



Nº 19 • Enero • January • Janeiro • 2018

Edita:

© Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

Universidad de Jaén

Edificio de Humanidades y Ciencias de la Educación

Campus las Lagunillas, S/N

23071 – Jaén (España)



Dirección Web:

<http://www.revistareid.net>

Correo electrónico:

reid@ujaen.es

Fecha edición: 2018

ISSN: 1989-2446

Diseño:

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

<http://www.ujaen.es/investiga/ideo/>

Portada: Rótulo en una escuela de Neira (Caldas – Colombia). Foto: Antonio Pantoja.

CONSEJO EDITORIAL

Editor Jefe

Antonio Pantoja Vallejo

Universidad de Jaén (España)

Editores Asociados

David Molero López-Barajas

M^a Jesús Colmenero Ruiz

UJA - España

Marlene Zwierewicz

UNIBAVE – Brasil

Apoyo al Consejo Editorial

Beatriz Berrios Aguayo

Nuria Cantero Rodríguez

Consejo Científico Internacional

España:

África Cámara Estrella – UJA
Álvaro Pérez García – SAFA
Ángeles Rebollo-Catalán – US
Antonio Hernández Fernández – UJA
Antonio Huertas Montes – Grupo IDEO – UJA
Antonio S. Jiménez Hernández – UHU
Antonio Matas Terrón – UMA
Christian Alexis Sánchez Núñez – UGR
Claudia De Barros Camargo - UJA
Cristóbal Villanueva Roa – Grupo IDEO - UJA
Emilio J. Martínez López – UJA
Encarnación Soriano Ayala – UAL
Eufasio Pérez Navío - UJA
Javier Marín López – UJA
Javier Rodríguez Moreno - UJA
José Antonio Delgado - UGR
José Antonio Torres González – UJA
Juan Carlos Tójar Hurtado – UMA
Juan José Leiva Olivencia – UMA
Juan Manuel Méndez Garrido – UHU
Juana M^a Ortega Tudela – UJA

Inés Muñoz Galiano - UJA
Lidia Santana Vega – ULL
M^a Ángeles Díaz Linares – Junta de Andalucía
M^a Carmen Martínez Serrano – UJA
M^a Carmen Pegalajar Palomino - UJA
M^a Dolores Molina Jaén – SAFA
M^a Pilar Berrios Martos - UJA
M^a Teresa Padilla Carmona – US
Marifé Sánchez García - UNED
Manuel Álvarez González - UB
Manuel Monescillo Palomo – UHU
Margarita Alcaide Risotto – Grupo IDEO - UCJC
Mayra Martínez Avidad – Grupo IDEO -UCJC
Miguel Pérez Ferra – UJA
Pedro A. Latorre Román – UJA
Pilar Arnáiz Sánchez – UM
Rafael García Pérez – US
Rocío Lorente García - UJA
Rocío Jiménez-Cortés – US
Santiago Debón Lamarque - UJA
Soledad Romero Rodríguez - US
Tomás J. Campoy Aranda - UJA

Otros países:

Alicia Graziela Omar - CONICET (Argentina)
Alicia Teresita Izura – UNCuyo – Mendoza (Argentina)
Ana Paula Bazo – UNIBAVE (Brasil)
Andréa Vieira Zanella – UFSC (Brasil)
Cecilia Sayavedra - UNCuyo – Mendoza (Argentina)
Elina Vilar Beltrán - University of London (Reino Unido)
Fernanda Ozollo - UNCuyo – Mendoza (Argentina)
Fernando Augusto de Sá Neves dos Santos (Portugal)
Gilmar Rolando Anaguano Jiménez – U. Medellín (Colombia)
Hélio Iveson Passos Medrado – UNISO (Brasil)
Jamir João Sarda Jr. – UNIVALI (Brasil)
Jerry Bosque Jiménez - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
João Henrique Suanno - UEG (Brasil)
Lucídio Bianchetti – UFSC (Brasil)
Marcos Antonio Tedeschi – UTP (Brasil)
Maria Juracy Filgueras Toneli – UFSC (Brasil)
María Luisa Porcar – UNCuyo – Mendoza (Argentina)
María Madalena B. da Silveira Baptista - IPC (Portugal)
María Victoria Gómez de Erice – Univ. Cuyo (Argentina)
Martha Kascnhy Borges – UDESC (Brasil)
Miguel Vázquez Martí - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Mónica Matilla - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Paula Alves de Aguiar – IFSC (Brasil)
Rachel Schlindwein-Zanini - UFSC (Brasil)
Teresa Salinas Gamero - Universidad Ricardo Palma (Perú)
Valdiney Gouveia – UFPB (Brasil)

Difusión:

José Marcos Resola Moral.
Grupo IDEO.

ÍNDICE

Elección de carrera y género. JAIRO M. RUIZ GUTIÉRREZ, LIDIA E. SANTANA VEGA.	7
Coordenar cursos de Ensino Superior: Sistematização de comportamentos por graus de abrangência. PRISCILLA LOURENÇO PINHEIRO AULER RODRIGUES	21
Herramienta didáctica para el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades superiores de pensamiento. MARGARITA EUGENIA LAISEQUILLA RODRÍGUEZ	39
Do berço ao berçário: Uma travessia complexa. CIRCE MARA MARQUES, TAMARA PISONI UNGER, MARIANGELA LENZ ZIEDE	55
Violencia entre parejas íntima en contra de la mujer: Um análisis de empoderamiento a través de la educación. DIANA M. CAVAZOS	73
Projectos criativos ecoformadores nos estágios da licenciatura do IFSC <i>Campus São José</i> : O olhar dos professores orientadores de estágio. GISELIA ANTUNES PERIRA, PAULA ALVES DE AGUILAR THAYNÁ PATRICIO DE ROSA	87
Factores que influyen en el rendimiento del alumnado de la ESO según la elección de la rama de ciencias o letras. JESÚS BARBADO YLLAS, MARGARITA ALCAIDE RISOTO, NURIA CANTERO RODRÍGUEZ.	109
Saberes docentes e complexidades: Em busca de uma natureza comum. MARÍA JOSÉ DE PINHO, BRUNO LEITE DA SILVA.....	129
Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Superior y su asociación con logros académicos. JACQUELINE ROYS RUBIO, ÁLVARO PÉREZ GRACÍA	145
Interação Universidade e escola: O estágio supervisionado como possibilidade de uma prática transdisciplinar. BERENICE FEITOSA DA COSTA AIRES, JOÃO HENRIQUE SUANNO	167

ELECCIÓN DE CARRERA Y GÉNERO

Jairo M. Ruiz-Gutiérrez

Universidad Alfonso López Pumarejo (Colombia)

Lidia E. Santana-Vega

Universidad de La Laguna (España)

“Hablar de género es reconocer que las relaciones entre las personas están mediadas por las construcciones sociales y culturales que se hacen en base al sexo biológico”

(Ministerio de Educación de Chile, 2015: 9)

Resumen. En la actualidad las mujeres han venido posicionándose social y profesionalmente. Uno de los objetivos dentro del contexto escolar es conocer si el género o los estereotipos de género influyen en la elección de carrera de los chicos y las chicas al finalizar el bachillerato. En nuestra investigación se plantearon los siguientes interrogantes: 1) ¿Qué piensan hacer los estudiantes cuando terminen su bachillerato? 2) ¿Cuáles son los motivos o intereses que los lleva a tomar su decisión o elección? 3) ¿Como incide el género en la toma de decisiones al final del bachillerato? En la investigación se llevó a cabo un estudio de carácter descriptivo en el que participaron 155 estudiantes, 87 hombres y 68 mujeres; se adaptó y aplicó el Cuestionario de Orientación Académico y Laboral II (COAL II), diseñado por el Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna. Los análisis estadísticos muestran diferencias en la elección de carrera por razón de género, esto es, los chicos y las chicas se inclinan por estudios u ocupaciones que tradicionalmente han sido consideradas propias de cada sexo. Las chicas prefieren carreras donde predominan los valores de sensibilidad y altruismo, mientras los chicos se decantan por el poder y el prestigio como factores determinantes en la elección de carrera.

Palabras Clave: contexto escolar, elección de carrera, motivos personales, estereotipos de género.

CAREER CHOICE AND GENDER

Abstract. At present women have been positioning themselves socially and professionally. One of the objectives within the school context is to know if gender or gender stereotypes influence the choice of career that boys and girls do at the end of high school. In the research the following questions were raised: 1) what do students plan to do when they finish high school? 2) What are the motives or interests that lead them to make their decision or choice? 3) How does gender affect decision making at the end of high school? The research is part of a descriptive study, in which 155 students participated, 87 boys and 68 girls. For this research, the Questionnaire of Academic and Professional Guidance II (COAL II) designed by the Research Group on Educational Orientation and Sociolaboral (GIOES) of the University of La Laguna, was adapted and applied. Statistical analyzes show differences in career choice by gender. That is, boys and girls are

inclined toward studies or occupations that have traditionally been considered sex-specific. The girls prefer careers where the values of sensitivity and altruism predominate, while the boys opt for power and prestige as determining factors in the choice of career.

Key words: school context, career choice, personal motives, gender stereotypes.

ESCOLHA DE CARREIRA E GÊNERO

Resumo. Na atualidade as mulheres têm vindo a posicionar-se socialmente e profissionalmente. Um dos objetivos dentro do contexto escolar é a de saber se o gênero ou os estereótipos de gênero influenciam as escolhas de carreira que fazem meninos e meninas a terminar o ensino médio. Para esta investigação as seguintes questões foram levantadas: 1) O que os alunos pensam quando terminar a sua escola? 2) Quais são os motivos ou interesses que os leva a fazer a sua decisão ou escolha? 3) Como o gênero no final do ensino médio de tomada de decisão? A pesquisa envolveu 155 estudantes, 87 homens e 68 mulheres. Para esta investigação foi adaptado e aplicado o Questionário de Orientação Acadêmico e de Trabalho II (COAL II), concebido pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Sócio (GIOES) da Universidade de La Laguna. Análises estatísticas mostram diferenças na escolhas de carreira por gênero, ou seja, meninos e meninas estão inclinados a estudos ou ocupações que têm sido tradicionalmente considerados próprio de cada gênero. As meninas preferem carreiras onde os valores de sensibilidade e altruísmo predominam, enquanto os meninos optam pelo poder e pelo prestígio como fatores determinantes na escolha da carreira.

Palavras-chave: contexto escolar, escolha profissional, razões pessoais, estereótipos de gênero.

Introducción

La mujer tiende a reproducir los papeles tradicionales que ha jugado en la vida doméstica cuando se incorpora a la esfera pública y al mundo del trabajo. Por lo general las profesiones relacionadas con la sanidad, la educación y las tareas sociales tienen “nombre de mujer, y las profesiones vinculadas con la economía, la industria, la alta política y las relaciones exteriores son elegidas por los hombres. Rivière (2000) sostiene, con gran ironía por cierto, que tal vez cuando las mujeres demuestren que las cuentas de la cocina sirven para gestionar la globalización, quizá entonces tengan una mayor presencia en los asuntos económicos. La construcción de la igualdad habrá de estar regida por la *lógica del mestizaje* y no de la dominación. La lógica de la dominación ahoga el punto de vista de las mujeres y les atribuye un papel de subordinación en la esfera social y empobrece por igual a las dos mitades de la humanidad (Santana Vega, 2002). En la carrera de fondo por alcanzar la igualdad de oportunidades el papel del *sistema educativo* es esencial ya que puede contribuir a situar a la mujer en el mundo redescubriendo su historia y recuperando su voz perdida. Como sostiene Torres Santomé (1994), realmente desconocemos la historia de la mujer y por qué se la ha silenciado. Según este autor la preocupación por el mundo femenino debe seguir existiendo ya que en la sociedad actual se está produciendo una fuerte *remasculinización* y constantes ataques a la filosofía de la igualdad.

El fenómeno de la escolarización universal igualadora, y la idea que históricamente le acompaña de la cultura como algo valioso y digno de ser poseído por todos, ha favorecido la presencia de las mujeres en la vida cultural. Como sostiene Gimeno Sacristán (1998:13) los dos retos fundamentales de la modernidad en educación han sido “la aspiración al logro de la igualdad, por un lado, y el equilibrio difícil entre atender a la vez a sujetos contextualizados y a la cultura objetivada”. El respeto a la diversidad avanza con

paso firme en el inicio del siglo XXI, ya que integrar la diversidad permite, como señala Imbernón (1999), favorecer la convivencia de realidades plurales, de necesidades diferentes que van a enriquecer el espacio social del aula, del centro, pero también de la comunidad y de la sociedad en general. Un logro de capital importancia, y que ha relanzado el papel de la mujer en el mundo actual, es la consideración social positiva de que es objeto el rendimiento escolar de las alumnas. No siempre se ha mirado con buenos ojos el hecho de que las chicas se destaquen en las materias escolares y menos si donde sobresalen es en las disciplinas de ciencias. Las estadísticas se empeñan en mostrarnos que las cosas están cambiando en lo referente a los resultados académicos según el sexo.

El mejor "comportamiento" de las chicas ante los requerimientos de las tareas escolares es una tendencia cada vez más general. Pero este hecho, que viene a corregir una "expectativa perversa" según la cual las niñas tenían casi que excusarse por sus buenos rendimientos en las áreas de ciencias, no deja de ser preocupante para el normal desarrollo de los niños. Me explico, la presión social ejercida sobre los varones de que ellos tienen que labrarse un porvenir brillante porque serán los que forjen el futuro de la sociedad y serán el sustento de su familia, no ha desaparecido del todo. En una investigación realizada por López Sáez (1995) se constata que los chicos siguen poniendo como un motivo importante para elegir determinados estudios la creencia de que tal carrera le llevará a ganar más dinero. Aún hoy la elección de profesión sigue estando determinada por el sexo lo que, a su vez, condiciona la elección de estudios. Esto es fácilmente apreciable en la elección de los Ciclos Formativos. Las chicas muestran sobre todo preferencia por las familias profesionales de administración (auxiliar administrativo, ayudante de oficina, gestor de cobros y pagos...), sanitaria (auxiliar de enfermería, auxiliar bucodental, auxiliar de salud mental,...), imagen personal (esteticista, manicura...), peluquería, etc. Los chicos tienen especial predilección por las familias profesionales de naturaleza técnica: informática (analista-programador, gestor de proyectos...), fabricación mecánica (soldador, montador de productos metálicos estructurales...), electricidad-electrónica (instalador de líneas eléctricas, electricista industrial...). La incidencia de la variable sexo sobre la elección de estudios del alumnado de último curso de secundaria queda patente en una investigación realizada por Gaviria (1994) sobre una amplia muestra de chicos (3.519) y chicas (3.746). De los resultados derivados del estudio se llegó a la conclusión de que el sexo era más determinante que la clase social a la hora de condicionar los intereses profesionales. Mientras las chicas se decantaban por los estudios y profesiones relacionadas con las ciencias jurídicas, las ciencias humanas, de la salud, literarias, los chicos, por el contrario, lo hacían por las ramas de física y química.

Los mensajes transmitidos a través de los medios de comunicación de masas, sobre todo los audiovisuales, ejercen una fuerte impronta sobre la elección de estudios y profesiones. Los anuncios publicitarios suelen estar cargados de los esquemas y estereotipos sociales tradicionales. Las series de TV dan visiones engañosas de los perfiles profesionales de ciertas profesiones, como es el caso de las abundantes series españolas y extranjeras, emitidas por diferentes canales, que giran en torno a la profesión médica. En una entrevista realizada a diferentes profesionales de la medicina, relataban la escasa adecuación de estos programas a lo que ellos viven en el día a día en su profesión. Los libros de texto tampoco están libres de estereotipos sexistas como apunta la investigación realizada por Blanco García (1999). En ella se constata que frente a 334 profesiones representadas por varones se ofrecen sólo 94 representadas por mujeres. Mientras los varones desempeñan ocupaciones de prestigio social, que suponen ejercicio del poder o contribución expresa al progreso de la sociedad, las mujeres tienen como marco prioritario de sus acciones las relaciones interpersonales. Según Castells (1998), la habilidad de las

mujeres para relacionarse es una de sus armas más poderosas en su incorporación al mercado laboral. El hecho más que constatado de que el sexo sigue condicionando las elecciones vitales, motivó que la Confederación de Organizaciones Feministas a las elecciones al Parlamento Europeo el 13 de junio de 1999, plantease como objetivos prioritarios: la eliminación del material didáctico que reprodujera de forma explícita o implícita los estereotipos sexistas; la realización de labores de orientación vocacional y profesional no sesgada por razón de sexo y la adopción de las medidas oportunas para favorecer la igualdad de acceso de las chicas a los programas de garantía social. (Santana Vega, 2002)

Los esquemas de la igualdad están siendo introducidos con *forceps* ya que tienen que abrirse paso entre la maraña de estereotipos sociales; y aún estamos lejos de que el principio de la igualdad entre los sexos traspase el tejido social en su conjunto. Los estereotipos de género están cambiando, las consignas tradicionales están cayendo en desuso pero las nuevas no terminan de implantarse, así que el desconcierto es la tónica común. En definitiva, todavía queda un trecho para alcanzar el viejo *desideratum* de la igualdad de oportunidades, pero ello no es óbice para que asumamos el compromiso de defender en todos los foros que sea posible la idea de que la cultura, la política, las profesiones no tienen sexo; lo que sí puede que tengan sexo son los prejuicios, los intereses o los convencionalismos sociales.

En los últimos años el gobierno colombiano ha hecho un gran esfuerzo por implementar políticas que dignifiquen el papel de la mujer en los distintos campos de la sociedad. No obstante, este problema social no puede reducirse para ser observada sólo desde el campo laboral. Es indudable que estas transformaciones tienen sus orígenes en la igualdad de oportunidades; hombres y mujeres han de tener las mismas oportunidades en el acceso a la cultura, a la formación, a la política... Actualmente Colombia es reconocida dentro de los países latinoamericanos por aumentar la participación de la mujer en los ciclos post-secundarios, como son los estudios técnicos y universitarios (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013; Rico y Trucco, 2014). Sin embargo, dentro de esta paridad creciente existen estereotipos de género (Santana Vega, 2015). Los estereotipos “son representaciones simplificadas, esquematizadas, deformadas y socialmente compartidas sobre un grupo de personas, que conforman opiniones sobre rasgos atribuidos a dicho grupo, en ausencia de experiencias directas con tales individuos.” (Sánchez García et al., 2013: 51). Aún hoy se ve a la mujer como un ser dependiente, emotivo, sensible, realizando labores del hogar, y proveedora de cuidados; mientras que el hombre se le percibe con otras cualidades bien distintas tales como independencia, fuerza, autonomía, dominio y competitividad.

