em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, durante pesquisa de campo para trabalho de tese em Educação (SPESSATTO, 2011). Foram omitidos os nomes da escola, dos professores e dos estudantes. Estes últimos são identificados ao longo do texto por numerais de (1) a (4).
3. Experiência registrada em uma escola da rede municipal de Florianópolis. Foram usados pseudônimos para professora e para os alunos a fim de preservar a confidencialidade dos dados. Os fatos narrados aconteceram em março de 2009.
4. Em aula anterior, a professora de História havia entregado aos alunos um questionário para ser respondido após assistirem ao filme. O questionário foi elaborado a partir do roteiro do filme “Olga” (Nexus/Globo Filmes, 2004), que conta a história de Olga Benário e Luis Carlos Prestes, vivida durante a Segunda Guerra Mundial.

## Referências

- Fantin, M. (2006a). *Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Fantin, M. (2006b). *Mídia-Educação, cinema e produção de audiovisual na escola*. Trabalho apresentado ao NP Comunicação Educativa, do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa. XXIX Encontro Intercom, 2006b. Recuperado em 27 de setembro de 2009 de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0652-1.pdf>.
- Fischer, R. M. B. (2002). Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 83-94.
- Fischer, R. M. B. (2007). Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 35, 290-299.
- Lüdke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martin-Barbero, J. (2004). *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Senac.
- Rivotella, P. (2008). A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In: Fantin, M. e Girardello, G. (Org.) *Liga, Roda, Clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus.
- Spessatto, M. B. (2011). *Variação linguística e ensino: por uma educação linguística democrática*. 2011. 237 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Vóvio, C. L.; Souza, A. L. S. (2005). Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In.: Kleiman, A.; Matêncio, M. L. *Letramento e formação do professor*. São Paulo: Mercado de Letras.

**Data de recepção:** 22/05/2015

**Data de revisão:** 29/07/2015

**Data de aceite:** 31/07/2015



## **USO E IMPACTO DE LAS TIC, EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ZONA DE LOS MONTES ORIENTALES DE GRANADA**

**Sergio Ferrero Guevara<sup>1</sup>**

Universidad de Jaén. Jaén, España

**Resumen.** El objetivo o la finalidad de esta investigación, es aportar información sobre el uso que realiza el alumnado de tercer ciclo de Primaria, de las nuevas tecnologías, en la zona de los Montes Orientales de Granada. De esta manera podemos acercarnos al impacto y repercusión que estos recursos están teniendo sobre el alumnado de este ciclo en las áreas instrumentales y de cómo se están llevando a la práctica dichas metodologías. Las nuevas tecnologías están favorecido el desarrollo de nuevas formas de enseñanza y nuevas formas de aprendizaje. Establecer en qué medida estos recursos están contribuyendo a alcanzar el desarrollo de conocimientos, destrezas, habilidades y aprendizajes en el alumnado en el aula, se antoja fundamental, así como determinar sus posibles dificultades o inconvenientes. El estudio, de tipo descriptivo, utiliza como instrumento de recogida de información – de tipo cuantitativo- el cuestionario, para obtener los resultados. La muestra estuvo compuesta por 365 alumnos/as. De este modo se pueden establecer conclusiones sobre la adecuada implementación de estos recursos en los currículum y su posterior puesta en práctica en el aula, existiendo diferencias según las áreas impartidas y las herramientas utilizadas. Finalmente se aborda la influencia de estos recursos, en los resultados de los alumnos/as, donde en la mayoría de los casos juega un papel muy importante el entorno socio –familiar del alumnado.

**Palabras clave:** alumnado, uso, aprendizaje, Tecnologías de la Información y Comunicación.

## **USE AND INFLUENCE OF THE USE OF NEW TECHNOLOGY DEVICES AMONG PUPILS OF LEVEL 3, PRIMARY EDUCATION, IN MONTES ORIENTAL OF GRANADA AREA**

**Abstract.** The goal or purpose of this research is to provide information on the use made by the students of third year of primary school, new technologies in the area of the Eastern Mountains of Granada. In this way we can approach the impact and repercussions that these resources are having on the students of this cycle in fundamental areas and how they are being implemented such methodologies. New technologies are encouraged the development of new forms of teaching and new ways of learning. Establish to what extent these resources are helping to achieve the development of knowledge, skills, abilities and learning among students in the classroom, it seems essential and determine possible difficulties or disadvantages. The study, descriptive, used as a tool for gathering information - quantitative-type questionnaire to obtain the results. The sample consisted of 365 students. Thus conclusions can be drawn about the proper implementation of these resources in the curriculum and its subsequent implementation in the classroom,

---

<sup>1</sup> Correspondencia: Sergio Ferrero Guevara. C/ San Antonio, 2, 5º Derecha, Jaén. sfergue@gmail.com.

with differences according to the given areas and tools used. Finally the influence of these resources is addressed in the results of the alumni where in most cases plays a very important role the socio-familiar students.

**Keywords:** pupils, use, learning process, information and communication technologies.

## **USO E IMPACTO DAS TIC, NO ALUMNADO DE TERCEIRO CICLO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA ZONA DOS MONTES ORIENTAIS DE GRANADA**

**Resumo.** A meta ou objetivo desta pesquisa é fornecer informações sobre a utilização feita pelos alunos do terceiro ano da escola primária, as novas tecnologias na área das montanhas orientais de Granada. Desta forma, podemos nos aproximar do impacto e as repercuções que esses recursos estão tendo sobre os alunos desse ciclo em áreas fundamentais e como eles estão sendo implementadas tais metodologias. As novas tecnologias são incentivados o desenvolvimento de novas formas de ensino e novas formas de aprendizagem. Determinar em que medida esses recursos estão ajudando a alcançar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, capacidades e aprendizagem entre os alunos em sala de aula, parece essencial e determinar as eventuais dificuldades ou desvantagens. O estudo, descritivo, usado como uma ferramenta de recolha de informações - de tipo quantitativo questionário para obter os resultados. A amostra foi composta de 365 alunos / as. Assim, é possível tirar conclusões sobre a correcta aplicação desses recursos no currículo e sua posterior implementação em sala de aula, com diferenças de acordo com as áreas de dados e ferramentas utilizadas. Finalmente, a influência desses recursos é a destinatária nos resultados da alumni / ae, onde na maioria dos casos tem um papel muito importante os alunos sócio-familiar.

**Palavras-chave:** alunos, uso, aprendizagem, Tecnologias de Informação e Comunicação.

### **Introducción**

Las TIC conllevan una enorme carga de motivación para el alumnado, pero gracias a los nuevos caminos en la docencia cada vez se exigen guías más seguros y mejor preparados que fomenten los valores positivos de las TIC pero que a su vez prevean sus posibles dificultades y peligros (chats, videojuegos...).

El objetivo básico del docente es preparar al alumno/a para que ante cualquier problema o hecho busque, seleccione, procese, registre, valore y difunda la información que obtuvo con las TIC.

En este sentido trataremos de abordar en qué medida son aplicadas e implementadas estas metodologías en el aula, y de cómo estas estrategias influyen en el alumnado con una mayor motivación, un mejor aprendizaje, un mejor desarrollo de habilidades, una adquisición de competencias...etc.

Sin lugar a dudas la principal razón para la incorporación de las TIC en el ámbito escolar ha sido las grandes expectativas creadas por este recurso para mejorar la educación y la formación en nuestras sociedades. Esto ha propiciado unas “prisas institucionales” con respecto al diseño de proyectos de implantación de las TIC en las distintas etapas educativas.

Boza, Méndez y Toscano (2009) demostraron en sus investigaciones que la utilización de medios tecnológicos provoca un aumento de la motivación en la actitud del alumnado con respecto a las tareas académicas propuestas por el profesor, mejorando la concentración y focalizando la atención a sus explicaciones.

Garrido, Sosa y Valverde (2010) aportan la idea de que “hoy en día los alumnos no parecen estar dispuestos a dedicar mucho tiempo a lo que tradicionalmente se percibía como aprendizaje escolar”, con lo cual se requiere la necesidad de modificar la forma y el contenido de las actividades que en el aula se desarrollan. Los nuevos lenguajes audiovisuales son eficaces y deben ser utilizados en este sentido para despertar el interés por la creación en el alumno, y si algo desarrollan sin lugar a dudas es el aprendizaje activo y la motivación.

La implicación del alumnado en una tarea académica exige que el grado de interés en su realización sea lo suficientemente alto como para que el alumno/a termine realizándola y acabándola.

Por su parte con Aguaded y Tirado (2010) se establece que “no hay un uso continuado de las TIC en el aula, sino una práctica puntual, irregular y discontinua”. Las Nuevas Tecnologías no son sólo un recurso para “hacer las cosas mejor y más rápido”, sino una herramienta para buscar nuevos escenarios que favorezcan la adquisición de competencias y aprendizajes.

Marqués (2013) habla en lo referido al uso de las TIC de un nuevo concepto el currículum bimodal. Para este autor una vez superados los aprendizajes básicos de leer, escribir y calcular, casi todas las actividades del aprendizaje son de dos tipos: de memorizar o de hacer actividades prácticas. Hoy en día ya no es necesario memorizar tanto, puesto que la información está siempre disponible, pero sí hay que saber dónde encontrar dicha información, cómo elegirla y cómo aplicarla. Por eso el currículum bimodal se basa en la llamada “memorización comprensiva”.

“La utilización de las herramientas tecnológicas exige una amplia competencia técnica y de los lenguajes digitales que deben de posibilitar el acceso a la amplia y variada información disponible”, tal y como argumenta López Martínez (2014). Y en este sentido debemos intentar, a la hora de realizar tareas, conectar unas con otras y darles una adecuada planificación asignando contextos que motiven. Tenemos que esforzarnos en buscar el sentido de todas las acciones o tareas que realice nuestro alumnado no solo en los centros educativos, sino también en casa.

Sáez (2012, p.254) establece que:

Para una aplicación e integración efectiva de las TIC es necesaria una dedicación importante de tiempo y esfuerzo, así como que la formación del profesorado supone un factor de vital importancia para posibilitar una práctica pedagógica orientada al uso efectivo de las TIC y evitar prácticas metodológicas tradicionales.

La buena implementación de estos recursos permite compartir información, analizarla y estudiarla de manera grupal. También ayuda al alumnado a conseguir un mayor conocimiento de la materia incrementando su grado de motivación e interés puesto que estos recursos logran acoplarse a los distintos modos de trabajar del docente aportando distintas opciones de uso y materiales conjugables y reutilizables que puedan emplearse para trabajos individuales o grupales y que, en definitiva, propician el pensamiento crítico del alumnado.

Marqués (2013, p.36) en un estudio realizado establece que “un alumno que ha utilizado de manera sistemática los contenidos didácticos digitales ha obtenido una mejora significativa de sus aprendizajes y rendimiento académico, un 20% por encima del alumnado de los grupos que no los han utilizado”. Es por esto que Gimeno (2013, p.16) expone que “las TIC permiten conectar con el conocimiento de forma diferente al habitual puesto que cambian el sentido del espacio y del tiempo escolar; la secuencia de tareas; el concepto de estudio y la disponibilidad de un solo libro de texto”.

Todo esto hace que tengamos que inventar nuevas formas de educación con nuevos estilos de actuación. Al profesorado no se le pueden dar recetas hechas que pueda adaptar o copiar, puesto que aún no existe una tradición profesional de enseñar y aprender en el aula por medio de las TIC.

Si bien es cierto que son innumerables sus ventajas también existen diversos condicionantes y elementos que no lo son tanto, dotando de una peculiaridad tal a estos recursos que los hace tener grandes defensores y detractores sobre su incorporación o no incorporación a los Centros Educativos (tecnofobia).

Como señalan, Aguaded, Fandos y Pérez (2009) en su estudio de introducción de las TIC en los centros TIC andaluces, “se detectan problemas en cuanto a la adecuada implementación y aprovechamiento de los recursos, así como en la formación TIC del profesorado”.

No es tan sencillo integrar las TIC a pesar de su gran motivación. Y estas requieren de la participación de todo el profesorado, en primer término, y de los equipos directivos en último; debido a que los líderes pedagógicos juegan un papel fundamental en todo el proceso.

Para Aguiar y Cuesta (2009) “uno de los problemas más destacados que nos ofrece internet está en la dificultad de encontrar la información deseada”, por lo que hay

que dotar al alumnado de herramientas que le permitan buscar, seleccionar y procesar la información de manera adecuada.

Con estos nuevos métodos de enseñanza no se pretende que los niños memoricen datos, sino que interpreten la información y que de este modo sean capaces de generalizarla a diferentes contextos (cercanos en un primer momento) para ir progresivamente descontextualizándolos del suyo más inmediato.

La implantación de estas herramientas tecnológicas ha tenido un impacto limitado, debido principalmente a un desequilibrio entre inversiones y beneficios y a la falta de transformación de la práctica por parte de los docentes a la hora de trabajar con TIC; así como a la rigidez de los sistemas educativos actuales tal y como se ocuparon ampliamente en explicar (Correa y Martínez- Arbelaitz, (2010).)

Algunas de las distracciones que podemos achacar a estos recursos desde la perspectiva del alumnado son: la dispersión; la pérdida de tiempo en información no relevante o errónea; los aprendizajes incompletos; el aislamiento; el cansancio...

Otros estudios nos muestran, no obstante, que el alumnado no siempre mejora sus calificaciones académicas. Por lo tanto existe una incoherencia ya que esto demuestra que la mejora en el aprendizaje del alumnado no siempre se refleja en su evaluación final. Quizás la causa de esta contradicción puede residir en que aún “la memorización prevalece en la evaluación actual”, según Marquès (2013)

A este respecto Díaz y Marchesi (2009, p.3) establecen que “es el profesorado el principal obstáculo en el aprendizaje a través de las TIC, ya que éstas exigen una competencia alta para realizar cambios fundamentales en sus metodologías o actividades, y no solo utilizarlas para reforzar tareas”.

Las TIC pierden todo su valor si pretendemos comportarnos con ellas de la misma manera que lo hacemos tradicionalmente. Quizás por comodidad se tiende a trasladar comportamientos tradicionales a estas situaciones, eliminando así sus potencialidades. Las actuaciones del profesorado deberían de ir dirigidas desde un primer momento a ayudar al alumno/a seleccionar, buscar y criticar la información que obtiene de internet.

El exceso de carga de trabajo es un factor que ha perseguido mucho a nuestro gremio, pero realmente los agentes verdaderamente innovadores y centrados en el alumno no perciben el tiempo como factor limitante

Dentro de unos pocos años las personas que no posean la competencia digital serán analfabetas y estarán de hecho en franca desventaja para desenvolverse en la sociedad con respecto al resto. Por ello la alfabetización digital de los ciudadanos de todas las edades se está convirtiendo en nuestro mayor reto educativo del milenio, por lo que las TIC requieren de una mayor difusión.

Una vez analizado el impacto que están teniendo estos recursos en el alumnado y sus posibles dificultades en la práctica diaria, en esta investigación nos proponemos

como objetivo fundamental establecer el grado de incorporación de las TIC en las aulas de tercer ciclo de Educación Primaria en la zona Montes Orientales de Granada. Así como conocer el uso de estos recursos y ver en qué medida estos contribuían a un mejor aprendizaje o desarrollo de competencias en el alumnado de la zona.

El método del presente estudio es de tipo descriptivo, en el cual se utiliza como instrumento de recogida de información – de tipo cuantitativo- el cuestionario, para obtener los resultados. La muestra estuvo compuesta por 365 alumnos/as.

Los resultados presentados, nos aportan evidencias sobre la repercusión real de estas metodologías en el aprendizaje del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. Esto se refleja tanto en la motivación del alumnado para realizar actividades TIC, como en una más rápida adquisición de los contenidos que se trabajan, aunque su uso no implica necesariamente mejores resultados.

## **Diseño y método**

Para el diseño de esta investigación se empleó un método descriptivo, pues es la que mejor se ajusta a las intenciones del estudio. La metodología fue de tipo cuantitativa usándose el cuestionario como instrumento, a través de la recogida de datos mediante una escala tipo Likert con alternativas de respuesta que comprendían los valores: siempre (1), casi siempre (2), poco (3) y nunca (4).

Los pasos que se siguieron para la elaboración y diseño del cuestionario fueron (Altuve y Rivas, 1998):

- Diseño previo de un borrador con un total de 35 ítems o preguntas teniendo en cuenta el orden de dificultad; que fueran fáciles de entender; claras; sencillas y sin negaciones. Todo ello tras revisar la bibliografía existente.
- Una vez elaborado se sometió dicho borrador a la opinión del alumnado, compuesto por 50 alumnos de dos clases (una de 5º y otra de 6º de Primaria), de los cuales 32 eran niños y 28 niñas. Estos valoraron de 1 a 10 cada ítem, desechándose los ítems que obtuvieron una puntuación menor a 8.
- A partir de sus indicaciones se realizaron las correcciones y modificaciones dando lugar al test definitivo que se compuso de 28 ítems.

El cuestionario fue dado a los tutores y repartido a sus alumnos/as previa autorización del Equipo Directivo.

En el cuestionario se completaban otros datos relevantes de identificación de los alumnos como fueron el sexo y el curso al que pertenecían dentro del Ciclo

## Participantes

En lo que se refiere a la POBLACIÓN esta estaba compuesta por todo el alumnado de los 16 centros que componen la comarca de los Montes Orientales de Granada, y como MUESTRA se incluyó a todos los alumnos que cumplimentaron el test.

En la tabla 1 se exponen los municipios con sus respectivos centros educativos.

Tabla 1. Centros y localidades del estudio.

LOCALIDAD	CENTRO
COLOMERA	1. CEIP Juan Alonso Rivas
PIÑAR	2. CEIP Hermanos Coronel Velázquez
IZNALLOZ	3. CEIP Sierra Arana
MONTILLANA	4. CEIP Félix Rodríguez de la Fuente
MONTEJÍCAR	5. CEIP San Andrés
BENALÚA DE LAS VILLAS	6. CEIP San Sebastián
IZNALLOZ	7. CEIP San Juan de Ávila
DEHESAS VIEJAS	8. CEIP Nuestra Sra. Del Rosario
TORRE CARDELA	9. CEIP Cristo de la Expiración
IZNALLOZ	10. CEIP Francisco Ayala
CAMPOTEJAR	11. CEIP Tirso de Molina
DOMINGO PÉREZ	12. CEIP Nuestra Sra. Del Rosario
PEDRO MARTÍNEZ	13. CEIP Padre Manjón
ALAMEDILLA	14. CEIP San Antonio
MORELABOR	15. CEIP La Santa Cruz
DEIFONTES	16. CEIP San Isidoro

Fuente: Propia

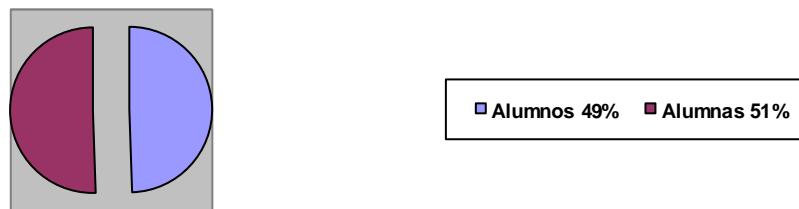
Todos los centros intervinieron en la realización de los test, con un nivel de participación muy alto (más de un 80%), tal y como podemos comprobar en la siguiente tabla número 2.

Tabla 2. Participantes en la muestra realizada.

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>N</b>	<b>N</b>
Juan Alonso Rivas	31	31
Hermanos Coronel Velázquez	13	13
Sierra Arana	50	39
Félix Rodríguez de la Fuente	11	11
San Andrés	70	41
San Sebastián	14	14
San Juan de Ávila	43	37
Ntra. Sra. Del Rosario	19	15
Cristo de la Expiración	15	8
Francisco Ayala	36	36
Tirso de Molina	26	15
Ntra. Sra. Del Rosario (Dehesas Viejas)	15	15
Padre Manjón	17	6
San Antonio	13	13
La Santa Cruz	11	11
San Isidoro	70	60
<b>TOTAL</b>	<b>454</b>	<b>365</b>

Fuente: Propia

Así podemos establecer que de los 365 alumnos/as que completaron el cuestionario el porcentaje entre niños y niñas es casi el mismo, existiendo solo una mínima diferencia de un 2% tal y como lo representa la figura 1:

**Figura 1.** Porcentaje de participación por sexo.

Fuente: Propia

Entre los cursos que realizaron el estudio sí se observan algunas diferencias en el porcentaje de respuesta del alumnado de 5º con respecto al de 6º, aunque tampoco son muy significativas, como vemos en la figura 2. Esto viene condicionado por la falta de participación del alumnado de quinto curso de dos colegios, ya que el equipo directivo consideró que no debían de participar en el estudio debido a que aquel año no

recibieron ordenadores portátiles como en años anteriores y de este modo se consideraba que no se estaban usando adecuadamente las TIC en ese curso en concreto.

**Figura 2.** Porcentaje de participación por edades



Fuente: Propia

### Análisis de los datos

Se usó el programa SPSS 15.0 para analizar los resultados del cuestionario. Este programa permite generar información de forma rápida utilizando procedimientos estadísticos, y representa de forma clara los datos en tablas y figuras.

Tanto la obtención de la fiabilidad como la de la validez del instrumento se calculó a través del programa SPSS 15.0; obteniendo un coeficiente de fiabilidad del 0.906 tal y como representa la siguiente tabla para el conjunto de los 28 ítems que componía el cuestionario.

Se realizó el estadístico de fiabilidad para el conjunto de elementos que componían el cuestionario, con los siguientes resultados que podemos observar en la tabla 3 que se representa a continuación.

**Tabla 3.** Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,906	,906	28

Fuente: Propia (realizado con paquete estadístico SPSS 15.0)

Por esto la fiabilidad del test era más que evidente para el conjunto de los 28 ítems, lo que permitió continuar con la experimentación y por tanto validar el test en su conjunto. A ello contribuyó tanto la revisión bibliográfica inicial como el posterior juicio de expertos.

En lo que respecta a los resultados de la validez, y continuando con los criterios anteriormente señalados, podemos comprobar cómo se obtuvieron en este cuestionario un KMO de 0,895. Por tanto podemos establecer que el cuestionario realizado para el

profesorado, tal y como lo refleja la tabla 4, que se presenta a continuación, se encuentra en un valor aceptable.

### KMO

**Tabla 4.** Resultados del KMO para el cuestionario del alumnado

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,895
--	------

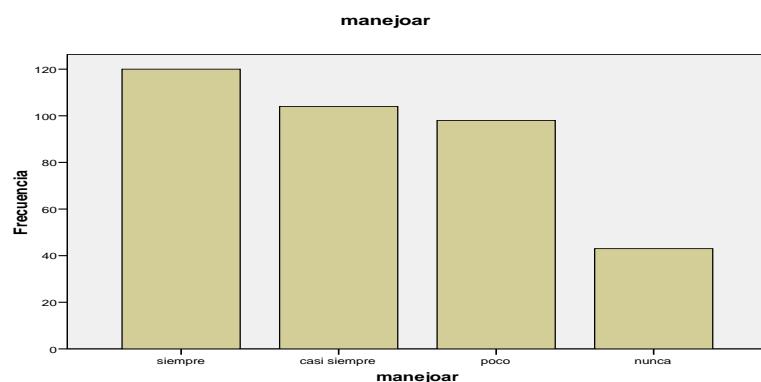
Fuente: Propia.

## Resultados

En lo que respecta a las variables identificadas como “Uso y competencia de las herramientas tecnológicas en el aula por parte del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria”, las variables a destacar sería:

Podemos comprobar en la figura 3, que hace referencia a la V1 “manejo de archivos y carpetas”. Más de la mitad del alumnado reconocen que siempre o casi siempre se realizan en clase, pero casi un 39% del mismo encuestado señala que se hace poco o nunca.

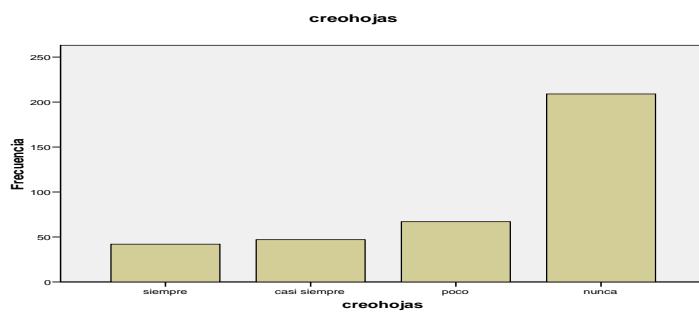
**Figura 3.** Manejo de archivos y carpetas



Fuente: Propia.

En el figura 4, correspondiente a la variable V.4 “creación de hojas de cálculo para organizar todo tipo de información”. En este sentido vemos como casi un 76 % no sabe crear hojas de cálculo o manejarlas. Y de ellos más de un 57 % reconoce no haberlas usado nunca.

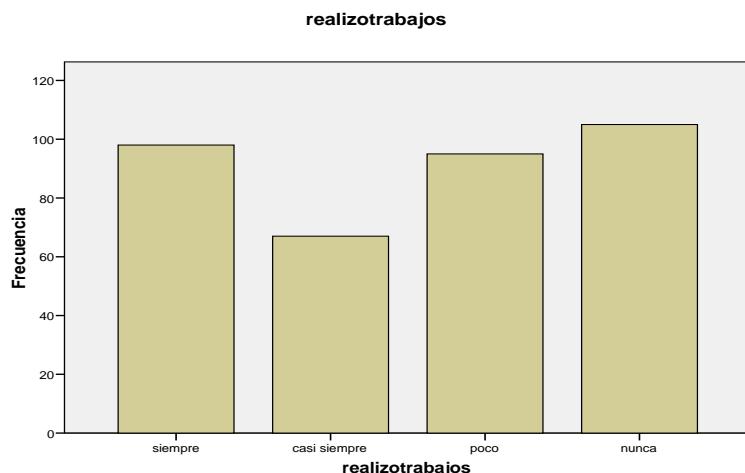
**Figura 4.** Creación de hojas de cálculo alumnado



Fuente: Propia.

En el ítem 11, referido al “uso del ordenador para realizar actividades relacionadas con exposiciones de trabajos en clase” cuya representación podemos apreciar en la figura 5, vemos como casi la mitad del alumnado no realiza actividades de este tipo en el aula, aunque la otra mitad si reconoce usarlas para tal fin.

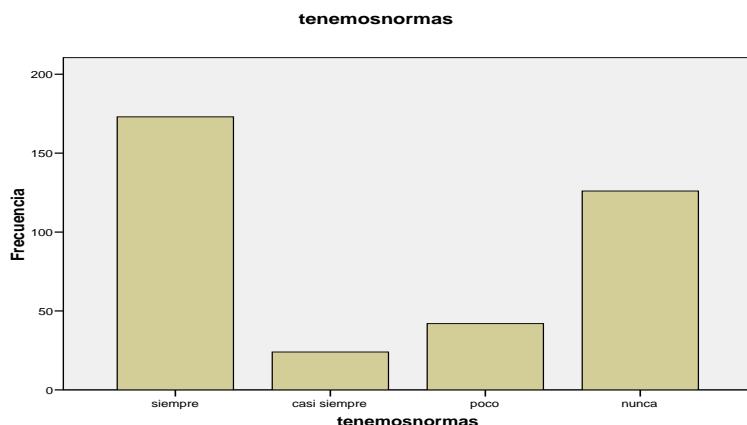
**Figura 5** Realizo trabajos con el ordenador y los expongo en clase



Fuente: Propia(realizado con paquete estadístico SPSS 15.0)

En cuanto a normas de uso en el manejo del ordenador en el aula es de reseñar el alto porcentaje de alumnado que tiene pocas normas sobre el correcto uso de internet (11%); o que confiesa no haber tenido nunca normas concretas referidas a este uso (34%), tal y como se puede apreciar en la figura número 6.

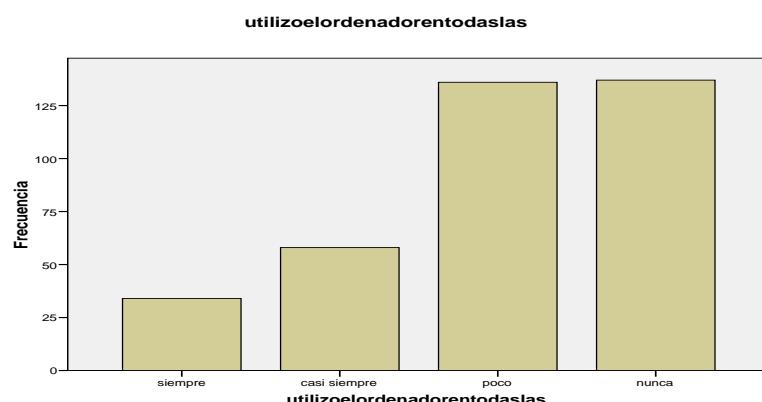
**Figura 6.** Tenemos normas en clase sobre el uso de Internet



Fuente: Propia.

La V16 se refiere a la utilización de herramientas de aprendizaje colaborativo en el aula que fomenten la interacción. Un porcentaje elevadísimo del alumnado destaca usarlas poco o casi nunca (más del 80%); de los cuales más de un 60% reconoce abiertamente no haberlas usado nunca, tal y como podemos apreciar en la figura 7.

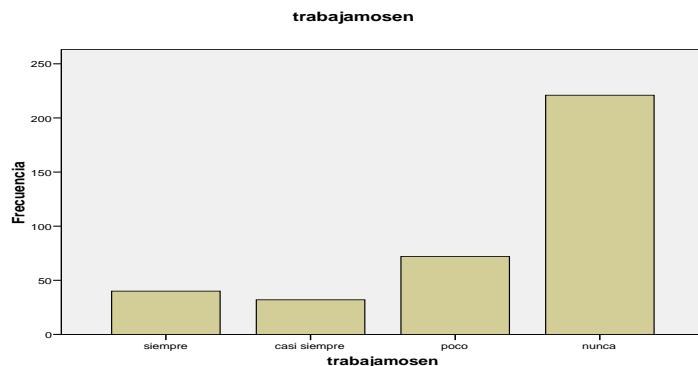
**Figura 7.** Ordenador como herramienta de aprendizaje colaborativo



Fuente: Propia.

Por último la V.25, representada en la figura 8, está referida al uso de estos recursos en todas y cada una de las áreas, señala un porcentaje muy elevado de alumnos/as que reconocen que no usan nunca estos recursos en todas las materias, un 37, 5%; o que lo hace poco en todas las materias, otro 37, 3%. Lo que nos deja un porcentaje total de 74,8%.

**Figura 8.** Utilizo el ordenador en todas las asignaturas

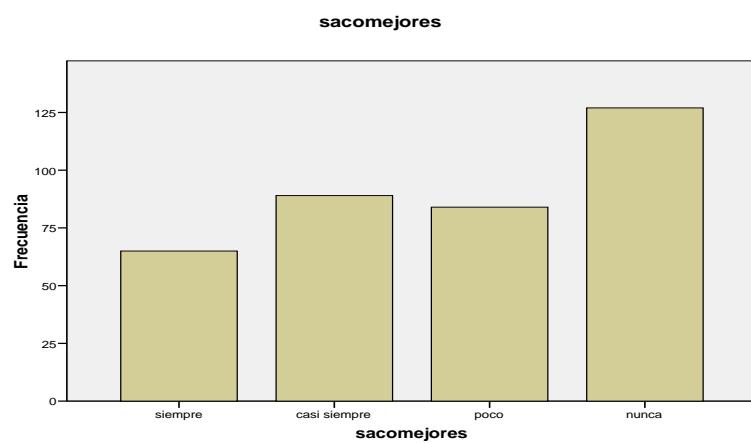


Fuente: Propia.

Con respecto al “grado de interés y motivación del alumnado hacia estos recursos y cómo influyen en sus aprendizajes”, destacamos las siguientes variables:

La primera variable a destacar es la V.17., representada en la figura 9, en la cual se preguntó a los alumnos/as si sacaban mejores notas en las asignaturas usando el ordenador. Aquí un 42,2 % reconoce que el ordenador le ayuda a alcanzar mejores resultados, en cambio más de la mitad, casi un 58%, reconoce que este recurso le ayuda poco o nada a mejorar sus resultados.

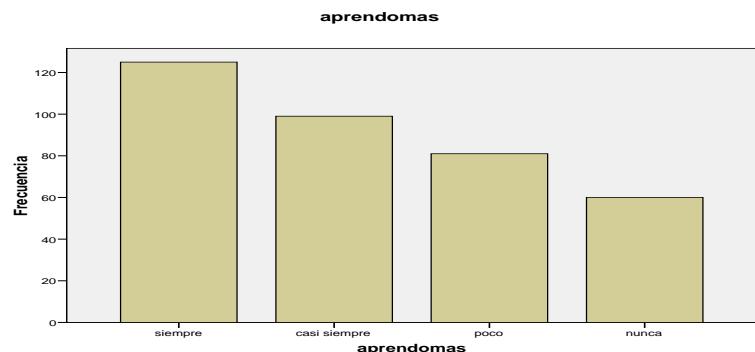
**Figura 9.** Saco mejores notas usando el ordenador



Fuente: Propia.

Otra variable relacionada con el aprendizaje es la V.19, que establecía si los estudiantes consideraban que el aprendizaje que realizaban con el ordenador era mucho más rápido. Tal y como observamos en la figura 10, más del 61 % de los alumnos/as reconocía aprender más rápido con este tipo de herramientas que con las convencionales, y solo un 16% opinaba lo contrario.

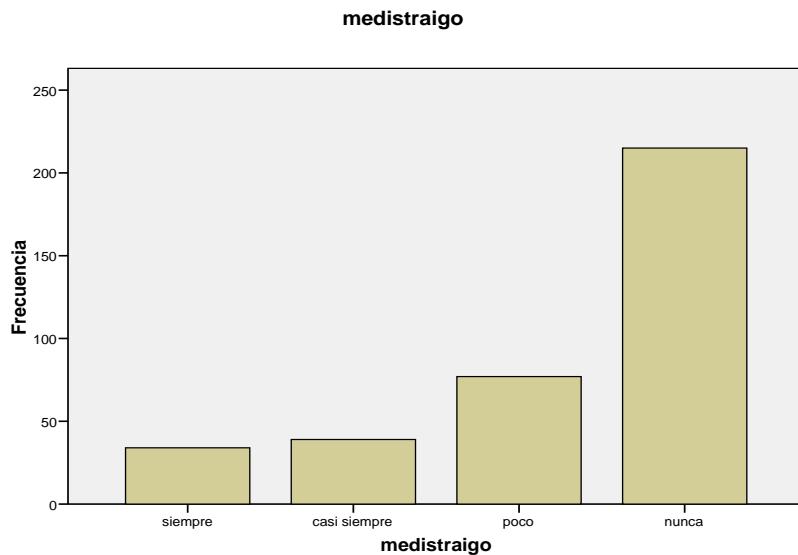
**Figura 10.** Aprendo más rápido usando el ordenador.



Fuente: Propia.

En lo que respecta a la última variable, la V.28, esta se centra en averiguar en qué manera el uso del ordenador contribuye a distraer la atención o si ayuda a focalizar y a centrarse más en la tarea que realizan los alumnos/as. Los resultados representados en la figura 11, nos muestran que el 80 % del alumnado considera que no se distrae, o que se distrae poco, destacando que no lo hace nunca casi el 59%.

**Figura 11.** Me distraigo en clase cuando uso el ordenador.



Fuente: Propia.

## Discusión y conclusiones

En lo que se refiere a los resultados del cuestionario hay que destacar que en la mayoría de tareas informáticas el alumnado presenta un dominio alto en edición de documentos y manejo de archivos y carpetas, aunque aún hay un porcentaje bastante significativo (40%) que no realiza estas tareas nunca o que las hace en contadas ocasiones. Esto puede deberse en parte al poco acceso que tiene el alumnado de 5º curso

a estos recursos durante este periodo escolar en concreto, al no haberse producido durante el año el esperado reparto de ordenadores, pero también sorprenden negativamente los resultados referidos al manejo de las hojas de cálculo. Un 76 % de los encuestados no sabe crear una hoja de cálculo. Sin embargo un 63 % del alumnado sí reconoce utilizar internet de manera habitual como herramienta de aprendizaje colaborativo con actividades como las “web quests” aunque el resto lo use poco o nunca.

Así mismo, tras el estudio, se observa que la mitad de los alumnos reconocen que siempre se hacen las mismas actividades tecnológicas sin distinción de niveles, y que un 80% de los encuestados admite que nunca usa las nuevas tecnologías con el resto de compañeros en actividades conjuntas.

Casi un 75% de los alumnos reconoce no usar estos recursos en todas las materias. Y es que la mayor parte de los especialistas no los utilizan, argumentando para ello la falta de tiempo o la incapacidad de incorporar actividades específicas de su especialidad a realizar con estos recursos. Indirectamente demandan así más formación en este sentido.

En lo que se refiere a aspectos relacionados directamente con variables referidas al aprendizaje solo el 42 % de los alumnos que respondieron al cuestionario reconocen sacar mejores notas con el uso de estos recursos. Esto depende en su mayor parte de las características del alumnado, y aunque este admite que el uso de las nuevas tecnologías es un recurso muy potente y que motiva, se aprecia también una influencia grande en el entorno en el cual el alumnado se desenvuelve. Observamos en el cuestionario cómo el 61 % de los alumnos/as reconocen que aprendes más rápido con estos recursos que con los convencionales, y en ese sentido casi la mitad de ellos reconoce que estos recursos les ayudan a entender mejor las actividades que aprenden en la escuela. Es innegable el alto poder didáctico que el uso de las nuevas tecnologías aporta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que contribuye al desarrollo de competencias y habilidades digitales en el alumnado. Sin embargo se ha detectado no sólo que se realizan las mismas actividades TIC para todo el alumnado sin determinar los niveles o competencias que existen dentro de un aula sino que, además, el alumnado no usa estos recursos en todas las áreas.

Como conclusión cabría destacar que más del 57% de los alumnos realizan las tareas diarias sin la ayuda de las nuevas tecnologías y que, en general, disfrutan con la realización de actividades grupales en el aula a través de ellas aunque estas se realicen con escasa frecuencia. El uso de estos recursos tecnológicos no es determinante para una mejora en el resultado escolar de los alumnos/as, aunque estos reconocen aprender más rápido con ellos a desarrollar más su autonomía; a sentirse más motivados y a distraerse menos.

No cabe duda de que la escasez de recursos en general está dificultando la incorporación de los mismos a las aulas y, por consiguiente, la formación del alumnado en este ámbito

Por todo lo anteriormente comentado las principales conclusiones de esta investigación son:

Existe un dominio aceptable en el manejo de herramientas ofimáticas básicas en el alumnado de tercer ciclo de Primaria, salvo en el uso de herramientas específicas como las hojas de cálculo.

Hay un porcentaje alto de este alumnado que trabaja poco en clase con las TIC y aunque disfrutan mucho con estas herramientas en grupo, las dinámicas grupales son raramente utilizadas por el profesorado.

No se usan con la misma frecuencia las TIC en todas las áreas del currículum de Educación Primaria y no existen normas claras de uso de internet en el aula.

Finalmente el alumnado es consciente que a través de estos recursos aprende mejor y más rápido.

### **Limitaciones y propuestas de continuidad**

Entre las limitaciones a destacar en esta investigación habría que orientar futuras investigaciones a obtener información sobre el uso de los medios TIC a través de un estudio longitudinal que permita contrastar la evolución tanto en actitudes como en conocimientos y capacidades sobre el alumnado de tercer ciclo.

Incluir para el análisis de los datos, la entrevista al alumnado, o el estudio de casos de un aula concreta, lo cual permitiría tener un conocimiento mucho más profundo de las valoraciones de los sujetos.

También sería interesante aumentar la muestra y no limitarla, exclusivamente a la zona de los Montes Orientales, para tener una mayor cantidad de información y en una muestra mucho más amplia.

### **Referencias**

- Altuve S. y Rivas, A. (2009): *Metodología de la Fuvest. Modelo instruccional III*. Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez.
- Aguaded, J., Fandos, M. y Pérez, A., (2009). Una política acertada y la Formación permanente del profesorado, clave para el impulso de las TIC en Andalucía (España). *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29. Recuperado de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos\\_n29\\_pdf/1Edutec-E\\_Amor-Aguaded-Fandos\\_n29.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos_n29_pdf/1Edutec-E_Amor-Aguaded-Fandos_n29.pdf)

- Aguaded, J.I. y Tirado, R. (2010): Ordenadores en los pupitres: informática y telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros TIC de Andalucía. *Revista de Medios y Educación* 36 (3), 5-28.
- Aguiar, M.V. y Cuesta, H. (2009): Importancia de trabajar las TIC en Educación Infantil a través de métodos como las WebQuest. *Revista de Medios y Educación* 34 (1), 81-94.
- Boza, A., Méndez, J.M. y Toscano, M. (2009): El impacto de los proyectos TICs en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*.27,(1) 263-289.
- Correa, J.M., y Martínez-Arbelaitz, A. (2010). ¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología? Las TIC al servicio de la escuela y la comunidad en el colegio Amara Berri. *Revista de Teoría de la Educación* 11(1), 230-261.
- Garrido, M.C.; Sosa Díaz, M.J.y Valverde, J., (2010): Políticas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado. *Revista del Educacion*, 1 (3), 99-124
- Gimeno, J. (2013): Herramientas que exigen saberes. *Cuadernos de pedagogía*, 3 (63), 12-17.
- López Martínez, A. (2014): Proyectos de innovación para integrar las tics en la formación inicial docente. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (44),157-168
- Marqués, P. (2013): *¿Podemos mejorar con las TIC los resultados académicos?*.(pp.23-45). Universidad autónoma de Barcelona.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2009). Desafíos de las TIC. El cambio educativo en Iberoamérica. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (78), 1-5.
- Sáez, J.M. (2012). Valoración de la persistencia de los obstáculos relativos al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Primaria. *Educativo Siglo XXI*, 30 (1), 253-274.

**Fecha de recepción:** 15/06/2015

**Fecha de revisión:** 22/07/2015

**Fecha de aceptación:** 29/07/2015

## **UTILIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE INFORMAÇÃO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: UM ESTUDO DE CASO**

**Larissa Pruner-Marques<sup>1</sup>**

**Thiago Corrêa**

**Maria do Horto Fontoura Cartana**

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, Brasil.

**Resumo.** O estudo procura conhecer a utilização dos sistemas de informação em saúde no planejamento e nas ações de um centro de saúde de Florianópolis/SC, Brasil. Optou-se pela metodologia estudo de caso exploratório-descritivo, com análise qualitativa. Os dados obtidos por entrevistas e observações foram analisados pelo método de triangulação e foram classificados em: conhecimento e formação dos profissionais, finalidade de utilização, dificuldades e pontos positivos. Foram discutidas as divergências quanto à utilização dos sistemas entre os gestores e profissionais, a superação e o conhecimento dos profissionais para a utilização dos sistemas e as fragilidades. Evidenciou-se que, apesar de não perceberem, os sujeitos utilizam os sistemas de informação para o planejamento e, mesmo com os problemas apontados por eles, a busca permanente pelo conhecimento representa a superação de suas dificuldades.

**Palavras-chave:** sistemas de informação, atenção primária à saúde, planejamento em saúde, estudo de caso.

## **EL USO DE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN EN LA ATENCIÓN PRIMARIA A LA SALUD: UN ESTUDIO DE CASO**

**Resumen.** El estudio busca conocer la utilización de los sistemas de información en salud en el planeamiento y en las acciones de un centro de salud de Florianópolis/SC, Brasil. Se optó por una metodología de estudio de caso exploratorio y descriptivo, con análisis cualitativo. Los datos obtenidos mediante entrevistas y observaciones fueron analizados por el método de triangulación y clasificados en: conocimiento y formación de los profesionales, finalidad de utilización, dificultades y puntos positivos. Fueran discutidas las divergencias en cuanto a la utilización de los sistemas entre los gestores y profesionales, la superación y el conocimiento de los profesionales para la utilización de los sistemas y las debilidades. Se evidenció que a pesar de no percibirlo, los sujetos utilizan los sistemas para el planeamiento, a pesar de los problemas nombrados por ellos, la búsqueda permanente del conocimiento representa la superación de sus dificultades.

---

<sup>1</sup> **Larissa Pruner-Marques** - Contato: larissapm90@gmail.com

**Thiago Corrêa** - Contato: thicor85@hotmail.com

**Maria do Horto Fontoura Cartana:** Contato: horto@ccs.ufsc.br

Endereço: Programa de de Pós-Graduação em Farmacología. Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima. Trindade. CEP 88040-900. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

**Palabras clave:** sistemas de información, atención primaria a la salud, planeamiento en salud, estudio de caso.

## **USE OF INFORMATION SYSTEMS IN PRIMARY HEALTH CARE: A CASE STUDY**

**Abstract.** The study seeks to understand the use of information systems in health planning and on the actions of a health center in Florianópolis/SC, Brazil. We chose the exploratory and descriptive case study methodology with qualitative analysis. The data, obtained through interviews and observations, was analyzed by the triangulation method and classified as: professionals' knowledge and training, purpose of use, difficulties and positive points. We discuss the use of the systems between managers and professionals, the overcoming of professional knowledge for the use of the systems and the weaknesses. It was evident that despite the fact they don't realize it, they use information systems for planning actions. Despite the problems they pointed out, the constant search for knowledge represents the overcome of their difficulties.

**Keywords:** information systems, primary health care, health planning, case study.

### **Introdução**

O Sistema Único de Saúde (SUS) foi criado em 1988 pela Constituição Federal Brasileira e concretizou-se pela Lei Orgânica da Saúde n. 8080/90 e 8142/90. Diferente do contexto que antecede seu surgimento, no qual Arouca (1998) afirma que, no início dos anos 70, a forma de olhar, pensar e refletir o setor saúde era muito concentrada nas ciências biológicas e na maneira como as doenças eram transmitidas. O SUS ampara-se por um conceito ampliado de saúde:

... saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida, a saúde não é um conceito abstrato. Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em suas lutas cotidianas (Brasil, 1986, p. 4).

Em 1994, com o surgimento do SUS, foi integrada uma nova estratégia para consolidar seus princípios. O Programa Saúde da Família (PSF), que em 1998 foi reformulado para Estratégia de Saúde da Família (ESF), propõe novas práticas sanitárias centradas em princípios de equidade, descentralização, integralidade e

participação popular e, conseguintemente, uma reformulação dos conceitos de saúde, doença, população e práticas (Freitas e Pinto, 2005).

A expansão numérica das equipes de saúde da família e das inúmeras informações coletadas por essas equipes criou a necessidade da disposição de Sistemas de Informação em Saúde (SIS) que fossem capazes de acompanhar a produção de dados e que assegurassem a realização de avaliações periódicas da situação da saúde do país. Os SIS têm a finalidade de identificar problemas individuais e coletivos do quadro sanitário de uma população, propiciando elementos para análise da situação encontrada e subsídios ao planejamento em saúde (Thaines, Bellato, Faria e Araújo, 2009).

Os sistemas de informação em saúde são ferramentas para auxiliar no planejamento de ações em saúde, atuar como um suporte operacional e gerencial ao trabalho da coleta de dados, gerando informações aos gestores para a construção de um modelo assistencial que possibilite aos sujeitos alcançarem a autonomia no desenvolvimento de seu trabalho em saúde, além de agilizar o processo de tomada de decisões ao apoiar a eleição de ações prioritárias baseando-se nas necessidades de uma dada população (França, 2001).

Os SIS possuem inúmeros dados, eles são uma fonte potencial riquíssima para estudos e para qualificar a atenção e o planejamento em saúde. Entretanto, em nossas experiências em cenários de prática na atenção básica, percebemos a dificuldade das equipes em confiar nos dados gerados por esses sistemas e, consequentemente, em utilizá-los. Essa mesma percepção é constatada por Radigonda, Conchon, Carvalho e Nunes (2010), quando universitários de um município, ao traçar o perfil epidemiológico das unidades, também observaram a fragilidade do sistema e a subutilização de seus instrumentos.

Trabalhos apontam a falta de entrosamento entre os mecanismos existentes – como fichas, instrumentos, consultas e visitas – na atenção básica para o desenvolvimento dos cuidados de saúde. Situações como desmotivação dos agentes comunitários de saúde, desvalorização das informações coletadas pelos profissionais, sobrecarga dos profissionais de saúde e falta de capacitação profissional são alguns dos motivos levantados para a falta de entrosamento (Barbosa e Forster, 2010; Freitas, 2005; Peterlini e Zagnoel, 2006). A partir desse contexto de fragilidades, a fidedignidade dos dados coletados nos SIS são questionáveis (Silva e Laprega, 2005).

A partir de nossa experiência, que foi corroborada pelos poucos estudos encontrados acerca do tema, tivemos interesse em investigar como os profissionais da atenção primária estão utilizando e aplicando concretamente as informações dos SIS para o planejamento das ações em saúde. Nossa interesse principal foi conhecer a utilização dos sistemas de informação em saúde no planejamento e nas ações de um centro de saúde do município de Florianópolis/SC. Também nos interessou identificar as facilidades para o uso dos sistemas pelos profissionais e trabalhadores da saúde e suas

limitações, conhecer o entendimento deles em relação à utilidade e importância dessa ferramenta e caracterizar a utilização desses sistemas no cotidiano de trabalho.

## **Método**

Trata-se de um estudo de caso do tipo exploratório-descritivo, com triangulação de dados. Para a realização do estudo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como forma de abordagem aos profissionais de interesse da investigação e, além disso, observação de campo para a coleta de dados, nos meses de março a maio de 2012. Foi realizada a análise qualitativa dos dados coletados por triangulação.

### **- Local de estudo**

O estudo foi desenvolvido no município de Florianópolis – Santa Catarina – Brasil, que tem a atenção primária à saúde organizada em Distrito Sanitário Centro, Continente, Leste, Norte e Sul. O Distrito Sanitário Centro conta com 12 unidades de saúde, entre essas está o local escolhido para desenvolver o estudo.

A unidade de saúde selecionada é formada por quatro equipes de Estratégia em Saúde da Família e por duas equipes de Estratégia de Saúde Bucal que cobrem cerca de 16 mil pessoas. Possui uma infraestrutura adequada, segundo o *Manual de Estrutura Física das Unidades Básicas de Saúde: saúde da família* (Brasil, 2008), e tem a rede informatizada, ou seja, prontuário eletrônico do paciente. Essa unidade destaca-se como campo de estágio para alunos de graduação e residência.

### **- Sujeitos da pesquisa**

Os profissionais das equipes da ESF – médico, enfermeiro, técnicos de enfermagem e agentes comunitários de saúde –, os profissionais da equipe de saúde bucal existente mais o coordenador da unidade totalizam aproximadamente 40 profissionais.

Desses, foram convidados a participar da entrevista, por meio de um convite pessoal e impresso, os profissionais da equipe de estratégia de saúde da família (1 médico, 1 enfermeiro, 1 técnico de enfermagem, 3 agentes comunitários de saúde) e estratégia de saúde bucal (1 cirurgiã-dentista e 1 auxiliar em saúde bucal) de uma das áreas de abrangência da unidade de saúde. O critério de seleção foi a equipe que estivesse mais completa. Para a observação do campo, foi divulgada a realização da pesquisa em reunião ao corpo funcional.

### **- Coleta de Dados**

A coleta de dados foi realizada em duas etapas compostas por entrevistas e observações.

A primeira etapa elaborou-se a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas no mês de abril de 2012, perfazendo um total de oito entrevistados. Elas foram gravadas

e transcritas para um editor de texto. Um roteiro com questões norteadoras contemplou: o entendimento do profissional acerca dos sistemas de informação em saúde, como ocorre a utilização desses sistemas pelo profissional, a importância desses sistemas no seu trabalho, a incorporação das informações presentes nesses sistemas no planejamento das ações no seu trabalho cotidiano, a presença ou não de capacitação para a utilização desses sistemas, quais os sistemas mais utilizados, dificuldades e facilidades do profissional em utilizá-los.

A segunda etapa contou com a observação participante do campo, que consistiu no acompanhamento das reuniões dos profissionais da unidade de saúde nos meses de março a maio de 2012. Os pesquisadores registraram a data, a hora, o responsável pelo início da fala e o tema abordado que estivesse relacionado a sistemas de informação e/ou planejamento, assim como o propósito do tópico.

### **- Análise dos dados**

A análise de abordagem qualitativa foi realizada a partir de temas previamente definidos e triangulação dos dados.

O termo triangulação começou a ser construído na área da psicologia por Campbell e Fiske em 1959, que propuseram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas. A partir disso, o termo triangulação é ampliado. Ele descreve quatro tipos diferentes: triangulação de dados, triangulação do investigador, triangulação teórica e triangulação metodológica (Denzin e Lincoln, 2003).

Nossa pesquisa optou por utilizar a triangulação de dados, já que ela se refere à consulta de dados recorrendo a diferentes fontes, estudando fenômenos distintos em tempo e espaço e com indivíduos diferentes. Paul (1996) refere que a triangulação não se circunda unicamente à seriedade e à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenômeno em estudo. Através da triangulação, poderemos estabelecer conexões entre as descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis; ela pode também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados (Neves, 1996). A abrangência dessa forma de análise de dados dá por adequada sua utilização neste trabalho, já que abordaremos diferentes formas de coleta de dados que precisarão ser trianguladas, a fim de integrar as diferentes perspectivas do fenômeno em estudo.

O processo de análise ocorreu de forma sequencial e iniciou com a organização dos dados oriundos da coleta nas entrevistas e observações. Nas entrevistas, dispomos a fala de cada profissional e trabalhador da saúde conforme o que ele relatava quanto ao conhecimento e à formação prévia sobre sistemas de informação em saúde, à utilização desses, às dificuldades e aos pontos positivos de sua utilização. Nas observações, descrevemos o que cada reunião apontava sobre SIS e planejamento, o sujeito que havia iniciado a discussão e o propósito da abordagem.

Para a triangulação dos dados, foi necessário analisar a relação existente entre as fontes de dados (entrevistas e observações). Os dados coletados nas observações do campo foram dispostos conforme a utilização dos SIS, suas dificuldades e seus pontos positivos. Já às entrevistas, além dessas unidades de análise, foram acrescentados o conhecimento e a formação prévia sobre os sistemas, conforme a Figura 1 apresentada adiante.

Na unidade de análise de conhecimento sobre o que é sistema de informação, foi selecionado como parâmetro de comparação o conceito de White (1981), que, apesar do ano de publicação, propõe um conceito amplo ao dizer que o sistema de informação em saúde pode ser entendido como um instrumento para: adquirir, organizar e analisar dados necessários à definição de problemas e riscos para a saúde, avaliar a eficácia, eficiência e influência que os serviços prestados possam ter no estado de saúde da população, além de contribuir para a produção de conhecimento sobre a saúde e os assuntos que lhe são pertinentes. A partir disso, investigou-se o quanto as respostas dos entrevistados aproximavam-se desse conceito.

Quanto à formação prévia sobre a utilização dos SIS, foram classificadas as respostas de acordo com os que não tiveram capacitação pelo empregador, os que tiveram e aqueles que relataram ter aprendido conforme as necessidades surgiam.

Reitera-se que as unidades de análise conhecimento e formação prévia sobre os SIS foram realizadas somente com as entrevistas.

Com relação à unidade utilização dos SIS, ou seja, a finalidade do uso dos sistemas, usou-se como fonte tanto os dados das entrevistas quanto as observações. A sua construção foi baseada no conceito adotado de SIS e nos dados obtidos na pesquisa, categorizando os dados em: levantamento de informações, dados sobre saúde; monitoramento, organização e análise de dados; definição de problemas e riscos de saúde; avaliação; outros. As formas de utilização que eram relevantes, mas que não se encaixavam nas categorias definidas, entravam na categoria outros. Essa unidade de análise foi realizada com as entrevistas e as observações.

As dificuldades e os pontos positivos apontados na utilização dos sistemas foram organizados segundo dados das entrevistas e observações. As dificuldades foram categorizadas conforme dúvidas referentes: à fidedignidade das informações; à indisponibilidade de tempo para preenchimento; à falta de cruzamento dos dados nos diferentes SIS; ao desconhecimento de como utilizar os SIS e à falta de capacitação; ao não compartilhamento do conhecimento sobre como utilizar os SIS entre os profissionais; à indisponibilidade de equipamentos, materiais e local. Já os pontos positivos foram categorizados segundo: acesso rápido, agilidade; informatização, evolução; informações em saúde, coleta de dados; superação. Acompanhe a seguir a Figura 1.

**Figura 1.** Fontes de dados segundo as unidades de análise utilizadas, elaborada pelos autores

	Conhecimento sobre sistemas de informação em saúde	Comparação entre respostas obtidas nas entrevistas e o conceito de White (1981) sobre SIS
Entrevistas	Formação prévia sobre sistemas de informação em saúde	Não teve capacitação pelo empregador acerca da utilização dos SIS
		Teve capacitação acerca da utilização dos SIS
		Aprendeu durante o cotidiano de trabalho, devido as necessidades
	Utilização dos sistemas de informação em saúde	Levantamento de informações e dados sobre a saúde
		Monitoramento, organização e análise de dados
		Definição de problemas e riscos de saúde
		Avaliação
		Outros
	Dificuldades encontradas na utilização dos sistemas de informação em saúde	Dúvidas referentes à fidedignidade das informações
Entrevistas e Observações		Indisponibilidade de tempo
		Falta de cruzamento dos dados nos diferentes SIS
		Desconhecimento da utilização dos SIS e falta de capacitação
		Não compartilhamento do conhecimento sobre a utilização dos SIS entre os profissionais
	Pontos positivos da utilização dos sistemas de informação em saúde	Indisponibilidade de equipamentos, materiais e local
		Acesso rápido e agilidade
		Informatização e evolução
		Informações em saúde e coleta de dados
		Superação

Fonte: Própria

A etapa final foi a triangulação dos dados coletados, conforme o Quadro 1, em que buscamos nas unidades de análise a utilização, as dificuldades e os pontos positivos das situações que apareciam em comum nas entrevistas e observações. Para a análise final, realizamos uma análise quantitativa em cada categoria quanto à escolaridade dos participantes envolvidos, organizada em ensino superior e médio.

#### **- Procedimentos éticos e financeiros**

Por ser um trabalho com seres humanos, a presente pesquisa submeteu o projeto à apreciação da Plataforma Brasil, uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos, onde foi gerado um número CAEE (00999812.8.0000.0121), certificando a aprovação para a execução do projeto.

Com os sujeitos participantes da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais, nas quais explicações sobre o processo de pesquisa, sua finalidade e os direitos do sujeito foram oferecidas. Aqueles que concordaram livremente, no caso, todos, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, mantendo-se uma cópia do termo com o participante e outra com o entrevistador. Para o registro das observações, foi realizado o aviso a todos os profissionais durante a reunião de planejamento da equipe. A pesquisa foi financiada pelos autores do presente artigo.

## **Resultados**

Após a realização das entrevistas, conseguiu-se obter a análise de cinco grupos: conhecimento e formação prévia sobre sistemas de informação em saúde, utilização desses, dificuldades e pontos positivos de sua utilização. Para a observação de campo, somente os dois primeiros grupos não fizeram parte da análise, uma vez que não foram identificadas informações com essa abordagem.

O trabalho incluiu qualquer sistema de informação em saúde que fosse citado pelos sujeitos. No caso, eles apontaram o Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB), o InfoSaúde (sistema local de saúde utilizado no registro de atividades/procedimentos/consultas, prontuário, controle de entrega de medicamentos e na geração de relatórios referentes à produção dos profissionais, dentre outras funções), a Gestão do Cadastro Familiar (CadFam), o Sistema de Cadastramento e Acompanhamento de Hipertensos e Diabéticos (HIPERDIA), o Sistema de Acompanhamento do Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento (SISPRENTAL).

### ***- Conhecimento sobre sistemas de informação em saúde***

Os entrevistados demonstraram ter compreensão dos sistemas de informação em saúde como bancos de dados, nos quais é possível coletar informações que contribuem para a produção do conhecimento acerca da saúde da população de abrangência da unidade. Apenas uma enfermeira relacionou os SIS a um banco de dados passível de análise para o planejamento de ações futuras. Nenhum dos profissionais relacionou os SIS a uma ferramenta de avaliação da eficácia, eficiência e influência que os serviços prestados possam ter no estado da saúde da população, nem a uma ferramenta para a produção de conhecimento. Uma das profissionais não soube responder a pergunta.

... eu acho que são um dispositivo para estar colocando informações, registro de informações. (II)

... um sistema que traz dados que tem a função de passar informações, colher informações sobre o paciente, descobrir a saúde dos pacientes. (IV)

... um banco de dados. (V)

... um sistema que permite armazenar uma série de dados de tudo [...] favorece o trabalho ... faz diagnósticos de determinados casos. (VIII)

#### **- Formação prévia sobre sistemas de informação em saúde**

Em relação à formação prévia sobre sistemas de informação em saúde, 50% dos entrevistados receberam capacitação pelo empregador, entretanto todos referiram que ela foi insuficiente para transmitir o conhecimento necessário para utilização dos SIS. Uma das agentes comunitárias afirmou ser insuficiente apenas a formação para operar os SIS e, além disso, que há necessidade de explicações sobre para que servem os sistemas e como aplicá-los. Todos mostraram valorizar a capacitação e o mesmo foi constatado nas observações. Entre os profissionais entrevistados, 50% relataram ter realmente aprendido a utilizar os sistemas no cotidiano, conforme as necessidades.

... fui aprendendo mexendo, um ensinando pro outro. (I)

... a gente recebeu ... curso de uma semana ... apenas falaram, impuseram, tem que fazer por que tem, não explicaram na capacitação. ... também não adianta eles irem lá e falarem como fazer, tem que saber o que estamos fazendo, não só impor. (II)

... a capacitação foi bem sucinta, coisa de uma hora. A gente sentado numa cadeira e eles passaram um slide. A gente acabou pegando no dia a dia mesmo ... a gente vai aprendendo no dia a dia e ligando para a secretaria para tirar as dúvidas. (IV)

... não, em nenhum momento (capacitação), eu aprendi usando no primeiro dia. (VII).

Na Programação Anual de Saúde 2011/2012 do centro de saúde, um dos objetivos propostos era sistematizar ações de educação permanente nas reuniões das equipes. Para o mês de junho de 2012, os profissionais planejaram abordar o SIAB, o CadFam, o preenchimento de formulários dos SIS, entre outros tópicos pertinentes e necessários à equipe sobre o tema.

Durante uma das reuniões dos coordenadores do Distrito Sanitário Centro, foi apresentado um novo sistema de informação para o preenchimento do patrimônio da unidade, por meio do *site* da Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis. Porém, pela facilidade descrita pela coordenadora na utilização desse sistema, não haveria uma capacitação programada, somente se necessário.

#### **- Utilização dos sistemas de informação em saúde**

A triangulação dos dados referentes à utilização dos sistemas de informação em saúde, ilustrada na Tabela 1, mostrou que nas entrevistas os pontos mais abordados são monitoramento, organização e análise de dados; e o menos prevalente é a avaliação. O oposto ocorreu nas observações, em que a avaliação é predominante.

... para organizar as ações, para dar fluência no trabalho, saber onde estão as situações, saber onde a gente vai agir. (II)

... para monitorar os atendimentos dos pacientes, as gestantes, quantas estão na data provável do parto, quantas faltaram consultas de pré-natal. (VII)

... para monitorar a questão da vacinação durante a campanha, analisar como anda a meta. (VIII)

Apenas os profissionais de ensino superior veem os SIS como uma ferramenta para levantamento de dados, visto que os utilizam para saber o número de pacientes pertencentes aos marcadores, para o desenvolvimento de ações (grupos de educação em saúde) e de metas do Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ). Eles também utilizaram os SIS para auxiliar na definição de problemas e riscos de saúde ao analisarem o número de portadores de tuberculose não adeptos ao tratamento e o de gestantes em atraso com as consultas de pré-natal para a realização de busca ativa.