El estereotipo escolar etiqueta a los chicos como mejores con los números y las actividades que demanden destrezas físicas como los deportes, mientras que las chicas son mejores en exteriorizar sus sentimientos ya sea en forma oral y/o escrita, por lo tanto, les va mejor en el aprendizaje de los idiomas. Estos rasgos sociales han hecho que los y las estudiantes al finalizar su ciclo de formación escolar opten por mantener este sesgo; es decir, los hombres elijan carreras que guardan una estrecha relación con las matemáticas como son las ingenierías y la arquitectura mientras las mujeres optan por estudios concernientes al área de la salud y a las humanidades (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes [PISA], 2012; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2012). La elección de carrera está sujeta en gran parte a motivos e intereses de género, como son en las niñas el espíritu de servicio, el brindar protección y la compasión; en los niños el alto valor por lo material, como el dinero, el poder, y el prestigio.

En los siguientes apartados señalaremos algunas dimensiones relevantes para el trabajo:

A. *El interés o motivo personal* se puede considerar como el motor interno que impulsa a cada ser humano para que luche con vehemencia por concretar sueños, alcanzar metas y vencer obstáculos. De acuerdo con Rodríguez Moreno (2014) dentro de los estudios psicológicos, a los adolescentes entre 15 y 20 años la planificación y la preparación para una profesión son dos de los intereses profesionales que más les preocupa. Así mismo, el prestigio, el dinero, la fama, el altruismo, entre otros, han sido objetos de numerosas investigaciones dentro de los procesos de orientación escolar (Santana Vega, Feliciano García y Jiménez Llanos, 2009, 2012, 2016; Alonso, 2010; Rodríguez Moreno, 2014), como factores determinantes para la toma de decisiones por género. Con relación a los intereses personales, Rodríguez Moreno (2014) expresa que junto con los valores, las aptitudes, los logros y las experiencias influyen notablemente en las decisiones que se tomen durante toda la vida. El ser humano está llamado a reconocer en sí mismo sus intereses y motivaciones personales, la ambigüedad o limitación de estos puede provocar sentimientos de angustia, aislamiento o incompreensión (Santana Vega, Feliciano García y Cruz González, 2010; Mérida Serrano, Ramírez García, Corpas Reina, y González Alfaya, 2012). De igual forma, se debe considerar que a medida que el ser humano avanza en su proceso de crecimiento y evolución, algunas veces, va transformando sus intereses (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2008; Sánchez y Álvarez, 2012; Rodríguez Moreno, 2014).

B. *La elección de carrera* afecta tanto la vida académica como la vida laboral del ser humano (Bisquerra Alzina, 1992; Barrero González, 2006). Si bien en la actualidad hay paridad de acceso para hombres y mujeres a las carreras profesionales, aún existen sesgos sexistas a la hora de la elección. “En la educación vocacional y en los programas de exploración de carreras, las mujeres se agrupan en las ocupaciones tradicionales femeninas” (Alonso, 2010: 795). Entre estas se encuentran catalogadas la docencia, y las ocupaciones de cuidado y servicio para las mujeres; y los puestos científicos y tecnológicos para los hombres (Trianes Torres et al., 2012). “Algunas jóvenes temen ser consideradas “poco femeninas” si sigue una carrera universitaria “para hombres” o si se destacan demasiado en asignaturas “masculinas” (Barmeosolo Beltrán, 2010: 397). La autolimitación por parte de las mujeres ha hecho que sus carreras profesionales no se desarrollen de la misma manera que la de los varones (Sánchez García et al., 2013). Así mismo, la elección de carrera se asocia a factores como: tradiciones familiares, al salario, o a la popularidad mediática (Santana Vega, 2015). Esto conlleva que algunos adolescentes se inclinen por profesiones prometedoras aunque no les brinde ninguna satisfacción personal (Aguirre Batzán, 1994; Llinás González, 2009).

C. *El contexto escolar* ha sido parte fundamental en los procesos de orientación profesional a lo largo de la historia (Alonso, 2010; Sánchez y Álvarez, 2012). Según Bermeosolo Bertrán (2010) el rechazo y la marginación que viven muchos adolescentes debido a su género, apariencia física, rendimiento académico, etc, exigen mayor atención en los contextos escolares. Cabe resaltar que la escuela es la llamada a servir de puente entre el adolescente que se está preparando en el interior de las aulas y el sector productivo, para ello, debe generar planes, programas o proyectos de orientación escolar que faciliten esta interacción (Martín et al., 2011; Reppeto et al., 2009; Rodríguez Moreno, 2014; Santana Vega, 2015). Dentro del contexto escolar debería prestársele mayor énfasis al conocimiento de las aptitudes, intereses y motivaciones del alumnado con el fin de ayudarlo en la toma de decisiones sobre su futuro académico-profesional (González-Benito y Vélaz-de-Medrano Ureta, 2014)

D. *El género -y el estereotipo de género-* influye, aún hoy, en la elección profesional de los estudiantes (Barrero González, 2006; Alonso, 2010; Santana Vega et al., 2012; Jiménez Vásquez, 2013). Para Sánchez et al., (2013) la participación de la mujer en el mercado laboral ha aumentado a nivel global. Sin embargo, el género influye en forma decisiva en la vida social y laboral de los seres humanos, dado que esta condición brinda oportunidades, regularmente, a los hombres, y limitaciones o marginaciones a las mujeres (Repetto et al., 2009; Sánchez et al., 2013; Chávez y Ríos, 2014). Un ejemplo de ello es que a pesar de que las universidades registran mayor matrícula y culminación de los programas académicos por parte de las mujeres, su inserción laboral sigue mostrando desventajas.

El 67% de las mujeres están en empleos de baja productividad, asociados a una situación más precaria en términos de protección social y retribución económica. A pesar de que tienen mayores niveles de formación y capacitación, la tasa de desempleo de las mujeres es otro indicador relevante, puesto que es un 35% mayor que la de los hombres. El ingreso promedio de las mujeres continúa siendo inferior al de los varones con márgenes de un 60% a 90% e, incluso, las mujeres más calificadas perciben menos ingresos que los hombres con su mismo nivel educacional (Rico y Trucco, 2014: 9)

Atendiendo a Rodríguez Moreno (2014) históricamente la mujer ha sido vista como incapaz o incompetente, y sus actitudes siempre han sido orientadas a que asuman un rol dependiente dentro de la sociedad y la familia. Este rol o comportamiento esperado de la mujer es el que la sociedad considera, sin duda alguna, aceptable (Rico y Trucco, 2014, cit., Correll, 2001).

Esta investigación está en la misma línea de la realizada por el grupo de investigación GIOES de la Universidad de La Laguna (Santana Vega et al., 2009, 2012, 2016; Santana Vega, Feliciano García y Santana Lorenzo 2012, 2013; Santana Vega y Feliciano García, 2009; 2011; Santana Vega et al., 2010). El objetivo de este estudio es analizar qué carrera prefieren estudiar los chicos y chicas al finalizar el bachiller. En concreto, se planteó los siguientes interrogantes: 1) ¿Qué piensan hacer los estudiantes cuando terminen su bachillerato? 2) ¿Cuáles son los motivos o intereses que los lleva a tomar su decisión o elección? 3) ¿Como incide el género en la toma de decisiones al final del bachillerato?

Método

En la investigación se llevó a cabo un estudio de carácter descriptivo, en el cual se utilizó como instrumento de recogida de datos un cuestionario diseñado *ad hoc* para examinar los diferentes motivos e intereses personales en el momento de seleccionar una carrera profesional.

Sujeto

Participaron 155 estudiantes (67 alumnas y 88 alumnos), lo cual corresponde a 44,1 % de mujeres y 56,9 % de hombres, de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo en la ciudad de Cartago, Colombia, de carácter oficial. El alumnado se encuentra cursando octavo, noveno, décimo y undécimo y tienen en promedio 15, 5 años de edad (Tabla 1). El centro Pumarejo se seleccionó de manera intencional según los siguientes criterios: 1)

Carecer de un programa estructurado de orientación académica y laboral. 2) El alumnado presentaba dificultades en el momento de elegir una carrera profesional

Tabla 1

Distribución del alumnado por nivel académico, con indicación de la edad promedio

		Edad		
		N	Media	Desviación Típica
Grado	Octavo	49	14,5	1,1
	Noveno	44	15,1	1,0
	Décimo	26	16,1	1,1
	Undécimo	36	16,7	1,4
	Total	155	15,5	1,4

Nota: Fuente: propia

Instrumento

El Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de la Laguna diseñó el cuestionario “Cuestionario de Orientación Académico-Laboral (COAL)”. El cuestionario consta de 2 escalas en las que se analiza: a) los motivos e intereses personales en la elección de carrera, y b) el desarrollo de carrera. El COAL incluye una pregunta para conocer los motivos e intereses personales que tienen los estudiantes en el momento de seleccionar una profesión. La variable tiene 15 interrogantes con 4 alternativas de respuestas puntuables de 1 (nada) y 4 (mucho). El coeficiente de α de Cronbach tuvo un valor de 0.725. En cuanto a su estructura interna, la prueba KMO dio un valor de 0.664 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < 0.000$). La extracción de la matriz de componentes generó 5 dimensiones que explicaban el 58,8% de la varianza total y que agrupan los motivos relativos a: F1) dinero, prestigio y estabilidad; F2) innovación; F3) altruismo; F4) facilidad/accesibilidad de los estudios; F5) intereses profesionales.

Tabla 2

Matriz de componentes rotados

	Componente				
	1	2	3	4	5
Me permitirá disfrutar de nuevos retos y aventuras	,759				
Me permitirá participar en actividades innovadoras	,715				
Me permitirá no hacer siempre lo mismo en el trabajo	,649				
Me permitirá disponer de tiempo para mis aficiones	,439				
Mi familia la considera adecuada para mí		,773			
Los estudios de esa profesión son fáciles de aprobar		,699			
El orientador/a la considera adecuada para mí		,675			
Me permitirá ayudar a otras personas y solucionar sus problemas			,817		
Me permitirá mejorar el mundo en el que vivimos			,787		
Está relacionada con mis intereses profesionales				,693	
Me veo capacitado para cursar los estudios de esa profesión				,596	
Me permitirá ser una persona famosa e influyente				,472	
Tiene muchas salidas en el mercado laboral					,814
Me permitirá encontrar un trabajo pronto					,611
Los estudios para realizar esa profesión no requieren mucho dinero					,406

Nota: Fuente: propia

Análisis de los datos

El análisis de la información se realizó a través del programa SPSS. 20 y comprendió: estadísticos descriptivos para cada una de las variables, fiabilidad (alfa de Cronbach), análisis factorial, análisis de varianza de un solo factor (ANOVA), contraste de medias para muestras independientes, coeficiente de correlación (Chi cuadrado, contingencia y Pearson).

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario se contó con el apoyo de los profesores directores de grupo de (8° a 11°) y del coordinador de la Institución. Previamente, se había socializado con el cuerpo docente el propósito del instrumento y el papel de cada uno en el momento de la aplicación de la prueba. El cuestionario se llevó a cabo en un horario habilitado por la Institución para tal fin.

Resultados

Resultado para la decisión tomada al final del bachillerato por género

La distribución porcentual para la decisión tomada al final del bachillerato por género (figura 1), muestra que existe una relación estadísticamente significativa; el 16,3% de los hombres y el 6,3% de las mujeres no saben qué hacer al final del bachillerato; el 19,8% de los chicos y el 7,8% de las chicas piensan trabajar; el 9,3% de los muchachos y el 6,3% de las muchachas quieren estudiar un técnico; el 5,8% de los chicos y el 4,7% de las chicas desean continuar sus estudios en una academia; el 31,4% de los hombres y el 64,1% de las mujeres desean realizar una carrera universitaria; el 17,4% de los chicos y el 10,9% de las chicas poseen otras alternativas. Se destaca que el porcentaje de chicos que deciden trabajar es mayor que el de las mujeres, mientras que el porcentaje mayor que eligen iniciar una carrera universitaria está en las chicas.

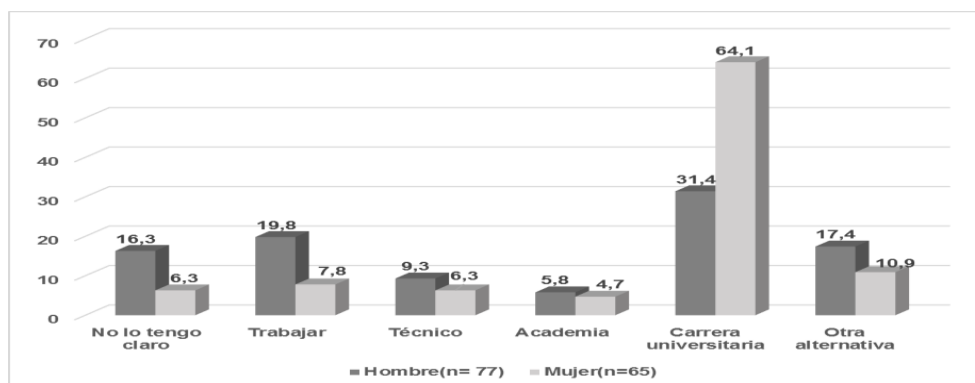


Figura 1. Distribución porcentual para la decisión tomada al final del bachillerato por género $\chi^2 = 16,862$; gl = 5; p = 0,005; coeficiente de contingencia = 0,318; p = 0,005.

Resultado para la elección de carrera por género

La distribución de la elección de carrera por género (figura 2), es estadísticamente significativa; el 52,3% de las mujeres tienen una mayor preferencia por las ciencias de la salud, como (Medicina, Odontología, Ciencia Forenses, Fisioterapia, Zootecnia), frente al

19,5% de los hombres; el 23,4% de los chicos y el 1,5% de las chicas prefieren hacer un técnico (auxiliar de vuelo, mecánica dental, auxiliar de enfermería); el 12,3% de chicas y el 5,2% de chicos se inclinan por la ciencia de la educación y humanidades (Comunicación, Ed. Física, Pedagogía); el 9,1% de los chicos y el 10,8% de las chicas prefieren estudiar ciencias sociales y administración (contaduría, derecho, negocios internacionales); el 2,6% de los hombres y el 4,6% de las mujeres expresan vocación hacia las artes (diseño gráfico, actuación, modelaje, etc.); el 31,2% de los hombres y el 10,8% de las mujeres manifiestan inclinar su vocación hacia la ingeniería y la arquitectura (mecatrónica, mecánica industrial); el 9,1% de los chicos y el 7,7% de las chicas tienen como opción las fuerzas armadas. Las chicas eligen como primera opción las profesiones de carácter asistencial con el 52,3%, y los chicos la ingeniería y la arquitectura, con el 31,2%.

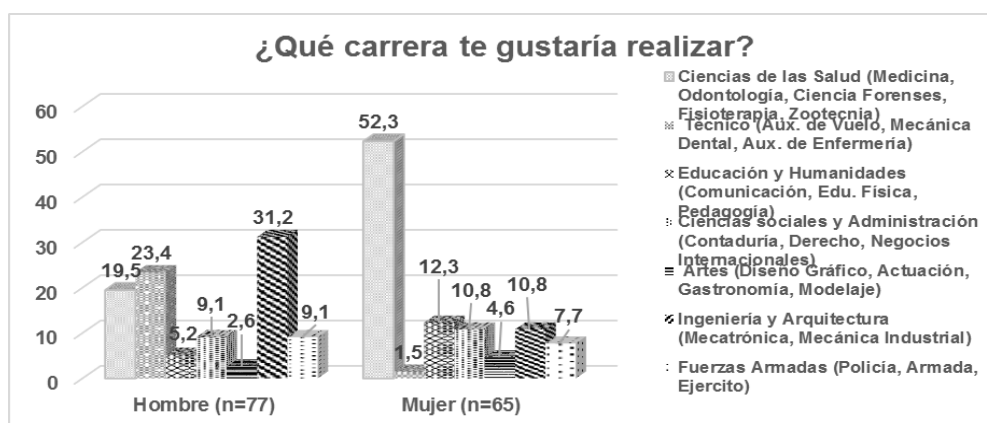


Figura 2. Si en el futuro haces estudios universitarios ¿qué carrera te gustaría realizar? - $\chi^2 = 32,989$; gl = 6; $p < 0,000$; coeficiente de contingencia = 0,434; $p < 0,000$

Discusiones y conclusión

Una vez finalizada la investigación, se puede concluir que:

Con respecto a la elección de carrera se halló la tendencia social encontrada en investigaciones previas (Domínguez Blanco, 2004; Riquelme, Pacenza y Herger, 2008; Eurydice, 2010; PISA, 2012; Rico y Trucco, 2014; el Instituto Nacional de las Mujeres en México, 2015; Ministerio de Educación en Chile, 2015; García Ramírez, 2016; Rodríguez Méndez, Peña Calvo, y García Pérez, 2016); en tales trabajos se aprecia que las mujeres se decantan por profesiones de carácter asistencial (medicina, odontología y fisioterapia), seguidas por las licenciaturas en educación y las humanidades; mientras los hombres tienen una gran tendencia por las ingenierías y la arquitectura, seguidas por los estudios técnicos laborales, como son: mecánica dental, y auxiliar de vuelo. El análisis muestra una estrecha relación con el estereotipo sexista heredado por generaciones, en el que la mujer hace su elección de carrera llevada más por la sensibilidad natural que la caracteriza, y que se manifiesta en un deseo, constante, de querer cooperar socialmente con las demás personas y al entorno en el que habitan; mientras el hombre toma su decisión como una manifestación de su habilidad física, expresando gran preferencia por los trabajos que demanden esfuerzo corporal (Ruiz Pinto, García Pérez, y Rebollo- Catalán, 2013; Santana Vega et al., 2009; Santana Vega, et al., 2013; Cubillas et al., 2016) quizás como una respuesta a su virilidad.

Sin embargo, a pesar de la feminización y masculinización de las profesiones, en la actualidad, las mujeres han accedido a diferentes sectores laborales de la sociedad (Morejón Sabio, 2010). Así mismo, entre los motivos que tienen los hombres para seleccionar una carrera es que buscan ser, más rápidamente, independientes a nivel económico, obtener el reconocimiento de los demás a través de la fama o el prestigio (Rovella, Sans de Uhrlandt, Solares, Delfino, y Diaz, 2008). De acuerdo con Rico y Trucco (2014) las mujeres Latinoamericanas se encuentran en desigualdad de condiciones ya que siempre se encasillan en profesiones menos redituables, con bajo prestigio social y que ofrecen pocas oportunidades de acceder a cargos de mayor jerarquía y mejor remunerados. Gámez y Marrero (2003); Merino Pantoja, Morong Reyes, Arellano Araya, y Merino Vidangossy (2015) denominan al instinto natural de hacer su elección a partir del reconocimiento de sus propias capacidades, gustos e intereses, motivación intrínseca. Para Morejón Sabio (2014) prestigio social, poder, reconocimiento social, y prosperidad económica forman parte de; criterios extrínsecos.