... pras gestantes, quantas estão na data provável do parto, quantas faltaram consultas de pré-natal, quantas que não fizeram os exames do 3º, 2º e 1º, é uma maneira de eu obter informações mais rápidas. (VII)

De modo comum aos profissionais de ensino superior e médio está a utilização dos SIS para a avaliação da cobertura vacinal; o monitoramento, a organização e a análise de dados referentes à quantidade de preventivos, às mamografias solicitadas, ao número de consultas de pré-natal realizadas e às gestantes cadastradas.

... medicação na farmácia, controle do leite [...], muitas vezes entrega de qualquer dos materiais para o curativo. É tudo uma forma de manter o controle e saber o que o paciente está recebendo. (I)

... acompanhamos o número de pessoas [...] acharmos todos os marcadores, situação vacinal. (II)

... para planejar a ação da campanha de vacinação do idoso, a gente imprime a lista de idosos que está no sistema e vai para uma operação baseada nela. A gente consegue ver o número de mulheres que a gente tem na área, de que idade a que idade. Todo o sistema nos dá detalhadamente. (III)

... imprimir a relação de vacina para realizar a busca ativa. (VIII)

**Tabela 1.** Utilização dos sistemas de informação em saúde, elaborada pelos autores

		Levantamento de informações/dados sobre saúde	Monitoramento, organização e análise de dados	Definição de problemas e riscos de saúde	Avaliação	Outros
%	Ens. Superior Ens. Médio	100 -	60 40	100 -	80 20	100 -
<b>Semelhanças entre Entrevistas e Observações</b>	Os pacientes pertencentes aos marcadores para o desenvolvimento de ações (grupos, PMAQ).	Quantidade de preventivos, mamografias solicitadas, número de consultas de pré-natal realizadas e o número de gestantes cadastradas.	Portadores de TB não adeptos ao tratamento e gestantes em atraso com as consultas de pré-natal para a realização de busca ativa.	Avaliação da cobertura vacinal.	Construção de um novo instrumento para monitoramento e avaliação de marcadores.	

Fonte: Própria

**- Dificuldades encontradas na utilização dos sistemas de informação em saúde**

Com relação ao grupo dificuldades encontradas para a utilização dos sistemas, representado na Tabela 2, os entrevistados trouxeram como principais problemas o desconhecimento da utilização dos SIS e a falta de capacitação. A indisponibilidade de equipamentos, materiais e local foi também fator marcante apontado nas observações, 75% dos profissionais e trabalhadores da saúde de ensino médio apontam a escassez de locais com computadores acessíveis para a utilização dos sistemas de informação.

... a dificuldade maior é a gente não ter ali o acesso pra isso, já que fizeram isso (SIS), a gente tem que ter o local, tudo direitinho para poderem estar cobrando. (VI)

... a maior dificuldade que eu vejo ... indisponibilidade do computador para consulta, também eu não domino muito bem o computador, então comigo as coisas são mais lentas. (VIII)

Os profissionais de ensino superior são os únicos que apontam como dificuldades: a indisponibilidade de tempo para a utilização dos sistemas, frente à quantidade de informações necessárias de serem registradas; a carência de aperfeiçoamento dos campos de preenchimento do HIPERDIA, já que faltam relatórios que proporcionem a visualização da situação em saúde do paciente com hipertensão arterial sistêmica; a falta de cruzamento de dados comuns nos diferentes SIS, tendo em vista que dados coletados no SIAB e InfoSaúde não correspondem aos mesmos do CadFam.

... é uma dificuldade de encontrar esses dados, pela falta de tempo. (V)

... eu acho muito falho, ele é todo informatizado, mas, por exemplo, a gente tem acesso aos atendimentos dos especialistas das policlínicas, mas a gente não tem acesso ao atendimento do hospital universitário [...]. Eu acho que precisa de uma integração maior de toda a rede de atendimento [...]. Faltam relatórios um pouco mais inteligentes pra gente ter informações que sejam discutidas [...]. (VII)

... teria que ter mais tempo para atender o paciente e preencher o SIS. (VII)

... tem uma coisa que eu já pedi, já disse que ia mandar, mas não mandei, que acho que é uma coisa que eles tem que mandar. Cruzar o InfoSaúde com o CadFam, pois nós temos muitos usuários que não permitem o acesso do agente nos edifícios, mas eles utilizam os nossos (serviços), então eles estão cadastrados no InfoSaúde, mas não estão cadastrados no CadFam .... (VIII)

Dentre outras dificuldades trianguladas estão: as dúvidas referentes à veracidade das informações, sendo citado que os dados dos SIS não correspondem aos de conhecimento prático dos profissionais (número de mamografias solicitadas, número de idosos); o desconhecimento da utilização dos SIS, a falta de capacitação, o conhecimento limitado de informática.

... eu tenho uma área bem carente e tinha 11 gestantes antes dos 15 anos, pra mim isso é um absurdo, como é que pode tanta guria grávida, daí eu registrei, passei pro SIAB, mas o que eles fazem com isso? (II)

... dentro do que eu faço, não tenho muitas dificuldades; lógico, teria se eu tivesse que entrar em outros programas que não fossem o da parte da odonto, daí sim, eu teria uma capacitação para poder desenvolver esses dados. (III)

... eu acho que tem coisas que ainda precisam melhorar, são coisas que ainda temos dificuldades, porque não está no nosso domínio, tem coisa que a gente tenta, daí a gente liga pedindo ajuda, eles (Secretaria Municipal de Saúde) dizem que é porque a gente não sabe mexer. Então, a gente pediu que viessem no começo desse ano explicar o que a gente não sabia mexer, vieram, explicaram e ainda ficaram batendo na mesma coisa [...] não ajudou muito. (IV)

... na questão de manipular os dados, quando eu vejo ali alguns relatórios, eu questiono aquelas informações. (VII)

Apenas nas entrevistas foram consideradas dificuldades como o não compartilhamento de informações sobre os SIS entre os profissionais e a falta de interesse de sua utilização.

... de vez em quando a gente descobre uma coisa nova, tipo relatório, produção, tem aqueles que muitos enfermeiros usam, mas a gente não tem conhecimento, até mesmo desenvolvimento da criança, que o médico pediatra, enfermeiro descreve. (I)

**Tabela 2.** Dificuldades encontradas na utilização dos sistemas de informação em saúde, elaborada pelos autores

		Dúvi-das referentes à fide-dignidad e das infor-mações	Indis-ponibi-lidade de tempo	Falta de cruza-mento dos dados nos diferen-tes SIS	Desco-nheci-mento acerca da utilização do SIS, falta de capacitação	Não comparti-lhamento do conheci-mento sobre a utilização dos SIS entre os profissio-nais	Indispo-nibili-dade de equipa-mentos, mate-riais e local	Falta de campos nos SIS para preen-chimento das infor-mações em saúde
%	Ens. Supe-rior	84	100	100	50	-	25	100
	Ens. Mé-dio	16	-	-	50	-	75	-
Seme-lhanças entre Entrevis-tas e Observa-ções	Dados dos SIS não corres-podem aos de con-hecimento dos profiss-ionais (núme-ro de mamo-grafias solicita-das, número de idosos).	Dificulda-de na utiliza-ção dos siste-mas, tendo em vista a riqueza de informa-ções a serem regis-tradas.	Dados comuns aos diferentes sistemas diferem entre si.	Conheci-mento limitado de informáti-ca.			Escassez de locais com compu-tadores e acessí-veis para a utilização dos sistemas de informa-ção.	Dificulda-de na visuali-zação da situa-ção em saúde do paciente com hiper-ten-são arterial sistê-mica (Hiper-dia).

Fonte: Própria

#### ***- Pontos positivos da utilização dos sistemas de informação em saúde***

Por fim, os pontos positivos dos SIS mais apontados pelos entrevistados, e somente por eles, foram: o acesso rápido, a agilidade na obtenção de dados e a praticidade no trabalho, conforme mostra a Tabela 3.

... consigo ter uma visão, consigo ter acesso ao número exato de pessoas, em que idade elas estão, se são mais crianças ou adultos, isso falando no CadFam, especificamente, e lá no SIAB, o que está acontecendo, se muitos estão tendo alguma doença. (II)

... melhorou bastante, o acesso é mais rápido para checarmos informações. Tornou-se mais simples para fazer o agendamento. (III)

... agora rapidamente já tem os dados, as listas se eu quiser imprimi-las, de hipertenso, diabéticos, crianças, pois já tenho tudo no sistema. (IV)

A informatização dos sistemas, sua evolução e atualização, assim como a facilidade na obtenção dos dados de saúde, foram alguns dos pontos comuns mais citados entre a observação e as entrevistas.

... facilitou na maneira da coleta de dados, antes era tudo à caneta, era manual, agora é informatizado. (IV)

... ele não ficou estático desde quando ele foi criado ... uma grande vantagem, todas as sugestões que enviamos pra lá, que eram possíveis, foram modificadas .... (VIII)

A construção de um novo instrumento para o monitoramento e a avaliação dos usuários de hipertensão e diabetes apareceu como uma superação, apontada somente pelos profissionais de ensino superior.

... as planilhas que eu faço para hipertenso e diabéticos, que é do Excel, eu uso para monitorar os atendimentos dos pacientes também; pras gestantes, quantas estão na data provável do parto, quantas faltaram consultas de pré-natal, quantas que não fizeram os exames .... É uma maneira de eu obter informações mais rápidas, tanto que dos hipertensos está em construção ... monitorar o paciente, além de ter um diagnóstico, ... pra gente chegar à conclusão que tantos por cento deles têm alto risco cardiovascular, tantos baixos, então onde a gente deve atuar. (VII)

... da gestante ... faço quase que um sistema de pré-natal meu, porque nós não recebemos um formulário, então eu tenho no computador o Excel ... faço uma tabela e a gente passa o nome das gestantes. É diferente um pouco, pois o que o SIS oferece é o geral, ... a gente trabalha com área, se a gente quiser o dado da área, daí acaba tendo que fazer à parte, como a gente tá fazendo vários sistemas à parte agora. (VIII)

**Tabela 3.** Pontos positivos da utilização dos sistemas de informação em saúde, elaborada pelos autores

		Acesso rápido/agilidade	Informatização/evolução	Informações em saúde/cole-ta de dados	Superação
%	Ens. Superior	-	67	50	100
	Ens. Médio	-	33	50	-
<b>Semelhanças entre Entrevistas e Observações</b>			Informatização e atualização dos sistemas de informação em saúde.	Levantamento da situação em saúde dos usuários.	Construção de um novo instrumento para monitoramento e avaliação dos usuários com hipertensão arterial sistêmica e diabetes.

Fonte: Própria

## Discussão

Artigos descrevem que o SIS mais utilizado pelos profissionais de saúde na atenção primária é o SIAB, eles ainda comentam sobre o SISPRENATAL (Barbosa e Forster, 2010; Freitas e Pinto, 2005; Peterlini e Zagnoel, 2006). O mesmo ocorre com este estudo, no qual, além dos sistemas citados, encontramos o CadFam e o sistema municipal InfoSaúde, que possibilita o agendamento de consultas e o acompanhamento do paciente através de prontuário eletrônico (Florianópolis, 2014).

O cotidiano de trabalho na unidade é envolvido pela utilização desses sistemas, porém ao avaliarmos o conhecimento dos profissionais em relação a essas tecnologias, pudemos observar que eles não detêm conhecimento dos SIS como um todo, mas apenas das ferramentas que mais utilizam, seja para preenchimento de dados, seja para planejamento de ações. Fato descrito também por Radigonda, Conchon, Carvalho e Nunes (2010), porém esses autores analisaram somente o conhecimento dos profissionais sobre o SIAB.

Os entrevistados trouxeram uma compreensão dos SIS como um banco de dados, no qual é possível obter informações sobre a população. No mesmo discurso, encontramos dificuldades de os profissionais verem os SIS como ferramentas de análise e avaliação. O dado necessita ser interpretado e analisado, pois por si só ele não exprime a realidade (Setzer, 1999).

Durante a triangulação, houve uma divergência entre a forma de utilização desses SIS pelos gestores (coordenadores) e pelos profissionais entrevistados. Esses dados refletem que a principal preocupação dos gestores está em avaliar metas de planejamento e a produção dos profissionais. Já Freitas e Pinto (2005) colocam o

preenchimento de suas fichas no cotidiano como preocupação maior para a equipe de Saúde da Família frente ao SIAB.

Marcolino e Scochi (2010) apontam que o sistema não é utilizado para avaliação das ações desenvolvidas. Freitas e Pinto (2005) trazem as dificuldades da equipe em trabalhar com análise, monitoramento e avaliação de dados. Entretanto, no presente estudo, o monitoramento é bem articulado entre os entrevistados, aparecendo como um dos itens mais citados.

O estudo de Ritter, Rosa e Flores (2013) avalia a introdução de indicadores georreferenciados como uma tecnologia para melhorar a identificação da situação de saúde das pessoas, o que ajudaria no planejamento das ações das equipes. Essa pesquisa mostra diferença significativa na classificação da situação de saúde quando utilizado o georreferenciamento comparado aos momentos anteriores, com a facilitação da análise da situação de saúde, propiciando melhor monitoramento dos processos de trabalho, o que aponta para uma racionalização das ações e possível qualificação da atenção à saúde.

Alguns trabalhos (Marcolino e Scochi, 2010; Silva e Laprega, 2005) afirmam que os profissionais usam pouco os sistemas para realizar planejamento. O conceito de planejamento compreende um processo de busca e levantamento de informações, definição de problemas e estabelecimento e organização de metas a serem cumpridas, visando o melhor funcionamento das organizações. Planejar é um ato de tomada de decisões, um processo também de prever necessidades, concretizando os objetivos em prazos determinados e etapas definidas. A partir desse conceito, observa-se que a equipe do centro de saúde, apesar das fragilidades e, talvez, inconscientemente, utiliza os SIS para o planejamento, em contrapartida à revisão de literatura.

Estudos (Lima e Corrêa, 2013; Peterlini e Zagnoel, 2006; Radigonda, Conchon, Carvalho, e Nunes, 2010) apontam que um amplo processo de capacitação dos profissionais é fundamental, devendo abordar o propósito dos sistemas, seus objetivos e suas finalidades para que, dessa forma, a coleta de dados possa ser realizada adequadamente, o que influencia a informação fidedigna da realidade e interfere no planejamento das ações. Compreender a importância da informação para a construção de um novo modelo de atenção é imprescindível.

Da mesma forma como Duarte, Tedesco e Parcianello (2012), nosso estudo aponta que as capacitações muitas vezes existem, porém são insuficientes para transmitir o conhecimento fundamental à utilização dos SIS, como é destacado na fala de uma das profissionais.

Tanto Barbosa e Forster (2006) quanto Lima e Corrêa (2013) afirmam que a falta de treinamento é uma das dificuldades enfrentadas pelos profissionais ao utilizarem os SIS. Em nosso estudo, metade dos entrevistados não recebeu qualquer tipo de capacitação. Profissionais despreparados acabam não utilizando os sistemas de forma

correta, fazendo com que as informações contidas neles acabem perdendo-se ou sendo subutilizadas.

Essas dificuldades podem, também, estar intimamente relacionadas com a forma de capacitação oferecida. Nossa trabalho mostra que nem todos os profissionais recebem capacitação para utilizar os sistemas, mas mesmo os que a recebem acabam aprendendo a utilizar os SIS durante seu cotidiano de trabalho. Processo natural, diante da complexidade do tema, afinal, as inúmeras ferramentas que os SIS propõem tornam difícil contemplar todos os tópicos num único momento. Porém, a qualidade da informação é consequência da qualidade com que se realizam as etapas, desde a coleta ou o registro até a disponibilização dos dados produzidos pelos SIS (Duarte, Tedesco, e Parcianello, 2012).

A falta de capacitação dos profissionais é dita por Silva e Laprega (2005) como um dos motivos para contestar a fidedignidade dos dados obtidos; o que justifica encontrarmos como uma das principais dificuldades a dúvida quanto à veracidade das informações registradas, segundo os entrevistados. Esses profissionais, por desconhecerem as finalidades dos sistemas de informação, acabam preenchendo-os e utilizando-os de modo inadequado, gerando informações que não correspondem aos conhecimentos práticos e descreditando as informações anotadas, que, consequentemente, acabam não refletindo o contexto real do local.

A fragmentação das informações, em consequência dos diferentes SIS e do modelo de atenção fragmentado, também contribui para a falta de confiança dos profissionais na fidedignidade dos relatórios retirados nos SIS (Duarte, Tedesco, e Parcianello, 2012). Um sistema precisa, antes de tudo, aglutinar dados e, principalmente, estabelecer interlocuções entre os diferentes programas (Peterlini e Zagnoel, 2006), o que está caracterizado no presente trabalho. Thaines, Bellato, Faria e Araújo (2009) trazem em seu estudo, como exemplo, os dados do SIAB e do HIPERDIA, que possuem uma fonte comum de produção de dados, os agentes comunitários de saúde, mas caminham de modo paralelo e não se cruzam durante o fluxo que percorrem.

Além da dificuldade em compreender o sistema, em decorrência da falta de local de acesso a computadores com internet, principalmente pelos profissionais de ensino médio, problema também constatado por Bergo (2006) e Vidor, Fischer e Bordin (2011), a grande quantidade de pacientes, de atividades a serem desenvolvidas e de informações para o preenchimento dos SIS aliada à indisponibilidade de tempo restringe a utilização dos sistemas de informação.

Outra característica negativa bastante ressaltada em nosso estudo foi o número limitado de campos no HIPERDIA, o que proporciona uma visão incompleta da situação do usuário, prejudicando sua avaliação, a construção ou o aprimoramento de um plano terapêutico. Tais dados conferem com o encontrado na literatura (Silva e Laprega, 2005).

O trabalho de Barbosa e Forster (2010) traz como alternativas das unidades básicas para a incrementação dos dados obtidos instrumentos próprios de coleta para algumas patologias prevalentes, tais como planilhas, cadernos, lousas, sistemas que surgiram como estratégia no apoio ao desenvolvimento de informações complementares necessárias para uma compreensão mais aprofundada das necessidades da comunidade. Essa atitude demonstra que há um interesse por parte deles em superar suas limitações e enxergar o que vem sendo realizado para a população, além de conscientizar sobre a importância desses marcadores registrados.

Considerando a limitação dos campos do HIPERDIA, os profissionais do centro de saúde desenvolveram um instrumento próprio para o monitoramento e a avaliação dos usuários com hipertensão e diabetes, caracterizando uma superação frente às fragilidades do sistema.

A informatização e evolução dos SIS trouxeram consigo a facilidade na obtenção dos dados, contribuindo para um processo mais ágil, tanto no levantamento de dados quanto no planejamento das ações; facilitaram o processo de reconhecer a necessidade e o perfil epidemiológico da população, tornando esses SIS, embora frágeis em alguns pontos, indispensáveis ao trabalho.

## **Conclusão**

O presente estudo revelou que, apesar de não perceberem, os profissionais e trabalhadores da saúde utilizam os SIS para o planejamento de ações. Entretanto, eles necessitam entender melhor sua finalidade para sentirem-se corresponsáveis e participarem ativamente desse processo, em parceria com os gestores.

A falta ou insuficiência de capacitação referente aos sistemas de informação é bastante apontada pelos profissionais. Na Programação Anual de Saúde 2011/2012 do centro pesquisado, dentre os objetivos propostos estava sistematizar ações de educação permanente nas reuniões das equipes de saúde da família. No mês de junho de 2012, os profissionais abordaram os sistemas de informação em saúde (SIAB e CadFam), o preenchimento de formulários, entre outros tópicos pertinentes. Com os resultados dessa pesquisa, as equipes procuraram compreender o porquê da importância dos dados e de todo o processo.

Dada a magnitude de dados fornecidos pelos sistemas, uma única capacitação não é suficiente para abordar todos os tópicos relevantes. Tanto que aprimorar as habilidades no cotidiano é um processo natural. Para tal continuidade, é fundamental que as capacitações estimulem os profissionais a buscarem o aperfeiçoamento de seus conhecimentos, pois consequentemente o reflexo estará na qualidade das informações adquiridas.

Os sistemas têm muitas dificuldades, porém a busca permanente pelo conhecimento e seu uso frequente são formas de fazer com que ele seja cada vez mais

aprimorado. Enquanto nem todos os sistemas respondem às expectativas, é essencial que os profissionais continuem a buscar formas de aprimorar seu serviço, como mostra o estudo.

O trabalho difere dos encontrados na revisão de literatura uma vez que sua metodologia, estudo de caso, possibilita o retrato do contexto real ao aliar os dizeres dos sujeitos as suas ações. Constatamos que as informações das fontes bibliográficas são coerentes e, dessa forma, este estudo mostra a evolução da utilização dos sistemas de informação em saúde quando comparada ao referido em outros estudos.

## **Referências**

- Arouca, S. (1998). *Reforma sanitária*. Recuperado em 3 de julho de 2012 de <http://bvsarouca.icict.fiocruz.br/sanitarista05.html>.
- Barbosa, D. C., e Forster, A. C. (2010). Sistema de Informações em Saúde: a perspectiva e a avaliação dos profissionais envolvidos na Atenção Primária à Saúde de Ribeirão Preto. *Cadernos de Saúde Coletiva*, 18, 3, 424-433. São Paulo.
- Bergo, R. C. F. (2006). *Sistema de informação da Atenção básica – SIAB: avaliando seu potencial para análise de saúde do município de Atibaia (SP)* [dissertação]. São Paulo, SP: Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo.
- Brasil (1986). 8º Conferência Nacional de Saúde. In: Anais da 8º Conferência Nacional de Saúde. Brasília, MS.
- Brasil (2008). Departamento de Atenção Básica. *Manual de estrutura física das unidades básicas de saúde: saúde da família* (2a ed.). Brasília (DF), MS.
- Denzin, N. K., e Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In *The Landscape of Qualitative Research: theories and issues* (2nd ed., pp. 1-45). Califórnia, EUA: Sage.
- Duarte, M. L. C., Tedesco, J. R., e Parcianello, R. R. (2012). O uso do sistema de informação na estratégia saúde da família: percepções dos enfermeiros. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 33, 4, 111-117.
- Florianópolis (2014). Prefeitura de Florianópolis. Recuperado em 15 de junho de 2012 de <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/saude/index.php?cms=sistemas+de+informacao&menu=0>
- França, T. (2001). *Sistema de Informação da Atenção Básica: um estudo exploratório* [dissertação]. Rio de Janeiro, RJ: Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz.

- Freitas, F. P., e Pinto, I. C. (2005, julho/agosto). Percepção da equipe de saúde da família sobre a utilização do sistema de informação da atenção básica-SIAB. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 13, 4, 547-554.
- Lima, A. P., e Corrêa, A. C. P. (2013). A produção de dados para o Sistema de Informação do Pré-Natal em unidades básicas de saúde. *Revista Escola de Enfermagem USP*, 47, 4, 876-883.
- Marcolino, J. S., e Scochi, M. J. (2010, junho). Informações em saúde: o uso do SIAB pelos profissionais das Equipes de Saúde da Família. *Rev Gaúcha de Enfermagem*, 31, 2, 314-320.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1,3, 1-5.
- Padilha, R. P. (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo, SP: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- Paul, J. (1996). Between-method triangulation in organizational diagnosis. *Internacional Journal of Organizational Diagnosis*, 4, 2, 135-153.
- Peterlini, O. G., e Zagnoel, I. P. S. (2006). O sistema de informação utilizado pelo enfermeiro no gerenciamento do processo de cuidar. *Texto & Contexto Enfermagem*, julho-setembro, 15, 3, 18-426.
- Radigonda, B., Conchon, M. F., Carvalho, W. O., e Nunes, E. F. P. A. (2010, dezembro). Sistema de informação da Atenção Básica e sua utilização pela Equipe de Saúde da Família: uma revisão integrativa. *Espaço Saúde*, 12, 1, 38-47.
- Ritter, F., Rosa, R. S., e Flores, R. (2013, dezembro). Avaliação da situação de saúde por profissionais da atenção primária em saúde com base no georreferencimento dos sistemas de informação. *Cadernos de Saúde Pública*, 29, 12, 2523-2534.
- Setzer, V. W. (1999). Dado, Informação, Conhecimento e Competência. *Data Gramma Zero Revista Ciência de Informação* [online]. Recuperado em 20 de setembro de 2012 de [http://www.datagramazero.org.br/dez99/F\\_I\\_art.htm](http://www.datagramazero.org.br/dez99/F_I_art.htm).
- Silva, A. S., e Laprega, M. R. (2005, novembro/dezembro). Avaliação crítica do Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB) e de sua implantação na região de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 21, 6, 1821-1828.
- Thaines, G. H. L. S., Bellato, R., Faria, A. P. S., e Araújo, L. F. S. (2009, julho/setembro). Produção, fluxo e análise de dados do sistema de informação em saúde: um caso exemplar. *Texto & Contexto Enfermagem*, 18, 3, 466-474.
- Vidor, A. C., Fisher, P. D., e Bordin, R. (2010, junho). Use of health information systems in small municipalities in southern Brazil. *Revista de Saúde Pública*, 45, 1, 1-7.

White, K. L. (1981). Información para la atención de salud: una perspectiva epidemiológica. *Revista de Educación y Salud*, 14, 4, 369-94.

**Data de recepção:** 20/04/2015

**Data de revisão:** 03/07/2015

**Data de aceite:** 18/07/2015



## PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE: ESTUDIO DE CASO EN CHILE

Patricio Pantoja Ossandón<sup>1</sup>

Universidad de Talca. Talca, Chile

**Resumen.** El artículo presenta los resultados de una investigación sobre la planificación y organización, la marcha de los proyectos curriculares, las dimensiones de la estructura y las unidades organizativas, los canales de participación y el apoyo que pudieran tener-, en tres centros educativos administrados en un municipio chileno. El cambio de la acción directiva -foco actual de la política educativa- representa un reto mayor por la complejidad de requerimientos y la disponibilidad de recursos. En razón de ello, resulta interesante durante dos períodos lectivos -desde el hacer y la opinión de los directivos docentes-, relevar los procesos inherentes a la organización, funcionamiento y gestión de los centros, situando su realidad, ritmos y rutinas que son los que definen su identidad. La metodología es cuantitativa no experimental, descriptiva, utiliza una encuesta para acopiar información a través del análisis estadístico, estableciendo patrones de comportamiento y generalización de resultados; y cualitativa en cuanto análisis documental, generando constructos y relaciones para construir y demostrar teoría. El estudio muestra que para una efectiva implementación de la política educativa y en particular, el conocimiento y la apropiación de los instrumentos de gestión curricular, la escuela debe resolver enlaces críticos como armonizar presión y apoyo en los elementos de autonomía, responsabilidad y rendición de cuentas e instalar competencias previas *en* los docentes directivos y administradores de las escuelas municipales, entre otros.

**Palabras clave:** Planificación y organización, gestión curricular, docentes directivos en Chile.

## PLANIFICATION AND ORGANIZATION ORIENTED TO LEARNING: CASE STUDY IN CHILE

**Abstract.** The present article exposes the results of an investigation related to planning and organization processes -the progress of curricular projects and organizational units, participation channels, and the support that these could have- in three educational institutions managed by a Chilean city hall. The change in the headmaster's role -current focus of educational policies- represents a major challenge due to the complexity of requirements and resources availability. In order to explain the former it is interesting, during two functioning periods -from headmasters' and teachers point- to relieve the processes concerning organization, functionality, and management, establishing these schools' realities, paces and routines that define their identities. The one applied on this project is a quantitative, descriptive and non-experimental methodology. It uses a survey to recollect Information through statistical analysis, establishing behavioral patterns and results generalization and also qualitative if documentation analysis is considered, generating constructs and relations to build and demonstrate theory, the study shows that for effective implementation of education policy and in particular the knowledge and ownership of the instruments of

<sup>1</sup> Patricio Pantoja Ossandón. Dirección Postal: Germán Díaz Valdés N° 847 San Bernardo, Chile. Correo Electrónico: ppantojao@gmail.com.

curriculum management, the school must resolve critical links pressure to harmonize and support elements of autonomy, responsibility and accountability and install previous competencies in head-teachers and municipal school managers, among others.

**Keywords:** Planification and organization, curricular management, headteachers in Chile.

## **PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO APRENDIZAGEM ORIENTADA: UM ESTUDO DE CASO NO CHILE**

**Resumo.** O artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre o planejamento e organização, o andamento dos projetos curriculares, as dimensões da estrutura e unidades organizacionais, os canais de participação e os apoios recebidos -em três escolas administradas em uma cidade chilena. A mudança da ação da direção -foco da política educativa atual- representa um grande desafio devido à complexidade dos requisitos e disponibilidade de recursos. Devido a isso, é interessante -desde o fazer até à opinião dos professores diretores-, amenizar os processos inerentes à organização, funcionamento e gestão das escolas, acentuando sua realidade, ritmos e rotinas que são os fatores que definem a sua identidade. A metodologia é experimental não quantitativa-descritiva, valendose de técnicas para coletar informações através de análise estatística, estabelecendo padrões de comportamento e generalização dos resultados. Desse modo, a análise documental e qualitativa, gera construções e relações para construir e demonstrar teoria. O estudo demonstra que, para uma implementação efetiva da educação e, em especial, o conhecimento e apropriação dos instrumentos de política de gestão de currículo, a escola deve resolver relações críticas para harmonizar elementos de pressão e apoio da autonomia, responsabilidade e prestação de contas e instalar, previamente, competências dos gerentes e diretores de escolas profissionais municipais, entre outros.

**Palavras-chave:** Planejamento e organização, gestão curricular, gestão de ensino no Chile.

### **Introducción**

Desde la última década del siglo pasado se plantea que cualquier transformación educativa está condicionada por el patrocinio de las propias instituciones. En efecto, la escuela es foco de cambio planificado y las estrategias deben estar al servicio de la organización y de los profesores que la conforman. Las investigaciones sobre el cambio -centrados en la institucionalidad, integración y articulación traducidas en acciones administrativas y educativas concretas-, muestran mayor esfuerzo, logros parciales y menor consolidación porque, en definitiva, transformar la enseñanza no es una tarea simple (Gimeno y Pérez, 1994; Farrell, 2000; Gather, 2001; Fullan 2007).

Con todo, en un mundo que cambia sin pausa y en una sociedad que no queda al margen, en cuyos rasgos sobresalen profusión de estímulos y complejidad del entorno, las instituciones educativas revelan estas transformaciones y están llamadas a orientar

su quehacer con sentido de pertenencia, coherencia en la acción y transparencia en la gestión. Es decir -y aunque resulte redundante- asegurar más allá de cualquier barrera, una educación justa para todos. La escuela en cierta medida presionada, no deja de evolucionar, se proyecta como entidad abierta, conectada con su medio, disponible para dar cuenta de sus acciones.

Como quiera que sea, el centro es real en función de una estructura -y de personas- que lo sustenta, pudiendo ser horizontal o jerárquica, formal o informal, centralizada o descentralizada, funcional o no, la escuela es organización y comunidad: es producto inevitable de funcionamiento coordinado e impronta de mínima continuidad y efectividad. Su naturaleza -evidente y permanente-, explica en parte sus vínculos con la teoría de la organización, creando debates clásicos en torno a los niveles de autoridad, la extensión del ámbito de control, el grado de centralización, la relación con distintas variables, la aplicación de la tecnología y el contexto de la formalización, entre otros.

En esta perspectiva, se fijan para los centros en Chile -con legalidad inédita-, complejas demandas y recursos para la acción directiva. Asimismo, nuevas tendencias en este campo instalan al director en el ejercicio del liderazgo pedagógico. Tal acepción -sin duda de gran responsabilidad-, sobrelleva una variedad de dimensiones: saber cómo aprenden los niños y jóvenes, cómo enseñan los profesores y cómo *hacer que las cosas funcionen en la escuela*, garantizar a todos los aprendizajes imprescindibles y los docentes directivos están para hacerlo posible (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Históricamente, en los países de América del Sur y en Chile en particular, el sistema educativo nacional se extendió bajo la centralidad del Estado en retórica de unificación, uniformidad y control de centros, profesores y estudiantes. La actuación del director, autoridad máxima, seguía normas eminentemente administrativas “minuciosas en exceso y orientadas al control de los recursos y del personal, por sobre las funciones pedagógicas, y las de índole social o extraescolar” (Weinstein y Muñoz, 2012, p. 374).

En la actualidad, a la escuela corresponde construir y desarrollar una estructura que fundamentalmente, descentralice el poder permitiendo la participación democrática y responsable de los diferentes componentes de la comunidad escolar. Por consiguiente, la coordinación curricular pasa a desempeñar un papel superlativo porque es el equipo directivo que apoya y asesora la conducción pedagógica de la institución: una nueva gobernanza. No obstante, de cara al desafío, no es suficiente el cambio organizacional, compañía, intervención y seguridad son necesarias. De esta forma, cada centro, puede sobrevivir, desarrollarse, revitalizarse y perfeccionarse logrando mayor participación y compromiso de sus miembros<sup>2</sup>.

En este caso, el director se apropiá de competencias para promover e implantar cambios como gestor institucional. Gestionar es “el conjunto de acciones, relacionadas

<sup>2</sup> La idea de sobrevivencia está asociada a un conjunto de políticas *de mercado* implementadas en Chile: descentralización de los centros (privatización-municipalización); recursos públicos para fomentar competencia entre escuelas (cheque escolar + co-pago), elección de los padres y selección de estudiantes.

entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica - en - con y - para - la comunidad educativa” (Pozner, 1995, citado en MINEDUC, 2011, p. 2). Importa decir que más allá de ordenar, planificar, organizar, dirigir y controlar los esfuerzos de todos y de usar los recursos para alcanzar las metas propuestas, se coincide que gestionar una escuela -cuyo objetivo principal es el aprendizaje-, es un proceso multidimensional complejo y cotidiano y en razón de ello, reivindica democracia (Ezpeleta y Furlán, 1992; Schiefelbein, 1997; UNESCO, 1997; Elizondo, 2001, Romero, 2011).

Al respecto, estudios nacionales muestran que los directivos tienen un funcionamiento disímil relacionado con la propiedad del centro -que puede ser municipal o privado-, aunque ambos cuenten con financiación estatal, es incomparable la gestión municipal con la privada. Aun así, una y otra dedican más tiempo a la gestión administrativa que a la gestión pedagógica y traspasan esta última a otros actores (Arellano, 2000; Antúnez, 2004; Weinstein y Muñoz, 2012). En efecto, en los centros coexisten dos estamentos según su función orgánica: uno directivo y otro técnico. Sin embargo, internamente las diferencias -de carácter organizacional, legislativo y funcional-, no son tan claras y por último, las funciones surgen de la naturaleza del proceso educativo, enlazadas por factores instructivos, administrativos y formativos<sup>3</sup>.

Todo ello contribuye a que los límites, vínculos y componentes entre planificación, coordinación, apoyo técnico y ejecución no sean fáciles de establecer, pueden o no seguir formalidades y reciban diferentes concrecciones. El artículo muestra los resultados de una investigación -desde el hacer y la opinión de los docentes directivos-, sobre la planificación y organización que singulariza el diseño organizacional en tres escuelas administradas por el Municipio de Calera de Tango en la Región Metropolitana de Chile, atendiendo a la implementación de sus proyectos curriculares, a las principales dimensiones de la estructura y las unidades organizativas básicas, los canales de participación y el apoyo que pudieran tener. En un período determinado y de las propias fuentes de los docentes directivos, se relevan los procesos inherentes a la organización, funcionamiento y gestión de los centros<sup>4</sup>.

El objetivo del estudio es describir las líneas de planificación y organización que se privilegian en la elaboración de los instrumentos para gestionar el currículum oficial. Asimismo, identificar las normas de planificación seguidas en las diferentes actividades durante dos años lectivos y analizar las estructuras de los centros como organizaciones educativas. El planeamiento y los ciclos de gestión constituyen evidencia sistemática de aprendizaje continuo, observando sus características reales como las indicaciones que aseguran la práctica, la evaluación de sus logros como la convención de sus

---

<sup>3</sup> En algunos centros una persona forma parte de un órgano directivo y uno técnico a la vez, pueden asignarse similares funciones a los dos estamentos y los procesos de delegación convierten el apoyo en ejecución.

<sup>4</sup> Calera de Tango es una comuna perteneciente a la Región Metropolitana, ubicada al Sur Poniente de la Provincia de Maipo, cuenta en la actualidad con una población estimada en 24.636 habitantes.

aspiraciones y en último caso, la convicción para afrontar sus debilidades más allá de la promoción de mejores y mayores resultados<sup>5</sup>.

## Método

El diseño describe, identifica y analiza los datos recogidos en la temática a investigar: organización educativa y curricular. Es una investigación descriptiva y como tal, mide con precisión especificando los rasgos más importantes de cualquier fenómeno sometido a análisis (Dankhe, 1986, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 1998). En este caso, se orienta a las características del diseño organizacional como respuesta a la propuesta curricular vigente.

La organización de los centros se estudia siguiendo dos de sus procesos: planificación y organización. El primero, examina los procedimientos que llevan a cabo las escuelas para elaborar instrumentos de gestión curricular e identifica normas de planificación empleadas en las actividades. El segundo, analiza la estructura organizativa, funciones de los estamentos y comunicación entre ellos. Ciertamente la metodología, determinada por el problema relativo a la gestión escolar trató abordar holísticamente los centros evitando visiones fragmentadas de las personas, prácticas y contextos. Coinciendo con Guba y Lincoln (1994) que el contexto en el que ocurren los fenómenos contribuye a su significado en la misma medida que lo hace la propia naturaleza de dichos procesos.

El diseño aplica una metodología cuantitativa no experimental, descriptiva, acopiendo información a través de medición numérica y análisis estadístico, estableciendo patrones de comportamiento y generalización de resultados; y cualitativa para el análisis de los datos, generando constructos y relaciones para construir y demostrar teoría. A su vez, pretende mejorar la comprensión de los procesos de planificación, evaluar la gestión educativa y analizar la política nacional e institucional implementada (Goetz y Le Compte, 1988; Guba y Lincoln, 1994; Hernández et al., 1998).

El estudio de caso -en tres centros educativos- resulta apropiado por el poco control del investigador sobre los eventos y porque se resguardan voluntariamente condiciones altamente convenientes al fenómeno de estudio (Yin, 1994). La estrategia - situada en un contexto temporal, geográfico, organizacional e institucional-, es un ejemplo particular con personajes y situaciones reales que posibilitan mayor y mejor comprensión de los hechos que acontecen, un modo más, no solo a través de teorías o principios abstractos. Conjuntamente, pueden penetrar en entornos no siempre susceptibles para los análisis numéricos y pueden por otro lado, ser un paso para la acción (Cohen y Manion, 2002).

<sup>5</sup> Los ciclos o períodos lectivos en Chile se inician en marzo y terminan en diciembre del mismo año, deben cumplir un total mínimo de 1.444 horas sistemáticas, equivalentes a 38 semanas de clases para los estudiantes con variantes asociadas al Proyecto Educativo del Centro.

Los centros educativos pertenecen al sector público de la educación chilena -con rasgos socioeconómicos y culturales similares, resultados regulares y en ascenso en las mediciones censales de rendimiento académico- administrados por el Municipio de Calera de Tango durante el período lectivo 2013 y 2014. Por ende, reciben recursos del Ministerio de Educación para las instalaciones de los recintos, equipamiento educativo, material didáctico y capacitación profesional. La muestra está compuesta por docentes directivos seleccionados bajo el principio de representación de cargos y funciones que ocupan en la estructura organizacional, a saber: director por ser el responsable de la dirección y gestión del centro; sub-director por subrogar al director; inspector general por su papel en la administración; jefe de unidad técnica pedagógica por ser responsable de la gestión curricular y departamentos de asignaturas por el rol en la coordinación del currículo. Así las obligaciones del cargo como el desempeño de las competencias suministraron la información, particularmente de los sujetos que tenían la facultad de decidir en algún momento o en alguna tarea específica.

Después deriva la elaboración de los instrumentos para recoger los datos, aplicación y preparación de las mediciones para su análisis e interpretación. Esta fase consideró una serie de criterios que otorgaran validez y confiabilidad adecuada de los datos obtenidos. La investigación utilizó los siguientes instrumentos:

Por un lado, ***el cuestionario*** -encuesta- tradujo los objetivos de la investigación a preguntas específicas asumiendo fases de diseño, validación (contenido y constructo), confiabilidad y aplicación. La primera consideró precisión y redacción sobre la realidad objeto de estudio e implicaciones teóricas de expertos como las investigaciones relativas a las funciones de los directivos escolares. El cuestionario obtuvo un Índice de Validez de Contenido (IVC) de 0,82 y se eliminaron ítems con valores inferiores al mínimo de razón de validez establecido por Lawshe. En esta fase tomaron parte diez profesores con grado académico y cinco años de experiencia como director. Por último, diez docentes directivos aceptaron rendir la prueba piloto para verificar pertinencia y analizar consistencia interna. La encuesta quedó con 32 ítems de respuestas cerradas y 5 ítems de respuestas abiertas.

El cuestionario -conforme una escala tipo Likert-, presentó las afirmaciones (ítems o subdimensiones) ante las cuales los sujetos eligieron uno de los cinco puntos de la escala. Cada reactivo entonces recibió un puntaje total asociado a las preferencias de los encuestados (Hernández et al., 1998; Babbie, 2000). La tabla 1 presenta las escala de respuesta y puntaje.

**Tabla 1.** Escala de Respuesta

ESCALA DE RESPUESTA	PUNTAJE
Muy en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
De acuerdo	3
Muy de acuerdo	4
No aplica o no tiene información	5
Total	6

Fuente: Elaboración propia.

Los cuestionarios -aplicados en tiempo y espacio convenido-, permitieron registrar la información lo más detallada y completa posible, las respuestas se relacionaron con los datos que daban los restantes encuestados. A las respuestas codificadas en una tabla de registro se aplican los análisis correspondientes (estadística descriptiva).

A continuación, se presentan matrices para identificar cómo entienden -los directivos docentes- los mecanismos para el diseño, monitoreo y supervisión de los procesos de planificación; cómo exponen las líneas de planificación y cuáles son las normas de planificación; cómo identifican los procesos de diseño, monitoreo, revisión y perfeccionamiento que subyacen en el proyecto educativo institucional; qué y cómo se desarrollan los vínculos entre la gestión pedagógica y administrativa; cómo representan las estrategias de gestión en la planificación, organización y aplicación en el ejercicio de las actividades, en función de sus contextos y de sus respuestas en el ámbito de sus comunidades educativas.

Por otro lado, el *análisis documental* como estrategia cualitativa para recoger datos se ajusta por la multiplicidad y disponibilidad de documentos en los centros educativos, desarrollando una matriz de sistematización de la información con fuentes primarias tales como: Planes de Desarrollo de la Educación Municipal año 2013 y 2014, Planes Anuales Operativos, Convenios de Desempeño Colectivo, Proyecto Educativo del Centro, Proyecto Curricular o Planes de Mejoramiento Educativo, Reglamentos y Normas de Organización y Funcionamiento, Manuales de la Buena Dirección y de la Buena Enseñanza, Legislación Educativa y datos secundarios inherentes a la gestión de centros escolares.

El análisis se inicia explorando y leyendo de manera general los textos oficiales de los centros año 2013 y 2014, para ir seleccionando las ideas con información relevante y otro más pauteadas -con lecturas en profundidad-, guiado por categorías, preguntas, dimensiones e indicadores previamente construidos. También collevó revisión de la literatura, detección, obtención, consulta bibliográfica y otras como extraer y recopilar información necesaria. Seguidamente se elaboraron respuestas desde la interrogante principal ¿Cuáles son las formas de planificación y organización que singularizan el diseño organizacional de los centros educativos en concordancia con los proyectos curriculares que vienen implementando? cruzando diferentes materiales,

permitiendo conocimiento y aplicación de normas y resoluciones establecidas para la gestión. La opinión de expertos ocupó información de primera mano y la obtención de documentos consideró reuniones previas con actores claves del proceso. La pauta contempló un listado de documentos con una breve descripción de contenidos, resúmenes globales y analíticos, definición de las dimensiones, variables e indicadores. Recolectada la información, se dispuso de los insumos necesarios para ordenar, clasificar, procesar y analizar. Una vez ordenados los datos, se construyó una matriz con categorías y subcategorías generando un cuadro con las funciones propias en los centros educativos, se hizo el poblamiento en la matriz en función de lo que hace y cómo lo hace y se organizó la presentación y análisis de datos obtenidos.

## Resultados

A continuación, la información obtenida del cuestionario y análisis de los documentos oficiales disponibles en los centros educativos.

### *Cuestionario a los Docentes Directivos*

Para el tratamiento de los datos cuantitativos se utilizó el Programa Estadístico SPSS y se presentan en tablas encabezadas por la dimensión, las subdimensiones o ítems y la escala de respuestas. Las tablas de frecuencia consideran las medidas de tendencia central (media y mediana) de acuerdo las respuestas entregadas. Además, la frecuencia absoluta o total de frecuencias distribuidas en un conjunto de puntuaciones ordenadas en categorías; integradas a la frecuencia relativa o porcentajes de casos en cada categoría y las frecuencias acumuladas o porcentajes que se van acumulando en cada categoría, desde la más baja hasta la más alta para tener la frecuencia de cada subdimensión, de acuerdo a las respuestas emitidas por los sujetos encuestados.

### *Dimensión Liderazgo Educativo*

Se trata de “funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo del sostenedor y el equipo directivo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento” (MINEDUC, 2014, p. 43).

**Tabla 2.** Dimensión Liderazgo Directivo

LIDERAZGO EDUCATIVO	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Desarrolla mecanismos para asegurar cumplir con la misión y visión de su centro escolar.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	10	40,0	40,0	40,0
	4	15	60,0	60,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	

LIDERAZGO EDUCATIVO	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Desarrolla acciones monitoreo para generar mecanismos eficientes de información sobre avances de aprendizaje.	<b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b>	0 0 10 15 0 25	0 0 40,0 60,0 0 100,0	0 0 40,0 60,0 0 100,0	0 0 40,0 100,0 0 100,0
Desarrolla acciones de análisis de información para la toma de decisiones en función de logros de aprendizajes del centro escolar.	<b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b>	0 0 0 25 0 25	0 0 0 100,0 0 100,0	0 0 0 100,0 0 100,0	0 0 0 100,0 0 100,0
Elabora e implementa una planificación estratégica de la gestión de educación del centro escolar.	<b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b>	0 0 15 10 0 25	0 0 60,0 40,0 0 100,0	0 0 60,0 40,0 0 100,0	0 0 60,0 100,0 0 100,0
Realiza acciones para el apoyo y fomento de liderazgos de sus equipos.	<b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b>	0 2 15 8 0 25	0 8,0 60,0 32,0 0 100,0	0 8,0 60,0 32,0 0 100,0	0 8,0 68,0 100,0 0 100,0
Desarrolla acciones para asegurar el desarrollo profesional de sus equipos.	<b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b>	0 5 10 10 0 25	0 20,0 40,0 40,0 0 100,0	0 20,0 40,0 40,0 0 100,0	0 20,0 60,0 100,0 0 100,0
Desarrolla acciones de control para asegurar que el centro escolar funcione en base a la gestión planificada.	<b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b>	0 0 5 20 0 25	0 0 20,0 80,0 0 100,0	0 0 20,0 80,0 0 100,0	0 0 20,0 100,0 0 100,0
Fija procedimientos para asegurar acciones de evaluación y autoevaluación de la gestión interna del centro escolar.	<b>1</b> <b>2</b> <b>3</b> <b>4</b> <b>5</b> <b>6</b>	0 0 5 20 0 25	0 0 20,0 80,0 0 100,0	0 0 20,0 80,0 0 100,0	0 0 20,0 100,0 0 100,0

LIDERAZGO EDUCATIVO	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Fija procedimientos y aspectos técnicos para asegurar que entregue a la comunidad la cuenta pública sobre los resultados.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	0	0	0	0
	4	25	100,0	100,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	

Fuente Programa SPSS

La tabla 2 muestra que las respuestas del primer ítem -en su mayoría-, oscilan “de acuerdo y muy de acuerdo” en desarrollar mecanismos para cumplir la misión y visión de los centros educativos, porcentajes entre el 40% a 60%. La política educativa de los noventa en Chile se concentró en la institución escolar y, si bien la educación no se agota en la escuela, sí encuentra el mejor escenario organizado para cumplir su visión y misión.

Al respecto, Carbone (2008) plantea una clasificación de las prácticas de los directores más efectivos: 1) liderazgo con foco en el aprendizaje, 2) planificación y coordinación en sintonía con el PEI, 3) capacidad de innovación y 4) consideración del contexto interno y externo de la escuela. Los buenos líderes poseen conocimientos y experiencia necesaria para su función. La gestión, ámbito idóneo para validarlas al tenor de los indicadores de calidad educativa con equidad, pertinencia, eficiencia y recientemente, inclusión. López (2008) confirma la influencia indirecta del director en la calidad predisponiendo a otros actores, en especial los docentes y es observada a través de dos variables: i) satisfacción de los docentes y ii) resultados percibidos por directores y docentes sobre el logro de objetivos. También distingue en la gestión el liderazgo, planificación y estrategia, gestión de personal, recursos y procesos, que pueden tener efectos diferenciados en estas variables. Por ejemplo: liderazgo, recursos y procesos impactan directamente sobre la percepción de directores y docentes en el logro de objetivos; liderazgo y gestión de personal inciden en la satisfacción de los docentes, responsable de la percepción de los objetivos logrados.

La respuesta es similar en el segundo ítem sobre el desarrollo de acciones de monitoreo para generar mecanismos eficientes de información sobre avances de aprendizaje. Si bien los centros son bastante disímiles, logran puntajes significativos de desarrollo de acciones de monitoreo asociados a la gestión. El seguimiento es un ejercicio para observar la calidad del desempeño del proceso educativo e introducir las correcciones oportunas que favorecen resultados y entorno. Bravo y Verdugo (2007) concuerdan que la gestión escolar es crucial para mejorar los aprendizajes de los estudiantes: analiza avances y/o acuerda acciones para lograr los objetivos

reconociendo éxitos o fracasos reales o potenciales, haciendo los cambios convenientes a la ejecución.

El 100% de los directivos están “muy de acuerdo” en el análisis de información para la toma de decisiones en función de logros de aprendizajes del centro. Básicamente, toman decisiones para distribuir recursos, conforme al monitoreo de los mismos. Pero se reconocen obstáculos, “incrustados en la cultura escolar” que impiden el ejercicio del liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009; Bolívar, 2012; Bolívar, López y Murillo, 2013). La calidad educativa implica conocimiento continuo del funcionamiento real de la institución -logros de los objetivos de aprendizaje, recursos y condiciones para el aprendizaje-, para ir haciendo los cambios que susciten mejores aprendizajes de los estudiantes. Si bien los aspectos decisivos están en el aula, ciertamente son favorecidos por un buen clima organizacional que advierte fallos antes de que ocurran. Los estudios de Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Raczyński y Muñoz, 2006; Bellei, 2004 aportan prácticas de los directores de escuelas exitosas como factor de eficacia escolar.

La elaboración e implementación de una planificación estratégica de la gestión registra respuestas que oscilan entre “de acuerdo y muy de acuerdo”, ambas totalizan el 100%. La planificación estratégica -del mundo privado para enfrentar entornos dinámicos y fuertemente competitivos-, reafirma el carácter de herramienta entendiendo que su formulación e implementación no puede constituir un objetivo en sí mismo, como parecía ser la planificación tradicional. A partir de los noventa el “proyecto educativo asentado en la planificación estratégica, el liderazgo técnico del director y el trabajo del equipo docente” (Castro, 2010, p.197) se vinculan con innovación. Los propósitos se sustentan en la mejoramiento continuo: cambiando la visión para que sea más amplia, identificando la realidad interna para fortalecer la visión externa, observando en detalle, interpretando y criticando lo que sucede al interior de la organización y funcionamiento cotidiano, revisando y reflexionando sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, emitiendo juicios para tomar decisiones, trabajando organizadamente, uniendo esfuerzos y recursos para su transformación.

El 92% de los directivos está “de acuerdo y muy de acuerdo” con la práctica de acciones de apoyo y fomento de liderazgos en sus equipos, cuya condición es la delegación de tareas en otros miembros del centro. Carbone (2008) caracteriza el liderazgo asociados a los resultados de aprendizaje: participativo, autoritario, externalizador y centralista, de los cuales, los dos primeros se asocian a buenos resultados y los dos últimos a malos. Si bien Thieme (2005) utiliza otra categoría, se preocupa también por el estilo de liderazgo relacionado en mayor medida con buenos resultados. Los líderes son “sujetos flexibles que promueven y motivan pero a su vez son capaces de hacer partícipe a todos y abrir las cuestiones importantes a la consideración colectiva” (De Paula Rodríguez, Pozuelos y García, 2010, p. 121). El liderazgo se convierte entonces, en una de las piedras angulares para la generación de los cambios a los que se aspiran. El 80% de los directivos está “de acuerdo y muy de

acuerdo” para ejecutar acciones que aseguren desarrollo profesional del equipo. Al respecto, acompañamiento, monitoreo y evaluación de las prácticas docentes de parte del director son “columna vertebral” de la efectividad y potencian los buenos resultados (Bellei, 2004; Raczyński y Muñoz, 2006).

El 80% de los directivos está “muy de acuerdo” con las acciones de control para asegurar que el centro funcione en base a la gestión planificada. La mayor contribución es el trabajo de los profesores de acuerdo con los objetivos de la escuela. Bravo, Sevilla y Miranda (2008) concuerdan que fijar objetivos y metas que orientan las acciones de la organización puede ser visto como un insumo para los resultados deseados. En el centro acontecen procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia entre diferentes actores. Los estudiantes, además de aprender y desarrollar competencias, construyen relaciones de amistad, cimientan estructuras éticas, emocionales, cognitivas y su comportamiento. En el centro se materializa el Proyecto Educativo Institucional, el currículo nacional y el plan de estudios, la planeación curricular, las actividades pedagógicas, las evaluaciones y autoevaluaciones y las relaciones con interlocutores de la comunidad educativa y otras entidades.

El PEI, el plan de estudios y el plan de mejoramiento son herramientas para orientar las acciones educativas hacia el logro de las metas que el equipo directivo ha definido con los demás integrantes de la comunidad. Es como una “carta de navegación” conocida y compartida por todos para lograr el compromiso de cada uno bajo el liderazgo del director y del equipo directivo. El compromiso supone movilizar y canalizar el trabajo para conseguir los objetivos en los plazos establecidos, así como monitorear y evaluar permanentemente los planes y acciones para saber si lo que se está haciendo permite alcanzar metas y resultados propuestos o con tiempo, introducir las correcciones.

El 100% de los directivos docentes están “de acuerdo y muy de acuerdo” con fijar procedimientos que aseguren acciones de evaluación y autoevaluación de la gestión interna de los centros educativos, cerciorándose que la práctica docente concuerde con los objetivos de enseñanza del centro. Henríquez, Lara, Mizala y Repetto (2011) concuerdan que los equipos docentes directivos más enfocados en lo pedagógico se implican con el desempeño académico de los estudiantes: evalúan a profesores y estudiantes y mejoran sus acciones con la información obtenida, trabajan en equipo y colaboración profesor/director, se preocupan por el aprendizaje docente; se proveen de estrategias y recursos para estudiantes rezagados y aprovechan economías de escala.

Pero hay más, para equipos directivos y docentes la evaluación interna es decisiva para reconocer debilidades y fortalezas. La evaluación institucional se instala como herramienta para mirarse internamente, sistematizando información relevante, confiable, contrastable -que una vez valorada-, facilita las decisiones en la perspectiva de mejorar el rendimiento de los estudiantes, el desempeño profesional de directivos, docentes y asistentes como también, las demandas de su entorno. La evaluación es

indispensable para el progreso continuo y transformador de la vida del centro, aporta mayor eficacia, participación y negociación, y por ende, compromete con los fines para cumplir su misión.

En la última subdimensión el 100% de los directivos responde “muy de acuerdo” con fijar procedimientos y aspectos técnicos para entregar a la comunidad la cuenta pública sobre los resultados. De la indagación sobre rendición de cuentas, es posible señalar que la tendencia está enfocada más bien a materias administrativas y distribución de recursos. En otras palabras, los aprendizajes de los estudiantes se consideran de manera indirecta o no se entregan en las cuentas públicas institucionales.

### **Dimensión Gestión Curricular**

Trata políticas, procedimientos y prácticas llevadas a cabo por los directivos docentes y los docentes de la escuela para coordinar, diseñar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje asegurando la cobertura curricular y el aumento de la efectividad de la labor educativa (MINEDUC, 2014).

**Tabla 3.** Dimensión Gestión Curricular

GESTIÓN CURRICULAR	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Fija procedimientos, periodicidad, plazos y aspectos técnicos para que el centro escolar cumpla con el currículo establecido.	<b>1</b>	0	0	0	0
	<b>2</b>	0	0	0	0
	<b>3</b>	0	0	0	0
	<b>4</b>	25	100,0	100,0	100,0
	<b>5</b>	0	0	0	0
	<b>6</b>	25	100,0	100,0	
Fija procedimientos para asegurar el uso efectivo del tiempo en función del desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas del centro escolar.	<b>1</b>	0	0	0	0
	<b>2</b>	0	0	0	0
	<b>3</b>	0	0	0	0
	<b>4</b>	25	100,0	100,0	100,0
	<b>5</b>	0	0	0	0
	<b>6</b>	25	100,0	100,0	

Fuente Programa SPSS

El 100% de los directivos docentes está “muy de acuerdo” con fijar procedimientos, periodicidad, plazos y aspectos técnicos para que el centro cumpla con el currículo establecido. Robinson (2007) asocia liderazgo-resultados y respecto del currículum señala su eficacia a través de: i) planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum, ii) involucrarse directamente en el apoyo, iii) evaluar la enseñanza con visitas regulares a las aulas y, iv) entregar feedbacks formativos y sumativos a los profesores incrementa oportunidades de aprendizaje. La enseñanza es una actividad intencionada, programada y organizada: saber qué se va a enseñar, activar los conocimientos previos, definir experiencias y actividades que permitan avanzar hacia el

aprendizaje esperado son, sin duda, consideraciones fundamentales para planificar con creatividad y sentido.

Es similar la respuesta -100% “muy de acuerdo”- acerca de fijar procedimientos para asegurar el uso efectivo del tiempo en función del aprendizaje de los estudiantes. El uso eficiente del tiempo, espacio y recursos se articulan con la planificación y cobran importancia en el proceso: la selección de los objetivos fundamentales, los contenidos y los recursos para alcanzar los aprendizajes esperados, según los tiempos exigidos en el programa de estudio. Asimismo, determina la mejor forma de organizar el “paso a paso” del quehacer en el aula, distribuyendo actividades y respetando sus momentos. En este aspecto, Fullan y Hargreaves (1999) enfatiza que la escuela debe garantizar que la permanencia de los estudiantes sea esencialmente tiempo de enseñanza relacionado con los propósitos educativos básicos.

### **Dimensión Gestión de Recursos**

Son procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas por el centro.

**Tabla 4.** Dimensión Gestión de Recursos

GESTIÓN DE RECURSOS	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Desarrolla acciones para generar mecanismos de gestión de recursos materiales en función de los resultados.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	0	0	0	0
	4	25	100,0	100,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Desarrolla acciones para generar mecanismos de gestión de recursos humanos en función de los resultados.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	5	20,0	20,0	20,0
	4	20	80,0	80,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Fija procedimientos, periodicidad y aspectos técnicos oportunos para asegurar que el centro cuente con los recursos financieros para la implementación del plan de mejoramiento.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	15	60,0	60,0	60,0
	4	10	40,0	40,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Fija procedimientos, tiempos y aspectos técnicos para asegurar	1	25	100,0	100,0	100,0
	2	0	0	0	0

GESTIÓN DE RECURSOS	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
los procesos de selección del personal.	3	0	0	0	0
	4	0	0	0	0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	

Fuente Programa SPSS

El 100% de los directivos está “muy de acuerdo” con las acciones para generar mecanismos de gestión de recursos materiales en función de los resultados. Al respecto, disponen de normas que les permiten obtener y valorar información sobre los requisitos para el diseño, dotación, mantenimiento y gestión de los recursos materiales y servicios, incluyendo los aspectos relacionados con la seguridad y medio ambiente. Similar al estudio de Raczyński y Muñoz (2006) que identifica elementos constitutivos de eficacia escolar como la gestión pedagógica e institucional. Dicho elemento -respecto del desarrollo profesional docente al interior de la escuela-, se produce en un marco de colaboración entre directivos y profesores a través de ejercicios de evaluación y retroalimentación para alcanzar alta calidad de trabajo en el aula. De la mano del buen aprovechamiento de los recursos materiales y humanos disponibles, asignados por criterios sustantivos.

El 80% de los directivos está “muy de acuerdo” con acciones que generan mecanismos de gestión de recursos humanos en función de los resultados. La gestión entonces, anticipa, orienta y fortalece los cambios para cumplir los objetivos estratégicos. La subdimensión alcanza a Leithwood, Day, Sammons y Hopkins (2006) que caracterizan al líder por fijar un “norte” para la organización y la capacidad de movilizar en esa dirección, cualidad integrada a una definición de liderazgo educativo como “aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009, p. 70). De esta manera, el líder convoca a la comunidad educativa en un proyecto común de mejora en el que todos hacen suyo el objetivo de que los estudiantes aprendan y orienta los recursos pedagógicos financieros y humanos en torno al objetivo compartido.

El 60% de los directivos se manifiestan “de acuerdo” y el 40% “muy de acuerdo” con fijar procedimientos periodicidad y aspectos técnicos oportunos para asegurar que el centro escolar cuente con los recursos financieros para la implementación del plan de mejoramiento. Su normativa exige al director establecer un presupuesto en función de las acciones diseñadas. Para todas las escuelas chilenas, mejorar la gestión educativa representa un gran desafío, probablemente ineludible y más complejo para la educación municipal por su dispersión pedagógica de la administrativa-financiera. Por eso resulta apropiada la perspectiva de la gestión “como la capacidad para movilizar el conjunto de los recursos humanos, financieros, institucionales y comunitarios disponibles para elevar el aprendizaje de los estudiantes” (Marcel y Raczyński, 2009, p. 39) porque supera la dicotomía entre gestión

administrativa y de recursos financieros, y la gestión técnico pedagógica, en el entendido que tiene un impacto negativo. Si bien actualmente, algunas instituciones integran los ámbitos, en general, el ministerio como el municipio mantiene la duplicidad.

Hoy los directores de los centros de las municipalidades están forzados por ley a dar cuenta pública de su gestión y a responsabilizarse de los resultados. Sin embargo, estos deberes no se ligan a la autonomía administrativa y financiera, vedando especialmente la gestión del recurso humano y su correlato con los resultados. El debate sugiere -entre otras- dotar de mayor independencia a las entidades administradoras para ofrecer alternativas salariales, de desarrollo profesional y de carrera, que permitan atraer, contratar y retener a los profesores con mejores competencias. Por efecto se asegura su permanencia e impide su traslado al sector privado en busca de mejores remuneraciones y de desarrollo profesional.