La cultura patriarcal ha promovido, entre otras cuestiones, la asociación de la afectividad –el corazón– con las mujeres y de la inteligencia –la razón– con los hombres. La socialización diferencial de género (Subirats y Brullet, 1988) va determinando, pues, el comportamiento y las expectativas de ambos sexos en todos los órdenes de la vida. La mujer históricamente se ha visto atrapada en una sutil tela de araña que se ha estado entretejiendo en torno al mundo femenino: su papel en la sociedad se ha circunscrito al entorno familiar, o bien cuando accedía a la esfera pública su papel era sistemáticamente devaluado. De ahí que la mujer haya tenido serias dificultades para reconocerse y reconocer a otras desempeñando ocupaciones distintas a su ya tradicional condición de ama de casa. Pero qué duda cabe que las mujeres son y representan la mitad de la humanidad y la otra mitad de la experiencia humana y, como tales, reclaman su participación activa en la construcción del mundo.

Referencias

- Eurydice. (2009). Diferencia de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa, pp. 1-145, doi 10.2797/48598.
- Aguirre Batzán, Á. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Alonso A., J. (2010). *Manual de orientación educativa y tutoría Educación media y media superior*. México: Laza y Valdés.
- Arancibia C., V., Herrera P., P., y Strasser S., K. (2008). *Manual de Psicología educacional, sexta edición*. Chile: Universidad Católica.
- Blanco García, N. (1999). ¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto? *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 54, pp. 47-52.
- Barrero González, N. (2006). *Manual para el diseño y evaluación de los programas de orientación educativa*. Argentina: El Cid.
- Bermeosolo Bertrán, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. México: Alfaomega.
- Bisquerra Alzina, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (Vol.2). Madrid: Alianza.
- Chávez, N. M., y Rios, H. (2014). Discriminación salarial por género: Efecto techo de cristal. Caso: siete áreas metropolitanas de Colombia. *Revista Dimensión Empresarial*. Vol. 12 (2), pp. 29-45. Recuperado de http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/dimension-empresarial/volumen-12
- Cubillas Rodríguez, M., Abril Valdez, E., Domínguez Ibáñez, S., Román Pérez, R., Hernández Montaña, A., y Zapata Salazar, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Revista Perspectivas psicológicas*, Vol. 12 (2), pp. 217-230. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v12n2/v12n2a05.pdf>.
- Domínguez Blanco, M. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista Electrónica de Educación y Psicología- REPES-*, 2, pp. 1-19. Recuperado de <http://Revistas.Utp.Edu.Co/Index.Php/Repes/Article/View/5205>.
- Gámez, E. y Marrero, H. (2003) Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología. *Revista Anales de Psicología*, vol 19 (1), pp. 121-131. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/28076476>.
- García Ramírez, C. T. (2016). Contribuciones de la Teoría Social Feminista y los Estudios de Género a la sociología Venezolana. *Revista Espacio Abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 25 (4) pp. 47-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12249087004>.
- Gaviria, J.L. (1994). El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 262-273.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- González- Benito, A., y Velaz- de- Medrano Ureta, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- Programa de las Naciones Unidas. (2016). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia*. Recuperado de <http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/post-2015/mdgoverview/overview/mdg3/>
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En Imbernón, F. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Retos del futuro inmediato* (pp.63-79). Barcelona: Graó.
- Instituto Nacional de Las Mujeres en México. (2015). El impacto de los estereotipos y los roles de género en México. *Centro de documentación turística*. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf.
- Jiménez Vásquez (Coord.), M. S. (2013). *La tutoría en la escuela secundaria la visión de sus actores en escuelas técnicas de tlaxcala*. México: Díaz de Santos.
- Llinás González, E. (2009). *La orientación académica desde el bienestar universitario*. Barranquilla: Uninorte.
- López Sáez, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: CIDE.

- Martín, E., Solé, I., Almirall, R., Babío, M., Bassedas, E., Castells, N., y Vélaz de Medrano, C. (2011). *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Grao.
- Mérida Serrano, R., Ramírez García, A., Corpas Reina, C., y González Alfaya, M. (2012). *La orientación en Educación Infantil: Una alianza entre los agentes educativos*. Madrid: Pirámide.
- Merino Pantoja, E., Morong Reyes, G., Arellano Araya, A. O., y Merino Vidangossy, E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la universidad Bernardo O'higgins. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15(3), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347009>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Resultados de las condiciones laborales de los graduados de educación superior 2001-2012 y los certificados de educación para el trabajo y el desarrollo humano 2010-2012 (Documento Técnico). Recuperado de http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles-334303_documento_tecnico_2013.pdf.
- Morejón Sabio, R. (2010). Género, autoeficacia y proyección profesional: La transición universidad- mundo laboral. Bilbao: *Instituto Vasco De La Mujer*. Recuperado de http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_subvencionadas/es_def/adjuntos/902E-Genero-Autoeficacia.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). Matriculación y género: tendencia en los estudios superiores. *Atlas Mundial de la igualdad de género en la educación*, pp. 74-85. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=217311&gp=0&lin=1&ll=3>
- PISA (2012). ¿A qué tipo de carreras aspiran los chicos y las chicas? Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus-n%C2%B014%20ESP.pdf>.
- Repetto, E.(Dir.), Guillamón, J., Malik, B., Vélaz de Medrano, C., Moreno, J., y Téllez, J., Mesa, L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona*. Madrid: UNED.
- Rico, M., y Trucco, D. (2014). Adolescentes: Derecho a la educación y al bienestar futuro. *CEPAL*, pp. 1-91. <http://www.cepal.org/es/publicaciones/35950-adolescentes-derecho-la-educacion-al-bienestar-futuro>.
- Riquelme, G., Pacenza, M., y Herger, N. (2008). *La universidad frente a las demandas sociales y productivas. Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas sobre la vida profesional*. Tomo II. Argentina: Miño y Dávila.
- Rivière, M. (2000). *El mundo según las mujeres*. Madrid: El País-Aguilar.
- Rodríguez Méndez, M., Peña Calvo, J. V., y García Pérez, O. (2016). Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los

- estudiantes del bachillerato científico-técnico. *Revista Usal*, 28 (1), pp. 189-207, doi: <http://dx.doi.org/10.14201>.
- Rodríguez Moreno, M. (2014). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional: Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rovella, A., Sans de Uhrlandt, M., Solares, E., Delfino, D., y Diaz, D. (2008). Motivo de logro y elección de la carrera de psicología. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 18, pp. 93-100. Recuperado de http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Diciembre2008_Nota5.pdf.
- Ruiz Pinto, E., García Pérez, R., y Rebollo- Catalán, Á. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Vol. 17(1), pp. 123-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4334991>.
- Sánchez García, M., Suárez Ortega, M., Padilla Carmona, M., Bisquerra Alzina, R., Baelo Álvarez, R., Martínez García, I., y Moreno Calvo, A. (2013). *Orientación profesional y personal*. Madrid: UNED.
- Sánchez, M. F. (Coord.), y Álvarez, M. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. Madrid: Uned.
- Santana Vega, L. E. (2015, 4ª ed.). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Piramide.
- Santana Vega, L. E. (2002). Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral. *Revista de Educación*, 327, pp. 169-187. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3271110520.pdf?documentId=0901e72b812598b2>
- Santana, L.E., Feliciano, L. y Jiménez, A.B. (2016). Perceived family support and the life design of immigrant pupils in secondary education. *Revista de Educación*, 372, pp. 35-62. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314
- Santana Vega, L. E. y Feliciano García, L. y Santana Lorenzo, A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. Una perspectiva de género. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), pp. 8-26. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2013/24-3%20-%20Santana.pdf>
- Santana Vega, L. E.; Feliciano García, L. y Jiménez Llanos, A. B. (2012). Toma de decisiones y Género en Bachillerato, *Revista de Educación*, 359, pp. 357-387, doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098
- Santana Vega, L. E. y Feliciano García, L. Santana Lorenzo, A (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), pp. 26-38. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Santana.pdf>
- Santana Vega, L. E. y Feliciano García, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto académico y toma de decisiones en Bachillerato, *Revista de Educación*, 355, pp. 493-519. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355_21.html

- Santana Vega, L. E.; Feliciano García, L. y Cruz González, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, pp. 73 -105. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re351/re351_04.html
- Santana Vega, L. E. y Feliciano García, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, pp. 323-350. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350.pdf>
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. Jiménez Llanos, A.B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), pp. 61-75. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-1%20-%20Lidia%20Santana.pdf>
- Subirats, M.; Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Torres Santomé, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Trianes Torres, M. V., Amezcua Membrilla, J. A., Barajas, C., Bendayan, R., Berben, A., Cano, F., y Sánchez Sánchez, A. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid: Pirámide.

Fecha de recepción: 22/06/2017

Fecha de revisión: 02/10/2017

Fecha de aceptación: 16/11/2017

COORDENAR CURSOS DE ENSINO SUPERIOR: SISTEMATIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS POR GRAUS DE ABRANGÊNCIA

Priscilla Lourenço Pinheiro Auler Rodrigues
Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina (Brasil)

Resumo. As organizações buscam profissionais para que ocupem cargos com base nas atribuições que lhes competem. As instituições de Ensino Superior, tal como as organizações, em geral, também têm seus cargos ocupados por pessoas que executam rotinas de trabalho, mas muitas vezes não conseguem identificar as atribuições da função exercida. Um desses cargos é o de coordenador de curso. Para identificar os comportamentos para o exercício desse cargo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica desenvolvida em três etapas. Na primeira, foram selecionadas duas fontes de informação, na segunda, os comportamentos foram identificados a partir de sentenças gramaticais e, na terceira, as sentenças foram organizadas e sistematizadas por graus de abrangência. Foram descobertos 234 comportamentos relativos a “coordenar cursos de Ensino Superior”. Esses comportamentos foram organizados em conjuntos compostos por “coordenar” e “coordenar cursos de Ensino Superior”. A pesquisa possibilitou identificar lacunas em relação às atribuições efetivas de coordenadores, indicando a relevância de aprimorar o processo de formação e orientação, assegurando que possam desempenhar a função de acordo com o que, de fato, compete-lhes.

Palavras-chave: Ensino Superior, gestão, comportamento, competências.

COORDINATING HIGHER EDUCATION PROGRAMS: SYSTEMATIZATION OF BEHAVIORS BY LEVELS OF SCOPE

Abstract Companies seek to fill job positions based on the assigned roles of those to be hired. Higher education institutions can be compared, generally, to companies, in which they also have their positions held by people who perform work routines, but often fail to identify what is expected in each position. One of these positions is that of the program coordinator. A three-step method was created to identify the required behaviours of those who hold this position. In the first stage, two sources of information were selected. In the second, the behaviours were written in grammatical sentences, and in the third, the sentences were organized and systematized by levels of scope. Two hundred and thirty four behaviours were listed as needed for "coordinating higher education programs". They were organized into sets consisting of "coordinating" and "coordinating higher education programs". After arriving at these identifiable behaviours, it was possible to discuss the implications of coordinating work in a higher education institution.

Keywords: Higher education, management, behavior, skills.

COORDINAR CURSOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: SISTEMATIZACIÓN DE COMPORTAMIENTOS POR COBERTURA DE GRADOS

Resumen. Las organizaciones buscan cargos con base en las funciones de las personas que los ejercen. En las instituciones de educación superior, tales como las organizaciones, generalmente, los cargos son ocupados por los que realizan las rutinas de trabajo y, a menudo, estos no logran identificar la función del cargo que ocupan. Una de estas posiciones es la de coordinador de la carrera. Para identificar los comportamientos requeridos para ejercer esa posición, se desarrolló una investigación bibliográfica en tres etapas. En la primera, se seleccionaron dos fuentes de información; en la segunda, se identificaron los comportamientos a partir de oraciones gramaticales; y, en la tercera, se organizaron y sistematizaron por grados de amplitud. Se descubrieron 234 comportamientos de "coordinar cursos de educación superior". Esos comportamientos se organizaron en conjuntos compuestos por "coordinar" y "coordinar cursos de educación superior". Ese descubrimiento hizo posible la identificación de las lagunas respecto a las funciones que de hecho son desempeñadas por el coordinador, a partir de lo cual fue posible discutir las implicaciones de la coordinación de una institución de educación superior.

Palabras clave: Educación Superior, gestión, comportamiento, habilidades.

Introdução

Algumas pessoas supõem que, para ser um bom coordenador de curso do Ensino Superior, basta apenas ser um bom professor, mas será que isso define ou caracteriza as exigências para desenvolver com habilidade essa função? As instituições criam cargos entendendo que a conduta dos profissionais que irão exercê-los possibilita concretizar as atribuições para as quais as funções foram propostas. Para que as funções atribuídas a um cargo sejam executadas com competência, um primeiro passo é que elas sejam bem definidas.

No caso do cargo de coordenador de cursos de Ensino Superior, isso não é diferente. Nomear alguém como coordenador de curso de graduação baseando-se somente na qualidade de ser um bom professor poderá incidir em riscos à instituição, já que é possível atribuir-lhe uma responsabilidade para a qual não se tem garantia de que ele saberá como exercer a função.

As funções atribuídas a esse cargo supõem ir além da realização de atividades burocráticas ou apenas seguir rotinas, normas e regras, existem também implicações pedagógicas, de produção entre outras.

Que relações são possíveis estabelecer entre coordenar uma organização e coordenar um curso de graduação de Ensino Superior? Diferentemente de algumas profissões que requerem registro profissional para o seu exercício, para coordenar um cargo em uma organização que não na área educacional, geralmente, não é necessária uma titulação com especialização específica.

Magretta (2002) lembra que o exigido de uma pessoa para exercer uma função de coordenador ainda está centrado naquilo que a pessoa faz. Porém, para avaliar o exercício profissional, é preciso contemplar pré-requisitos, características, informações sobre o que precisa ser feito, em que situações fazer e que consequências estão implicadas nesse fazer.

Como esses elementos dessa função não estão muito claros em muitas instituições, o exercício do cargo de coordenação passou a ser baseado, muitas vezes, em tentativas de acertos e erros, ou a ser um cargo meramente ocupado por alguém apenas por uma exigência institucional (Marcon, 2008; Cruz, 2008; Sudan, 2010).

Uma das relações estabelecidas entre coordenar uma organização e coordenar cursos de Ensino Superior é que faltam critérios norteadores que possibilitem ao profissional a eficácia no serviço que será prestado à sociedade.

A partir de dados obtidos em entrevistas realizadas com 21 coordenadores de uma organização de ensino superior na região sul do país, Piazza (1997) indica haver precariedade em todo o processo de gerenciar cursos de graduação. A pesquisa aponta que alguns coordenadores entrevistados não são capazes de identificar sua função nem as situações com as quais deveriam lidar no exercício de suas atividades.

Descoberta semelhante foi realizada por Viana (2006) ao entrevistar 46 coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem no Estado de Minas Gerais, em centros universitários privados e universidades públicas, constatando que os entrevistados tiveram dificuldades em identificar se eram qualificados para exercer o cargo. Não estarem capacitados para identificar que atribuições lhes competem pode contribuir para dificuldades em exercer suas atividades e funções nos cursos que coordenam.

Segundo um exame realizado por De Luca, Botomé e Botomé (2006) na literatura e em documentos oficiais (o Estatuto, o Regimento e o Regulamento dos Cursos de Graduação) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, foi possível identificar que, em relação às atividades relatadas como aquelas realizadas pelos coordenadores, quase todas foram de natureza burocrática. Entre os resultados, a pouca clareza nos documentos em relação à função dos cursos de graduação sugere que ocorra também a pouca clareza em relação à função dos próprios coordenadores de curso. Segundo Botomé e Kubo (2002), dirigir um curso de graduação não pode ser confundido com uma atividade rotineira, tendo em vista as exigências de diferentes naturezas (pedagógicas, de gestão, sociais, ambientais) que constituem o complexo da administração do ensino institucionalizado.

Botomé e Kubo (2002) examinam também que existem alguns limites de compreensão do coordenador em relação ao exercício de sua função. Diante disso, parece ser uma falha do coordenador seguir rotinas, regras e normas impostas pelo sistema, tendo convicção de que isso é o mais importante para exercer o cargo. O coordenador acaba fazendo aquilo que outros que exerceram o cargo faziam antes dele, como se fosse uma repetição do trabalho. Existe, portanto, uma valorização à prática do que é habitual. Os autores ressaltam que o coordenador que possui esse tipo de limitação parece não compreender que deveria ter a responsabilidade de elaborar e planejar o que ocorrerá no futuro. Segundo os autores, a realização de atividades burocráticas de um gestor (incluindo aqui o coordenador) limita-o a exercer sua capacidade de atuação e compreensão em um grau inferior ao que lhe competiria.

Botomé e Kubo (2002) indicam que uma das dificuldades existentes na Instituição de Ensino Superior (IES) em identificar as atribuições de alguns cargos pode estar relacionada ao fato de que coordenadores de curso são escolhidos por decretos para exercerem o cargo ou são escolhidos apenas para cumprir as atividades rotineiras de um curso de graduação. É possível que, por não saberem identificar as atribuições para exercer o cargo, aqueles que os escolhem não sejam capazes de preparar os indivíduos para o exercício da função.

Apesar das implicações das IES na formação de profissionais com competências e habilidades definidas externamente, exigindo titulação compatível para exercer suas funções, as atribuições não são devidamente elencadas. Como, então, promover

capacitação para que esse indivíduo possa exercer a função de coordenar um curso de Ensino Superior?

Viana (2006) constata, em uma pesquisa com coordenadores de curso de graduação, que 63% dos 46 sujeitos entrevistados foram indicados ou nomeados para o cargo, 21,7% passaram por processo seletivo e 15,3% foram eleitos pelos colegiados dos cursos. Os critérios utilizados pelas instituições para contratar esse coordenador por indicação foram os mais variados: tempo de experiência como docente, contatos próximos com chefias de departamento e professores, reconhecimento pela comunidade por um trabalho técnico desenvolvido e falta de um coordenador. Sugere-se, dessa forma, que os responsáveis por realizarem a contratação para o cargo de coordenador possuem pouca clareza sobre a função de um coordenador de curso e os selecionam a partir de critérios pouco relevantes em relação à função a ser exercida. Se para a instituição os critérios de seleção para a contratação de um coordenador parecem ser pouco relevantes e pouco consistentes, a indefinição e inconsistência podem ter implicações sérias ao que será exigido desse profissional quando estiver atuando em um processo de mudança.