El 100% de los directivos docentes responde “muy en desacuerdo” por la fijación de procedimientos, tiempos y aspectos técnicos en los procesos de selección del personal. En Calera de Tango -y en gran parte de los municipios en Chile-, los directivos no tienen la atribución de seleccionar ni despedir personal, sean estos docentes o asistentes de la educación.

### **Dimensión Convivencia**

Generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Los criterios promueven la colaboración al interior del centro y la conformación de redes de apoyo al mismo en su entorno.

**Tabla 5.** Dimensión Convivencia

CONVIVENCIA	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Desarrolla acciones para asegurar mecanismos de participación de la comunidad educativa.	1	0	0	0	0
	2	5	20,0	20,0	20,0
	3	10	40,0	40,0	60,0
	4	10	40,0	40,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Fija procedimientos para desarrollar la política de inclusión y convivencia en su centro escolar.	1	0	0	0	0
	2	2	8,0	8,0	8,0
	3	13	52,0	52,0	60,0
	4	10	40,0	40,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Fija procedimientos, periodicidad y aspectos técnicos para establecer relación con los actores de la comunidad y redes de apoyo.	1	0	0	0	0
	2	1	4,0	4,0	4,0
	3	15	60,0	60,0	64,0

CONVIVENCIA	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
	4	9	36,0	36,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	

Fuente Programa SPSS

El 40% de los encuestados responde “de acuerdo y muy de acuerdo” y el 20% “en desacuerdo” sobre acciones que aseguran mecanismos de participación de la comunidad educativa. El análisis documental muestra que la participación es funcional y de carácter formal. Al respecto, nadie duda de la relevancia de organizar los centros de padres para mejorar calidad y equidad educativa. Sin embargo, la organización requiere reformas que salgan del rol económico al colaborador en el aprendizaje, encausando un liderazgo colaborador, propositivo y articulador de intereses y necesidades diferentes (Guajardo, Gubbins, Reyes y Brugnoli, 2002).

El 92% de los directivos docentes están “de acuerdo y muy de acuerdo” con fijar procedimientos para desarrollar políticas de inclusión y convivencia en su centro. Son iniciativas y programas que promueven comprensión y progreso de una convivencia inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y enfocada de derechos. Dicha política -no su estructura sino el curso que da forma a la política-, solo permite ver parcialidades en estos centros educativos como ciclos que asumen en el proceso de participación como deliberación (Dye, 2005).

El 96% de los directivos docentes señalan estar “de acuerdo y muy de acuerdo” en fijar procedimientos, periodicidad y aspectos técnicos para relacionarse con los actores de la comunidad y redes de apoyo. De esta forma, la participación comunitaria se asume elemento protagónico del proceso escolar, posición que solo manifiesta esbozos en estos centros educativos. En opinión de Pastor (2006) la participación -como poder social- requiere activar accesos de poder para “participar” en la toma de decisiones de las instituciones. A más de, advierte la existencia menos visible de poder cuando solo algunas cuestiones entran en discusión; son escondidos los conflictos; son protegidos los intereses de grupos específicos; son insuficientes los recursos; o cuando la estructura de participación no permite y/o niega a ciertas personas o colectivos el acceso a la toma de decisiones.

### **Dimensión Resultados**

Para el estudio es el conjunto de datos, cifras, porcentajes y resultados de mediciones cualitativas y cuantitativas que el centro educativo registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales.

**Tabla 6.** Resultados

RESULTADOS	Referencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Realiza acciones de control y apoyo para asegurar la implementación y consolidación de un sistema de contabilidad por centro de costo.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	0	0	0	0
	4	0	0	0	0
	5	25	100,0	100,0	0
	6	25	100,0	100,0	
Desarrolla acciones para asegurar la evaluación Docente y Asistentes de la Educación.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	15	60,0	60,0	60,0
	4	10	40,0	40,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Desarrolla mecanismos para asegurar logro de aprendizajes de los y las estudiantes de su centro escolar orientado al mejoramiento en función de las metas establecidas.	1	0	0	0	0
	2	0	0	0	0
	3	15	60,0	60,0	60,0
	4	10	40,0	40,0	100,0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	
Desarrolla mecanismos de control y apoyo que aseguren tendencia positiva en los resultados de pruebas estandarizadas.	1	0	0	0	0
	2	10	40,0	40,0	40,0
	3	15	60,0	60,0	100,0
	4	0	0	0	0
	5	0	0	0	0
	6	25	100,0	100,0	

Fuente Programa SPSS.

El 100% de los directivos docentes responden “no aplica” sobre el control y apoyo para asegurar implementación y consolidación del sistema de contabilidad por centro de costo. La respuesta obedece porque no administran el presupuesto. La contabilidad está centralizada en los municipios y solo se delega a los directores la administración de recursos por programas o proyectos menores.

Los siguientes ítems obtienen mayor frecuencia de respuesta “de acuerdo y muy de acuerdo” y posiblemente es porque los estamentos jerarquizados son evaluados por ley. Es decir, los centros educativos desarrollan mecanismos que aseguran la evaluación de profesores y de asistentes de la educación y, el logro de aprendizajes de los estudiantes orientado al mejoramiento en función de las metas establecidas. Las respuestas están influenciadas porque las escuelas municipales suscriben con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, lo que las obliga a diseñar, implementar y evaluar un Plan de Mejoramiento

Educativo por un período de cuatro años, con metas anuales basadas en los resultados del proceso de diagnóstico institucional.

La última subdimensión referida al control y apoyo que asegure tendencia positiva en los resultados de pruebas estandarizadas muestra el 40% “en desacuerdo” y el 60% “de acuerdo”, y puede representar el desarrollo asistemático de los procesos institucionales en el ámbito curricular y pedagógico. A su vez, confluye con la importancia de la evaluación estandarizada, el escaso debate sobre evaluación educativa, los factores asociados que determinan el rendimiento escolar, el papel de las escuelas como agente de desarrollo en sectores rurales y marginales (Kilpatrick, Bell y Falk, 1999).

### **Análisis Documental**

El Análisis Documental sistematiza y sintetiza la información por la diversidad de fuentes primarias disponibles en los centros educativos. Por su vigencia, se resumen cuatro instrumentos de planificación y organización utilizados en los centros que incluyen unidades y categorías de análisis, así como productos y resultados: el Plan Anual Operativo, el Convenio de Desempeño Colectivo, el Proyecto Educativo del Centro, el Plan de Mejoramiento Educativo (Proyecto Curricular) y las Actas de Reuniones relacionada con los mismos.

**Tabla 7.** Plan Anual Operativo

<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: PLAN ANUAL OPERATIVO</b>	
<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>PRODUCTOS Y RESULTADOS</b>
Objetivos y metas correspondientes al año lectivo	Los centros recuperan objetivos y metas del año escolar alineados en función de otros instrumentos de planificación como el Programa de Mejoramiento Educativo y Convenio Colectivo de Desempeño Directivo en principio, detallan acciones a realizar y nombran a los responsables de llevar a cabo y/o coordinar las acciones. Incluyen plazos previstos para la realización, recursos necesarios si el caso lo requiere y costos estimados si éstos tienen que adquirirse o si la acción financia algún servicio.
Orientaciones didácticas que facilitan el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los objetivos de aprendizaje	El 100% de los centros entrega orientaciones didácticas que facilitan el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los objetivos de aprendizaje: están individualizadas por asignatura y con aspectos relacionados con la metodología, evaluación y recursos educativos. Asimismo, las actividades que ejemplifican el proceso didáctico apoyando el paso posterior de planificación de clase. Entre los productos, se destacan abundantes y diferentes modelos de planificación institucional para un currículum que es igual para todos. Desde el análisis se sostiene que -en muchos casos- la actividad

<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: PLAN ANUAL OPERATIVO</b>	
<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>PRODUCTOS Y RESULTADOS</b>
	<p>de planificar no logra despegarse de significados heredados y fuertemente instalados en otros contextos socio-históricos para quedar atrapada en ellos.</p> <p>La gestión pedagógica para docentes directivos -de carácter bimensual identificada y ratificada en todos los documentos- permite priorizar aquellos aprendizajes que son genéricos y estratégicos en el proceso de enseñanza aprendizaje en un corto plazo. Conjuntamente, facilita el análisis de resultados, la identificación de factores que intervienen en el proceso y el reconocimiento de los aprendizajes logrados.</p>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 8.** Convenio de Desempeño Colectivo

<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: CONVENIO DE DESEMPEÑO COLECTIVO</b>	
<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>PRODUCTOS Y RESULTADOS</b>
Diagnóstico de las necesidades de mejoramiento institucional	<p>Las propuestas de intervención en los convenios se orientan a solventar un problema o carencia sin desarrollar -previo- un diagnóstico institucional. El convenio se vincula con las metas del Plan de Mejoramiento, en otras palabras, literal y concretamente se usa ese diagnóstico.</p> <p>De la evidencia se puede inferir que el nivel de desarrollo de los centros educativos se identifica con docentes directivos que ejecutan procesos básicos de administración: planificar, implementar, monitorear (en menor medida) y evaluar los resultados de los procesos administrativos y pedagógicos, en ese orden. Las competencias de los equipos directivos están -más bien- orientadas a la continuidad de sus prácticas, las propuestas describen y supervisan rutinas existentes.</p>
Objetivos y metas en función de su relevancia y pertinencia con los aprendizajes de todos los estudiantes	<p>Las metas institucionales se ajustan al modelo oficial de gestión. Objetivos y metas coinciden y forman parte de una planificación similar, igualmente, los compromisos de desempeño se articulan con la planificación estratégica. En líneas generales, responden a la propuesta educacional del centro y facilitan la acción coordinada del conjunto de personas que componen la comunidad educativa.</p> <p>Aunque el instructivo especifica colaboración del Ministerio de Educación -asesoría, preparación del proceso, elaboración y suscripción de convenios, implementación y seguimiento, evaluación y cierre-, no se ve grado alguno de participación.</p> <p>No describe acciones de seguimiento de objetivos y metas, espacios de autoevaluación intermedia para analizar cambios y/o registro de avances. En todo caso, disponen todos los medios de verificación comprometidos en el convenio.</p>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 9.** Proyecto Educativo del Centro

<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO</b>	
<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>PRODUCTOS Y RESULTADOS</b>
Concepto de educación que seguirá la institución educativa	El concepto de educación está presente en los proyectos educativos y notoriamente en los objetivos. También en acotaciones metodológicas que se precisa aprender, valorar y aplicar, hay además -aunque en forma menos sistemática y coherente-, algunos elementos explícitos de evaluación del aprendizaje y otros implícitos en componentes del proyecto. En su fundamentación no dan respuestas al concepto de educación que seguirán los centros, ni al modelo educativo se plantean desarrollar.
Enfoque pedagógico	Los centros declaran como enfoque el modelo pedagógico constructivista y establecen las competencias de aprendizaje generales, la estructura curricular base y las unidades de aprendizaje. No obstante, los diseños curriculares no aportan fundamentación a los proyectos educativos, es decir, las razones que justifican la decisión de formación que se plantean; los objetivos generales de enseñanza definidos por las necesidades de aprendizaje identificadas o características de los estudiantes a quien va dirigida la escuela.
Relación del centro escolar con su entorno	El análisis del contexto que hacen los centros es pobre y las intenciones declaradas no permiten conocer la realidad, como la importancia que se atribuye al entorno y a la comunidad que participa en éstos. Hay sólo descripción estadística.
Planes de Acción	<p>La documentación muestra que cada centro elabora un solo plan de acción con momentos, actividades, sub actividades, tareas, tiempos, recursos, responsables, indicadores de evaluación de competencias, cumplimiento y desempeño.</p> <p>Los equipos de trabajo que se forman en los centros exponen los aspectos pedagógicos curriculares.</p>
Descentralización y autonomía curricular	<p>La descentralización y autonomía curricular aparece como atributo de cada centro y asumen la responsabilidad de su conducción académica. Pero en el análisis, la afirmación no pasa de ser una buena intención en la mayoría de los casos, puesto que:</p> <p>Existe poca claridad respecto de las funciones que deben desempeñar de los profesionales responsables y no se visualizan responsables directos en una dimensión cardinal de la organización educativa, especialmente hoy en que se pide a cada institución que elabore sus propios planes y programas, diseñe su proyecto educativo a más del reglamento de evaluación.</p>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 10.** Plan de Mejoramiento Educativo

<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO</b>	
<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>PRODUCTOS Y RESULTADOS</b>
Diagnóstico	<p>Los centros analizan su plan de mejoramiento a partir de los resultados de mediciones (internas y externas) que han sido registradas y sistematizadas, para estimar si los aprendizajes alcanzados por los estudiantes contribuyen al desarrollo de trayectorias educativas de calidad. También muestran los resultados en distintas asignaturas, competencias básicas transversales, habilidades y/o ejes de aprendizaje fijados en las Bases y el Marco Curricular vigentes para los diferentes niveles y modalidades del sistema escolar chileno.</p> <p>No figuran en el diagnóstico resultados de eficiencia interna y autoevaluaciones que establecen calidad de las prácticas institucionales y pedagógicas</p>
Planificación	<p>Los objetivos son convenidos u acordados por un número reducido de personas en cada centro y las innovaciones o cambios se informan mediante circulares internas y/o memorándum al resto de la comunidad educativa, entre ellos, los padres y apoderados. Para los centros importa más la elaboración del documento de planificación que el proceso de planificación. No son evidentes procedimientos, protocolos y/o facilidades de participación de toda la comunidad educativa.</p>
Implementación	<p>La evidencia no verifica el proceso de implementación del PME. No constituye asunto de análisis técnico colaborativo cuya responsabilidad recae en el equipo directivo. Tarea que instala en el foco aspectos de la gestión institucional que favorecen o frenan la ejecución del plan y sus resultados. Pero, sobre todo, cómo del análisis se proyectan para el año escolar siguiente las acciones que fortalezcan el trabajo del centro y el proyecto educativo.</p>
Seguimiento y Evaluación	<p>Los planes revelan un seguimiento débil en asesoría a los centros que proviene del Ministerio de Educación: controles o supervisiones extemporáneas sin posibilidades de corregir a tiempo los errores de gestión, por ende, se acentúan las deformaciones que el modelo suele perseguir y evitar.</p> <p>Los elementos del plan tienen su fundamentación en los objetivos, dado que toda mejora se realiza con el propósito de obtener algunos resultados que puede expresarse en objetivos. Por otro lado, atienden las estrategias y acciones porque constituyen la base operativa. La afirmación precedente no se puede validar en dos de los centros educativos porque al cabo de cuatro años no han experimentado mejoramiento significativo en las mediciones externas.</p> <p>Todos los centros muestran su participación en la aplicación de pruebas estandarizadas, jornadas de evaluación regulares, elaboración de metas y análisis de resultados, memorias anuales e informes semestrales. Si bien todos los centros deben realizar planificación estratégica para sus proyectos, planes o trabajos, no siempre usan estas herramientas como guías estratégicas, para algunos representa una obligación más que una utilidad.</p>

**Tabla 11.** Instrumentos de Gestión en las Actas de Reuniones

<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: PLAN ANUAL OPERATIVO</b>
<b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS: SOCIALIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE GESTIÓN</b>
<b>PRODUCTOS Y RESULTADOS</b>
En el análisis de las actas de reuniones técnicas no se menciona el plan anual operativo. En efecto, los objetivos son acordados por un grupo reducido de personas y son informados o difundidos al resto de la comunidad a través de los canales formales de comunicación.
<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: CONVENIOS DE DESEMPEÑO COLECTIVO</b>
<b>PRODUCTOS Y RESULTADOS</b>
En las actas de reuniones técnicas no se alude a los convenios colectivos de desempeño asignados al equipo de gestión escolar. No hay información de ciclos de seguimiento o autoevaluación intermedia aunque son evidentes todos los medios de verificación comprometidos en dicho convenio.
<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO</b>
<b>PRODUCTOS Y RESULTADOS</b>
Básicamente, el trabajo inicial de proyecto educativo compete al equipo directivo para promover la participación de todos. Las actas de reuniones lo mencionan en el temario con etapas de construcción o revisión, dato que confirma la existencia de ciertos espacios para el proceso de reflexión y discusión del proyecto, su elaboración o actualización. En la práctica el trabajo recae en el equipo directivo y socializado o difundido una vez terminado, las actas no explicitan un trayecto sino la aprobación del proyecto educativo correspondiente al año.
<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO</b>
<b>PRODUCTOS Y RESULTADOS</b>
Las actas indican que los directores han debido brindar tiempo para la planificación como exigencia ante los resultados. De hecho se consigna como un valor que casi todas las escuelas abren espacios de participación para la elaboración tanto del diagnóstico como de los planes de acción. Hay distintos grados de participación: algunos incorporan a todos los docentes, a padres y apoderados y a estudiantes; otros consideran solo a los docentes o a un cierto número de ellos que, generalmente, conforman un comité técnico.

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y Conclusiones

El estudio muestra que para una efectiva implementación de la política educativa y en particular, el conocimiento y la apropiación de los instrumentos de gestión, la escuela debe resolver enlaces críticos como armonizar presión y apoyo de los elementos de autonomía, responsabilidad y rendición de cuentas e instalar competencias previas *en* los docentes directivos y administradores de las escuelas municipales, entre otros. No está demás insistir que, en esta perspectiva es razonable acompañar a los docentes directivos para validar sus capacidades de gestión administrativa y pedagógica.

En la actualidad, el papel del director y de su equipo -realizado en la política educativa-, parece una versión que avanza en tareas primarias pero que a menudo tropieza con limitaciones más complejas. De hecho, no es menor admitir que el centro está inmerso en un sistema de dependencias múltiples con agentes nacionales y subnacionales a la vez. La escuela, por un lado debe responder al Ministerio que diseña e implementa la política, a la Superintendencia que fiscaliza, a la Agencia de Calidad que evalúa y por otro lado, al Municipio que administra los recursos económicos y humanos, y por cierto también debe responder a su comunidad.

En ese mismo sentido, la gestión predominante en todos los centros educativos es la burocrática reproduciendo apego y sobre valoración de procedimientos administrativos en cumplimiento de las normas. Los equipos directivos, en su modo de operar, hacen opciones y van adecuando su accionar a los requerimientos y limitaciones de la práctica. Los estilos de gestión se presentan puros o complementados, oscilando hacia sesgos políticos autoritarios, políticos democráticos, dejar de hacer, o viceversa, concuerdan con las demandas de la gestión municipal que es altamente normada. No obstante, la totalidad de los centros en estudio, elabora un plan anual donde se establecen objetivos, metas, actividades y estrategias a seguir en materia educativa. En su diseño participan los docentes directivos y en algunos casos docentes de aula capacitados en materias de interés.

El movimiento hacia una administración más autónoma ha llevado a los directores de escuela a adquirir una mayor injerencia en las funciones de la institución, gestiones que en el pasado se realizaban en los niveles centrales del sistema educativo. No obstante, es importante señalar que la relación entre lineamientos del sistema y participación de los directores en la gestión escolar no es lineal. La investigación destacó el hecho de que las mismas características del sistema limitaron parcialmente el desarrollo de nuevos estilos de gestión pedagógico-participativos. Al respecto, los siguientes alcances:

El predominio de la estructura jerárquica y centralista del sistema educativo limita la autonomía de los directores para tomar decisiones relacionadas con la organización y prioridades del centro educativo; los obliga a seguir indicaciones que, a menudo, no son congruentes con las realidades que dirigen y los coloca en la necesidad de invertir gran parte de su tiempo en actividades administrativas o de gestión de recursos.

Los rasgos de dicha estructura tienden a reproducirse en los centros educativos: la dirección se erige como autoridad máxima y desde esa posición, impone al resto de la comunidad la obligación de atender a las órdenes de las autoridades educativas. Otro aspecto se manifiesta en la escasa originalidad de los miembros de las comunidades educativas. No se instala la idea para apostar con respuestas propias, con acciones concretas ante problemas que surgen fuera de los marcos y formatos que reciben o que

induce el nivel central, y por tanto, se demoran en alcanzar la situación objetivo planificado, la evaluación y actualización que requieren estos procesos. El estudio muestra que ninguno de los centros cumplió con las metas preestablecidas por el Ministerio de Educación.

Ahora bien, los centros del estudio asumen lineamientos teóricos-metodológicos, orientados por el enfoque estratégico de planificación para apoyar el desarrollo de proyectos educativos y los procesos de aprendizaje organizacional. Sin embargo, los datos obtenidos dan cuenta que esta acción no se vincula con el entorno social en el cual están insertos. Esta relación entre principios orientadores de la planificación estratégica y elementos del entorno organizacional asegurarían que las escuelas respondieran a las demandas de los cambios permanentes del conocimiento, por medio de la formación de un individuo en la cultura de la democracia, la solidaridad social, el diálogo y la diversidad.

Lo común en estos centros educativos es la existencia de proyectos educativos de la institución, planes de mejoramiento educativo, y planes anuales que operacionalizan los instrumentos de gestión antes nombrados, lo que supone aceptación compartida de visiones y necesidades como primer punto de discusión y de acción. El desarrollo de estas visiones no está zanjado, requiere tiempo para superar barreras de la comunicación a través de ciclos de reflexión-acción, donde seguimiento y evaluación institucional se convierten en momentos claves para dar lugar a un proceso colectivo de aprendizaje.

La propuesta metodológica de los centros -para la construcción del proyecto educativo-, toma algunos elementos del enfoque de planificación estratégica situacional. Estas líneas se inspiran en un proceso de planeación educativa que se abre al aprendizaje organizacional y por tanto, al cambio. De la experiencia, se concluye que cada centro construye su proceso dependiendo de las características socio-culturales específicas de los estudiantes a los que atiende, de las condiciones organizativas, de las intenciones y la visión de los actores involucrados en la práctica escolar, de las peculiaridades del entorno donde se encuentra, en ese orden.

Para el seguimiento y evaluación de los planes de acción los centros no consideran que sea una constante la reflexión de los involucrados. Por ende, resulta difícil ir ajustando estrategias y/o modificando actividades en la dirección adecuada. En la documentación oficial analizada se aprecia una inadecuada evaluación, seguimiento y retroalimentación de los mismos.

Los resultados evidencian también diferencias sustanciales en el estilo de gestión de los directores; mientras en un plantel, el director promovía ampliamente la participación individual y colectiva de los docentes en la dimensión pedagógica; en los otros centros, la dirección y jefatura técnica, subdirección impulsaban prioritariamente el trabajo individual. La gestión está unida al ejercicio de poder en cada centro,

democrática en uno, centralizada en la dirección en otros y se manifiesta en la toma de decisiones y en la rigidez del desempeño dentro del quehacer pedagógico. Asimismo, el papel que cada director atribuye a la autonomía de la escuela y su práctica, determinan el sentido de sus acciones, las relaciones que establecen con el sistema educativo y la forma en que estas relaciones limitaban o no su libertad para generar, como centro educativo, estrategias novedosas encaminadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Las escuelas en estas comunidades son mucho más que un sitio donde niños y niñas van a estudiar y aprender ciertos contenidos; es un referente donde muchas de las prácticas sociales tienen lugar. En formulación de la política educativa entonces debiera primar el sentido de comunidad y lo que ésta propone para la educación de los niños y niñas que la conforman. La calidad y equidad en la educación -como es la consigna nacional que se comparte como deseable-, no puede imponerse y definirse a priori desde un nivel central, sino surgir de lo que la propia comunidad siente como relevante para que sus miembros se fortalezcan como personas.

Finalmente, el diseño debe reconsiderar y desplegar asesoramiento y acompañamiento técnico-pedagógico hacia los directores y sus equipos de modo tal que, puedan pasar de autonomías vivenciadas como abandono, aislamiento y/o malestar, a responsabilidades experimentadas como derecho de igualdad de condiciones materiales y simbólicas para construir una educación valiosa y significativa para sus estudiantes. En paralelo reclama la intervención concertada con los actores institucionales para configurar prácticas pedagógicas reflexionadas y contextualizadas en sus centros educativos.

## Referencias

- Antúnez, S. (2004). *Organización Escolar y Acción Directiva*. México D.F.: SEP.
- Arellano, J. P. (2000). *Reforma Educacional: Prioridad que se consolida*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México D. F.: Internacional Thomson Editores.
- Bellei, C. (2004). *Escuelas eficaces en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Bolívar, A. (2006). A liderança educational e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.

- Bravo, D., Sevilla, P. y Miranda, L. (2008). *Equipos directivos y resultados de los estudiantes: evidencia a partir de la asignación de desempeño*. Recuperado de [http://www.microdatos.cl/interior\\_publicacion.php?id\\_s=4ycod\\_publicacion=7](http://www.microdatos.cl/interior_publicacion.php?id_s=4ycod_publicacion=7)
- Bravo, M. y Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 121-144.
- Castro, M. (2010). Códigos para el análisis de política educativa local en Chile. Temas pendientes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(67), 189-213. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a02v1867.pdf>
- Carbone, R. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC. UAH.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla S. A.
- De Paula Rodríguez, F., Pozuelos, F. y García, F. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, Julio, 2012, 117-141. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n8/REID8art7.pdf>
- Dye, T. (2005). *Understanding public policy*. New Jersey: Editora Upper Saddle River.
- Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México, D.F.: Maestros y Enseñanza. Paidos.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: CEP.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO. OREALC.
- Farrell, J. (2000): Why is Educational Reform So Difficult? Similar Descriptions, Different Prescriptions, Failed Explanations. *Curriculum Inquiry*, 30(1), 83-103.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México D. F.: Amorrortu. SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Kilpatrick, S., Bell, R. y Falk, I. (1999). The Role of Group Learning in Building Social Capital. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(1), 129-144.
- Gather, M. (2001). *Innovar no interior da Escola*. Porto Alegre. Brasil: Artmed Editora.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. y Le Compte, L. (1988). *Etografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Guajardo, G., Gubbins, V., Reyes, G. y Brugnoli, V. (2002). *Apoderados en la escuela: las demandas y expectativas de participación y organización* (pp. 65-73). Santiago de Chile: CIDE. UNICEF
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). California: Sage.
- Henríquez, F., Lara, B., Mizala, A. y Repetto, A. (2011). *Effective Schools do exist: Low Income Children's Academic Performance in Chile*. Recuperado de [http://www.escueladegobierno.uai.cl/wp-content/uploads/2014/05/WP\\_010.pdf](http://www.escueladegobierno.uai.cl/wp-content/uploads/2014/05/WP_010.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Editorial Mc Graw Hill.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.
- López, P. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En O. Maureira (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Marcel M., y Raczyński, D. (2009). *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la Educación Pública de gestión local en Chile*. Santiago de Chile: CIEPLAN. Uqbar Editores.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2011). *Cartilla de gestión del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago de Chile: Unidad de Transversalidad Educativa. División de Educación General. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Unidad de Curículum y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (1997, Noviembre). *La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Pastor, E. (2006). La participación ciudadana: principio ético de la intervención profesional desde los Servicios Sociales Municipales. En Revista e Investigaciones Sociales. *IV Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social*. España: Universidad de Zaragoza.
- Raczyński, D. y Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. En S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina* (pp. 275-352). Santiago de Chile: PREAL.

- Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *ACEL*, 41, 1-28.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand: Ministry of Education.
- Romero, M. (2011). La dirección de centros educativos: un reto en constante evolución. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 113-130. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n6/REID6art7.pdf>
- Schifelbein, E. (1997). La gestión de una escuela adecuada para el siglo XXI. *Educación Hoy*, 131, 12-28.
- Thieme, C. (2005). *Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de Chile*. (Tesis Doctoral). Barcelona. España: Departamento de Economía de la Empresa. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/3958/cptj1de1.pdf?sequence=1>
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.

**Fecha de recepción:** 31/05/2015

**Fecha de revisión:** 21/07/2015

**Fecha de aceptación:** 29/07/2015



## O PLANEJAMENTO NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ide Maria Salvan Maccari<sup>1</sup>

Júlia Pickler

Monica Bez Batti Bett

Centro Universitário Barriga Verde - Unibave. Orleans, Brasil

**Resumo.** A pesquisa sistematizada neste artigo foi desenvolvida com professores da Educação Infantil de uma escola da Região Sul de Santa Catarina (Brasil), tendo como objetivo analisar se os professores percebem o planejamento como instrumento norteador de um fazer pedagógico comprometido com a transformação. Além da revisão bibliográfica, utilizou-se a metodologia descritiva e documental de abordagem qualitativa e quantitativa. A coleta de dados deu-se por meio de questionário e análise de documentos da escola, com o intuito de avaliar, entre outros aspectos, a organização de conteúdos e atividades. Verificou-se que os professores percebem o planejamento como um instrumento norteador do fazer pedagógico, mas não de modo comprometido com mudanças, pois o vinculam à organização de ações centradas na transmissão de conhecimentos, principalmente no que se refere aos conteúdos previstos nas apostilas e nos planos curriculares.

**Palavras-chave:** Planejamento, realidade, transformação.

## LA PLANIFICACIÓN EN LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

**Resumen.** La investigación presentada en este artículo ha sido desarrollada con el profesorado de la Educación Infantil de una escuela de la Región Sur de Santa Catarina (Brasil), con el objetivo de analizar si los profesionales perciben la planificación como un instrumento favorecedor de un quehacer pedagógico comprometido con la transformación. Se ha utilizado, además de la revisión bibliográfica, la metodología descriptiva y documental, apoyada en la perspectiva cualitativa y cuantitativa. Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario y analizado documentos de la escuela para evaluar la organización de los contenidos y de las actividades. Se ha observado que el profesorado percibe la planificación como instrumento favorecedor de su actividad pedagógica, pero no de modo comprometido con cambios, pues lo vinculan a la organización de acciones centradas en la transmisión de conocimientos, principalmente en los contenidos previstos en los libros didácticos y planes curriculares.

**Palabras clave:** Planificación, realidad, cambios.

<sup>1</sup> Ide Maria Salvan Maccari: Estrada Geral, s/n, Bairro Rio América Baixo, Urussanga/SC. Brasil. Contato: idmariasm@hotmail.com

## **PLANNING IN THE PERCEPTION OF TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION**

**Abstract.** The research presented in this article has been developed among kindergarten teachers at Esculea South Region Santa Catarina (Brazil), in order to analyze whether practitioners perceive planning as an instrument becoming a pedagogical chore committed to transformation. In addition to the literature review, we used the descriptive and documentary methodology, based on the qualitative and quantitative perspective. For data collection it was used a questionnaire and we analyzed school's documents to evaluate the organization of content and activities. It was observed that teachers perceived planning as a favoring instrument for pedagogical activity, but not so committed to change, because they link it to the organization of actions focused on the transmission of knowledge, mainly in the content provided in the didactic books and curricular plans.

**Keywords:** Planning, reality changes.

### **Introdução**

O planejamento é uma ação presente na organização das atividades diárias pessoais ou profissionais humanas. Ele é tão antigo quanto as pessoas, tendo em vista a organização da sociedade e de sua vida individual. Vasconcellos (2002) destaca, contudo, que o planejamento voltado para determinados fins, de forma a antecipar ações, surgiu a partir da evolução do pensamento científico e do desenvolvimento tecnológico, quando os agentes humanos tomaram para si o controle da natureza. Nesse ínterim, o autor destaca que as mudanças organizacionais foram adaptando-se às necessidades de gerenciamento das produções, incitando o uso do planejamento como ferramenta para gerenciar os caminhos a serem trilhados de acordo com as metas traçadas.

Na educação, especificamente, o planejamento vivenciou diferentes concepções: num primeiro momento a concepção de roteiro a ser seguido em diferentes realidades, nesses roteiros, era registrada, passo a passo, a forma de ensinar os conteúdos; em um segundo momento, a concepção foi de instrumento/normativo, desenvolvido por especialistas que organizavam os conteúdos a serem trabalhados pelos professores; atualmente, existe uma pretensão de priorizar a concepção de documento participativo elaborado a partir do diálogo entre os envolvidos no processo, considerando reflexões críticas sobre a realidade e as mudanças desejadas, transformando o planejamento em uma ferramenta de influência no real, para modificá-lo na direção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável (Vasconcellos, 2002).

Planejar, de acordo com as necessidades presentes na sociedade atual, é analisar a realidade vivenciada dentro e fora do contexto escolar, é refletir sobre as condições

existentes nesses espaços e prever formas de ação e caminhos a serem trilhados para alcançar as mudanças desejadas (Haydt, 2006). Assim, para que o planejamento tenha sentido, seja significativo e sirva como ferramenta de influência na mudança da realidade, há de ser desenvolvido com toda comunidade escolar, partindo de reflexões sobre os problemas, suas contradições e necessidades. Dessa forma, há mais possibilidades de os envolvidos no processo de planejamento se apropriarem da própria realidade, levando em consideração “... o conflito de interesses, a influência da ideologia dominante, as questões de gênero, etnias, multiculturas.” (Vasconcellos, 2002, p. 105), entre outros aspectos.

Por ser a escola um local de construção de conhecimento, acredita-se que uma educação pautada no bem comum e em atitudes solidárias e sustentáveis agregue ao planejamento participativo condições de atender demandas da realidade atual. Espera-se que essa aliança forme cidadãos capazes de analisar problemas e de intervir por meio de mudança de atitudes, cobrança de direitos e cumprimento de deveres, contando também com planejamentos que norteiem um fazer pedagógico comprometido com mudanças sociais. Com essa perspectiva, este estudo analisou a percepção de professores da Educação Infantil de uma escola da região sul de Santa Catarina acerca de como o planejamento é concebido como instrumento norteador de um fazer pedagógico comprometido com a mudança social, utilizando entrevista e análise documental na coleta de dados.

Teoricamente, a pesquisa transitou por estudos que vinculam planejamento e contexto escolar. Nesse processo, observou-se que muitos são os significados atribuídos ao planejamento. Para Libâneo (2000), por exemplo, trata-se de refletir sobre a sociedade em que se vive, de identificar os problemas presentes no cotidiano e sua relação com a escola, organizando, assim, um fazer pedagógico que discuta de forma crítica sobre possíveis raízes dos problemas, acerca da influência dos mesmos na vida das pessoas e a respeito de atitudes que favoreçam a mudança de comportamento e, consequentemente, a mudança social.

Para o planejamento ter significado, ele precisa refletir sobre a realidade contextual em que a escola está inserida e sobre os alunos com os quais se está trabalhando, para estabelecer-se objetivos e possíveis caminhos a serem percorridos. Portanto, planejar não se restringe à análise e reflexão dos elementos que compõem o grupo escolar de forma isolada, desconectada da sociedade, mas abrange todo sistema social, político, econômico e ambiental que interfere na vida desse grupo (Haydt, 2006).

Para que o planejamento cumpra com seu significado de ser um documento que acarrete mudanças no pensar e na vida das pessoas, um dos fatores decisivos é a percepção dos professores acerca da necessidade dessas mudanças (Vasconcellos, 2002). É necessário que os professores tenham leituras críticas do mundo, fora da zona de conforto e de alienação, e percebam-se agentes transformadores capazes de mudar os rumos da história ao produzir história.

O professor que não se percebe sendo manipulado, que não distingue a diferença entre dominar e ser dominado, que não apresenta uma leitura crítica de mundo, deixando-se levar pelos apelos do mercado capitalista, pelos valores do ter do consumismo, como se os problemas gerados por ele inexistissem, tem mais dificuldades de configurar os planos de ensino em instrumentos de transformação, até mesmo por não sentir essa necessidade.

A necessidade faz com que as pessoas se posicionem favoravelmente diante da mudança. A não concordância com a situação vigente motiva-as a buscar uma situação diferenciada, e é esse olhar que motiva o professor a planejar caminhos que possibilitem mudar o olhar dos alunos, desenvolvendo atitudes diferenciadas em prol de mudanças. Quando o professor sente que é um agente transformador, produtor de história, o planejamento torna-se uma necessidade, um guia que orienta seu fazer pedagógico rumo à mudança e renovação, de maneira motivada por comprometimento e responsabilidade para com a aprendizagem dos alunos e suas necessárias mudanças de comportamento (Vasconcellos, 2002).

A escola é um espaço de ensino/aprendizagem que zela pela formação de pessoas, que as assessora no desenvolvimento de suas capacidades, preparando-as para a participação nas mudanças que se fazem necessárias na vida social. Assim, escola e sociedade são parceiras, completam-se (Libâneo, 2000).

Segundo Vasconcellos (2002, p. 60), o planejamento tem como finalidade "... ser um instrumento de transformação da realidade" por possibilitar aos educadores reflexões sobre essa realidade e suas necessidades, com o intuito de organizar adequadamente os caminhos e as experiências de aprendizagem, tornando a ação educativa eficiente.

Ao planejar ações na escola, deve-se declarar para que esse instrumento serve, em que ponto se deseja que os alunos cheguem. Pode-se estar seguindo interesses dominantes na sociedade, ao desenvolverem-se objetivos, conteúdos e métodos desconectados da realidade, que enfocam o conteúdo de forma fragmentada. Pode-se, entretanto, desenvolver ações que sirvam a interesses contextualizados e críticos acerca das relações de fortalecimento democrático atuantes na escola e na sociedade.

Logo, ao planejar, o professor precisa refletir sobre sua prática, precisa posicionar-se e estabelecer aonde deseja que seus alunos cheguem, que tipo de pessoas deseja formar. Porque pessoas críticas, criativas, capazes de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres só se formam com planejamentos ricos em significados, capazes de trazer a sociedade para o contexto da escola e levar a escola para o contexto social.

Se o desejo está centrado na formação de alunos autônomos que sejam capazes de articular teoria e prática, deve-se estabelecer objetivos que contemplem essas habilidades, escolher métodos compatíveis com elas e atividades que favoreçam o seu desenvolvimento.

Um planejamento que leva em consideração o meio em que a escola e seus alunos estão inseridos e suas relações, torna-se carregado de significado por refletir sobre problemas reais do cotidiano, com o intuito de possibilitar a compreensão dos motivos que geram esses problemas, de suas consequências e das atitudes a serem mudadas para a modificação no espaço. Portanto, o planejamento torna-se um momento de reflexão para que o professor reveja as atividades que estão sendo desenvolvidas com os alunos e considere se estão surtindo o efeito esperado, a aprendizagem, e, consequentemente, a mudança de atitudes. Portanto, é um momento que favorece “a pesquisa sobre a própria prática” (Vasconcellos, 2002, p. 61).

Assim, para que o planejamento se torne instrumento de mudança social, Vasconcellos, (2002, p. 85) afirma que “... é importante imaginar, porém não uma imaginação descomprometida, mas que tenha em conta as experiências anteriores e o engajamento para que venha a acontecer.” É preciso que, no ato de planejar, o professor desenvolva seu aspecto criativo, imagine, renove sua prática, faça dela algo a despertar o interesse dos alunos e a promover uma aprendizagem significativa, prazerosa e real.

Em meio a esse processo, planejar é um ato para “... transformar a realidade numa direção escolhida, planejar é organizar a própria ação.” (Gandin, 1999, p. 19). Essa forma de perceber o planejamento exige envolvimento, sendo que, nesse processo, os projetos de ensino vêm conquistando espaço nas literaturas educacionais.

Vasconcellos (2002, p. 60) ressalta que “Existem várias formas de se compreender e realizar o trabalho de projetos”, em sua forma mais radical são desenvolvidos pelos alunos, a partir de direcionamentos realizados pelos professores, para que desenvolvam autonomia e responsabilidade. Os projetos de ensino, por idealizarem sonhos de mudança, partem de problemas definidos de acordo com as turmas, pois a cada ano encontram-se crianças diferentes, histórias diferentes, realidades diferentes a serem respeitadas (Vasconcellos, 2002).

Os projetos de ensino apresentam vários formatos, mas Porto e Porto (2012, p. 14) destacam que “... de modo geral envolvem interdisciplinaridade, planejamento conjunto, participação ativa e compartilhada entre professores e alunos, bem como aspectos da realidade cotidiana de todos”, viabilizando um ensino mais dinâmico e motivador, capaz de envolver os alunos com os problemas vivenciados ao relacionar os conhecimentos em torno de um tema/problema.

O trabalho com projetos de ensino/aprendizagem tem como propósito envolver os alunos no processo de construção de conhecimentos, a partir de uma aprendizagem que envolva o real, de forma dinâmica e reflexiva, fomentando a compreensão das relações entre os elementos que compõem a realidade e sua dinâmica ao favorecer um olhar global que os permita avaliar e mudar atitudes (Porto e Porto, 2012).

Nos projetos, pode-se dizer que o ponto de partida é a problematização, por ser a partir dela que a investigação, os registros e as anotações acontecem (Porto e Porto, 2012). Portanto, projeto é “... aquilo que ainda está por vir, pois ainda não é atual, não

está presente, já que é ainda uma antecipação do futuro”, ressalta Nogueira (2007, p.76), o que proporciona a cada grupo de alunos um caminhar diferenciado, mesmo que trabalhando com um mesmo tema/problema.

Vasconcellos (2002) também apresenta o tema/problema como o primeiro passo na elaboração dos projetos de ensino/aprendizagem, por ser em torno dele que se desenvolverão os demais elementos e procedimentos. Ele ressalta que o tema/problema a ser trabalhado/investigado pode ser sugerido pelos alunos ou pelo professor a partir de um fato local ou da mídia, de situações vividas pelos alunos que despertem seus interesses ou, ainda, de necessidades pedagógicas enfrentadas pela turma ou escola. Vale destacar que para a escolha de um tema/problema se faz interessante contemplar “grau de relevância do problema ... e nível de significação para os alunos” (p. 153).

Na justificativa, as razões pelas quais o projeto será desenvolvido devem ser claras, assim como os motivos que justificam o desenvolvimento ou a escolha do tema/problema.

Com o tema/problema e a justificativa, aponta-se o objetivo geral, o que se deseja alcançar ao final do trabalho. O objetivo deve ser descrito de forma clara, apresentando o que se deseja alcançar com os alunos durante a execução do projeto. Vasconcellos (2002, p. 153) afirma que os objetivos “...vão se constituindo e explicitando a partir da escolha do tema-problema, evoluindo na programação que o grupo faz”.

No processo ensino/aprendizagem, os objetivos traduzem as mudanças comportamentais que o professor almeja que ocorram nos alunos, representando os resultados finais demonstrados caso tenha sucesso a aprendizagem desejada (Haydt, 2006). O objetivo geral é o que se deseja que o aluno consiga alcançar ao final dos trabalhos, na conclusão do projeto. Já os objetivos específicos são aqueles que serão conquistados a cada etapa dos trabalhos, os que orientam de uma forma mais direta o processo ensino/aprendizagem. Assim, para que os objetivos realmente possam auxiliar professores e alunos, os gerais devem desdobrar-se em específicos, servindo de parâmetro para o processo de aprendizagem (Haydt, 2006).

Os objetivos específicos contemplam “... os comportamentos que podem modificar-se como resultado da aprendizagem” (Haydt, 2006, p. 113) e permitem ao professor determinar os conteúdos a serem trabalhados; a demarcar os procedimentos de ensino; a optar pelas atividades orientando o processo de desenvolvimento do projeto.

Os conteúdos de ensino, por sua vez, são um “...conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.” (Libâneo, 2000, p. 128). São os conhecimentos a serem adquiridos e construídos no decorrer dos trabalhos, não devendo ser definidos antecipadamente, mas construídos “...pela pesquisa e teorização, ganhando forma na

produção.” (Vasconcellos, 2002, p. 153). O que os define previamente são o tema/problema e as necessidades geradas pelo tema em função dos interesses dos alunos.

Na metodologia, define-se a maneira como o projeto vai ser executado. É a explicação detalhada de toda ação, de como será conduzido o trabalho para que se alcancem os objetivos propostos. Entende-se que a metodologia varia de projeto para projeto, pois ela se aplica de acordo com as singularidades de cada proposta. A metodologia é a descrição que se faz dos caminhos traçados para se alcançar os objetivos e, de acordo com os estes, os caminhos seguem de forma diferenciada.

Para certificar-se de que os objetivos foram alcançados, utiliza-se a avaliação, um momento privilegiado em que se busca comparar o antes e o depois, definindo se as transformações desejadas aconteceram. Nesse momento, avaliam-se comportamentos, condutas e avanços por parte dos alunos e professores e, também, se os recursos disponibilizados e as estratégias estabelecidas foram suficientes para o bom desempenho dos trabalhos.

Os projetos de ensino/aprendizagem são considerados, na atualidade, oportunidades de planejar práticas de ensino de forma a alcançar um ensino mais atento à realidade e às necessidades dos estudantes. Mas, para isso, há de se entender que essa forma de planejamento exige um olhar diferenciado, com liberdade de produção, de construção de conhecimentos a partir de pesquisa, de formação de opinião, com fatos concretos, do cotidiano, oportunizando o envolvimento dos alunos com a vida.

### **Método da pesquisa**

A pesquisa se dá pela necessidade que o ser humano tem de responder a certas indagações provenientes de situações do meio, ocorrências vivenciadas no cotidiano do lar, do trabalho ou da vida. A conduta dos professores da Educação Infantil de uma escola de um município da região sul de Santa Catarina gerou certos questionamentos que motivaram a pesquisar sua compreensão acerca do planejamento como instrumento norteador de um fazer pedagógico comprometido com a mudança social.

A pesquisa bibliográfica foi o primeiro método a ser utilizado para a revisão de literatura e descrição da base teórica, conforme orientações de Gil (1999). Esse método foi utilizado no levantamento do acervo bibliográfico existente na biblioteca da instituição e nos meios eletrônicos, “... constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 1999, p. 65) para leitura e catalogação dos materiais utilizados como referência.

Para a descrição dos dados abordados, utilizou-se critérios estabelecidos na pesquisa descritiva por apresentarem condições para a “... descrição das características de determinada população” (Gil, 1999, p. 44). Por ter a pesquisa o propósito de estudar a percepção dos professores, levantando sua opinião sobre o tema e registrando os

dados referentes a esse julgamento, buscaram-se as recomendações desse método, acompanhado pelas abordagens qualitativa e quantitativa.

O trabalho foi desenvolvido em um município localizado no Sul de Santa Catarina, com coordenadas geográficas de Latitude: 28° 19' 33" S e Longitude: 49° 10' 36" W, com área 107, 663 Km<sup>2</sup> e população 11.940 habitantes. A instituição de ensino pesquisada foi inaugurada no ano de 2014 e conta com uma estrutura moderna, apresentando-se como creche modelo em âmbito federal, tendo em vista que foi projetada a partir de orientações do Ministério da Educação e edificada com recursos federais. A instituição conta com a atuação de 10 professores para atender 246 crianças distribuídas entre os períodos: matutino, vespertino e integral, com atendimento das 7 h às 19 horas.

Para a coleta de dados referentes ao objeto de estudo, optou-se por um questionário. Na elaboração dos itens, primou-se por questões fechadas para delimitação do perfil pessoal do educador, relacionadas à formação e ao tempo de atuação no magistério, por acreditar-se que esses dados poderiam influenciar nos resultados. Estruturaram-se também questões abertas, em que o pesquisado conta com espaço livre para discorrer sobre a questão sem nenhum tipo de restrição (Gil, 1999) sobre dados pertinentes ao objeto de estudo.

A aplicação do questionário ocorreu em horários disponibilizados pela direção da escola, no espaço escolar. Além dos questionários, utilizaram-se como fontes de pesquisa os planos de ensino/aprendizagem desenvolvidos pelos professores, para identificar se a estrutura nele presente apresenta características de um fazer norteador que possibilite a reflexão sobre a realidade e suas necessidades, optando-se, nesse processo, pela pesquisa documental.

De posse dos dados do questionário, organizaram-se as respostas de tal forma que possibilitassem sua leitura e releitura, com fins à análise sobre as percepções dos docentes. Na sequência, a partir das categorias estabelecidas, organizou-se os agrupamentos e sua colocação em tabelas, de acordo com todas as questões a serem descritas, conforme orientações de André e Ludke (2001).

Em relação aos planos de ensino, buscou-se, na estrutura elaborada pelos professores, itens da estrutura descrita no referencial teórico, ou semelhanças, a fim de identificar indícios de uma formação a partir da realidade vivenciada no contexto escolar, entorno ou da vivência dos alunos e de suas necessidades. Por meio da leitura, buscou-se a comparação dos dados e sua descrição em fichas, seguindo as orientações de André e Ludke (2001).

## **Resultados e discussão**

O ato de planejar não se resume à organização, preparação e investigação de conteúdos, planejar vai muito além. Esse ato precisa estar carregado de significado, levando-se em consideração fatores sociais, éticos, políticos e ambientais. Faz-se

necessário prever mudança social, organizar uma prática que vise mudança de postura por parte da criança diante das adversidades presentes nos ambientes vivenciados.

Tendo em vista os problemas presentes nos diversos seguimentos da sociedade e o apelo à mudança, busca-se entender o pensar dos professores a respeito do que é planejamento. Na Tabela 1, apresenta-se o entendimento dos professores da educação infantil sobre o planejamento de ensino/aprendizagem, e constata-se que 40% entendem-no como a organização do trabalho a ser apresentado para as crianças; 40% compreendem-no como uma tarefa que inclui previsão das atividades a partir dos objetivos propostos. Além disso, 20% consideram o planejamento como a preparação de conteúdos e investigação prévia de assuntos ligados ao desenvolvimento da criança.

Em suas descrições, os professores destacam a preocupação com a organização de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas com as crianças, sem mencionar a compreensão de planejamento como um instrumento a ser elaborado a partir de problemas ou situações vivenciadas pelos alunos, com propósito de mudança. Pode-se dizer que há preocupação com os conteúdos curriculares, porém sem torná-los significativos relacionando-os à vivência das crianças.

**Tabela 1.** Entendimento dos professores da Educação Infantil sobre planejamento de ensino/aprendizagem

Questão	Categoria	Percentual
O que você entende ser o planejamento de ensino/aprendizagem?	Organização do trabalho a ser apresentado para as crianças	40%
	Uma tarefa que inclui previsão das atividades a partir dos objetivos propostos	40%

Fonte: Própria

A principal função do ato de planejar é a reflexão por parte do professor sobre sua prática, suas ações e intenções. A partir desse olhar é que o professor organiza as atividades relacionadas com a vivência dos alunos e intenciona a mudança, a transformação de atitudes por parte do aluno, tornando-o um sujeito crítico, criativo e agente de transformação (Vasconcellos, 2002).

Para que o planejamento cumpra sua função, há de se pensar sobre as atitudes e os modos de conduta dos alunos buscando desvendar o porquê desses ocorridos, tentar saber como vivem e quais são os problemas que envolvem o seu dia a dia para transformá-los em conteúdos de ensino, organizando a prática pedagógica de forma a contemplá-los com intuito de possibilitar diferentes olhares e mudança, ou seja, para tornar os conteúdos e as ações pedagógicas carregados de significados por estarem relacionados às vivências das crianças, para oportunizar seu envolvimento e sua atuação como agentes modificadores desse ambiente, a partir de sua mudança de atitudes, de acordo com Vasconcellos (2002, p. 60), trata-se de "... resgatar a intencionalidade da

ação, possibilitando a resignificação do trabalho, o resgate do sentido da ação educativa”.

Assim sendo, busca-se compreender o que pensam os professores da educação infantil sobre a função do planejamento em sua prática educacional. Conforme a Tabela 2, constata-se que 40% acreditam que a função do planejamento é a organização dos conteúdos e das metodologias; 20% dizem que é ter cuidado e carinho pelo aluno; 20% compreendem que se trata da busca de um desenvolvimento integral do ser; e outros 20% dizem que a função é prever objetivos, conteúdos e métodos a partir das exigências postas pela realidade social.

Percebe-se que, nas descrições, os professores destacam a preocupação com a organização dos conteúdos e das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, sem estabelecer relação alguma com o ato de refletir sobre as necessidades existentes no ambiente escolar ou familiar dos alunos, a fim de rever os conteúdos e a prática pedagógica com propósito de mudanças. Citaram, por exemplo, que planejamento é pensar no aluno e no seu desenvolvimento, porém vale destacar que o desenvolvimento do aluno vai além do conhecimento de conteúdos, com fins em si mesmo; ele está relacionado às suas vivências e ao aproveitamento delas para dar continuidade a um fazer que tenha sentido e o envolva.

Nota-se que os professores entendem a função do planejamento como algo para preparar conteúdos e organizar o trabalho docente, sempre havendo preocupação com os conteúdos curriculares, porém sem torná-los significativos ao relacioná-los com a vida social da criança.

**Tabela 2.** Opinião dos professores da Educação Infantil sobre a função do planejamento

Questão	Categoria	Percentual
Na sua opinião, qual a função do planejamento?	A função do planejamento é a organização dos conteúdos e das metodologias	40%
	Ter cuidado e carinho pelo aluno	20%
	Busca de um desenvolvimento integral do ser	20%
	Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir das exigências postas pela realidade social	20%

Fonte: Própria

Libâneo (2000, p. 222) apresenta o planejamento como “... uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações”, ou seja, como um momento em que o professor decide contribuir para a transformação de seu aluno em algum tipo de cidadão, num ser passivo que aceita os problemas e aprende a conviver com eles, sem nenhuma reação, ou em um ser capaz de perceber os problemas e ir em busca de soluções, ajudando a estancar ou minimizar alguns problemas insustentáveis.

Libâneo (2000) ressalta a importância da reflexão sobre a prática, pois é a partir dessa reflexão que todo processo será conduzido. É nesse momento que o professor

traça, orienta, dinamiza e justifica sua prática a partir da reflexão do que já vem sendo construído em sala de aula e do que ainda almeja construir, de forma a tornar a aprendizagem carregada de significados, envolvente e transformadora. Mas, para que isso ocorra, o professor deve perceber que a ação de planejar “... não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo.” (Libâneo, 2000, p. 222), entendendo que o ato de planejar não deve se resumir à organização de conteúdos, mas deve ser um momento de proposição de mudanças, de compromisso com sua prática docente como mediador de conhecimentos e agente transformador de vidas.

Na Tabela 3, apresenta-se a opinião dos professores de Educação Infantil sobre a importância do momento do planejamento, 40% consideram-no importante, pois é o momento para organizar-se e avaliar o processo; 40% julgam-no importante para nortear seu trabalho; e 20% acham-no importante para organizar-se e preparar-se.

Em suas descrições, os professores afirmam que o momento do planejamento é um momento importante para que se possa organizar o fazer pedagógico. Em nenhum momento justificou-se sua importância para a reflexão sobre os alunos e os problemas que os envolvem, parecendo que sua importância está relacionada ao preenchimento de formulários.

**Tabela 3.** Opinião dos professores de educação infantil sobre a importância do momento do planejamento

Questão	Categoria	Percentual
Você considera o momento do planejamento importante? Justifique.	Sim, é o momento que temos para nos organizar e para avaliar	40%
	Sim, para nortear o trabalho do professor	40%
	Sim, para nos organizarmos e prepararmos	20%

Fonte: Própria

Ao planejar, o professor precisa considerar vários aspectos, entre eles, Vasconcellos (2002) ressalta o desejo pela mudança. Deve-se estar em sintonia com os alunos para perceber seus desejos, suas aspirações. Poder identificar as necessidades e transformá-las em conhecimentos cabe, portanto, ao professor. É também preciso atentar para o nível de desenvolvimento das crianças, o meio em que vivem e seus arredores, a relação que estabelecem com os demais colegas e professores e trabalhar com esses espaços, tornando-os conhecimentos de forma significativa, uma vez que o “planejamento só tem sentido se o sujeito coloca-se numa perspectiva de mudança.” (Vasconcellos, 2002, p. 38).

Dessa forma, na Tabela 4, apresenta-se o que os professores da educação infantil levam em consideração ao planejar: 40% levam em consideração apenas os conteúdos; 20% levam em consideração as opções e ações do professor; 20% responderam

professor/aluno; e outros 20% levam em consideração a apostila fornecida pela secretaria da educação e as atividades em que as crianças mais se envolvem. A partir de suas respostas nos questionários, pode-se perceber que novamente a maioria dos educadores leva em conta apenas os conteúdos e o que devem cumprir de acordo com os materiais fornecidos e as opções que encontram na escola, poucos citaram levar em consideração os alunos e seus anseios.

**Tabela 4.** O que os professores de Educação Infantil levam em consideração ao planejar

Questão	Categoria	Percentual
Ao planejar, você leva em consideração algum critério? Ou reflete sobre algo relacionado ao professor/aluno ou escola?	Levam em consideração os conteúdos	40%
	Levam em consideração as opções e ações do professor	20%
	Professor/Aluno	20%
	Apostila fornecida pela secretaria municipal da educação e atividades que as crianças mais se envolvem	20%

Fonte: Própria

Ao planejar, o professor também necessita definir seus propósitos, pois nesse momento são delineadas as diretrizes e os caminhos a serem percorridos. A ideia de organizar o planejamento por meio de projetos é uma forma de valorizar a pesquisa e o cotidiano do aluno, porque trabalha com temas/problemas que envolvem participação ativa de professores e alunos e aspectos da realidade vivenciados por ambos (Porto e Porto, 2012).

Ao trabalhar com projetos, deve-se levar em consideração: a interação do aluno na construção dos conhecimentos; a aprendizagem real, significativa; a possibilidade de estabelecer uma visão mais geral da realidade; a tentativa de oferecer condições para que o aluno perceba oportunidades de aprendizagem nas mais diversas situações; o estímulo à mudança de comportamento diante dos conhecimentos e da forma de lidar com eles (Porto e Porto, 2012).

Partilhando dessa ideia, Vasconcellos (2002, p. 61) também defende que o trabalho por meio de projetos “Favorece a pesquisa sobre a própria prática”, pois a partir dos projetos o professor consegue refletir sobre determinados temas, sua relevância e mudanças necessárias, assim como sobre traçar caminhos para se chegar às mudanças.

Partindo dessa ideia, na Tabela 5, apresenta-se a forma de organização utilizada nos planos de ensino pelos professores da Educação Infantil: 100% dos professores responderam que utilizam como método de plano de ensino apontamentos de atividades a serem desenvolvidas, registrando apenas conteúdos a serem repassados aos alunos, pois não apresentaram, em seus registros, nenhuma alusão a problemas vivenciados pelos alunos ou na escola, a justificativas e objetivos.

**Tabela 5.** Forma de organização utilizada nos planos de ensino pelos professores de Educação Infantil

Questão	Categoria	Percentual
Qual a forma de organização utilizada nos planos de ensino? São anotações ou registros? São apontamentos de atividades a serem desenvolvidas com os alunos ou estruturam-se em forma de projeto?	Apontamentos de atividades a serem desenvolvidas.	100%

Fonte: Própria

Pensar a Educação Infantil, nos dias de hoje, é pensar uma esfera da educação básica que deixou de ser tratada apenas pelo assistencialismo, mas é pensada como uma fase de desenvolvimento integral de aprendizagem e de oportunidades para envolver os alunos nas situações vivenciadas e delas tirar proveito de aprendizagem e mudança de comportamento, sobretudo por estarem em fase inicial de formação. Segundo essa linha, Nogueira (2007) afirma que ao trabalhar com projetos, a prática educativa pode ser muito mais prazerosa, pois o projeto, quando é precedido de sonhos, impulsiona o ato de planejar, com isso a prática pedagógica dar-se-á de forma mais dinâmica, eficaz, eficiente e próspera.

Assim, na Tabela 6, apresenta-se o percentual de professores da Educação Infantil que trabalha com projetos de ensino: 100% responderam que no momento não trabalham com projetos, reforçando a ideia de que planejar, para esses professores, reduz-se a apontamentos, registros, conforme dito por Vasconcellos (2002).

**Tabela 6.** Como estão estruturados os projetos desenvolvidos pelos professores da Educação Infantil

Questão	Categoria	Percentual
Caso organize-se em forma de projeto, você pode descrever como estão estruturados os projetos de ensino/aprendizagem?	No momento não trabalho com projetos.	100%

Fonte: Própria

O plano de ensino é, segundo Libâneo (2000), uma bússola, pois orienta todo fazer pedagógico por nele estarem contidas as diretrizes e os meios de realização dos trabalhos. Esse documento expressa a intencionalidade de formação dos alunos, o que desejamos que sejam ao final de um ciclo, ou de sua formação; a partir dessa intencionalidade, traçam-se objetivos que estabeleçam a escolha dos conteúdos, os métodos e a forma de avaliação.

O plano de ensino não apenas orienta o professor na conduta diária de todo fazer pedagógico, como também assegura a coerência do trabalho, uma vez que “... torna

possível inter-relacionar... os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar) e a avaliação.” (Libâneo, 2000, p. 223).

Sendo o plano de ensino um guia para que o fazer pedagógico não se afaste de seus propósitos, na Tabela 7, apresenta-se a opinião dos professores da Educação Infantil sobre o auxílio do planejamento ao fazer pedagógico diário: 60% responderam que auxilia, pois é uma ferramenta de fundamental importância na organização das atividades; 20% responderam que auxilia, pois a partir dele segue-se uma linha; 20% responderam que auxilia, porém sem justificativa.

Novamente, as justificativas sobre como o planejamento auxilia o trabalho do professor reforçam a ideia de planejamento como registro e organização de atividades a serem desenvolvidas com alunos como apontamento. Ao descrever que o planejamento auxilia a seguir uma linha, sem explicar de que linha pedagógica se trata, remete-se ao pensá-lo como transferência de conteúdos, registros de atividades, sem nenhuma relação com a vivência dos alunos, reforçando conteúdo por conteúdo de forma fragmentada e desconectada da realidade.

**Tabela 7.** Opinião dos professores da Educação Infantil sobre o auxílio do planejamento no fazer pedagógico diário

Questão	Categoria	Percentual
Na sua opinião, o planejamento auxilia o professor no fazer pedagógico diário ou limita-o? Justifique.	Auxilia, pois é uma ferramenta de fundamental importância na organização das atividades.	60%
	Sim, auxilia, pois seguimos uma linha.	20%
	Auxilia.	20%

Fonte: Própria

Por acreditar que o perfil do professor pudesse interferir na sua forma de pensar e agir, buscou-se dados relacionados a sexo, idade, formação e tempo de serviço no magistério, que se apresentaram: sexo: 100% feminino; idade: 60% com idade entre 36 e 45 anos, 20% entre 25 e 35 anos e 20% com mais de 45 anos. Quanto à formação acadêmica: 80% possuem pós-graduação e 20% possuem Magistério de Ensino Médio e estão cursando o Ensino Superior. Em relação ao tempo de serviço: 60% atuam há menos de 5 anos na área, 40% 16 a 20 anos. Porém, no decorrer da pesquisa, observou-se que esses elementos não influenciaram os posicionamentos das pesquisadas.

## **Presença de intencionalidade de mudança descrita nos elementos que compõem o plano de ensino**

Planos de ensino são documentos elaborados para promover a prática pedagógica em sala de aula, eles apresentam, segundo Libâneo (2000, p. 232), “justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividade do professor e dos alunos).”

Por serem os documentos fontes imutáveis e ricas de informações, deles podem-se retirar evidências que fundamentem afirmações referentes a um mesmo contexto (André e Ludke, 2001). Por isso, buscou-se apoio na análise dos planos de ensino como forma de validar as ideias presentes nas análises dos questionários.

Ao analisar os planos de ensino, pôde-se perceber que a forma como os professores os organizam é por meio de apontamentos das atividades a serem desenvolvidas com os alunos; alguns registros são semanais, outros, diários.

As atividades registradas seguem a linha da apostila disponibilizada pela Secretaria de Educação Municipal, sem relação a nenhum tipo de tema ou situação problema. Elas apresentam conteúdos fechados em si mesmos.

Buscou-se, nos planos de ensino, registros de justificativas e objetivos, porém havia neles somente as atividades de ensino/aprendizagem, reforçando o conteúdo pelo conteúdo, o repasse de conhecimentos desconectados da realidade.