Os cargos de coordenadores de curso de graduação são exercidos nas IES, geralmente por docentes da própria instituição ou por docentes aposentados (Viana 2006; Sudan, 2010). Nesse contexto, o que esses professores supõem ser função e atividade de um coordenador? Piazza (1997) detectou, em entrevistas com coordenadores de curso, que, a respeito das atividades dos coordenadores em relação a alunos, chefias de departamento, colegiado e funcionários que atuam na área administrativa, eles tiveram dificuldades e pouca clareza em indicar quais seriam suas responsabilidades. Em um processo de mudança, o quanto estaria claro para esses coordenadores quais seriam suas atividades e como as coordenar em relação às pessoas envolvidas nesse processo?

Marcon (2008) procurou sistematizar comportamentos que constituem o trabalho de um coordenador de curso de graduação. Em pesquisa realizada por meio de entrevistas com seis coordenadores de curso de graduação em uma instituição privada, a autora constata que os comportamentos desenvolvidos por esses gestores “vão além” daqueles instituídos nos regimentos e nas descrições de atributos do cargo. Segundo a autora, definir comportamentos de coordenadores de curso a partir de manuais que descrevem partes do comportamento pouco esclarece sobre as relações que esse gestor precisará estabelecer nas situações que antecedem coordenar algo, nas ações próprias do exercício de coordenação e nas decorrências dessas ações.

O profissional, portanto, necessita ser capacitado para efetivamente gerir ou coordenar um curso de nível superior, ter suas atribuições definidas, além de conhecê-las. Ensinar a aprender essa função, com todos os seus desdobramentos, torna-se ainda mais complexo e difícil quando os comportamentos para exercê-la não estão ainda suficientemente conhecidos e definidos. Dessa forma, produzir conhecimento que possibilite identificar os comportamentos que compõem “coordenar cursos de ensino superior” como uma das atribuições de um coordenador é necessário e relevante social e cientificamente.

O método

O método foi construído em três etapas. Na primeira etapa, foram selecionadas duas obras (uma não publicada e outra na quinta edição). Na segunda etapa, os textos das obras foram separados por frases e cada uma delas foi analisada em relação a sentenças gramaticais (sujeito, verbo e complementos). Na terceira etapa, foram agrupadas as sentenças das duas obras utilizadas para que fosse possível sistematizar e organizar os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” a partir de graus de abrangência sobre a ocorrência desses comportamentos e, assim, proporcionar maior visibilidade sobre eles.

As obras utilizadas foram: “Uma proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos”, de Botomé e Sguissardi (1986). Essa obra é parte de uma revisão da proposta de estrutura e organização de um curso de ensino superior de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Brasil, e foi elaborada a partir de comentários e observações realizadas em reuniões com docentes, alunos e funcionários por solicitação do coordenador do curso de Pedagogia. Já na segunda obra, *O papel do Coordenador*, de Quinn *et al.* (2003), foi analisado o quinto capítulo, que destaca a função de coordenar. As duas fontes foram correlacionadas para que fosse possível identificar os comportamentos de coordenar cursos de ensino superior.

Essas fontes de informação foram selecionadas conforme os seguintes critérios: a) a primeira fonte: por ser uma publicação que realizou alguma sistematização de comportamentos de coordenar cursos de ensino superior. Essa publicação caracteriza de forma objetiva, clara e por tópicos as atribuições de um coordenador de curso de ensino superior; e b) a segunda fonte: em virtude de os autores sistematizarem os comportamentos que compõem a função de coordenar, apresentando-os e correlacionando-os por etapas, o que facilita o processo da coleta de dados; além disso, os autores procuraram estabelecer didaticamente distinções entre as funções do administrador e coordenador, possibilitando maior clareza sobre as funções de coordenar algum processo, auxiliando na sistematização dos dados coletados.

O procedimento utilizado para identificar os comportamentos contidos nas duas fontes de informação consistiu em retirar de cada fonte sentenças gramaticais que descrevessem as atribuições do profissional que coordena cursos de ensino superior. Nas fontes pesquisadas, foram selecionadas sentenças gramaticais analisadas conforme a composição: sujeito, verbo e complementos. As sentenças que estavam incompletas – aquelas que apresentavam só sujeito e verbo, ou só verbo e complemento – também foram analisadas. Na sentença gramatical, o sujeito é aquele que sofre ou pratica a ação, corresponde ao autor da ação, e nos documentos analisados precisou estar presente explícita ou implicitamente na sentença; o verbo designa a ação do sujeito; e o complemento indica o sentido da ação para que se tenha compreensão das classes de comportamentos que estão sendo investigadas.

A relação entre os elementos constituintes da noção de comportamento (classes de antecedentes, classes de respostas do sujeito e classes de consequentes a esta classe de respostas), conforme proposto por Botomé (2001), foi utilizada para analisar as sentenças gramaticais que compunham o comportamento de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”. Utilizando essas unidades de análise, foi possível identificar, nas sentenças, as relações entre os sujeitos da ação, os verbos (que seriam as classes de respostas apresentadas pelos sujeitos) e os complementos (aspecto do meio em relação

ao qual o sujeito deverá executar algo). Nas fontes, os sujeitos considerados ora foram os “coordenadores”, ora foram os “coordenadores de curso de ensino superior”; a classe de resposta e de estímulos, por sua vez, refere-se ao que eles precisarão fazer para coordenar cursos de ensino superior.

Após a análise das sentenças gramaticais, os comportamentos foram organizados a partir da avaliação dos graus de abrangência. Segundo procedimento proposto por Kienen (2008) e Viecili (2008) a partir de contribuições de Botomé (1977, *apud* Kienen, 2008; Viecili, 2008) e Mechner (1974, *apud* Kienen, 2008; Viecili, 2008), foi proposta uma decomposição de comportamentos em relação aos seus diferentes graus de abrangência. Nessa etapa, foi possível organizar sistematicamente os comportamentos de “coordenar” e “coordenar curso de ensino superior”, identificando que a primeira atividade é constituída de um conjunto de comportamentos mais abrangente que a segunda.

As categorias utilizadas para se definir os graus de abrangência foram: 1) a categoria “o que fazer” foi definida segundo Kienen (2008, p. 96) e Viecili (2008, 86), por ter a característica de delimitar o que precisa ser feito pelo profissional em situações de exercício da profissão; é a categoria que delimita a “função social de uma profissão”; 2) a categoria “como fazer” indica os procedimentos utilizados para fazer aquilo que precisa ser feito pelo profissional, características da maneira e dos procedimentos utilizados para a execução da tarefa; 3) a categoria “com que fazer” é caracterizada pelo uso de instrumentos, técnicas e recursos envolvidos no desempenho da profissão; 4) a categoria “em que situações fazer” indica as características das situações nas quais o profissional estará submetido à realização (ou não) de suas funções; e 5) a categoria “o que precisa decorrer do fazer” refere-se às consequências de fazer ou deixar de fazer algo pelo profissional no exercício de suas funções. Os comportamentos identificados nas obras pesquisadas seguiram esses critérios para serem organizados nesses graus de abrangência, conforme as características de cada categoria. É possível utilizar a abrangência como um critério para organizar um sistema comportamental (Botomé 1977, *apud* Kienen, 2008; Viecili, 2008), e nesta pesquisa o objetivo foi organizar os comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”.

Os cinco níveis de abrangência também foram compostos por subníveis ou subcategorias, o que possibilitou identificar os comportamentos com maior precisão em relação aos níveis de abrangência. Os subníveis constituintes de cada nível de abrangência permitiram identificar a natureza do fenômeno que está sendo investigado com maior clareza, além de explicar a que os níveis de abrangência se referiram.

De acordo com Kienen (2008) e Viecili (2008), a categoria nível 1 é constituída pelas subcategorias “ocupação geral” (OG), “ocupação específica” (OE) e “tarefas componentes de uma ocupação” (TA). Essa ordem estabelecida – primeiro OG, segundo OE e terceiro TA – indica o grau de abrangência da subcategoria, isto é, OG é subcategoria mais abrangente que OE, que é mais abrangente que TA. As naturezas de cada uma dessas subcategorias são distintas e, conseqüentemente, são compostas por classes de comportamentos de naturezas distintas. A categoria nível 2 é caracterizada pelas subcategorias “operações envolvidas em uma tarefa” (OP) e “ações constituintes de uma operação” (AC). A categoria nível 3 é constituída pelas subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” (A) e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo” (B). A categoria nível 4 é constituída pelas subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo” (C) e “comportamentos relacionados ao

uso de instrumentos e recursos para fazer algo e comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo” (D). A categoria nível 5 é constituída pela subcategoria “comportamentos relacionados a razões para fazer (ou deixar de fazer) algo” (RA) (Viecili, 2008, p. 98).

A possibilidade de agrupar os dados em um sistema comportamental parece favorecer os profissionais que necessitam aprender a identificar, caracterizar, avaliar as funções para as quais estão sendo designados no exercício de seus cargos. Segundo Viecili (2008, p. 81), “Um sistema comportamental pode ser compreendido como um conjunto de classes de comportamentos organizadas logicamente, sendo composto por classes inter-relacionadas a partir de algum aspecto comum a elas.” Com base nesse conceito, foi possível identificar as relações estabelecidas entre os comportamentos, as quais foram localizadas e organizadas a partir das fontes da pesquisa.

Resultados

Quais informações podem ser identificadas como possíveis comportamentos que indiquem coordenar? É possível organizar esses comportamentos em um sistema comportamental que possibilite a relação com processos de mudança? Como é possível verificar as relações existentes entre os comportamentos de coordenar e coordenar cursos de ensino superior? Organizar os comportamentos de coordenar e coordenar curso superior em um sistema comportamental possibilita caracterizar as categorias e os níveis de abrangência nos quais esses comportamentos se encontram? E estabelecer relações entre esses comportamentos facilita identificar que coordenar é uma classe mais ampla que coordenar cursos de ensino superior?

Para identificar os comportamentos de coordenar cursos de ensino superior e sistematizá-los a fim de identificar os graus de abrangência, foi necessário separar nas fontes pesquisadas as sentenças gramaticais e analisá-las conforme a Figura 1. É possível exemplificar como foi estabelecida a relação entre os componentes de uma sentença gramatical a partir da noção dos componentes constituintes do comportamento. A Tabela 1 ilustra as relações que foram estabelecidas entre os componentes das sentenças analisadas com um exemplo retirado do documento da fonte não publicada “Encaminhar aos órgãos competentes, nos prazos adequados, as providências decorrentes das decisões do conselho de coordenação do curso” (Botomé e Sguissardi, 1986, p. 7).

Tabela 1

Ilustração da relação entre os componentes do comportamento e os componentes de uma sentença gramatical

Sujeito	Verbo (Clase de respostas)	Complemento
Coordenador de curso de Ensino Superior	Encaminhar	As providências decorrentes das decisões do conselho de coordenação do curso aos órgãos competentes, nos prazos adequados.

Situação antecedente	Ação	Situação consequente
As providências decorrentes das decisões do conselho de coordenação do curso aos órgãos competentes, nos prazos adequados.	Encaminhar	As providências decorrentes das decisões do conselho de coordenação do curso encaminhadas aos órgãos competentes nos prazos adequados.

Nota: Fonte: Própria

As situações antecedentes e consequentes representam os aspectos do meio (complementos) com os quais o coordenador de curso de ensino superior em processo de mudança irá lidar. O verbo indica a ação realizada pelo sujeito. Cada sentença gramatical foi assim analisada, possibilitando extrair das fontes pesquisadas as classes de comportamentos que foram registradas em protocolos específicos. Após essa análise, as sentenças foram organizadas em tabelas, conforme o exemplo da figura.

1) Ser responsável pelo fluxo de trabalho.
108) Providenciar condições para o pleno desenvolvimento das atividades administrativas relativas ao desenvolvimento do Curso.
109) Realizar levantamento dos serviços administrativos.
110) Realizar distribuição dos serviços administrativos.

Figura 1. Exemplo de organização dos comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência

A Figura 1 exemplifica a forma como as sentenças foram agrupadas para apresentar os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”. Nesse exemplo, já é possível verificar também as relações estabelecidas entre os comportamentos que estão listados. O comportamento de “coordenar cursos de ensino superior”, que foi sinalizado na Figura 1 pelo número 1 (“ser responsável pelo fluxo de trabalho” – retirado da fonte de Quinn, R. E *et al.* 2013), está correlacionado com os comportamentos de “coordenar” que, na Tabela 2, são identificados pelos números 108, 109 e 110, retirados de Botomé e Sguissardi (1986). E, em seguida a essa organização, passou-se à sistematização dos dados por graus de abrangência.

Nas duas fontes pesquisadas, foram identificados 107 comportamentos referentes a “coordenar” e 127 comportamentos referentes a “coordenar cursos de ensino superior”, que, agrupados, totalizam 234 comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”. Em relação aos níveis de abrangência identificados, eles compreendem a representatividade de duas categorias: “comportamentos que delimitam o que precisa ser feito” e “comportamentos que constituem procedimentos” (como fazer o que precisa ser feito). Os subníveis de abrangência nos quais essas classes de comportamentos estão presentes compreendem OE – ocupação específica – e TA – tarefas componentes de uma ocupação –, ambos na primeira categoria, e OP – operações envolvidas em uma tarefa – e AC – ações constituintes de uma operação, ambos no segundo nível de categorias. Alguns comportamentos estabelecem uma relação de pré-requisito, isto é, precisa existir um comportamento anterior para sua

ocorrência. Em outras análises não foi possível identificar esse tipo de relação. Logo, os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” apresentam tanto comportamentos que indicam o estabelecimento de pré-requisitos, quanto comportamentos que não são indicativos dessas relações.

É possível identificar na Figura 2 a distribuição percentual de comportamentos nas categorias e subcategorias de análise. A primeira categoria de análise (comportamentos que delimitam o que precisa ser feito) aparece em quantidade superior à segunda categoria de análise (comportamentos que constituem procedimentos, como fazer o que precisa ser feito). As outras categorias de análise não apresentam classes de comportamentos.

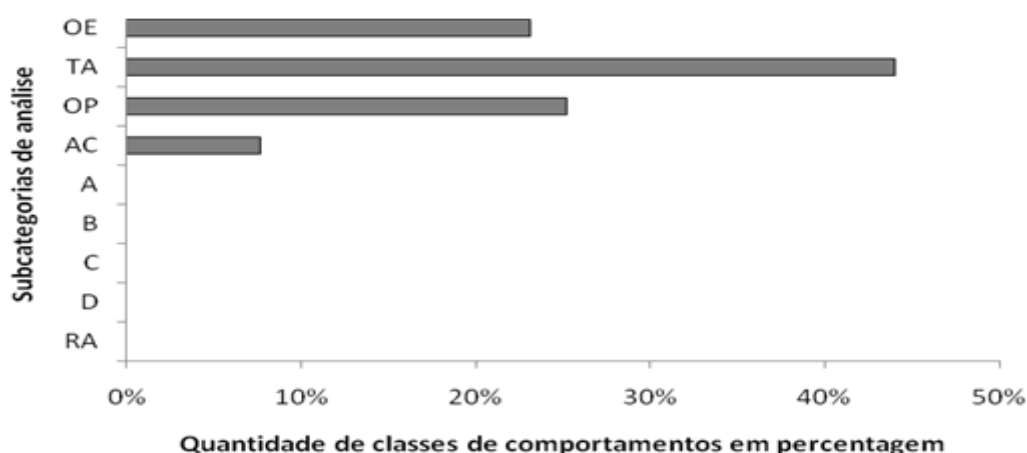


Figura 2. Distribuição percentual agrupada de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” em subcategorias de análise

A Figura 2 apresenta a quantidade de comportamentos existentes em cada uma das subcategorias de análise. É possível identificar que o subnível TA (tarefas componentes de uma ocupação) é o que aparece em maior quantidade (44%) de comportamentos em relação aos outros subníveis; os comportamentos com menor quantidade (7,70%) seriam AC (ações constituintes de uma operação). As subcategorias de análise OE (ocupação específica) e OP (operações envolvidas em uma tarefa) aparecem com 23,1% e 25,20%, respectivamente, e as subcategorias A, B, C, D e RA não apresentam comportamentos. O primeiro nível de análise composto pelas subcategorias OE e TA representam 67,1% da classe de comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior” e o segundo nível de análise composto pelas subcategorias OP e AC representa 32,9% desse conjunto de comportamentos. Esse percentual pode ser separado entre as classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”, indicando a quantidade de comportamentos para cada uma das categorias e subcategorias de análise.

A Figura 3 representa, no eixo horizontal, a quantidade de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” e, no eixo vertical, indica as subcategorias de análise desses comportamentos. As barras que estão na cor cinza claro referem-se aos comportamentos de “coordenar”, caracterizados pela sigla C; as barras em cinza escuro referem-se aos comportamentos de “coordenar curso de ensino

superior” que, na legenda, aparecem com a sigla C.C. As subcategorias A,B, C, D, RA não apresentaram comportamentos.

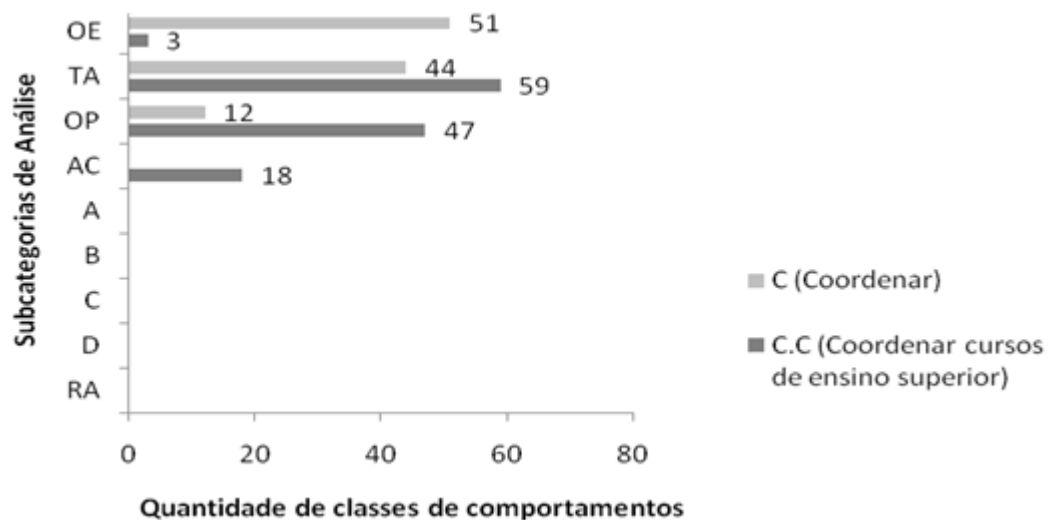


Figura 3. Distribuição da quantidade de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” por subcategorias de análise

É possível verificar na Figura 3 que a subcategoria TA apresenta maior quantidade de comportamentos, sendo composta por 59 comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” e 44 comportamentos de “coordenar”. A subcategoria OE é composta de 51 comportamentos de “coordenar” e apenas 3 comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”, indicando ser esta a menor quantidade de comportamentos para essa subcategoria. A subcategoria OP apresenta 47 comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” e 12 comportamentos de “coordenar”. A subcategoria AC é representada por 18 comportamentos compostos apenas pelos comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”. Os comportamentos de “coordenar” apresentam maior concentração de comportamentos (51) na subcategoria OE e os comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” apresentam maior quantidade de comportamentos na subcategoria TA. A menor quantidade de comportamentos (12) presente em “coordenar” está na subcategoria OP, em “coordenar cursos de ensino superior” na subcategoria OE (3). É possível verificar que a classe de comportamentos de “coordenar” é mais abrangente que a classe “coordenar cursos de ensino superior”. A primeira categoria de análise (maior nível de abrangência), composta pelas subcategorias OE e TA, possui maior representação na classe de comportamentos de “coordenar” (95 comportamentos), e a segunda categoria de análise, composta pelas subcategorias OP e AC, é representada em maior quantidade (66 comportamentos) por “coordenar cursos de ensino superior”.