## **Considerações finais**

Ao iniciar o presente trabalho, tinha-se o intuito de analisar se os professores da Educação Infantil da instituição de ensino pesquisada percebem o planejamento como um instrumento norteador de um fazer pedagógico comprometido com a mudança social, tendo em vista que a sociedade em que vivemos almeja uma educação que prepare os alunos para mudar o atual cenário de desvalorização do ambiente e do ser.

Inicialmente, buscou-se saber o que os professores entendem por planejamento, por ser esse um momento de reflexão sobre os problemas vivenciados pelos alunos no ambiente social, familiar ou escolar, para que se possa transformá-los em conteúdos de ensino ao buscar o entendimento de suas causas, possibilitando mudanças de atitudes em favor de mudanças desejadas. Mas, o que se encontrou foram professores que entendem o planejamento apenas como forma de organização e previsão de atividades necessárias ao desenvolvimento da criança, sem levar em consideração suas vivências, ou seja, sem levar em conta os problemas e as necessidades de mudança.

Sendo o planejamento um momento de reflexão sobre a realidade, sua função é organizar a prática de forma que os alunos reconheçam os conteúdos e as atividades como parte de seu cotidiano, conduzindo o fazer pedagógico de forma a torná-los

agentes transformadores. Novamente, os professores reforçaram a ideia de planejamento como uma simples forma de organização e previsão de atividades.

Por ser um momento de reflexão, o planejamento é importante por ocasionar ao professor a oportunidade de posicionar-se sobre suas opções de trabalho, seja com transmissão de conhecimentos fragmentados, mantendo os atuais valores sociais, seja ao trabalhar com a construção de conhecimentos partindo da realidade dos alunos, colaborando com mudanças no atual cenário. Mais uma vez, os professores reforçaram a ideia de planejamento como forma de organização e previsão de atividades. Quando justificaram sua importância por ser um tempo para organizar, preparar e avaliar as atividades, reforçaram a ideia de transmissão de conhecimentos desconectados da realidade dos alunos e, consequentemente, mantenedores dos atuais valores sociais.

Seguindo, buscou-se o que levavam em consideração ao planejar. Eles destacaram: os conteúdos, as opções dos professores e a apostila fornecida pela secretaria, o que robustece a ideia de ensino como transmissão de conhecimentos desconectados da realidade.

Os dados abordados, em todos os itens, demonstraram que os professores percebem o planejamento como um instrumento norteador do fazer pedagógico, porém de um fazer que visa somente a transmissão de conhecimentos, principalmente dos conteúdos previstos nas apostilas utilizadas pela instituição. Em todos os questionamentos, foram bastante enfáticos ao direcionar suas posições para a organização dos conteúdos e das atividades que favoreçam o desenvolvimento da criança, sem mencionar, em momento algum, os fatores realidade do aluno e da escola. Diante das respostas obtidas, constatou-se que os professores não percebem o planejamento como um instrumento norteador de um fazer pedagógico comprometido com mudanças sociais.

Para que os resultados tivessem maior credibilidade, buscou-se saber sobre a forma de organização dos planos de ensino, por tratarem-se de documentos que possibilitam identificar intencionalidade de mudanças, porém, já nos questionamentos, os professores disseram não trabalhar com projetos e organizar seus planos em forma de apontamentos de atividades a serem desenvolvidas, não deixando dúvidas sobre a intencionalidade neles presente. Porém, mesmo assim, tomamos o cuidado de averiguar os planos de ensino, para confrontá-los com as questões e confirmar o que já havia sido apontado pelos próprios professores, neles havia apenas apontamentos e nenhum indício de intencionalidade de mudança de valores.

Diante dos resultados, questiona-se as razões de os professores perceberem ainda a educação como apenas transmissão de conhecimentos, muitas vezes desconectados da realidade, e o planejamento como um simples registro de informações a serem repassadas. A sociedade exige educação comprometida com a construção de conhecimentos a partir da realidade vivenciada, de modo que haja possibilidades de construção de valores comprometidos com a manutenção do ambiente e a valorização

do ser. A percepção do planejamento como um instrumento de reflexão sobre essa realidade mostrar-se-ia como intenção atuante em tal contexto.

Vale destacar que a estrutura escolar disponibiliza amplos espaços para o desenvolvimento de atividades, tais como salas bem equipadas e recursos materiais. Por ser uma escola nova, tida como “escola modelo”, necessita, segundo nosso olhar, de investimento no recurso humano, nos professores, especificamente, para que possam tornar a escola, de forma geral, uma “escola modelo” que atenda as necessidades e os anseios da população, praticando uma educação que parta da vida e forme para a valorização da vida. Para isso, há de se preparar os professores, promovendo atualizações sobre educação e planejamento como instrumento norteador de um fazer pedagógico comprometido com mudanças.

## **Referências**

- Gandin, D. (1999). *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Haydt, R. C. C. (2006). *Didática Geral*. São Paulo: Ática.
- Libâneo, J. C. (2000). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- André, M. E. A., e Ludke, M. (2001). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Nogueira, N. R. (2001). *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica.
- Porto, A., e Porto, L. (2012). *Ensinar ciência da natureza por meio de projetos: anos iniciais do ensino fundamental*. Belo Horizonte: Rona.
- Vasconcellos, C. S. (2002). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad.

**Data de recepção:** 23/04/2015

**Data de revisão:** 04/07/2015

**Data de aceite:** 15/07/2015



## AUTOCONCEPTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL DE DOCENTES EN PRÁCTICAS

Nerea Cazalla-Luna

Francisca Ortega-Álvarez

David Molero<sup>1</sup>

Universidad de Jaén. Jaén, España

**Resumen.** Introducción: El desarrollo del autoconcepto y de la inteligencia emocional son importantes para favorecer el bienestar personal de los docentes. El presente estudio tiene como objetivos conocer las puntuaciones en autoconcepto e inteligencia emocional percibida (IEP) de los participantes del mismo, además de analizar la existencia de diferencias significativas entre las variables sociodemográficas establecidas (género, edad y titulación) y cada una de las dimensiones de la IEP y del autoconcepto. Método: Se realiza un estudio no experimental en el que participaron 104 estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Psicopedagogía y al Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén (España), los cuales se encontraban realizando las prácticas en los centros educativos. Los instrumentos empleados han sido el TMMS-24 y AFA. Resultados: Se han encontrado diferencias significativas ( $p < .05$ ) en función del género en autoconcepto familiar y autoconcepto emocional a favor de los hombres. En relación a la edad, solo aparecen diferencias significativas en autoconcepto familiar a favor de los estudiantes más jóvenes. Para la variable titulación, existen diferencias significativas en percepción emocional a favor de los estudiantes de Educación Infantil. Discusión: Los resultados obtenidos guardan consonancia con los que se han obtenido en otros estudios en contextos similares al nuestro.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, inteligencia emocional percibida, autoconcepto.

## SELF-CONCEPT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS IN PRACTICE

**Abstract.** Introduction: The development of self-concept and emotional intelligence are important to favour personal wellness of teachers. This study aims to know the participants' scores in self-concept and perceived emotional intelligence as well as analyzing the existence of significant differences between the social and demographic variables set (gender, age and degree) and all the dimensions of the PEI and self-concept. Method: 104 Educational Psychology and Childhood Education students of the University of Jaén (Spain), who were doing their internship at schools, participated in a non-experimental study. The questionnaires used were the TMMS-24 and AFA models. Results: There were significant differences ( $p < .05$ ) in terms of gender in family self-concept and emotional self-concept in favor of men. In relation to age, significant differences appear only in family self-concept in favor of younger students. Regarding the degree variable, there are significant differences in emotional perception in favor of Childhood Education

<sup>1</sup> Correspondencia: David Molero. Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía. Edificio C5 – 23071- Jaén (España). [dmolero@ujaen.es](mailto:dmolero@ujaen.es)

students. Discussion: the results achieved are in accordance with those obtained in other studies in similar contexts to ours.

**Key words:** Emotional intelligence, perceived emotional intelligence, self-concept.

## AUTOCONCEITO E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO

**Resumo.** Introdução: A construção do autoconceito e a evolução da inteligência emocional são importantes para favorecer o bem estar dos docentes. Este estudo tem como objetivo conhecer as pontuações, tanto em autoconceito como em inteligência emocional percebida (IEP) dos seus participantes, além de analisar a existência de diferenças significativas entre as variáveis sócio demográficas previstas (gênero, idade e titulação) e cada uma das dimensões da IEP e do autoconceito. Método: Se realizou um estudo não experimental, no qual participaram 104 estudantes da Licenciatura de Psicopedagogia e do Grado em Educação Infantil da Universidade de Jaén (Espanha), os quais se encontravam realizando o estagio em escolas do ensino básico. Os instrumentos utilizados foram o TMMS-24 e o AFA. Resultados: Se encontraram diferenças significativas ( $p<0.5$ ) em função do gênero em relação ao autoconceito familiar e emocional a favor do gênero masculino. Com relação à idade só aparecem diferenças significativas entre o autoconceito familiar a favor dos estudantes mais jovens. Conforme a variável titulação, existe diferença significativa na dimensão de percepção emocional, em favor dos estudantes do Grado de Educação Infantil. Discussão: Os resultados alcançados são similares aos obtidos por outros estudos realizados em contextos semelhantes.

**Palabras-chave:** Inteligência emocional, inteligência emocional percebida, autoconceito.

### Introducción

El autoconcepto ha sido considerado como un constructo unidimensional y global hasta no hace mucho tiempo. En esta línea, los primeros planteamientos históricos sobre este constructo se basaban en la idea de que las percepciones que cada cual tiene de sí mismo forman un todo indivisible y global. Desde esta perspectiva, para poder entender el autoconcepto propio había que evaluar esa visión general (Cazalla-Luna y Molero, 2013). Sin embargo, esta perspectiva ha cambiado y, en la actualidad, se acepta una concepción jerárquica y multidimensional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) donde el autoconcepto general estaría formado por el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico, dividido este último a su vez en varias dimensiones: emocional, social y físico.

El autoconcepto es un constructo con múltiples interpretaciones. En este trabajo, vamos a seguir la definición de Musitu, García y Gutiérrez (1994): “El autoconcepto es un término que puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia

conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicas, familiares y académicas”.

Existen numerosos términos vinculados a la percepción de sí mismo (autoimagen, autopercepción, etc.) pero los dos términos más generalizados en psicología son autoconcepto y autoestima (Cazalla-Luna y Molero, 2013). En la práctica, ambos constructos suelen utilizarse indistintamente pues no se ha podido demostrar la diferencia entre ambos ni conceptual ni empíricamente (Rodríguez, 2008). Sin embargo, nosotros seguimos la propuesta de Watkins y Dhawan (1989) según los cuales, por un lado, tendríamos el componente cognitivo/perceptivo (pensamientos) o autoconcepto que se relacionaría con la idea que cada persona tiene de sí misma y, por otro lado, el componente afectivo/evaluativo (sentimientos) o autoestima, que se definiría como el aprecio, estima o amor que cada cual siente por sí mismo.

La relevancia del estudio del autoconcepto radica en que es una de las variables más importantes para el bienestar personal. En general, casi la totalidad de los problemas conductuales se relacionan con el mismo (García, Musitu, y Veiga, 2006). Se ha observado la relación negativa entre autoconcepto y la adicción al alcohol (Izquierdo, 2001) y al tabaco (Ferreras, Guzmán y Carulla, 1998), las dificultades en la relación con los padres (Musitu y García, 2004) y los hermanos (Arranz, Yenes, Olabarrieta y Martín, 2001), la violencia doméstica (Aznar, 2004) y el bajo rendimiento académico (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pineda, 2004).

El autoconcepto no se hereda sino que se va formando a lo largo de la vida según las experiencias que cada individuo vive en su entorno. Las personas que más van a influir en la formación del mismo son la familia y los docentes. Por tanto, los padres y las madres, junto con el profesorado y las amistades, van a jugar un papel fundamental tanto en el proceso de aprendizaje como en el concepto que de sí mismo tenga el escolar (Pantoja y Alcaide, 2013).

El término Inteligencia Emocional (a partir de ahora IE) aparece en las publicaciones especializadas por primera vez en 1990, siendo Salovey y Mayer (1990) los primeros en abordarlo. Sin embargo, no se populariza hasta cinco años más tarde con la publicación del *bestseller -Inteligencia Emocional-* de Goleman (1995). Actualmente, el estudio de la IE está en pleno auge y es fácil encontrarnos con definiciones variadas. En este estudio, vamos a seguir el concepto que proponen Mestre y Fernández-Berrocal (2007) el cual implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud las emociones, la habilidad para acceder y generar sentimientos, la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones.

Cazalla-Luna y Molero (2014) recogen una síntesis de la importancia de la IE en distintos campos, encontrando relación entre la IE y la prevención de conductas de riesgo (Brackett y Mayer, 2003), el bienestar subjetivo (Bar-On, 2005) o bienestar personal y laboral (Pena, Rey y Extremera, 2012), la autoeficacia y el locus de control

(Bellamy, Gore y Sturgis, 2005), la robustez de las relaciones familiares (Chan, 2005), el ajuste socioescolar del alumnado (Pena y Repetto, 2008), la competencia social (Brasseur y Gregoire, 2011; Zavala, Valadez y Vargas, 2008), la salud mental (Bhullar, Shutte, Malouff, 2012; Martínez, Piqueras y Ramos, 2010) y la felicidad (Bar-On, 2010), entre otros aspectos.

Para este estudio, vamos a basarnos en la Inteligencia Emocional Percibida (en adelante IEP) que es definida como el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). La IEP ha demostrado ser un predictor fiable del funcionamiento personal y social de los sujetos (Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2011)

Después de esta revisión del estado de la cuestión de la temática de nuestro estudio, presentamos los **objetivos** del mismo: (1) comprobar la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de los instrumentos empleados (2) conocer las puntuaciones de autoconcepto e IEP de los participantes; (3) establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas (género, edad y titulación) y cada una de las dimensiones de la IEP y del autoconcepto.

## Método

### Diseño

Siguiendo los criterios de la clasificación de diseños de investigación propuestos por Ato, López y Benavente (2013), nuestro estudio es de tipo no experimental empleando la estrategia de investigación asociativa (combinando los estudios comparativos y de predicción), teniendo las medidas un carácter transversal.

### Participantes

Los participantes en esta investigación son estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Psicopedagogía y al Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén (España) que se encontraban realizando las prácticas (practicum) en los centros educativos (docentes en prácticas). Hemos utilizado un muestreo no probabilístico de tipo causal o accidental (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 82) “aquel en que el investigador utiliza a los sujetos que le son accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características”.

La muestra está formada por un total de 104 estudiantes ( $n=104$ ) de los cuales 10 son hombres (9.61%) y 94 son mujeres (90.39%). Esto se debe a que en nuestro contexto la mayoría de los sujetos que cursan estos estudios son mujeres. La edad media es de  $22.61 \pm 3.06$  años. Por titulación, encontramos 17 estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía (16.35%) y 87 del Grado en Educación Infantil (83.7%).

## **Instrumentos**

### *Cuestionario sociodemográfico*

Con el objetivo de recabar información relevante de nuestros participantes se han incluido varias preguntas relacionadas con variables sociodemográficas recopilando datos de cuestiones relativas al género, la edad y la titulación que se cursa, con la intención de situar la muestra objeto de estudio y establecer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en los resultados obtenidos en función de estas variables.

### *Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*

El TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) es un cuestionario de autoinforme de la IEP (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Está compuesto por 24 ítems que contienen tres importantes dimensiones de la inteligencia emocional: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional. Esta prueba consta de una consistencia interna informada por sus autores de  $\alpha=.90$  para percepción o atención a los sentimientos,  $\alpha=.90$  en comprensión o claridad emocional y  $\alpha=.86$  para regulación o reparación de las emociones. En nuestra muestra la fiabilidad total obtenida ha sido .861 (véase Tabla 1 para apreciar la fiabilidad de las puntuaciones para cada dimensión).

### *Autoconcepto Forma-A (AFA)*

El cuestionario AFA (Musitu, García y Gutiérrez, 2001) evalúa las autopercepciones que los adolescentes tienen de sí mismos en cuatro áreas: emocional, social, familia y escolar. Consta de 36 ítems de tres alternativas de respuesta: siempre, algunas veces, nunca, que reciben la puntuación 1, 2 o 3 respectivamente. La puntuación de algunos ítems es invertida. La consistencia interna de este cuestionario es de .86. En nuestro estudio, hemos obtenido una fiabilidad total de las puntuaciones de .711 (véase la Tabla 1 para consultar la fiabilidad diferenciada por factores).

## **Procedimiento**

La batería de instrumentos fue aplicada de forma colectiva a los distintos participantes en sus aulas habituales de clase durante la realización de los seminarios de formación del prácticum. Se les pidió su libre colaboración para el estudio sin ningún tipo de coacción. Antes de que contestaran, los participantes fueron avisados de que se respetaría el anonimato de las respuestas y se les hizo hincapié en la confidencialidad de los resultados. Se explicaron las normas de aplicación, siendo los cuestionarios auto-administrados. El equipo de investigación estuvo presente mientras eran cumplimentados para resolver posibles dudas y comprobar la correcta contestación, siendo la duración media del proceso de 30 minutos.

## Análisis de los datos

Para la codificación y análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS versión 20 (SPSS Inc., Chicago, USA). Se han calculado las correlaciones (Pearson) entre las distintas dimensiones contempladas y un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas). Para conocer la existencia de diferencias significativas en función del género (hombres vs. mujeres), edad expresada en intervalos (menos de 24 años vs. más de 24 años) y titulación (Psicopedagogía vs. Grado en Educación Infantil), se utilizó la prueba *t* de Student de diferencias de medias para muestras independientes; verificándose los supuestos de normalidad e igualdad de varianzas. El nivel de confianza empleado para todos los análisis es del 95% (nivel de significación estadística  $p<.05$ ).

## Resultados

Los resultados se van a presentar en función de los tres objetivos planteados en el estudio con el fin de dar respuesta a los mismos.

### Análisis descriptivos, correlaciones y fiabilidad

En la Tabla 1 aparecen las correlaciones entre cada una de las dimensiones de los dos instrumentos empleados, así como la media y la desviación típica de cada una de las citadas dimensiones, las cuales van a ser consideradas como variables de nuestro estudio.

**Tabla. 1** Estadísticos descriptivos, correlaciones entre las dimensiones y fiabilidad

TMMS-24			AFA					
PER	COM	REG	ACA	SOC	EMO	FAM	AUT.TOT	
<b>PER</b>	1							
<b>COM</b>	.238*	1						
<b>REG</b>	-.042	.377**	1					
<b>ACA</b>	-.103	.175	.328**	1				
<b>SOC</b>	-.017	.125	.321**	.422**	1			
<b>EMO</b>	-.197*	.210*	.429**	.226**	.231*	1		
<b>FAM</b>	.021	.110	.131	.291**	.258**	.180	1	
<b>AUT.TOT</b>	-.130	.238*	.464**	.807**	.662**	.622**	.560**	1
<b>M</b>	26.73	28.90	28.02	25.79	12.79	17.33	16.01	71.94
<b>DT</b>	±5.64	±5.55	±6.21	±3.50	±1.90	±2.63	±1.77	±6.72
<b>A</b>	.869	.883	.855	.711	.621	.644	.623	.711

Nota: (1) Percepción=PER, Compresión=COM, Regulación=REG; Académico=ACA, Social=SOC, Emocional=EMO, Familiar=FAM, Autoconcepto total=AUT.TOT

(2) \*= $p<.05$ ; \*\*= $p<.01$ .

(3) M = Media, DT = Desviación Típica, a=fiabilidad

Como puede apreciarse existe una relación significativa entre las puntuaciones de cada una de las dimensiones del TMMS-24 ( $p<.05$ ) salvo entre *percepción* (PER) y *regulación* (REG). En el caso del autoconcepto (AFA) las correlaciones son significativas ( $p<.05$  ó  $p<.01$ ) salvo entre el *autoconcepto emocional* (EMO) y el *familiar* (FAM). Asimismo, pueden apreciarse los valores de la fiabilidad de las puntuaciones da cada dimensión de los dos instrumentos, siendo los valores aceptables en todos los casos tanto para el TMMS-24 como en el AFA.

### **Diferencias en función de la variable sociodemográfica género y las distintas dimensiones de los instrumentos empleados**

Para analizar las diferencias de género, hemos llevado a cabo una prueba *t* Student (diferencia de medias) para muestras independientes. En cuanto a las dimensiones del TMMS-24 (percepción, comprensión y regulación) no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas con respecto a la variable género ( $t_{102}<2.0$   $p>.05$  ns). En relación a las dimensiones del AFA, solamente aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del género en la dimensión *emocional* ( $t_{100}=2.83$   $p<.01$ ) y *familiar* ( $t_{100}=2.05$   $p<.05$ ), ambas a favor de los hombres.

**Tabla 2.** Diferencias de medias en función del género (Prueba *t* de Student)

		<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b><i>t</i> (gl)</b>	<b><i>p</i></b>
<b>TMMS</b>	<b>PER</b>	27( $\pm 4.13$ )	26.7 ( $\pm 5.79$ )	$t(102)= .158$	.875
	<b>COM</b>	29.5( $\pm 5.62$ )	28.84 ( $\pm 5.56$ )	$t(102)= .356$	.723
	<b>REG</b>	28.7 ( $\pm 5.55$ )	27.95 ( $\pm 6.30$ )	$t(102)= .358$	.721
	<b>ACA</b>	25.60( $\pm 4.62$ )	25.81 ( $\pm 3.39$ )	$t(100)= -.183$	.855
<b>AFA</b>	<b>SOC</b>	13.60( $\pm 1.34$ )	12.70( $\pm 1.94$ )	$t(100)= 1.41$	.160
	<b>EMO</b>	19.50 ( $\pm 1.71$ )	17.09 ( $\pm 2.61$ )	$t(100)= 2.83$	.006**
	<b>FAM</b>	17.10( $\pm .87$ )	15.90 ( $\pm 1.81$ )	$t(100)= 2.05$	.043*
	<b>AUT.TOT</b>	75.80( $\pm 5.80$ )	71.52 ( $\pm 6.71$ )	$t(100)= 1.93$	.056

*Nota:* (1) Percepción=PER, Compresión=COM, Regulación=REG; Académico=ACA, Social=SOC, Emocional=EMO, Familiar=FAM, Autoconcepto total = AUT.TOT

(2) \*= $p<.05$ ; \*\*= $p<.01$ .

### **Diferencias en función de la variable sociodemográfica edad y las distintas dimensiones de los instrumentos empleados**

Los resultados de la prueba de diferencia de medias para muestras independientes (*t* Student) realizada con el fin de analizar las diferencias en función de la edad (menos de 24 años y más de 24 años), informan que para las distintas dimensiones del TMMS-24 (percepción, comprensión y regulación) no se han encontrado diferencias significativas entre éstas y la variable edad ( $t_{102}<2.0$   $p>.05$  ns). En cuanto a las dimensiones del AFA (académico, social, emocional, familiar y

autoconcepto total), solo hay diferencias significativas en la dimensión *autoconcepto familiar* ( $t_{100}=2.12 p<.05$ ), a favor de los estudiantes de menos de 24 años.

**Tabla 3.** Diferencias de medias en función de la edad (Prueba *t* de Student)

		<i>Menos de 24 años</i>	<i>Más de 24 años</i>	<i>t (gl)</i>	<i>p</i>
<b>TMMS</b>	<b>PER</b>	26.56( $\pm 5.64$ )	27.29 ( $\pm 5.69$ )	$t(102) = -.554$	.581
	<b>COM</b>	28.83( $\pm 5.80$ )	29.12 ( $\pm 4.72$ )	$t(102) = -.222$	.825
	<b>REG</b>	27.91 ( $\pm 6.49$ )	28.41 ( $\pm 5.30$ )	$t(102) = -.347$	.729
	<b>ACA</b>	26.00( $\pm 3.40$ )	25.04 ( $\pm 3.84$ )	$t(100) = 1.13$	.260
<b>AFA</b>	<b>SOC</b>	12.93( $\pm 1.85$ )	12.27( $\pm 2.05$ )	$t(100) = 1.45$	.148
	<b>EMO</b>	17.21 ( $\pm 2.76$ )	17.77 ( $\pm 2.06$ )	$t(100) = -.884$	.379
	<b>FAM</b>	16.21( $\pm 1.47$ )	15.31 ( $\pm 2.53$ )	$t(100) = 2.12$	.036*
	<b>AUT.TOT</b>	72.36( $\pm 6.25$ )	70.40 ( $\pm 8.18$ )	$t(100) = 1.20$	.229

*Nota:*

(1) Percepción=PER, Compresión=COM, Regulación=REG; Académico=ACA, Social=SOC, Emocional=EMO, Familiar=FAM, Autoconcepto total=AUT.TOT

(2) \*= $p<.05$ ; \*\*= $p<.01$ .

#### *Diferencias en función de la variable sociodemográfica titulación y las distintas dimensiones de los instrumentos empleados*

Por último, en relación a la titulación, la prueba de diferencia de medias realizada (*t* de Student), informa de que para la IEP (TMMS-24) solo existen diferencias significativas en la dimensión *percepción* ( $t_{102}=-2.17 p<.05$ ) a favor del Grado de Educación Infantil. En cuanto a las dimensiones del cuestionario AFA (académico, social, emocional, familiar y autoconcepto total), no encontramos diferencias significativas entre éstas y la variable titulación en ningún caso ( $t_{100}<2.0 p>.05$  ns).

**Tabla 4.** Diferencias de medias en función de la titulación (Prueba *t* de Student)

		<i>Psicopedagogía</i>	<i>M. Infantil</i>	<i>t (gl)</i>	<i>p</i>
<b>TMMS</b>	<b>PER</b>	24.05( $\pm 6.08$ )	27.25 ( $\pm 5.43$ )	$t(102) = -2.17$	.032*
	<b>COM</b>	26.94( $\pm 4.57$ )	29.28 ( $\pm 5.66$ )	$t(102) = -1.6$	.111
	<b>REG</b>	26.29 ( $\pm 5.94$ )	28.36 ( $\pm 6.24$ )	$t(102) = -1.26$	.210
	<b>ACA</b>	24.76( $\pm 3.84$ )	26.00 ( $\pm 3.42$ )	$t(100) = -1.13$	.186
<b>AFA</b>	<b>SOC</b>	12.52( $\pm 2.18$ )	12.84( $\pm 1.85$ )	$t(100) = -.626$	.533
	<b>EMO</b>	16.52 ( $\pm 3.32$ )	17.49 ( $\pm 2.67$ )	$t(100) = -1.38$	.169
	<b>FAM</b>	15.88( $\pm 1.93$ )	16.04 ( $\pm 1.75$ )	$t(100) = -.347$	.729
	<b>AUT.TOT</b>	69.70( $\pm 6.96$ )	72.38 ( $\pm 6.62$ )	$t(100) = -1.51$	.134

*Nota:*

(1) Percepción=PER, Compresión=COM, Regulación=REG; Académico=ACA, Social=SOC, Emocional=EMO, Familiar=FAM, Autoconcepto total=AUT.TOT

(2) \*= $p<.05$ ; \*\*= $p<.01$ .

## Discusión y conclusiones

La relevancia del estudio del autoconcepto radica en que es una de las variables más importantes para el bienestar personal. Los docentes son de las personas que más van a influir en la formación del autoconcepto de su alumnado, junto a familiares y amigos. Es fundamental que el profesorado sea consciente de ello y fomente en sus aulas el desarrollo de un autoconcepto adecuado con el objetivo de prevenir problemas futuros.

En cuanto a la existencia de diferencias significativas entre las distintas dimensiones del autoconcepto y la variable género, encontramos diferencias en el autoconcepto emocional y familiar, ambos a favor de los hombres. Otros estudios (Pantoja y Alcaide, 2013) obtuvieron resultados diferentes a los nuestros al presentar las mujeres mejor puntuación en autoconcepto familiar que los hombres pero, por otro lado, este mismo trabajo sí coincide con nosotros al ser los hombres los que poseen mayor autoconcepto social.

Tener desarrollada la inteligencia emocional en el colectivo del profesorado es algo esencial tanto para su propio bienestar como para el de su alumnado. Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003) en un estudio que buscaba examinar la relación de la IEP y ciertas estrategias de afrontamiento en la aparición del *burnout*, mostraron que la IEP explica parte de la varianza de las dimensiones del *burnout*. En esta misma línea, otros autores consideran que la formación emocional en los docentes es fundamental e incluso, lo consideran un elemento básico para su desarrollo profesional y para la consecución de una educación de calidad (Palomera, 2008; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

En cuanto a las diferencias entre IEP y la variable sociodemográfica género, no hemos encontrado diferencias significativas en nuestro estudio. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Cazalla-Luna y Molero (en prensa), Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012) y Haro y Castejón (2014). Aunque no encontramos diferencias entre hombres y mujeres, podemos considerar que los resultados obtenidos en nuestro estudio muestran que tanto los hombres como las mujeres, de manera global, se encuentran en valores adecuados en las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida.

Consideramos que los futuros docentes deben de adquirir estos recursos y conocer herramientas para su puesta en práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La formación de docentes emocionalmente inteligentes debería ser uno de los objetivos de la formación inicial y continua del profesorado (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015). Es preciso empezar a introducir estos contenidos en la formación inicial del profesorado si queremos que sean capaces de desarrollarlo en su propia práctica profesional futura (Rodríguez y Díez, 2014), para que actúen junto al resto de agentes educativos para que se consiga ir más allá de la mera trasmisión de

contenidos académicos y se puedan contribuir al desarrollo global de todos los estudiantes (Álvarez y Bisquerra, 2011; Antoñanzas et al., 2014)

Según Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro (2015), los beneficios del desarrollo de las emociones sobre el éxito académico, la adaptación social, la toma de decisiones, la salud, el liderazgo y sobre la disminución de conflictos, han sido constatados. Por lo tanto, “para producir aprendizaje óptimo los estudiantes han de ser emocionalmente competentes. Esto incluye ser capaces de contenerse y refrenar sus reacciones impulsivas, tratar con diversos entornos educativos, docentes y temas nuevos; y colaborar con los docentes y otros estudiantes” (Blakemore y Frith, 2007, p. 304), por lo que los inteligentes desde el punto de vista emocional, sin duda tendrán menos dificultades para conseguir estos propósitos. Un recurso adecuado para intervenir en este sentido son los numerosos programas de educación emocional, en los cuales se ha demostrado en el mundo académico que son útiles para la mejora del rendimiento escolar, entre otros aspectos (C.A.S.E.L, 2013; Zins et al., 2004).

No podemos finalizar nuestro estudio sin reflexionar sobre sus limitaciones, no por ello dejando de poner en valor las evidencias obtenidas en aspectos tan esenciales como las emociones y el autoconcepto, los cuales no se heredan sino que se van formando a lo largo de la vida según las experiencias del entorno (Pantoja y Alcaide, 2013). Será oportuno actuar con cautela en la generalización de las evidencias obtenidas a otros contextos diferentes al nuestro. Coincidimos con Hernández-Pina, Maquilón-Sánchez y Monroy-Hernández (2012) al considerar que la percepción que los docentes tienen sobre el contexto de enseñanza, determina o al menos condiciona, su forma de enseñar, su forma de estructurar su enseñanza, su implicación con los estudiantes y con la institución. Comparar los resultados obtenidos en este estudio transversal con los resultados que se obtuvieran en otras valoraciones a través de estudios longitudinales, sería de enorme ayuda para obtener evidencias más consistentes.

## Referencias

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2011). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Antoñanzas, J. L., Salavera, C., Teruel, P., Sisamón, C., Ginto, A., Anaya, A. y Barcelona, D. (2014). Emotional intelligence and personality in student teachers. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 132, 492-496. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.342
- Arranz, E., Yenes, F., Olabarrieta, F. y Martín, J.L. (2001). Relaciones entre hermanos y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 361-377.
- Ato, M., López, J.J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511

- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M. y López-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.
- Aznar, M.P. (2004). The impact of domestic violence on the health of abused women. *Psicothema*, 16, 397-401
- 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.
- Bellamy, A., Gore, D. y Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 53-78.
- 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.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- 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-Traitchez les adolescents à haut potentiel: Spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 62(1), 59-76.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73. doi: 10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (en prensa). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), en prensa.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *2013 CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: CASEL.

- De Haro, J. M. y Castejón, J. L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence, and early professional success: predictive and incremental validity. *Anales de Psicología*, 30(2), 490-498. doi: 10.6018/analesps.30.2.154621
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Triad Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Ferreras, C.G., Guzman, J.I.N. y Carulla, L.S. (1998). Factores psicosociales que intervienen en la adquisición del comportamiento tabáquico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 49-66.
- García, J. Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. doi: 10.6018/analesps.28.2124111
- Hernández-Pina. F., Maquilón-Sánchez, J. y Monroy-Hernández, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 16(1), 61-77.
- Izquierdo, F.M. (2001). Un programa de prevención con hijos de alcohólicos. *Anales de Psiquiatría*, 17, 313-318.
- Latorre, A., Rincón, D. del y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Martínez, A., Piquerias, J. y Ramos, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890.
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Musitu, G. y García, J.F. (2004). Consequences of the family socialization in the Spanish culture. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., García, J. F., & Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma A* (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: TEA ediciones.
- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 247-276). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.

- Pantoja, A. y Alcaide, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista Científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-140.
- 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., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagementin Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358.
- Rodríguez, C. y Díez, J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación de maestros y maestras. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18(1), 383-396.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Valle, A., Nuñez, J.C. y González-Pineda, J.A. (2004). Differences in use of self-handicapping and defensive pessimism and its relation with achievement goals, self-esteem and self regulation strategies. *Psicothema*, 16, 625-631.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports. Furthers explorations using theTrait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611-627.
- Shavelson, J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Watkins, D. y Dhawam, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562.
- Zavala, M.A., Valadez, M. de los D. y Vargas, M.C. (2008). Inteligencia Emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 319-338.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

**Fecha de recepción:** 09/07/2015

**Fecha de revisión:** 13/07/2015

**Fecha de aceptación:** 29/07/2015

## SABERES DOCENTES: UM OLHAR DO DOCENTE INICIANTE PARA A CARREIRA

**Eunice Machado de Oliveira<sup>1</sup>**

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Criciúma, Brasil

**Renata Righetto Jung<sup>2</sup>**

Centro Universitário Barriga Verde - Unibave. Orleans, Brasil

**Rovânia Bussolo<sup>3</sup>**

Centro Universitário Barriga Verde - Unibave. Orleans, Brasil

**Gildo Volpato<sup>4</sup>**

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC . Criciúma, Brasil

**Resumo.** A constituição dos saberes docentes possui diversas origens, dentre elas os saberes construídos no decorrer da carreira profissional. O objetivo desta pesquisa é compreender as principais bases de conhecimento que constituíram e constituem os saberes dos docentes participantes do estudo. Amparando-se na pesquisa descritiva e na abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, envolvendo sujeitos vinculados a um Centro Universitário Catarinense. Os resultados indicam como se compõem a formação escolar, a base dos conhecimentos no início da carreira, as principais mudanças realizadas com a prática docente e as dificuldades encontradas na constituição desses saberes. Para apoiar esta pesquisa, foram analisados referenciais teóricos de autores como Cunha, Tardif e Volpato, entre outros, que discutem a formação dos saberes do professor docente, à luz da abordagem qualitativa descritiva.

**Palavras-chave:** Saberes docentes, formação scolar, ensino superior.

## SABERES DOCENTES: UNA MIRADA DEL DOCENTE PRINCIPIANTE EN LA CARRERA

**Resumen.** La Constitución de los conocimientos docentes tiene muchas fuentes, entre ellos el conocimiento construido durante la carrera profesional. El objetivo de esta investigación es comprender las principales bases de conocimiento que constituyen y constituirán los conocimientos de los participantes del estudio. La investigación se basa en el enfoque descriptivo y cualitativo, y los datos

<sup>1</sup> **Eunice Machado de Oliveira:** Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Av. Universitária, 1105, Bairro Universitário, Criciúma, Santa Catarina. Contato: eunice.1974@hotmail.com.

<sup>2</sup> **Renata Righetto Jung:** Centro Universitário Barriga Verde – Unibave. Rua João Leonir Dall’Alba. Bairro Murialdo, Orleans, Santa Catarina, Brasil. Contato: renatarjung@hotmail.com.

<sup>3</sup> **Rovânia Bussolo:** Centro Universitário Barriga Verde – Unibave. Rua João Leonir Dall’Alba. Bairro Murialdo, Orleans, Santa Catarina, Brasil. Contato: rovanioib@gmail.com.

<sup>4</sup> **Gildo Volpato:** Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Av. Universitária, 1105, Bairro Universitário, Criciúma, Santa Catarina. Contato: giv@unescc.net.

fueron recogidos a través de entrevistas semi-estructuradas pasadas a personas vinculadas a un centro universitario catarinense. Los resultados indican cómo se componen la formación escolar, a base de los conocimientos al inicio de la carrera, los principales cambios realizados en la práctica de la enseñanza y las dificultades encontradas en la constitución de este conocimiento. Para apoyar esta investigación, se analizaron los marcos teóricos de autores como Cunha, Tardif y Volpato, entre otros, que discuten la formación del conocimiento docente de enseñanza a la luz del enfoque cualitativo descriptivo.

**Palabras clave:** Saberes docentes, formación escolar, educación superior.

## **KNOWLEDGE TEACHERS: A BEGINNER TEACHER LOOK FOR CAREER**

**Abstract.** The constitution of teachers' knowledge has many sources, including that acquired during the professional career. The aim of this article was to comprehend the main sources that constitute teachers' knowledge. The research was qualitative and it was used a semi-structured interview to collect dates in the university of Santa Catarina. From this dates, it was analyzed how the school formation is built, the basis of knowledge at the beginning of the carreer, the main changes made with teaching practice and the difficulties along this process. To support this research we used theoretical frameworks of authors such as Tardif and Volpato, who discuss the formation of teachers' knowledge.

**Keywords:** Teachers'knowledge, School formation, Higher education.

### **Introdução**

Novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores universitários à medida que são responsáveis pela formação de diferentes profissionais em uma sociedade cada vez mais exigente e complexa. Assim, a partir de necessidades próprias ou induzidas, eles estão em um processo constante de aprimoramento de seus saberes, pois os constituídos em sua trajetória de vida já não bastam mais.

A partir de reflexões, possibilidades e leituras de autores como Tardif (2004), Cunha (2002), Pimenta (1999) e Masetto (2003) e de nossa experiência como professores universitários, entendemos que pesquisar a construção dos saberes docentes de um grupo de professores universitários em início de carreira seria relevante para a formação de novos profissionais. No Brasil, autores como Pimenta (1999) Tardif (2004) consideram importante compreender a construção dos saberes dos professores, passando, então, a intensificar suas pesquisas nessa perspectiva.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI enfatiza, conforme Delors (2001, p. 152), expectativas e exigências necessárias em relação a esses profissionais, pois "...a contribuição dos professores é

crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável”.

Diante da conscientização sobre a importância do papel professor na educação e do que se espera dele para o século XXI, é instigante compreender o que é necessário saber para ensinar, quais saberes precisam ser aprendidos na formação inicial ou continuada e que saberes precisam ser construídos para que novas práticas educativas possam provocar avanços na educação superior. Desde a segunda metade da década de 1990, esses questionamentos vêm conduzindo a busca pelo entendimento dos denominados saberes profissionais dos professores, que têm sido pesquisados por autores nacionais e internacionais, dos quais destacamos: Tardif e Gauthier (1996), Bombassaro (1992), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999), entre outros.

... na última década muitos pesquisadores, preocupados com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, voltaram seus interesses para essa linha de pesquisa que coloca a formação docente e os seus saberes, incluindo-se aí também aqueles que provêm das práticas pedagógicas, como principal objeto de estudo e de investigação mais sistemática. (Chaves, 2001, p. 8).

Segundo Bombassaro (1992, p. 27), saber implica em: crença: “saber que...” = “crer em...”; poder: “se sabe...” = “se pode...” (saber/poder); “Ser capaz de...”, “compreender...”, “dominar uma técnica”, “poder manusear”, “poder compreender”, de modo voltado ao mundo prático, que, além de ser condição de possibilidade de qualquer noção, é também o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida.

Por que pesquisar a construção dos saberes docentes? Porque não existe uma formação única e específica para formar um profissional professor. Até décadas passadas, o principal requisito para um professor universitário era ter experiência profissional prática em determinada área de atuação. Essa premissa tinha como tese o modelo de ensino superior dos cursos profissionalizantes (modelo francês-napoleônico) implementado no Brasil, o que confirmou o surgimento da crença popular de que “quem sabe, sabe ensinar”, ou seja, a universidade procurava profissionais renomados no mercado de trabalho e contratava-os como professores. Eles eram os detentores de um conhecimento que deveria ser transmitido aos alunos, e a escola/universidade era conhecida como o “ambiente” onde acontecia essa transmissão. Sedimentada com base em princípios seculares, a atual área ainda continua levando muitos “docentes a uma prática de ensino insuficiente para uma compreensão significativa do conhecimento, e muitas vezes suas respostas não satisfazem aos alunos, que perguntam: por que tenho que aprender isso?” (Santos, 2008, p. 72).

Esse cenário vem modificando-se aos poucos pela aceleração da informação provocada por meios midiáticos, evolução tecnológica e virtualização da informação, estabelecendo-se a popularização do conhecimento, cuja produção, pesquisa e socialização, antes próprias das universidades e do domínio dos professores, hoje são realizadas em outras organizações, tanto públicas quanto privadas.

O aluno passou a ser um questionador em sala de aula, por isso o professor precisou buscar mais capacitação e competência pedagógica, uma formação permanente e prolongada e o desenvolvimento de suas habilidades para exercer seu ofício; teve também de assumir um novo papel como educador, pois o grande desafio para o século XXI é ultrapassar os limites das salas de aula, ao educar os alunos levando em consideração sua cultura, seu desenvolvimento humano, a preparação necessária para a pesquisa científica e para o entendimento das novas tecnologias, contribuindo, dessa forma, para que sejam aptos a enfrentar as inúmeras exigências da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, o professor é capaz de construir, desenvolver e aprimorar seus conhecimentos a partir da experiência prática e, portanto, “os saberes docentes” passam a ser fundamentais para se compreender a profissão professor. Para Tardif (2004, p. 18) o “saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Essa pluridimensionalidade do ‘saber profissional’ dos professores é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Mas, por que o ‘saber profissional’ dos professores é constituído por vários ‘saberes’? Há indicações de que devido as suas atividades pedagógicas diárias – planejamento e execução do plano didático, escolha das metodologias que julgam condizentes, elaboração das tarefas para os alunos, administração da sala de aula e construção dos instrumentos de avaliação –, os professores tratam da gestão dos conteúdos e da sala de aula, por isso necessitam utilizar diferentes ‘saberes’ para a consecução dos objetivos previamente definidos.

... o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (Tardif, 2002, p. 11).

Para categorizar os saberes dos professores, Tardif e sua equipe criaram o quadro demonstrado na Figura 1, que, embora trate da Educação Básica, serve para refletir sobre as atitudes e fontes de saber dos professores universitários.

O saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros ainda provêm dos pares. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência

de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (Tardif, 2002, p. 19)

**Figura 1 - Os saberes dos professores**

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores, tais como: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Tardif (2000, p. 226) também pesquisou a carreira e a dimensão temporal dos saberes: “os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo a processos através dos quais são adquiridos no âmbito da carreira do magistério”. O autor afirma que os professores vivem diferentes fases na carreira, e isso reflete em mudanças nos seus saberes. Os cinco ou sete primeiros anos significam um período de intenso aprendizado, dividido em “exploração” (do primeiro ao terceiro ano), período em que o professor faz tentativas e sente a necessidade da aceitação dos demais profissionais, e “estabilização” (do terceiro ao sétimo ano), período em que o profissional está mais confiante e domina os aspectos de seu trabalho.

Dessa forma, entendemos que a experiência docente é fundamental para que haja o enriquecimento dos saberes profissionais dos professores. Conforme Bondía (2002, p. 26), o saber adquirido com a experiência é aquele que se vive, “é um saber particular, subjetivo, relativo, contígeno, pessoal”. A experiência é então aquilo que “nos passa”, em que o sujeito da experiência é o território de passagem, uma “superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo”. (Bondía, 2002, p. 26)

Assim, os saberes da experiência docente são aqueles que os próprios professores constroem no seu cotidiano, com seus colegas de trabalho, com textos de

outros autores e com seus educandos. É essa experiência que permite que cada professor construa sua prática social de ensinar.

## Metodologia

Para trabalharmos com os saberes constituídos na docência, foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva, com o objetivo de compreender as principais bases de conhecimento que constituíram e constituem os saberes dos docentes no início de carreira. Para o estudo, foram encaminhadas, via correio eletrônico, entrevistas semiestruturadas a 29 docentes; obtivemos o retorno de 13 professores/as que atuam em um Centro Universitário catarinense.

A partir do material empírico pesquisado, realizamos as análises e construímos os textos explicativos/interpretativos. Dividimos os textos em duas categorias de análise: os saberes provenientes da formação anterior à docência e os saberes provenientes da experiência na profissão.

## Resultados e discussão

### - *Os saberes provenientes da formação anterior à docência*

Os primeiros saberes docentes são provenientes dos saberes advindos da família e da formação escolar. Conforme Cunha (2002, p. 32), "... a formação é um processo e, como tal, se constrói em movimentos que são peculiares para cada sujeito", sendo que, para algumas pessoas, a figura de um bom professor torna-se base para os seus saberes, principalmente no início da carreira.

Os docentes entrevistados relatam que sua forma de lecionar é inspirada em algum professor que marcou suas vidas. O professor de administração conta-nos: "Busquei formas de alguns professores que eu considerava ótimos na arte de educar, e aprimorei essas metodologias, com um toque meu para adequar às necessidades dos alunos no presente".

É importante ressaltar que todos os entrevistados apontaram pontos positivos sobre seus antigos professores, principalmente pela boa didática e metodologia utilizada.

A professora de ciências contábeis diz que:

... poderia destacar muitos pontos positivos, mas os que mais me marcaram em todos esses anos de estudo foram: dedicação, amor pela profissão e cobrança dos professores para um melhor aprendizado. Por exemplo, me lembro das minhas professoras da 1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série do ensino fundamental, eram professoras do tipo "duronas" que ensinavam com grande sabedoria e amor pelo que faziam,

cobravam muito e isso me desafiava a aprender mais e mais. Até hoje me recordo delas e agradeço cada cobrança, cada “puxão de orelha”, pois só assim aprendi a ter responsabilidade com os estudos desde pequena. No decorrer desta trajetória de estudos os professores que mais gostei sempre foram os professores com amor pelo que faziam e que cobravam.

Percebemos o quanto é importante o docente ter a experiência profissional de formação, pois é possível exemplificar com fatos reais o assunto em estudo. Isso contribui para que o aluno aplique os conteúdos apropriados articulando teoria e prática.

Além de considerar importantes a didática e a metodologia, os entrevistados espelham-se também nos professores que demonstravam boas atitudes pessoais, pois consideram isso como “princípios básicos de um professor”.

É importante que o professor, no seu sentido lato referido, não apenas planeje, ordene e prepare boas aulas, mas também seja um educador na acepção da palavra, aí sim envolvendo emoções, afetividade, compreensão do homem e seu ambiente, juntamente com uma boa comunicação. (Marion, 2006, p. 1)

Os entrevistados destacam ainda a ética, a pontualidade, o dinamismo e a criatividade. O professor de informática e pedagogia descreve: “... destaco a abertura ao diálogo, o cumprimento do horário das aulas – do primeiro ao último dia letivo – e o cumprimento do plano de ensino”.

Há também a importância de uma boa empatia com o/a aluno/a. Marion (2006, p. 1) acredita que “... certamente, teremos mais benefício quando nossos professores (sejam mestres, pais, chefes, jornalistas, executivos, médicos, etc.) usam formas e procedimentos adequados no seu ensino”.

Como resultado da análise das entrevistas, conclui-se que bons/as professores/as ajudam a formar outros/as professores/as. Quando esses/as formadores/as deixam boas impressões, são referências inspiradoras, principalmente nos primeiros passos do aprendiz docente.

#### ***- Os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão***

Além dos saberes construídos antes da experiência como docentes, destacamos os saberes provenientes da própria experiência docente. Conforme Pimenta (1999, p. 26), essa dimensão vem sendo cada vez mais valorizada, pois “os professores, muitas vezes, podem reinventar os saberes pedagógicos a partir da sua prática social de ensinar”, porque “o futuro profissional não pode construir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer”.

A partir da análise das respostas dos/as professores/as entrevistados/as, identificamos nesta pesquisa alguns saberes constituídos depois do início da experiência

docente, dos quais destacamos: a preparação das primeiras aulas, as mudanças ocorridas e as dificuldades encontradas na docência.

Quando pensamos em *ensinar*, as idéias associativas nos levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir. São ações próprias de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. As atividades centralizam-se nele, na sua pessoa, nas suas qualidades e habilidades. Ele é o centro do processo. Neste, o professor costuma se perguntar: o que acho importante ensinar? Como vou ensinar? Como gosto e prefiro ensinar? Como me é mais fácil ensinar? (Masetto, 2003, p. 35-36)

Embora a maioria dos professores esteja embasada em metodologias usadas por outros profissionais, eles relatam, também, que a principal preocupação é com o planejamento, com o plano de ensino, pois nessa etapa, além de ser apresentado o conteúdo a ser lecionado, é preciso decidir sobre as metodologias e as formas de ministrar os conteúdos. O professor de informática aponta: “Procurei saber como um todo o conteúdo da disciplina que iria lecionar a fim de preparar aulas de forma que fizesse com que os alunos viessem gostar da disciplina”. Percebe-se que os professores consideraram importante o plano de ensino, deixando claros os objetivos e a proposta da disciplina. Após sua preparação, ele é apresentado aos/as alunos/as, para que tenham conhecimento do conteúdo programático.

A professora de psicologia relata: “Tentei diversificar na didática e metodologia, criando oportunidades para que o aluno também pudesse expor suas ideias, aproximando a teoria da prática para facilitar a construção do aprendizado com meus alunos”. Nas entrevistas, observamos que os professores incluem atividades práticas ao definir o plano de trabalho para a disciplina, de preferência de modo que o aluno seja um sujeito ativo na ação, para que se envolva com as atividades e participe delas mais facilmente, atingindo o objetivo de aprendizagem proposto pelo docente.

A necessidade de variar as técnicas no decorrer de um curso, o que se faz oportuno, pois elas são um forte elemento de atuação sobre a motivação dos alunos, assim como a necessidade de se propor claramente os objetivos a serem alcançados. (Masetto, 2003, p. 87)

Segundo Masetto (2003, p. 86), ao conceituarmos técnica tratamos de meios materiais utilizados na confecção de uma arte. Em nosso caso, com relação à metodologia e didática, podemos falar em arte da docência, na qual as estratégias para a aprendizagem são a arte de decidir sobre um conjunto de disposições que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço em sala de aula até a preparação do material a ser usado.

Nesta pesquisa, percebe-se que as metodologias utilizadas pelos professores foram sendo modificadas ao longo da docência, demonstrando como o/a aluno/a é um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. A partir disso, pode-se afirmar que

uma técnica ou estratégia utilizada com uma turma nem sempre dará certo com outra, e o mesmo pode ser dito em relação aos alunos. Por isso a importância da diversificação de técnicas para o alcance de um mesmo objetivo. Consequentemente, a formação do/a professor/a se faz ao longo de sua vida, ela é contínua, para que o/a docente esteja atualizado e possua domínio de conteúdo.

O domínio do conteúdo específico, acompanhado da constante atualização do mesmo, é cobrança facilmente identificada no discurso tanto institucional como discente. Não se admite um professor que não “conheça” o assunto que pretende ensinar. E essa é, também, uma preocupação marcadamente presente na fala do próprio professor. (Vasconcelos, 1996, p. 24-25)

Nesse processo de encontrar a melhor metodologia para a aprendizagem, há mudanças em alguns pontos da docência, dos quais podemos destacar: no processo de ensino; no incentivo à pesquisa; na parceria e coparticipação entre o/a professor/a e o/a acadêmico/a; no perfil da docência, havendo muitas vezes inovação no processo ensino-aprendizagem.

Acerca da parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, Masetto comenta que:

Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão “aprender”. Ninguém aprenderá por eles. (2003, p. 23)

Como ensina Masetto (2003), no ensino superior espera-se que, além de aprofundar conhecimentos cognitivos, sejam desenvolvidas competências e habilidades de um profissional cidadão responsável.

No que diz respeito ao perfil do professor universitário, deseja-se que ele faça pesquisa e esteja motivado para incentivar seus alunos/as a pesquisar, a ir em busca de desafios, a transformar informações em conhecimentos. Após essa produção, é importante também divulgar os seus trabalhos, discutir os estudos realizados, seus efeitos, suas considerações. Em sua aula, deve incentivar seus/suas alunos/as a aprender com investigação e orientá-los a elaborar trabalhos de forma acadêmica/científica.

Relembramos que o/a aluno/a aprende também com o perfil do professor, sua postura profissional, seu comprometimento com sua formação e a formação de seu aluno/a.

Segundo Cunha (2002, p. 238), “... a problematização do conteúdo em si é que parece ser a principal construtora dos saberes”, pois “... a experiência leva os professores a perceberem que não basta estruturar seu trabalho apenas como uma

coleção de informações técnicas ou teóricas”, eles devem buscar sempre mudanças inovadoras para uma melhor ação docente.

A inovação é essencial em toda mudança educacional, tanto no sistema educativo como na própria escola. Envolve e tem sempre como referência o professor. De fato, o desenvolvimento de toda inovação exige a consideração da dimensão pessoal ou bibliográfica porque colocá-la em prática depende deste agente de troca. (Torre, 2002, p. 45).

A inovação, como relata Torre (2002), é uma necessidade inevitável, não somente para se descobrir os processos pessoais implicados na mudança e, a partir deles, projetar estratégias mais idôneas para mudanças viáveis, da óptica do planejamento, como também pela atenção dada ao contexto e aos atores, com suas necessidades, seus interesses, suas relações etc.

Portanto, necessitamos de professores/as diferentes, motivadores/as, ousados/as, dinâmicos/as, que despertem a curiosidade dos/as alunos/as. Conforme Volpato (2010, p. 55): “... práticas pedagógicas bem avaliadas se colocam muitas vezes na esteira de rupturas das formas tradicionais de atuação, permitindo, inclusive, outras formas de olhar e interpretar os saberes e os fazeres de professores universitários”.

O desafio do professor inovador é grande, pois ele trata de um processo que requer muitas vezes o enfrentamento consigo mesmo, com demais professores e com a instituição. Para uma maior segurança em uma atitude inovadora, a experiência conta muito, porém nem sempre é possível contar com isso, sendo necessário que o/a professor/a encontre outras saídas, que podem ser rupturas inovadoras, aceitas ou não pelos/as alunos/as.

As tradicionais metodologias de ensino baseadas na mera transmissão de informação não respondem às demandas socioculturais do nosso tempo nem se ajustam aos princípios de construção do conhecimento que caracterizam a maior parte das reformas educacionais. Das considerações epistemológicas, psicossociais e pedagógicas se faz necessária a busca de estratégias docentes alternativas, que levem em consideração os princípios de criatividade, qualidade, competência e colaboração; princípios que nos permitem avançar até a nova sociedade que se configura nos modelos do século XXI e que já foram proclamados pela Unesco como temas da nova formação. (Torre, 2002, p. 11)

Quando perguntamos aos/às professores/as em que se baseiam hoje, após algum tempo na docência, tivemos muitos relatos inerentes à inovação. Uma professora de administração e agronegócios diz: “utilizo 50% da aula na teoria e 50% em alguma atividade em grupo ou individual sobre o tema abordado, tentando ser prática. Outro item interessante são as visitas técnicas, os alunos tem curiosidade em conhecer, vale a pena”.

Quando se trabalha em aula concepções sobre o que é aprender, como pesquisar, como romper as “ataduras ou vendas”, multiplica-se a possibilidade de inovação.

Inovar nem sempre é fácil, muitas vezes o/a professor/a depara-se com situações em que, por sua competência e conhecimento, sabe que pode inovar, porém pode encontrar barreiras que o impeçam de progredir. Nesse momento, ele/a deverá afastar-se do objeto, para que possa pensar em algo diferente e também inovador, pois quando se está embebido ou mergulhado no objeto da questão, muitas vezes, tem-se dificuldades de encontrar uma saída para a situação. Quando nos afastamos um pouco do objeto normalmente uma nova ideia flui mais facilmente.

O professor de administração conta-nos: “minhas aulas foram melhoradas em função do dia-a-dia em sala, vendo que eu tinha que buscar algo mais para atingir o objetivo proposto, como por exemplo: visitas, introdução de estudo de casos, enfim, fazendo com que o aluno pesquise mais”.

A inovação depende das condições objetivas e subjetivas do professor, pois é ele quem protagoniza movimentos na direção de um processo de ensinar e aprender que tenha significado na sua condição profissional. Só é possível haver inovação pelas mãos de protagonistas que assumam uma visão de mundo e uma compreensão epistemológica que se afastem da perspectiva positivista da modernidade. (Volpato, 2002, p. 62)

Uma professora de administração e contábeis relata:

... motivando o aluno a buscar novas técnicas de estudo, propiciando sua necessidade de ir à busca de um entendimento mais eficaz. Atitudes inovadoras a cada novo encontro com meus acadêmicos, propiciando um avanço nas atitudes e ousadia nas decisões a tomar em certos momentos em que a experiência e perspicácia falam mais alto.

“A ruptura com posturas e práticas pedagógicas tradicionais geralmente acontece a partir de desafios, de problemas a resolver nas salas universitárias”. (Volpato, 2010, p.130). Baseados nisso, questionamos: quais as principais dificuldades encontradas que, a partir de seus saberes constituídos através da experiência, contribuíram para a mudança de métodos da sua prática de ensino?

Nos relatos das entrevistas, observou-se dificuldades relacionadas à “... falta de livros em número suficiente para se desenvolver algum tipo de trabalho, e também locais para que se possa estar trabalhando a prática que vai contemplar a teoria vista em sala de aula.” (Professores de Administração e Museologia).

Muitas vezes, as organizações sozinhas não conseguem oferecer todos os aspectos necessários a sua estrutura, tendo que buscar parceiros para superar esses desafios. Esse processo muitas vezes é moroso, ficando aquém das expectativas dos docentes e discentes.

Ao depararmo-nos com situações complexas de resolver, devemos dividi-las em outras partes, tantas quanto forem necessárias, a fim de facilitar sua solução em partes menores para chegar ao todo.

A professora de enfermagem diz: “Com relação à disciplina, muitas vezes não é o que o aluno tem afinidade e ele não o valoriza enquanto profissional, o que nos faz frustrar e refletir sobre a metodologia/didática para resgatar aquele aluno”.

A construção do conhecimento, segundo Morin (1998), apóia-se nos movimentos retroativos e recursivos. O autor atenta para o fato de que não há uma única maneira de aprender. O processo cognitivo é um processo complexo, uma vez que o sujeito vê o objeto em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. As relações cerebrais estabelecem relações, entretecendo-se em teias, em redes. (Santos, 2008, p. 74)

Quando falamos em sala de aula, sabemos que esse é um espaço específico, que se destina a ações de ensino e aprendizagem. Sabemos também que os saberes ali ensinados são singulares, porém com níveis de complexidade diferenciados, pois cada aluno/a ou professor/a tem sua vida própria construída com significados próprios. Além disso, na sala de aula utilizamos metodologias apropriadas para atingirmos objetivos definidos pelo professor/a ou pelo grupo.

### **Considerações finais**

Ao pesquisarmos sobre a construção dos saberes dos/as professores/as, vimos que há mudanças e ampliações enquanto há o contato com seus alunos/as. Um aspecto importante a destacar é que nossos entrevistados demonstraram preocupação em trazer questões relacionadas à prática, rompendo barreiras ao tentar fazer com que algo inovador aconteça. Apesar das dificuldades, eles buscam estratégias para por em prática aquilo em que acreditam.

Vimos que os entrevistados consideraram importantes na sua constituição docente as representações e lembranças dos bons professores, eles apontam ainda a boa conduta do professor perante a turma como algo necessário.

Os entrevistados demonstraram prezar os saberes construídos com a própria prática docente, destacando a melhoria das aulas e da aprendizagem dos alunos/as com as mudanças realizadas ao longo de suas carreiras. Por meio desses saberes constituídos com a experiência profissional, eles conseguiram aprimorar aprendizados obtidos na sua formação escolar, experimentando métodos próprios e eficientes para cada nova turma.

Neste trabalho, vimos que outras pesquisas podem ser feitas a respeito do tema. Deixamos aqui algumas sugestões: qual a implicação da falta de material didático na docência? Qual a percepção do/a acadêmico/a quanto à atividade docente: como poderia ser melhorada? Inovação na docência: como romper barreiras com os/as alunos/as?

Como o docente sem prática profissional poderá surpreender seus/suas alunos/as? Entre outras.

Concluímos que os saberes docentes são construídos ao longo da vida, necessitando de formação específica e experiência prática, pois sem uma delas o processo fica comprometido. Por meio de cursos de formação de professores universitários, pela reflexão sobre as práticas e experiências concretas vividas pelos docentes, podemos avançar na profissionalização desta tão importante atitude humana e social.

## **Referências**

- Bombassaro, L. C. (1992). *As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento.* 2a. ed. Petrópolis: Vozes.
- Bombassaro, L. C. (1994). Epistemologia: Produção, transmissão e transformação do conhecimento. *Anais do VII ENDIPE.* Goiânia.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação,* 19, 20-28, Rio de Janeiro.
- Chaves, E. M. (2001). Saberes docentes em construção: analisando a formação teórico-prática de profissionais da alfabetização. In: CHAVES, E. M. (Org). *Trajetórias multidisciplinares na construção do conhecimento: professores e escola em questão.* FUNREI.
- Chaves, S. M. (2001). A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.* Brasília: Editora Plano.
- Cunha, M. I. (2002). Fontes do conhecimento e saberes na construção da profissão docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. In: GARRIDO, S. L. et al. *Os rumos da Educação Superior.* São Leopoldo: UNISINOS, 225-246.
- Delors, J. e outros (2001). *Educação: um tesouro a descobrir.* 5a. ed. São Paulo: Cortez.
- Kanitz, S. (2002). Aprendendo a Pensar. *Veja,* 1763, 20-20, São Paulo.
- Marion, J. C. (2006). *Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA.* São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário.* São Paulo: Summus.
- Masetto, M. T. (1997). *Didática: a aula como centro.* 4a. ed. São Paulo: FTD.
- Masetto, M. T. (Org) (1998). *Docência na universidade.* Campinas: Papirus.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez.

- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação* 13, 37, 71-82, Rio de Janeiro.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2a. ed. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2004). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 4a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2000, janeiro, fevereiro, março, abril). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prácticaprofissional dos professores e suas consequênciasem relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24, Rio de Janeiro.
- Tardif, M. e Gauthier, C. (1996). O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais*. Fortaleza: UFCE.
- Torre, S. de la e Barrios, O. (2002). *Curso de formação para educadores: Estratégias didáticas inovadoras*. São Paulo: Madras.
- Vasconcelos, M. L. M. C. (1996). *A formação do professor de 3º grau*. São Paulo: Pioneira.
- Volpato, G. (2010). *Profissionais liberais professores: Aspectos da docência que se tornaram referência na educação superior*. Curitiba: CRV.

**Data de recepção:** 22/06/2015

**Data de revisão:** 29/07/2015

**Data de aceite:** 31/07/2015