Sobre o grau de abrangência dos comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”, é possível identificar que alguns possuem relação de dependência e outros não. A Figura 4 apresenta alguns comportamentos para ilustrar quando existe ocorrência de dependência (pré-requisito) entre os comportamentos e quando essa relação não foi encontrada nas fontes consultadas.

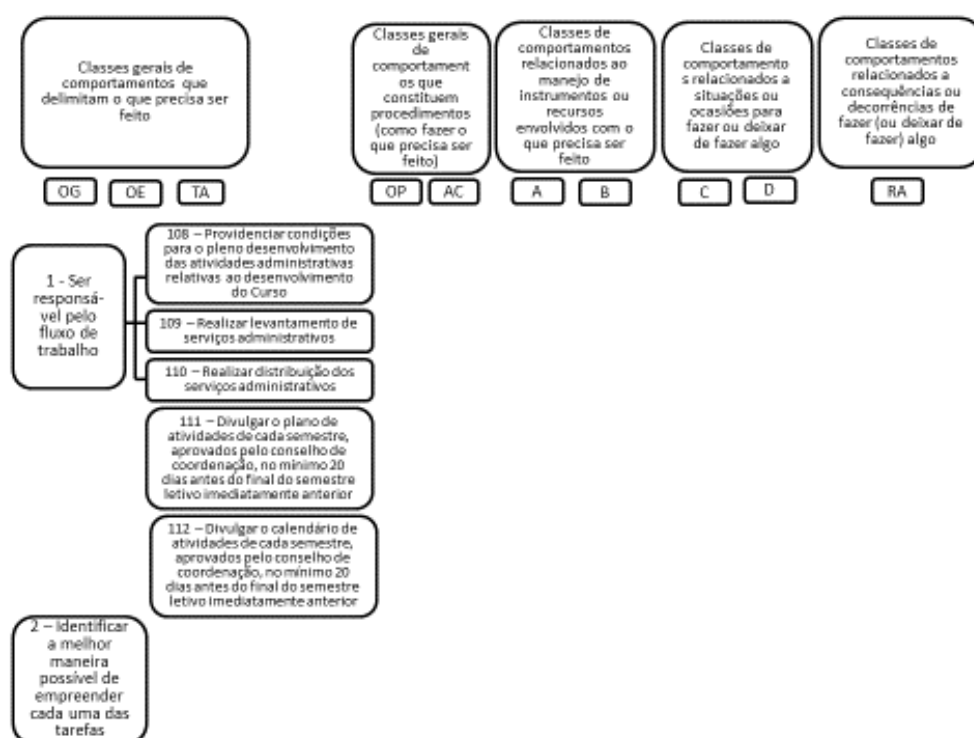


Figura 4. Demonstração do grau de abrangência dos comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”

A Figura 4 ilustra algumas das relações de abrangência estabelecidas entre os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”. Os comportamentos de “coordenar” que tem o número arábico 1 e 2 – “ser responsável pelo fluxo de trabalho” e “identificar a melhor maneira possível de empreender cada uma das tarefas” – são categorias mais abrangentes que os comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”, representadas pelos números 108, 109, 110, 111, 112, localizados na coluna TA. Os comportamentos “coordenar” indicados pelo número 1, além de estabelecerem relação de abrangência, também indicam relação de dependência com os comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”, números 108, 109 e 110, diferentemente dos comportamentos de coordenar “identificar a melhor maneira possível de empreender cada uma das tarefas”, que aparecem isolados, ou seja, sem ligação com outros comportamentos, assim como os comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”, representados pelos números 111 e 112 (“divulgar o plano de atividades de cada semestre, aprovado pelo conselho de coordenação, no mínimo 20 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior” e “divulgar o calendário de atividades de cada semestre, aprovado pelo conselho de coordenação, no mínimo 20 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior”).

Os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência possibilitam identificar comportamentos comuns e comportamentos pré-requisitos para a ocorrência de determinados comportamentos mais complexos. Porém, na organização dos dados coletados em sistema comportamental, é possível verificar que o conhecimento sobre esses comportamentos ainda é limitado, podendo ocasionar dificuldade para os coordenadores de curso ao

necessitarem de sequências comportamentais para excetarem sua função. Segundo Franco (2006), uma das condições (a mais complexa) para coordenar cursos de ensino superior é desempenhar competências gerenciais com eficácia. Portanto, se o coordenador tivesse acesso aos comportamentos que são componentes de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior”, provavelmente essa condição poderia estar mais acessível aos gestores de curso.

Discussão y Conclusões

Os coordenadores de curso de ensino superior assumem compromisso com a sociedade no sentido de que são eles os responsáveis por organizar, planejar e estruturar as aprendizagens necessárias para que o futuro profissional possa exercer com qualidade sua profissão. Além disso, é necessário que eles sejam capazes de aprimorar aquilo que foi planejado, de avaliar e propor melhorias ao processo de formação profissional. Mas, como realizar essas funções se, na maioria das vezes, o cargo é exercido via tentativa e erro em sua organização e não com base em planejamento, controle e avaliação contínua do processo de capacitação de novos profissionais?

Muitos comportamentos que foram indicados no sistema comportamental foram categorizados sem ser possível identificar sequência tanto para o surgimento desses comportamentos, quanto para a continuidade deles. Por exemplo, é possível identificar os procedimentos que o coordenador deverá ter para fazer o que precisa ser modificado na organização, porém comportamentos que poderiam servir de subsídio para que o coordenador fosse capaz de identificar como fazer o que precisa ser feito em vários processos de um curso de ensino superior não foram identificados. O coordenador de curso pode até ser capaz de identificar melhores condições para o desenvolvimento de suas atribuições, porém, se a função do coordenador de curso é possibilitar estrutura para que professores, funcionários e alunos desenvolvam plenamente suas atividades, como isso será possível se ele (o coordenador) sabe apenas que deve ser capaz de fazer algo, mas não está capacitado a identificar como fazer aquilo que precisa ser feito? O coordenador possui fontes de informação que o auxiliem no que será necessário para o desenvolvimento do curso de ensino superior? Seria necessário que futuras pesquisas pudessem indicar classes de comportamentos que possibilitassem um ensino programado para aqueles que irão exercer a coordenação de curso superior e também estender esse ensino para possibilitar aprendizagens àqueles que irão planejar e implementar situações necessárias aos cursos.

Parece ser necessário avaliar continuamente o processo de coordenar um curso de ensino superior, a fim de verificar se as pessoas que estão envolvidas nele compreendem seu objetivo. Para Botomé (1977), avaliar se as pessoas estão desempenhando aquilo que está sendo proposto vai além de verificar suas respostas, sendo necessário identificar em que condições elas ocorrem e se essas respostas se mantêm. Ao coordenador de curso caberá garantir condições para que as pessoas envolvidas nesse processo mantenham suas condutas direcionadas para um mesmo objetivo, sendo possível proporcionar condições para que essas pessoas possam propor bons objetivos, ou objetivos verdadeiros (não “falsos objetivos”), e de valor para quem será atendido por esse grupo.

Avaliar um processo, segundo Botomé e Rizzon (1997), implica verificar seu desempenho para que as pessoas possam identificar se o que estão executando está

adequado ou não, com a finalidade de corrigir suas ações caso percebam problemas ou efeitos indesejados produzidos por elas. Segundo os autores, avaliar implica identificar o desempenho daquele que faz em relação aos objetivos que lhe foram propostos. Isso permite à pessoa identificar o que precisará fazer, quanto necessitará fazer e quando precisará realizar alterações no seu desempenho, para aperfeiçoá-lo ou para manter os comportamentos que estão adequados ao processo. Para o coordenador de ensino superior, avaliar é um modo de identificar os aspectos que precisam ser corrigidos ou aperfeiçoados nesse processo. A avaliação irá fornecer-lhe dados para que as intervenções sejam possíveis.

Uma organização de ensino superior irá requerer um coordenador que esteja capacitado a coordenar cursos de graduação. Segundo Botomé e Sguissardi (1986), a função de coordenar, além de referir-se ao desenvolvimento do curso, parece indicar que o sujeito responsável por ela necessitará promover condições para o pleno desenvolvimento das atividades que envolvam docentes, discentes e funcionários, tais como: que os professores capacitem os estudantes a transformar conhecimento de alta qualidade e de “ponta” em comportamentos profissionais e a produzir conhecimento por meio de comportamentos científicos; que os estudantes aprendam de forma eficiente e eficaz a transformar os conhecimentos adquiridos em comportamentos profissionais e conhecimentos científicos; que os funcionários administrativos apoiem as atividades de professores e alunos.

Faz parte das responsabilidades das IES produzir novos conhecimentos e torná-los acessíveis às pessoas, seja à própria comunidade acadêmica, seja à sociedade em geral. Essa produção de conhecimento envolve também a função de coordenar cursos. O que a literatura (Piazza, 1997; Viana, 2006; Marcon, 2008; Cruz, 2008) indica é que tanto o conhecimento como o investimento em relação a capacitar o indivíduo para exercer uma coordenação de curso ainda são precários. O problema, em certa perspectiva, passa a ser mais amplo do que propriamente a limitação que o coordenador eventualmente tenha para exercer sua função. É problema ou tarefa da instituição facilitar meios para que as pessoas que queiram ou necessitem exercer o cargo de coordenador sejam ensinadas e possam aprender a coordenar um curso de graduação, considerando a diversidade de possibilidades de situações que constituem o trabalho de um coordenador.

Em relação à qualidade das informações que foram obtidas nas fontes pesquisadas, é possível verificar que algumas sentenças gramaticais não puderam sofrer transformações visto que não foi possível identificar o que os autores estavam propondo sobre a função do coordenador. Nem todos os comportamentos indicados atendem ao que é possível identificar por comportamentos objetivos e, muitas vezes, foram retirados das fontes e mantidos nas análises para que os verbos encontrados e suas características ficassem evidentes. Sendo assim, ainda é algo precário que o leitor faça sozinho a leitura dos manuais que indicam o que deve ser feito na respectiva função e como deve se comportar um coordenador de curso, pois os comportamentos acabam sendo orientados pela interpretação do leitor, que pode encobrir diversos comportamentos que deveriam ser claros para facilitar o entendimento daquilo que é necessário fazer no exercício profissional. Nesse sentido, em alguns casos, foi necessário deixar as sentenças gramaticais literalmente como foram selecionadas do trecho original (sem modificação de verbos e complementos). Além de permitir identificar esse problema (clareza no conteúdo exposto), denuncia a necessidade de serem escritos manuais que propiciem melhoria na expressão de seus conteúdos a partir das sentenças gramaticais que são construídas para essa finalidade.

Organizar os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” num sistema comportamental possibilita verificar as inter-relações entre esses comportamentos, sequências lógicas de comportamentos, graus de complexidades, e isso proporcionaria esclarecimento para os coordenadores de curso em relação as suas funções no exercício da profissão, já que há pouca clareza da parte dos coordenadores de curso em identificar suas funções apenas por meio de suas experiências profissionais (Cruz, 2008; Marcon, 2008). A pouca visibilidade sobre os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” compromete o que precisa ser feito por um curso. Identificar comportamentos de coordenar cursos de ensino superior em um sistema comportamental possibilitou verificar a necessidade de produzir conhecimento a respeito de comportamentos que vão além daqueles que são rotinas de trabalho, regras, normas, reprodução do que já foi feito por outros coordenadores.

Com vistas ao exposto, pergunta-se, atualmente, quais as possibilidades de aprendizagem para que os coordenadores identifiquem suas funções? As instituições de ensino superior têm se preocupado em possibilitar novas aprendizagens para os coordenadores de curso? É uma preocupação das instituições de ensino que os professores que exercem o cargo de coordenador estejam aptos a esse exercício ou eles apenas são “locados” no cargo para responderem burocraticamente sobre assuntos que competem a uma coordenação?

As fontes pesquisadas ainda impossibilitam clareza em relação à “como fazer o que precisa ser feito”. Maneiras e procedimentos que deveriam ser utilizados para exercer a profissão aparecem nas fontes, porém ainda é pouco se comparado com “o que fazer”. Parece que os manuais têm se preocupado com “o que” precisa ser feito e têm esquecido o “como” precisa ser feito.

Conclusão

Produzir novos conhecimentos e torná-los acessíveis à sociedade é função das IES (Botomé, 1996). Portanto, é responsabilidade das instituições produzir conhecimentos de qualidade sobre as funções de coordenar e as funções de coordenar cursos de ensino superior, objetivando tornar esse conhecimento acessível à sociedade. Quando o conhecimento produzido é pouco, ineficaz, precário, é possível que essas instituições demonstrem fragilidade em relação às suas funções e contribuições para o meio em que estão inseridas, e quando os sujeitos em exercício de um cargo (coordenador gerenciando um curso de ensino superior) não estão capacitados a exercê-lo, essa fragilidade fica mais evidente.

Muitas vezes, as dificuldades de o coordenador tornar realizável o gerenciamento de um curso de ensino superior não consiste apenas em falta de aprendizagem ou não acessibilidade, por parte daquele, à aprendizagem de comportamentos para a implantação do processo. Em algumas instâncias, o que falta são procedimentos e técnicas (ou seja, com o que fazer) que possibilitem ao coordenador (aquele que está gerenciando o curso de ensino superior) realizar uma análise do ambiente organizacional para promover a execução de suas devidas funções (Mintzberg, Ahlstrand e Lampel, 1999). Nos dados obtidos, ficou caracterizada a ausência de classes de comportamentos na categoria que indica comportamentos relacionados “ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito”. Assim, algumas dificuldades encontradas pelos coordenadores de curso que precisam executar suas funções não são necessariamente por não saberem como fazer, mas porque provavelmente ainda não foi produzido conhecimento suficiente que os auxilie na execução desse processo.

A formação de profissionais que estejam habilitados a coordenar cursos de ensino superior parece ainda estar longe de se tornar algo totalmente possível nas instituições de ensino. O exercício desse cargo ainda é deixado à “livre escolha” daqueles que contratam por outras características que não as que possibilitariam desempenho eficaz da função ou, ainda, as pessoas que se dizem competentes para exercer tais funções fazem-nas a partir de critérios (ser “bom” professor, precisar de titulação, “não tem ninguém, então vou eu mesmo” etc.) que provavelmente não contribuirão para a instituição e estarão reproduzindo uma função que necessariamente não é de coordenador. Por outro lado, o cargo de coordenador de ensino superior existe e precisa ser executado por quem tenha competência para exercê-lo, especialmente se esse curso necessitar de modificações. Nesse sentido, a produção de respostas à pergunta “quais os comportamentos que são constituintes do processo de coordenar e coordenar cursos de ensino superior” possibilitou caracterizar alguns comportamentos que precisam estar presentes, a partir da atuação profissional, e organizar novos sistemas comportamentais que possibilitem identificar comportamentos, a fim de proporem-se programas que ensinem coordenadores a coordenar cursos de ensino superior. Esclarece-se, ainda, que outros comportamentos seriam necessários à promoção eficaz dessa gestão.

Referências

- Botomé, S. P. (1977). *Atividades de ensino e objetivos comportamentais: no que diferem?* Trabalho não publicado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.
- Botomé, S. P. e Sguissardi, V. (1986). *Uma proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos*. Texto não publicado.
- Botomé, S. P. (1996). *Pesquisa alienada e ensino alienante – o equívoco da extensão universitária*. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: Editora UFSCar; Caxias do Sul: Editora Universidade de Caxias do Sul.
- Botomé S. P. e Rizzon, L. A. (1997). *Medidas de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usais e possibilidades de renovação*. Chronos, 30(1), 7-34.
- Botomé, S. P. (2001). *Sobre a noção de comportamento*. Em H.P.M. Feltes e U. Zilles (Orgs.) *Filosofia: Diálogos de horizontes*. Caxias do Sul: EDUCS; Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Botomé, S.P. & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6(1), 81-110.
- Cruz, R. C. (2008) *Tipos de atividades que constituem as rotinas do trabalho de diretores de curso de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função* (tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- De Luca, G. G., Botomé, S. S. e Botomé, S. P. (2006). *Relações entre funções de um curso de graduação e atividades desenvolvidas por coordenadores de curso a*

- partir de literatura, documentos e depoimentos de coordenadores.* In XXXVI Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia. Salvador, Bahia.
- Franco, E. (2006). *Funções do coordenador de curso ou como “construir” o coordenador ideal.* Recuperado em 20 de janeiro de 2015, de http://www.abmes.org.br/publicacoes/cadernos/08/_funcoes_coordenador.htm.
- Kienen, N. (2008). *Classe de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos* (tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Marcon, S. R. A. (2008) *Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação* (tese de doutorado). Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Magretta, J. (2002). *O Que é Gerenciar e Administrar.* São Paulo: Campus.
- Mintzberg, H.; Ahlstrand, B. e Lampel, J. (1999). *Safári de estratégia.* Porto Alegre: Artmed Bookman.
- Piazza, M. H. O (1997). *Papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício de sua função* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos em convênio com Universidade de Caxias do Sul, São Carlos, Brasil.
- Pinheiro, P. L. (2010). *Classes de comportamentos constituintes da classe geral coordenar processo de mudança organizacional como atribuições de um coordenador de curso de graduação* (tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Quinn, R. E., et al. (2003). *Competências gerenciais: princípios e aplicações.* Rio de Janeiro: Elsevier.
- Sudan, A. M. (2010). *Coordenador de curso de graduação na UFSCar: um gestor educacional?* (monografia de especialização). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Brasil.
- Viana, S. M. N. (2006). *Perfil e ações gerenciais dos(as) dirigentes dos cursos de enfermagem dos centros universitários e universidades do Estado de Minas Gerais* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Viecili, J. (2008) *Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Psicologia e da formação desse profissional* (tese de doutorado) . Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.

Data de recebimento: 23/03/2017

Data da revisão: 29/05/2017

Data do aceite: 12/12/2017

HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO Y PERFECCIONAMIENTO DE HABILIDADES SUPERIORES DE PENSAMIENTO

Margarita Eugenia Laisequilla Rodríguez

Universidad Internacional Iberoamericana UNINI (México)

Resumen. La Educación debe llevar al alumnado a elevar sus niveles de razonamiento para ayudarlos en el desarrollo de un pensamiento de carácter superior. No obstante, esto no ocurre cotidianamente en las aulas. En México, conforme se avanza en los niveles educativos, se incrementa en los niños la carencia del nivel de pensamiento correspondiente a su edad. Han existido diversos programas para ayudar a los niños a desarrollar su pensamiento que han evidenciado la necesidad que tienen de recibir un andamiaje para alcanzar su máximo potencial en dichas habilidades. Los maestros deben ayudar a sus alumnos brindándoles experiencias enriquecidas, guiándolos hacia la reflexión. El pensamiento reflexivo hace que los alumnos razonen de manera superior logrando aplicar sus conocimientos. El objetivo fue conocer la forma en que ocurren avances en el desarrollo del pensamiento en los niños de tercer año de Secundaria (14 y 15 años de edad) al brindarles el espacio y la guía necesarios para la reflexión. Elegimos una metodología cualitativa para así conocer directamente de los niños la forma en la que fueron desarrollando sus habilidades de pensamiento, así como la influencia de la mediación docente. Durante la investigación, los alumnos resolvieron reactivos de las pruebas PISA que evalúan su capacidad para transferir los conocimientos a contextos reales, considerado esto como una habilidad superior de pensamiento, realizando, además, ejercicios de reflexión y metacognición. Los resultados mostraron grandes avances en la capacidad de pensamiento de los alumnos, mejorando además su desempeño escolar y su nivel de acuerdo a PISA.

Palabras clave: andamiaje, habilidades superiores de pensamiento, mediación docente, metacognición, pensamiento reflexivo.

DIDACTIC TOOL FOR THE DEVELOPMENT AND PERFECTION OF HIGHER ORDER THINKING SKILLS

Abstract. Education must lead the student body to increase its reasoning levels to help them in the development of higher order thinking. Nonetheless, this does not occur daily in the classrooms. In Mexico, as education levels advance, the scarcity of the thinking level corresponding to their age increases in children. There have existed diverse programs to help children develop their thinking that have evidenced their need to receive a scaffolding to reach their maximum potential in such skills. Teachers have the responsibility to help their students providing them enriched experiences, guiding them to reflection. Reflective thinking makes students reason in a superior way, so that they achieve to apply their knowledge. The objective was to know the way in which progress is being reached in the development of thinking skill in 9th grade children (14 to 15 years old) providing them the space and guidance necessary for reflection. We chose a qualitative methodology to get to know directly from the children the way in which they were developing their thinking skills, as well as the influence of teaching mediation. During the investigation students solved questions of the PISA tests that evaluate their capacity to transfer their knowledge to real contexts, considering this as a high thinking skill, also carrying out reflection exercises and metacognition. The results showed great progress in the thinking capacity of the students, improving also their school performance and their level according to PISA.

Key words: higher order thinking skills, metacognition, reflective thinking, scaffolding, teaching mediation.

FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO E APERFEIÇOAMENTO DE HABILIDADES DE PENSAMENTO SUPERIORES

Resumo. A Educação deve levar os alunos a elevar seus níveis de raciocínio para auxiliá-los no desenvolvimento de um pensamento de caráter superior. No entanto, isso não ocorre diariamente na sala de aula. No México, à medida que avançamos nos níveis educativos, aumenta nas crianças a falta de um nível de pensamento que corresponda à idade. Existiram vários programas para ajudar as crianças no desenvolvimento do pensamento que evidenciaram a necessidade de receber uma estrutura para que consigam atingir seu pleno potencial nessas habilidades. Os professores têm a responsabilidade de ajudar seus alunos, lhes proporcionando experiências ricas e orientando-os para a reflexão. O pensamento reflexivo faz com que os alunos raciocinem de forma superior e consigam aplicar seus conhecimentos. O objetivo era saber de que forma se conseguem avanços no desenvolvimento de habilidades de pensamento em crianças do terceiro ano do Ensino Secundário (14 e 15 anos de idade), oferecendo espaços e orientações para a reflexão. Escolhemos uma metodologia qualitativa para conhecermos diretamente dos alunos a forma como foram desenvolvendo suas habilidades de pensamento, bem como a influência da mediação docente. Durante a investigação, os alunos resolveram questões dos testes PISA, que avaliam sua capacidade de transferir conhecimentos para contextos reais, sendo isso considerado uma habilidade superior de pensamento, além de exercícios de reflexão e metacognição. Os resultados mostraram grandes progressos na capacidade de pensamento dos alunos, além de melhoras no desempenho escolar e em seu nível de acordo com o PISA.

Palavras-chave: estrutura, habilidades superiores de pensamento, mediação docente, metacognição, pensamento reflexivo.

Introducción

Desde la antigüedad, filósofos griegos afirmaron que la Educación debía enseñar a los jóvenes a pensar, reflexionar y razonar (Moore, 2006). Debido a la preocupación surgida por los bajos resultados obtenidos en México en pruebas tanto internacionales como nacionales aplicadas a niños de quince años, lo que denota una deficiencia en sus habilidades de pensamiento, surge la idea de realizar la presente investigación que tiene como objetivo general proponer una herramienta didáctica que pueda integrarse al currículo actual existente en tercer año de Secundaria en México, con el propósito de ayudar a perfeccionar las habilidades superiores de pensamiento de los alumnos.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en México reporta que conforme se avanza en los niveles escolares, es más grande el problema existente de adquisición de pensamiento matemático en los niños, así como en el área de Español. Menciona que a nivel nacional, el nueve por ciento de niños de tercer curso de Preescolar no desarrolla las competencias correspondientes a su edad en ninguna de las dos áreas; en la misma situación aparece el diecisiete por ciento de los alumnos de Sexto de Primaria, mientras que el problema se agudiza en alumnos de tercer curso de Secundaria ya que dicho porcentaje se eleva a un cincuenta y uno por ciento (Larrazolo, Backhoff, y Tirado, 2013).

Las investigaciones realizadas por educadores e investigadores en el área de Educación, como las de Feurestein (Nickerson, Perkins, & Smith, 1985), Lipman (1998), Costa (2001a) y González-Moreno (2012), han mostrado un interés especial y progresivo en el tema del desarrollo de las habilidades de pensamiento; algunas de sus propuestas han consistido en programas completos para enseñar a pensar. Sin embargo, siguiendo a Saiz (2002), solo se puede enseñar a los alumnos a pensar mediante la práctica y esto no es algo que ocurra normalmente en las aulas, por lo cual los jóvenes entran a las universidades con niveles de pensamiento no aptos para su futuro desarrollo profesional y personal.

Habilidades superiores de pensamiento

Lipman (1998) afirma que el origen del problema ocurre en las escuelas y se debe a que los alumnos no reflexionan sobre sus conocimientos, o lo hacen muy poco. Esto pudiera llevarlos en un futuro a ser ciudadanos poco reflexivos y productivos.

Es importante mencionar que las habilidades superiores de pensamiento son el producto de un proceso de desarrollo que no ocurre como resultado de la maduración (Case, 1992, citado por Beyer, 2001). Además, tampoco es algo que ocurra como consecuencia del aprendizaje de las asignaturas, sino que requiere tiempo y experiencia. Las habilidades superiores de pensamiento son procesos mentales que constan de complicados procedimientos que utilizan habilidades como análisis, síntesis, comparación, inferencia, interpretación, evaluación y razonamientos inductivo y deductivo para la resolución de nuevos problemas o situaciones (Budsankom, Sawangboon, Damrongpanit & Chuensirimongkol, 2015).

El pensamiento es un elemento que se encuentra presente en todo aprendizaje significativo, por lo cual debiera ser algo que se enseñe en las aulas desde la Educación Preescolar; Muria y Damián (2008) afirman que el pensamiento es algo susceptible de perfeccionarse a lo largo de la vida.

Han existido diversos programas para enseñar a pensar que han plasmado de manera contundente la necesidad que tienen los niños y jóvenes de recibir un andamiaje para lograr su máximo potencial en habilidades de pensamiento. Presentamos a continuación algunos que consideramos relevantes.

El *Programa de enriquecimiento instrumental* de Feurestein es uno de los pocos que han sido utilizados y evaluados ampliamente (Nickerson et al., 1985). Este autor afirma que los niños presentan grandes avances en sus niveles de pensamiento cuando sus padres o profesores median entre el niño y el mundo por medio del refuerzo de estímulos para lograr avances en su desarrollo cognitivo.

El *Programa de Filosofía para Niños* de Lipman (Nickerson et al., 1985) se centra en el fomento y el desarrollo de las habilidades de razonamiento filosófico. Entre las habilidades que se logra desarrollar en los alumnos se encuentra poder realizar inferencias, asociaciones y analogías, formular hipótesis, elaborar distinciones significativas, considerar alternativas, así como buscar razones, explicaciones y supuestos. Como resultado de estudios realizados a este programa, se han encontrado mejorías en el desempeño intelectual de los alumnos, especialmente en lectura, matemáticas y en razonamiento creativo y formal.

El *Proyecto Inteligencia* surgió con el objetivo de mejorar el pensamiento y la inteligencia de individuos de todas las edades, niveles educativos y áreas de trabajo. Los beneficios de los alumnos que han participado en este programa fueron probados con

diferencias estadísticamente significativas y de magnitud sustancial con relación a alumnos que habían recibido una educación tradicional (Sánchez, 2002).

El pensamiento como vehículo para la comprensión y el aprendizaje

Además de las habilidades superiores mencionadas, existen dos, también consideradas como superiores, que los alumnos necesitarán desarrollar durante su etapa escolar para lograr tomar el control de su aprendizaje y para poder aplicar sus conocimientos en otras áreas de estudio o en la vida real. Estas dos habilidades referidas son la *metacognición* y la *transferencia*.

La metacognición se refiere al conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento (Flavell 1976, citado por Presseisen, 2001). Los aprendices deben monitorear el uso de sus procesos de pensamiento y regularlos de acuerdo a sus objetivos cognitivos. Algunas actividades metacognitivas incluyen la búsqueda de errores, la revisión de la comprensión, releer algunos pasajes o volver a realizar algunos cálculos (Presseisen, 2001). Las investigaciones realizadas en relación a la metacognición reconocen que la instrucción y la guía para el control y regulación de los procesos de pensamiento ha mostrado un fuerte impacto en los logros alcanzados (Paris, Wasik & Turner, 1991; Schoenfeld, 1992, citados por Marzano, 2001).

La transferencia también es considerada como una habilidad metacognitiva (Nickerson et al., 1985), y por lo tanto, de alto nivel. Perkins y Salomon (2001) han observado que es difícil que las personas transfieran habilidades de pensamiento entre un contexto y otro sin necesidad de ayuda. Estos autores mencionan que para lograr esta transferencia los profesores deben hacer que los alumnos apliquen habilidades de pensamiento en un contexto diferente al original en el que estas fueron aprendidas. Para ello, también es necesario que los alumnos aprendan a descubrir las similitudes entre diferentes contextos para que más adelante sean capaces de identificar otras áreas en las cuales dicha habilidad sea aplicable.

Para comprobar el beneficio de una instrucción en la que se enfatice el pensamiento de alto nivel, Wenglinsky (2004, citado por Brookhart, 2010), realizó una revisión de estudios en los que se haya intentado relacionar dicha instrucción con un desempeño superior, y como resultado, el investigador reportó que tanto en los exámenes *National Assessment of Educational Progress* y en las pruebas *Trends in International Mathematics and Science Study*, los resultados fueron contundentes. En Matemáticas y en Ciencias se logró relacionar la enseñanza basada en el razonamiento con mejores calificaciones en alumnos de todos los niveles evaluados. En Lectura se logró relacionar la enseñanza orientada hacia la construcción de significados con mejores desempeños de los alumnos.

Pensamos que el diseño curricular que existe actualmente en diversas partes del mundo, incluyendo México (SEP, 2011), invita a los docentes a ayudar a sus alumnos a desarrollar habilidades de pensamiento. Muchos de los objetivos curriculares inician con verbos que implican acciones que exigen de los alumnos determinadas habilidades de pensamiento como analizar, comparar, etc. Sin embargo, los bajos resultados de los alumnos sugieren que los docentes se han estado enfocando en abarcar los contenidos del plan de estudios y no en que los alumnos aprendan a analizar, comparar, o cualquier otra habilidad de pensamiento, como si esto fuera a ser una consecuencia directa de la enseñanza de los contenidos. Resnick (2001) enfatiza que se debe trabajar mucho en desarrollar diferentes maneras de lograr el desarrollo de habilidades de pensamiento de los alumnos dentro de las disciplinas académicas.

El pensamiento reflexivo para el desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento

De acuerdo a González-Moreno (2012, p. 597), *“la formación del pensamiento reflexivo es una necesidad en la sociedad actual. Pensar reflexivamente permite acceder con facilidad a los diferentes campos del saber”*. Cuando un alumno piensa reflexivamente, aprende, hace asunciones, juzga y logra aplicar el conocimiento. Esta actividad de pensamiento se convierte en una comprensión profunda, el pensamiento cambia. Hmelo y Ferrari (1997) han concluido que la reflexión ayuda a los alumnos a construir habilidades de pensamiento de alto nivel.

La reflexión es considerada como una de las estrategias de aprendizaje más poderosas. La mente de una persona que reflexiona se encuentra en una disposición especial que puede llevarlo a desarrollar grandes ideas y soluciones, así como a discernir el conocimiento que desea adquirir. *“El pensamiento reflexivo, que es el compromiso mental durante el proceso cognitivo para comprender los factores conflictivos en una situación, es considerado como un componente crítico dentro del proceso de aprendizaje”* (Song, Koszalka & Grabowski, 2005).

En 2015 fue realizada una investigación cuyo objetivo fue conocer el mejoramiento en la habilidad de razonamiento matemático en los alumnos por medio del aprendizaje reflexivo (Rohana, 2015). La investigación se realizó con ciento cincuenta y cinco alumnos de nivel universitario. Como resultado de dicho estudio, los autores concluyeron que el aprendizaje reflexivo tuvo una influencia determinante en el desarrollo y mejoramiento de las habilidades de razonamiento matemático en los estudiantes.

Método

Para la investigación elegimos un enfoque cualitativo ya que siguiendo a Quinn (1990), es el idóneo cuando se intenta conocer lo que las personas hacen, saben y piensan, utilizando la observación, las entrevistas y el análisis de documentos. En este caso lo importante es el proceso del desarrollo cognitivo de los niños. También utilizamos instrumentos cuantitativos para la recolección de información, a manera de apoyo, lo cual es válido de acuerdo a Hernández, Fernández-Collado, y Baptista (2008) quienes mencionan que *“en el levantamiento de datos cualitativos podría utilizarse una herramienta cuantitativa”*.

La muestra fue el total de alumnos inscritos en tercer año de Secundaria en la Institución donde obtuvimos los permisos necesarios. Este tipo de muestreo se denomina muestreo por conveniencia, en donde se eligen aquellos casos a los que se puede tener acceso (Hernández et al., 2008).

El número de alumnos inscritos en dicho nivel fue de ciento sesenta y dos. Siguiendo a Hernández et al. (2008), para la investigación cualitativa el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, ya que el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio, sino profundizar.

Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos fueron los siguientes:

Observación participante. Realizamos observaciones de las sesiones en el aula en donde los alumnos llevaron a cabo un debate reflexivo y metacognitivo.

Análisis de documentos. Los documentos analizados son formatos que diseñamos para que los alumnos plasmaran por escrito sus procesos de pensamiento, reflexivos y metacognitivos, inmediatamente después de haber respondido el reactivo de PISA correspondiente. Esta información fue utilizada además, para ir elaborando la herramienta de perfeccionamiento de las habilidades de pensamiento en los alumnos.

Entrevistas de profundidad. Al final de la investigación realizamos una entrevista a profundidad a las tres docentes participantes para que hablaran abiertamente sobre determinados tópicos relacionados con el trabajo realizado con los alumnos y además para que respondieran algunas preguntas de forma totalmente libre. Estos tópicos tienen el propósito de conocer su percepción sobre su propia mediación para el aprendizaje de los alumnos y los resultados de esta, así como del desarrollo de las habilidades de pensamiento que hayan observado en sus alumnos durante el curso de la investigación.

El procedimiento durante el trabajo de campo inició con la aplicación de la prueba inicial de diagnóstico con reactivos PISA abarcando las competencias científica, matemática y de lectura. Con esta información se pudieron conocer las capacidades de pensamiento de los alumnos en dicho momento siendo posible ubicar a cada niño en determinado nivel de desempeño.

Posteriormente, los alumnos respondieron durante veintiún días un reactivo diferente por sesión. Estas sesiones tuvieron una duración de treinta minutos, iniciando con la resolución del reactivo correspondiente. Durante estas sesiones, los alumnos llevaron a cabo un ejercicio de reflexión metacognitiva sobre cada una de las preguntas del reactivo, respondiendo el *Ejercicio de procesos de pensamiento*, para externar el pensamiento y razonamiento que usaron durante la resolución de las preguntas (Figura 1).

Para responder esta pregunta tuviste que hacer uso de dos tipos de información, <u>la que conoces previamente yaquella que se te brinda</u>. Describe tus procesos de pensamiento en el momento de responder, siendo muy específico, desde la lectura inicial, la detección de información importante y la decisión del camino a seguir. Asegúrate de mencionar lo que hiciste con los dos tipos de información mencionados. 1. Primero _____ con detenimiento 2. tratando de _____ 3. Después, _____ 3. para finalmente _____

Figura 1. Ejercicio de procesos de pensamiento.

Después, a los alumnos les fue comunicada la respuesta correcta a cada pregunta así como una manera de razonamiento que los hubiera llevado a dicha resolución, para que reflexionaran sobre la forma, igual o distinta, en la que ellos hayan razonado durante el proceso. Este *Ejercicio metacognitivo para el aprendizaje por medio de la concientización de errores* aparece en la Figura 2; el último punto de este ejercicio es que los alumnos comunicaran sus aprendizajes alcanzados.

1. ¿En qué me equivoqué? <i>Si no tuviste ningún error por favor escribe "Sin errores". Si no respondiste la pregunta, por favor explica la razón.</i>
2. Explica brevemente el proceso de pensamiento necesario para responder.
3. ¿Qué aprendí o qué conocimiento reforcé? <i>Aunque no te hayas equivocado, seguramente reforzaste algún conocimiento previo. Por favor menciónalo.</i>

Figura 2. Ejercicio metacognitivo para el aprendizaje por medio de la concientización de los errores

Finalmente, los alumnos respondieron los mismos reactivos de la prueba inicial, con el propósito de encontrar alguna diferencia entre ambos.

Para el análisis de los datos, estos fueron clasificados de acuerdo a tres categorías de análisis que fueron definidas con base en los constructos considerados los más relevantes de la investigación: *Desarrollo del pensamiento superior en los niños*, *Mediación docente favorecedora de un pensamiento superior* y *Nivel de desempeño final de los niños*.

Resultados

Los resultados se presentan por categoría de análisis:

Primera categoría: Desarrollo del pensamiento superior en los niños

Después de las veintiuna sesiones dedicadas al desarrollo de las capacidades de pensamiento de los alumnos, pudimos observar grandes avances por medio de las reflexiones realizadas. Como afirman Hmelo y Ferrari (1997), al reflexionar, los alumnos construyen habilidades de pensamiento de alto nivel.

Los niños fueron aprendiendo a pensar de manera superior y a identificar sus pensamientos. Brooks y Brooks (2001) enfatizan que en el aula se utilice un lenguaje determinado para referirse a procesos de pensamiento, con el objetivo de que se convierta en un hábito y que los alumnos se acostumbren a escucharlo y a utilizarlo. Para ello, desde el inicio de las sesiones, se les entregó una lista con verbos que representan actividades mentales superiores incluyendo sus significados.

Dentro de los avances observados en los alumnos para explicar sus procesos de pensamiento encontramos respuestas metacognitivas como en el reactivo Lluvia ácida, que trata de unas estatuas que estaban siendo corroídas por la lluvia ácida, donde un alumno mencionó: “inferí que el mármol se iba a corroer”, o en el reactivo Crecimiento, que presenta una gráfica con las diferencias entre el crecimiento de hombres y mujeres, donde otro alumno comunicó: “deduje que al ser la pendiente menor, eran menos centímetros por año”. También observamos dichos procesos

superiores aunque los niños no mencionaran el término correspondiente; por ejemplo, la habilidad superior de secuenciación, que implica el reconocimiento de patrones (Argüelles y Nagles, 2000) fue utilizada por muchos niños para responder uno de los reactivos de la competencia matemática Manzanas, en el que tenían que realizar una secuencia para predecir cuál número de árboles, entre coníferas y manzanos sembrados en una granja, crecería más rápido. Otro ejemplo es el del verbo conceptualizar, proceso que implica la construcción de una representación mental del objeto o situación (Argüelles y Nagles, 2000); aunque este verbo no fue mencionado por los alumnos, esta capacidad sí fue demostrada tanto en los ejercicios escritos como durante los foros de discusión.

Durante las sesiones constatamos una mejoría progresiva en la calidad mostrada en las respuestas de los alumnos. En ocasiones hacían mención de algún dato o proceso que ayudaba a la comprensión de la situación y en ocasiones expresaban una idea importante para llegar a la respuesta, justo como Dewey (2007) define el pensamiento reflexivo. Al mencionar calidad nos referimos a elementos que denoten un pensamiento superior.

No fue nuestro objetivo que los alumnos mejoraran su lenguaje, aunque las maestras comentaron este beneficio, mencionando que el vocabulario de los alumnos al principio era muy reducido y posteriormente observábamos respuestas como "...deduje mi respuesta a partir del planteamiento del problema". En este sentido, tanto Brooks y Brooks (2001) como Costa (2001b) afirman que los niños en el aula deben pensar en términos de verbos que representen una actividad mental superior, como "predecir", en lugar de "va a ocurrir". Esto tiene el propósito de ayudarlos en el desarrollo de su metacognición, lo cual los lleva al desarrollo de otras habilidades superiores de pensamiento (Flavell, 1979, citado por Correa, Castro, y Lira, 2002).

Al inicio de las sesiones reflexivas, los pensamientos de los alumnos no siempre los ayudaban a responder acertadamente la pregunta. Sin embargo, los alumnos mejoraron sustancialmente observándose después en sus reflexiones procesos superiores de pensamiento. Mencionaremos a continuación algunas respuestas superiores brindadas por los alumnos durante los ejercicios escritos o en los foros de discusión. En dichas respuestas mencionan, por ejemplo, la manera en la que pensaron para llegar a la respuesta en alguna pregunta determinada, su proceso de pensamiento cuando compararon su respuesta con la respuesta correcta o bien, el aprendizaje final alcanzado.

Lo más notorio al principio fue que los niños fueron aprendiendo a identificar y a nombrar sus procesos de pensamiento. Durante la resolución del reactivo Donación de sangre, en el cual se presenta al alumno un artículo acerca de algunos aspectos a considerar antes de donar, fue muy satisfactorio identificar respuestas de los alumnos con verbos que expresaban capacidades superiores de pensamiento correctamente aplicadas como: "Primero analicé el texto poco a poco y reflexioné por qué son estériles. Después recordé cuando me sacaron sangre y analicé para concluir que lo hacían para certificar la donación de sangre", en donde el alumno además de enfocarse en la palabra estériles, comunica la reflexión que realizó para decidir la razón por la cual en la pregunta era remarcado este término. Además, también mostró una transferencia de conocimientos ya que recordó cuando a él se sacaron sangre, llegando en su mente a concluir sobre la importancia de certificar la donación de sangre.

En relación a la reflexión realizada por los alumnos para identificar sus procesos de pensamiento, una de las respuestas encontradas que más elementos metacognitivos expresa es la siguiente, realizada durante en el reactivo de Triángulos en el cual los

alumnos tenían que identificar uno entre varios triángulos que cumpliera con una lista de características: “Primero observé la imagen y decidí utilizar un método de descarte, tratando primeramente de eliminar aquellas figuras que no parecían tener 90 grados (E y D). Después busqué que su ángulo recto estuviera en R y descarté el triángulo C, para finalmente darme cuenta que el triángulo D también era de 90 grados y cumplía con la característica de que el punto S se hallaba dentro del triángulo y todas las demás”. En su respuesta el alumno menciona haber utilizado la habilidad de descartar, que era la indicada, describiendo los pasos realizados hasta determinar el triángulo correcto. Bereiter (1980, citado por Nickerson et al., 1985) menciona la importancia de enseñar a los estudiantes a pensar sobre el papel, y esto fue lo que provocamos en los alumnos logrando los avances mencionados.

Encontramos asimismo elementos metacognitivos durante los foros de discusión, como el realizado durante el reactivo *Lluvia ácida*, ya mencionado, donde un alumno comentó: “*Relacioné que el agua corroe algunos materiales. Pensé que el vinagre es ácido y también corroe*”; esta respuesta aunque es breve refleja un pensamiento superior. También durante el reactivo *El lago Chad*, en el que se muestran las fluctuaciones del nivel del lago ubicado en el Sahara, así como pinturas rupestres encontradas alrededor del lago y cambios de patrones en la vida salvaje, observamos respuestas reflexivas como: “*Primero revisé las opciones y leí la pregunta y me decía que por qué habían plasmado a los animales. Cuando leí las preguntas pensé: No puede ser que los pintores caminen mucho porque no tiene sentido, no llevan al animal con ellos, y luego pensé que no podían ser las otras porque no tenían mucho sentido. Cuando leí esa que decía que era porque estaban ahí los animales, lo relacioné con la lectura y se me hizo más lógico que si estaban ahí hayan tomado inspiración y hayan querido plasmar lo que estaban viendo en ese momento*”. En esta respuesta el alumno comunica muy asertivamente lo que iba ocurriendo en su mente durante la reflexión realizada.

El gran avance logrado en el pensamiento reflexivo de los alumnos pudo observarse en los foros con aportaciones en las que mencionaban cómo llegaron a solucionar un problema o situación. En el último de estos, que correspondió al reactivo *Donación de sangre*, una de las aportaciones de un alumno para explicar su manera de solucionar el problema fue: “*Teníamos que ver el texto y luego ver la pregunta que te decía que a qué se refería cuando te decía que necesitaban poner que las jeringas eran de un solo uso y que eran estériles. Entonces tenía que reflexionar, yo sí reflexioné que mucha gente tal vez no dona porque le da miedo contagiarse o algo así, entonces como que hacen hincapié de eso porque abajo vuelven a poner que es seguro. Entonces es para certificar que la donación de sangre era segura*”.

Durante los citados foros también observamos un gran avance en las aportaciones de los alumnos que denotaban una transferencia de conocimientos. En el del primer reactivo de Matemáticas, Manzanas, cuando la docente les preguntaba la relación que encontraban entre el reactivo y algún tema visto previamente, algunos alumnos respondieron brevemente “El tema de la sucesión”. Sin embargo, en uno de los últimos foros de discusión sobre el reactivo *La seguridad de los teléfonos móviles*, que presenta un artículo sobre este tema, escuchamos aportaciones como: “con Física porque hablaba sobre las ondas que produce el celular” o “con Ciencias porque habla de la salud del que usa el teléfono”.

Una de las respuestas que también mostraba una transferencia fue en el reactivo *Donación de sangre*: “Primero recordé la frase la cual vi en mi clase de Biología y traté

de relacionarla con mis conocimientos previos del tema. Después recordé los diversos casos sobre la infección del SIDA para elegir que la respuesta correcta es la que establece y que es segura para no contraer ninguna ETS”, en la que el alumno habla de haber logrado transferir sus conocimientos adquiridos durante la clase de Biología, específicamente sobre ETS (Enfermedades de Transmisión Sexual), lo que lo llevó a pensar en la necesidad de que los posibles donadores de sangre sepan que no existe ningún riesgo en el procedimiento.

En relación a la concientización realizada por los niños que se equivocaron en alguna respuesta, aunque al inicio de las sesiones ya comunicaban su error, no reflexionaban acerca del motivo del mismo. Sin embargo, en sesiones posteriores, los alumnos realmente reflexionaban sobre aquello que los llevó a una respuesta equivocada, como en el caso del reactivo Manzanas, ya mencionado: “Yo pensé que como las coníferas rodeaban a las manzanas estas siempre serían mayores”, respuesta en la que el alumno comunica breve pero asertivamente que imaginó a las coníferas rodeando los manzanos lo cual lo llevó a decidir que las coníferas serían siempre más por estar alrededor de los manzanos, con lo cual dejó claro cuál fue el origen de su equivocación. Para el mismo reactivo también observamos importantes ejercicios metacognitivos como el siguiente: “Yo en lugar de utilizar las fórmulas empecé a contar lo que había en cada cuadrado, cuántos manzanos y cuántas coníferas y lo saqué mal”, donde el alumno reconoce que decidió que sería mejor contar el número de manzanos y de coníferas en lugar de utilizar las fórmulas, por lo cual obtuvo una respuesta incorrecta. Cuando un alumno reflexiona acerca de sus equivocaciones, esto lo lleva a identificar sus áreas de oportunidad, y de esta manera, se esforzará por no volver a cometer los mismos errores (Quinquer, 2008).

Continuando con la concientización de los errores, destacamos las siguientes reflexiones durante el reactivo *El gran cañón*, que habla de las variaciones de temperatura que existen en el mismo y sus consecuencias, en el que encontramos respuestas como: “Yo no sabía la palabra desmenuzar y en el texto no encontré la respuesta, pero me fui por la primera de las opciones porque pensaba que lo congelado del agua iba a hacer que las rocas se disolvieran”. En esta aportación el alumno reconoce que el desconocimiento de cierta terminología provocó su equivocación. También observamos un gran ejercicio metacognitivo en la respuesta: “La saqué equivocada, pero al final no entendía por qué era esa respuesta. Leí la explicación y entendí más o menos lo que era dilatación porque conoces a veces el significado de las palabras pero puedes pensar que hay otro de acuerdo al contexto. Entonces yo pensé que era la de que el hielo pule las rocas porque pulir es como desgastar y yo pensé en la erosión. Asocié pulir, desgaste y erosión. Entonces descarté la de cementar porque dije no se pueden hacer más duras. Luego tenía dudas con las tres respuestas que quedaban. Como la de dilatación no la entendía muy bien la descarté y dejé la del hielo”.

Como producto de sus reflexiones, los alumnos también lograron la construcción o el reforzamiento de aprendizajes, que en ocasiones era acerca de habilidades de pensamiento como el refuerzo de su comprensión lectora, o la identificación de palabras clave. En otras respuestas, como: “Aprendí un poco más acerca de la donación de sangre, por ejemplo que los hombres pueden donar hasta cinco veces al año y las mujeres sólo tres y que entre cada donación deben de pasar ocho semanas”, el alumno menciona información específica que aprendió sobre el tema.

La siguiente respuesta contiene tanto elementos metacognitivos como reflexivos que llevaron al alumno a la construcción de conocimientos, durante el reactivo *Carpintero*, en donde se pedía a los alumnos identificar el diseño del borde de un jardín que podría construirse con determinados metros de madera: *“Al principio me parecía totalmente ilógico que una figura en escalera midiera igual o menor a una línea simple de un ángulo recto. Ahorita que me dicen, yo lo había hecho durante mi comprobación y no me di cuenta hasta ahorita. Hice un ángulo recto y luego hice una línea de escalera y tomé las medidas y me dio lo mismo pero en ese momento no me di cuenta que me dio lo mismo. Ahora estoy de acuerdo con las respuestas porque las explicaciones que dieron mis compañeros realmente estuvieron muy bien”*.

Segunda categoría: Mediación docente

La mediación docente para el desarrollo de las habilidades de pensamiento y para el logro de aprendizajes pudo ser observada durante los foros de discusión que las maestras dirigieron después de cada uno de los ejercicios reflexivos escritos realizados por los alumnos.

Pudimos constatar la manera en la que ellas fueron incrementando la calidad de sus preguntas y comentarios en los foros con el objetivo de lograr pensamientos más elevados en sus alumnos. Siguiendo a Vigotsky, el maestro es el responsable de promover un ambiente en el aula para que los alumnos puedan nutrirse unos de otros, enfatizando de esta manera el aspecto social del aprendizaje (Presseisen, 2001).

Dewey (2004) ha sido muy claro al enfatizar que es responsabilidad de los docentes esforzarse cada día por crear las condiciones en el aula que impulsen a sus alumnos hacia su aprendizaje y el crecimiento de sus capacidades. Por consiguiente, cuando las sesiones en el aula se convierten en estímulos para el aprendizaje, esto se vuelve un hábito tanto para el docente como para los alumnos y juntos logran su perfeccionamiento.

Las preguntas de las docentes provocaban grandes respuestas en los alumnos ya que lograban que estos reflexionaran en diferentes sentidos. Por ejemplo, el siguiente cuestionamiento metacognitivo de la docente de Ciencias a un alumno: *“¿Cómo lo dedujiste?”* *“¿Qué te llevó a esa respuesta?”* hizo que el alumno pensara metacognitivamente. Como respuesta a esta pregunta el alumno respondió: *“Primero yo leí la pregunta y las respuestas. Al principio me pareció que la respuesta correcta era la A porque en la pregunta te decían que cuál era la idea del científico más no la de los alumnos, entonces después leí la información y sí estaba bien. Descarté las demás y subrayé esa. Era la correcta”*. Los docentes deben ayudar a sus alumnos a desarrollar la metacognición (Ormrod, 2011).

Una pregunta docente que provocó una transferencia de conocimientos fue: *“¿Ese tipo de problemas los has usado en la vida cotidiana? ¿Tú lo has hecho? ¿Cuándo?”*, que llevó a los alumnos a transferir algún conocimiento que ellos habían adquirido en otro momento, como cambiar dinero de una moneda a otra durante algún viaje, y aplicarlo en un problema. La respuesta del alumno a esta pregunta fue: *“Sí, cuando quieres cambiar dinero de una moneda a otra”*. Siguiendo a Anderson y Krathwohl (2001, citados por Brookhart, 2010), los docentes deben enseñar para la transferencia para lograr que sus alumnos logren una construcción de significados.

Por otro lado, las preguntas docentes también llevaban a que los alumnos tomaran conciencia de algún error cometido y principalmente que aprendieran de este. Una pregunta de la docente de Matemáticas en este sentido fue: *“Las personas que no*

respondieron el manzano, ¿en dónde estuvo su error?”, logrando que aquellos alumnos que no habían respondido que los manzanos crecerían más rápidamente, se dieran cuenta del motivo de su equivocación. En este caso un alumno respondió: “Yo solo utilicé la segunda fórmula, la de $8n$, no vi la otra y por eso me salió que eran más coníferas que manzanos”. Es muy importante para el alumno tomar conciencia sobre las dificultades que tiene para comprender determinado tema o sobre aquellos conocimientos que necesita esforzarse para aprender (Quinquer, 2008). Aquellos alumnos que mencionaron haber respondido correctamente, también se beneficiaron: Quinquer (2008) afirma que cuando un alumno se concientiza sobre aspectos en los que sí se logró un aprendizaje significativo, este aprendizaje será doblemente reforzado.

Las preguntas de las docentes también reforzaban los aprendizajes alcanzados por los alumnos. Un ejemplo de este tipo de cuestionamientos fue el de la docente de Ciencias: “¿Alguien sabe qué es la fiebre puerperal?”, obteniendo respuestas como: “Cuando una mujer muere al dar a luz”, y “No nos daban una idea exacta de lo que era la fiebre puerperal, solo nos daban información de que las mujeres al embarazarse y dar a luz, morían”, provocando que todos los alumnos aprendieran o reforzaran dicho conocimiento.

Tercera categoría: Nivel de desempeño final de los niños

Dentro de los hallazgos encontramos los siguientes porcentajes de niños que incrementaron los niveles obtenidos entre las pruebas inicial y final de reactivos PISA (Tabla 1).

Tabla 1
Modificación de niveles entre las Pruebas inicial y final para las Competencias científica, matemática y de Comprensión lectora

	Científica	Matemática	Comprensión lectora	General
Alumnos que incrementaron su nivel de desempeño	43%	45%	45%	44%

Nota: Elaboración propia

Otro hallazgo relevante fue que la Institución pasó de un nivel 2.81 a un 3.35 (los resultados contienen decimales por los cálculos realizados para obtener los promedios). Haber alcanzado y superado el nivel 3 en solo veintiuna sesiones es muy gratificante, tanto que de acuerdo a la SEP, su visión para el 2021 debe establecer lo siguiente: “*generalizar, como promedio en la sociedad mexicana, las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA; eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2, y apoyar de manera decidida a quienes están en el nivel 2 y por arriba de este* (SEP, 2011).

Para el análisis de las evaluaciones escolares tomamos en cuenta tres momentos: el primero fue mediante los exámenes que habían sido aplicados a los niños pocas semanas antes del iniciar la investigación. El segundo momento correspondió a los exámenes escolares que fueron aplicados cuando los alumnos llevaban algunas semanas de trabajo reflexivo. El tercer momento fue en los exámenes aplicados a los niños dos

semanas después de concluido el trabajo con los niños. En la Tabla 2 se encuentran los alumnos que mejoraron sus promedios entre los momentos mencionados:

Tabla 2

Alumnos que incrementaron su promedio entre las evaluaciones ocurridas en los tres momentos

Alumnos que incrementaron su promedio entre el primero y el segundo momento	Alumnos que incrementaron su promedio entre el segundo y el tercer momento	Alumnos que incrementaron su promedio en las dos mediciones
59%	32%	32%

Nota: elaboración propia

Discusión y conclusiones

Una de las conclusiones a la que llegamos fue que los alumnos mostraron una mejoría progresiva en su nivel de reflexión y de argumentación como en el desarrollo de sus capacidades superiores de pensamiento. De acuerdo a Richart y Perkins (2008), para poder desarrollar el pensamiento, este debe volverse visible. Los pensadores efectivos logran externalizar sus pensamientos a través del habla, la escritura o el dibujo.

También concluimos que los alumnos mejoraron tanto en el nivel de desempeño de acuerdo a PISA, así como en sus promedios escolares. En las entrevistas realizadas a las docentes, ellas coincidieron en que los alumnos mejoraron notablemente. Una de las maestras mencionó en su entrevista: “En el último examen parcial ellos mejoraron mucho, de hecho, varios alumnos que siempre reprobaban me sorprendieron por sus buenas calificaciones. Tuvieron mucho que ver los procesos que realizaron en los días que estuvimos trabajando, por ejemplo, cómo analizar las preguntas para poderlas contestar bien”.

Pudimos identificar aquellas mediaciones docentes que ayudaron a los alumnos a desarrollar y perfeccionar sus niveles de reflexión y de pensamiento. Vimos los esfuerzos que realizaban para que sus alumnos pudieran llevar sus niveles de razonamiento a otro nivel, para que identificaran sus procesos de pensamiento que realizaron para responder los reactivos, para que identificaran sus conocimientos previos, para que fueran capaces de expresar sus equivocaciones y para que finalmente logran un aprendizaje significativo.

Logramos también identificar algunos elementos que mostraron su relevancia para que los niños logran desarrollar y perfeccionar sus capacidades de pensamiento, como la importancia de comprender que el pensamiento conduce al aprendizaje, que el factor rutina es importante para la práctica del pensamiento, que los alumnos deben aprender a hacer visibles sus pensamientos y las conexiones que ocurren en su mente, que los maestros deben realizar preguntas que provoquen pensamientos elevados, que es muy importante que exista una secuencia en el pensamiento, que los alumnos deben poder transferir sus conocimientos, que las interacciones entre los alumnos los conducen hacia el aprendizaje y que estos pueden aprender por medio de la concientización de sus errores.

Pensamos que el desarrollo del pensamiento reflexivo debe apoyarse desde el nivel Preescolar por las siguientes razones: el pensamiento reflexivo es “*una neoformación en la edad preescolar que facilita la preparación para la escuela*”

(González-Moreno, Solovieva, y Quintanar, 2009, p. 175), y es importante fomentarlo desde esta edad porque es cuando se “*sientan las bases de las capacidades esenciales de aprendizaje*”, por lo cual el desarrollo de este tipo de pensamiento debiera ser una meta de las escuelas y (Mejía, 2006, citado por González-Moreno et al., 2009, p. 175).

Recomendamos la realización de un estudio similar al realizado con los niños adolescentes, pero con alumnos de Preescolar, para así obtener información acerca de cuáles serían las manifestaciones de un pensamiento reflexivo en los menores y cómo podría saberse que se está en el camino indicado para su desarrollo. Las actividades a realizar con los niños debieran elegirse de acuerdo al desarrollo cognitivo de los preescolares. Proponemos que entonces que se utilice el juego temático de roles, ya que este ha probado ser fundamental para el desarrollo del pensamiento reflexivo de los menores (González-Moreno et al., 2009).

Finalmente, la línea de acción que proponemos a raíz de los hallazgos encontrados será la propuesta de una *Herramienta didáctica para el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades superiores de pensamiento* que fuimos conformando con los elementos encontrados. El diseño de esta herramienta está pensado para alumnos de los tres niveles de Secundaria, ya que todos se encuentran en la adolescencia, etapa en la que de acuerdo a Henao y Sórzano (2012), ocurren cambios muy importantes en el desarrollo cognitivo de las personas.

Referencias

- Argüelles, D. C., y Nagles, N. (2000). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo* (Segunda edición). Colombia: Alfaomega colombiana.
- Beyer, B. K. (2001). What research says about teaching thinking skills. En A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (275–282). Alejandría, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alejandría, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (2001). Becoming a constructivist teacher. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (101–118). Alejandría, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Budsankom, P., Sawangboon, T., Damrongpanit, S., & Chuensirimongkol, J. (2015). Factors affecting higher order thinking skills of students: A meta-analytic structural equation modeling study. *Academic Jorunals Educational Research and Reviews*, 10(19), 2640–2652. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2371>
- Correa, M. E., Castro, F. C., y Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, 7(1), 58–63.
- Costa, A. L. (2001a). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alejandría, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A. L. (2001b). Mediating the Metacognitive. En A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (57–62). Virginia, E.U.A.: Association for

- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4(9), 595–617.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 2(3), 173-189.
- Henao, M., y Solórzano, B. A. (2012). Una aproximación al desarrollo del pensamiento en el adolescente. *Revista Universidad EAFIT*, 31(100), 53–60.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación* (Cuarta edición). México: McGraw-Hill.
- Hmelo, D., & Ferrari, M. (1997). The problem-based learning tutorial: Cultivating higher order thinking skills. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(4), 401–422.
- Larrazolo, N., Backhoff, E., y Tirado, F. (2013). Habilidades de razonamiento matemático de estudiantes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1137–1163.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (Segunda edición). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marzano, R. J. (2001). A New Taxonomy of Educational Objectives. En A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (181–188). Alejandría, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moore, T. W. (2006). *Filosofía de la Educación*. México: Trillas.
- Muria, I. D., y Damián, M. (2008). Desarrollo de las habilidades del pensamiento en los diferentes niveles educativos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(1), 141–151.
- Nickerson, R., Perkins, D., & Smith, E. (1985). *The teaching of thinking*. Hillsdale, N.J.; Lawrence Erlbaum Associates.
- Ormrod, J. E. (2011). *Aprendizaje humano* (Cuarta edición). España: Pearson Prentice Hall.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (2001). Teaching for transfer. En A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (370-378). Alejandría, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Presseisen, B. Z. (2001). Thinking skills: meanings and models revisited. En A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (47-53). Alejandría, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Quinn, M. (1990). *Qualitative evaluation and Research methods* (Second edition). Newbury Park: Sage Publications.
- Quinquer, D. (2008). Modelos y enfoques sobre la evaluación el modelo comunicativo. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (13–19). Barcelona: Graó.

- Resnick, L. B. (2001). Making America smarter: The real goal of school reform. En A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3–6). Alejandría, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Richart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational leadership*, 65(5), 57–61.
- Rohana. (2015). The Enhancement of Student's Teacher Mathematical Reasoning Ability through Reflective Learning. *Journal of Education and Practice*, 6(20), 108–115.
- Saiz, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de Psicología*, (6), 53–71.
- Sánchez, M. A. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1–32.
- SEP, Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP, Secretaría de Educación Pública.
- Song, H. D., Koszalka, T., & Grabowski, B. (2005). Exploring Instructional Design Factors Prompting Reflective Thinking in Young Adolescents. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(2), 1-17.

Fecha de recepción: 20/04/2017

Fecha de revisión: 12/10/2017

Fecha de aceptación: 21/10/2017

DO BERÇO AO BERÇÁRIO: UMA TRAVESSIA COMPLEXAⁱ

Circe Mara Marques

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Brasil)

Tamara Pisoni Unger

Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha (Brasil)

Mariangela Lenz Ziede

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Resumo: Este artigo trata da inserção escolar na educação infantil. Teve como objetivo discutir a importância da participação da família na inserção da criança na escola e o modo como se concretiza essa participação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu um estudo de caso realizado em uma escola pública de Educação Infantil, localizada na região da grande Porto Alegre. A coleta de dados ocorreu por meio de observações e de entrevistas semiestruturadas com a gestora, as professoras e familiares das crianças. Os resultados mostraram que a instituição investe mais esforços na decoração do espaço e na invenção de estratégias para separar a criança dos pais do que em escutar e construir relações com as famílias. O choro é visto como o principal problema, desconsiderando outros modos de a criança expressar seus sentimentos. A escola não precisa (e não deve) apressar o afastamento entre a criança e a família, mas ao contrário, usufruir desses momentos para construir laços e aprender sobre os modos como os pais lidam com seus filhos nas diferentes situações. A travessia do berço à escola é um fenômeno complexo que envolve uma rede de relações na tessitura de um projeto compartilhado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inserção Escolar. Família.

FROM THE COTTON TO THE NURSERY: A COMPLEX TRANSFER

Abstract: This article deals with school insertion in early childhood education. The objective was to discuss the importance of family participation in the child's adaptation to school and the way in which this participation takes place. The qualitative research involved a case study, carried out in a public school of early childhood education, located in the region of Porto Alegre City. The data collection took place through observations and semi-structured interviews with the manager, teachers and family members of the children. The results showed that schools are investing more in the preparation of novelties, the decoration of space and the invention of strategies to separate the child from the parents than in listening and building relationships with families. Crying is seen as being the main problem, disregarding other ways the child manifests his feelings. This manifestation is still closely associated with the parents' lack of collaboration in the sense that they do not comply with the teachers' orientations. The school does not need to (and should not) rush the distance between the child and the family, but rather enjoy these moments to build bonds and learn about the ways parents cope with their children in different situations. Crossing from cradle to school is a complex phenomenon involving a network of relationships for the construction of a shared project.

Keywords: Early Childhood Education; School insertion; Family.

DE LA CUNA A LA GUARDERIA: UNA TRAVESIA COMPLEJA

Resumen: Este artículo trata de la inserción escolar en la educación infantil. El objetivo fue discutir la importancia de la participación de la familia en la adaptación del niño en la escuela y el modo en que se concreta esa participación. La investigación, de orden cualitativo, involucró un estudio de caso, realizado en una escuela pública de educación infantil, ubicada en la región de la gran Porto Alegre. La recolección de datos ocurrió a través de observaciones y de entrevistas semiestructuradas con la gestora, las profesoras y familiares de los niños. Los resultados mostraron que las escuelas invierten más esfuerzos en la decoración del espacio y en la invención de estrategias para separar al niño de los padres que en escuchar y construir relaciones con las familias. El llanto es visto como el principal problema, desconsiderando otros modos del niño expresar sus sentimientos. La escuela no necesita (y no debe) apresurar el alejamiento entre el niño y la familia, pero al contrario disfrutar de esos momentos para construir lazos y aprender sobre los modos como los padres tratan con sus hijos en las diferentes situaciones. La travesía de la cuna a la escuela es un fenómeno complejo que implica una red de relaciones en la tesitura de un proyecto compartido.

Palabras clave: Educación infantil. Inserción escolar. Família.

Introdução

O objetivo principal neste estudo é discutir o modo como professoras e gestora de uma escola pública de Educação Infantil entendem o processo de inserção da criança e em que medida se dá a participação da família nesse processo. Tem relação, portanto, com mudanças sociais e econômicas que se deram na emergência da modernidade e exigiram o ingresso da mulher no mercado de trabalho e, como decorrência, a entrada das crianças pequenas mais cedo em espaços de atendimento coletivo institucional (Bujes, 2001).

O surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil, na virada do século XIX para o XX, atinha-se ao suprimimento das necessidades básicas das crianças, tais como descanso, alimentação e higiene. Sem apoio governamental, as creches, em sua maioria, eram mantidas pelas associações comunitárias ou instituições de caridade. O atendimento era prestado por pessoas sem formação profissional, cujo requisito para o exercício da função consistia apenas no fato de ‘gostarem de crianças’. Nesse sentido, historicamente as creches construíram uma identidade de espaços e pobres, destinados às crianças pobres (Arce, 2001). Inicialmente, sua criação:

... atendia às necessidades das mulheres, e não às necessidades básicas dos bebês” (Serafini e Prosdociami, 2015, p. 49).

Avanços na legislação educacional brasileira foram mudando esse contexto, de modo que o estado, mesmo que lentamente, foi assumindo compromissos com a educação das crianças pequenas. De um direito dos pais trabalhadores, a educação das crianças passou a ser um direito delas, conforme previsto na atual Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica,

assumindo a função de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (art. 29). Desde então, coube aos municípios, com o apoio do governo federal, oferecer atendimento em creches e pré-escolas.

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001) para o período de 2001 a 2010. Uma de suas metas focou a ampliação da oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos). Até o final da década, sua meta era alcançar 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. O novo PNE, aprovado pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), ampliou essa meta, buscando universalizar o atendimento público, gratuito, obrigatório e de qualidade na Educação Infantil, no Ensino Fundamental de nove anos e no Ensino Médio. Em 2013, a LDBEN nº 9.394/96 foi alterada pela Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), sendo instituída a obrigatoriedade de matrícula na escola a partir dos quatro anos de idade.

Olhando para a trajetória histórica da Educação Infantil, vemos que embora em muitos dos estados brasileiros os índices estejam bastante distantes das metas apresentadas no PNE, especialmente das regiões norte e nordeste, existe uma intenção legal para universalizar o atendimento das crianças de 0-5 anos nas escolas.

Sabemos, contudo, que a ampliação da oferta não pode vir desacompanhada de investimentos em recursos materiais, físicos e humanos para garantir a qualidade no atendimento. Num momento em que se discute a ampliação da oferta e melhoria na qualidade do atendimento, o processo de inserção das crianças e das famílias nas escolas de Educação Infantil especial merece atenção por parte de educadores e pesquisadores. Afinal, como deve se dar o processo de inserção das crianças pequenas na escola?

Adaptação ainda é o termo mais utilizado para esse processo. Inicialmente, a expressão foi discutida pelos filósofos na Grécia Antiga. Contudo, foi no século XIX que essa expressão ganhou destaque como conceito-chave na Biologia Evolutiva, a partir dos estudos desenvolvidos pelo naturalista Charles Darwin (1809-1882) sobre a sobrevivência das espécies.

No campo da educação, o conceito de ‘adaptação’ teve novo impulso a partir das investigações de Jean Piaget (1896-1980) quando, baseado nos estudos de Darwin, buscou explicar a epistemologia do conhecimento. Mais tarde, essa expressão consolidou-se nas discussões que tratam das primeiras experiências escolares das crianças pequenas, no sentido de que elas precisam estar adaptadas a um novo ambiente: a escola.

Desde então, a transição de um ambiente familiar para um ambiente coletivo passou a ter como foco a ‘separação’. Nesse sentido, o problema principal que há muito tempo assombra o planejamento do ‘período’ de adaptação das crianças na escola é a busca de estratégias para afastar, o mais rápido possível, a família da escola.

É comum que a adaptação seja dita como um período — o ‘período de adaptação’ — e, como tal, tenha dia para começar e dia para terminar, previamente determinados e gerenciados pelos adultos. Esse gerenciamento pode ser visto no planejamento de muitas instituições que apresentam aos pais a programação da “semana de adaptação”, oferecendo estratégias diferenciadas para receber as crianças em pequenos grupos e/ou horários reduzidos. Seria o período de adaptação um tempo pré-

determinado e inventado ‘pela’ escola para promover a separação criança-família com o mínimo de sofrimento? Cabe destacar que Inserção, ingresso, acolhida, não é uma questão de adaptação no sentido de modulação que considera a criança como um sujeito passivo que se submete, se acomoda se enquadra a uma dada situação. É um momento fundamental e delicado que não pode ser considerado como simples aceitação de um ambiente desconhecido e de separação da mãe ou de uma figura familiar, ou de fazer a criança parar de chorar (Strenzel, 2002, p. 5).

Uma nova concepção sobre adaptação escolar nos remete a compreendê-la de um modo mais complexo, como um momento de mudanças não só na vida da criança, mas também na vida dos pais, dos professores e gestores e de toda a turma na qual a nova criança está se inserindo. Isso pode ser explicado desde diferentes pontos de vista: (1) as crianças, por estarem vivendo um momento de transição de um contexto familiar para um ambiente institucional e coletivo. Afinal,

“... o bebê, mesmo em uma idade precoce, é capaz de se diferenciar de uma situação para outra, apresentando preferência e contrastes” (Santos e Moura, 2002, p. 94)

(2) os pais, por estarem dividindo com outras pessoas a educação e o cuidado de seus filhos; (3) os professores e gestores, por estarem recebendo crianças e famílias com diferenças sociais, culturais e econômicas. Soma-se a isso o estranhamento que a entrada de uma nova criança pode provocar no próprio grupo de colegas, por conta da necessidade de dividir as atenções do adulto, os espaços e os brinquedos.

A dúvida acerca de qual seria a melhor escola para o filho é vivida pela maioria dos pais quando protagonizam a cena de adaptação escolar de seus filhos (Serafini e Prosdocimi, 2015, p. 55). Para muitas famílias, a entrada da criança na escola é tida como a primeira situação de separação. Esse momento pode ser de expectativa e euforia para alguns, enquanto para outros pode significar insegurança ou sofrimento. Embora seja comum que as famílias lidem de forma mais controlada com suas tensões, dúvidas e sentimentos de culpa, por sua vez, a criança expressa seu sofrimento de forma mais intensa, a exemplo do choro, perda de apetite, tristeza etc. De acordo com Balaban:

A separação afeta as crianças. Afeta os pais. Faz brotarem sentimentos nos professores. O início da vida escolar pode ser uma ocasião excitante ou também uma ocasião agradável. Junto com aqueles que realmente estão encantados por estarem iniciando sua vida escolar, existem frequentemente outras crianças chorando ou pais tensos e nervosos (Balaban, 1988, p. 24).

Professores e gestores, além de serem afetados por essas tensões, ainda precisam assumir o papel de mediadores da separação e transmitir segurança às crianças e aos familiares, pois

A ação pedagógica das educadoras pode ser considerada um dos fatores mais relevantes em termos da adaptação dos bebês à creche. A qualidade dos cuidados depende, em grande parte, da habilidade de as profissionais prestarem atenção em cada um e levarem em conta as reações individuais dos bebês (Rapoport, 2008, p. 19).

Nenhuma criança é igual à outra, assim como as famílias e os professores também não o são. Então, cada processo de inserção é único e exige mediações singulares por parte de professores e gestores. À escola, através de sua equipe, cabe

planejar o acolhimento com base em uma escuta que considere as experiências, as necessidades e aspectos culturais da cada criança e sua família. Davini (1999) nos diz que

A intensidade com que cada um vai experimentar, ou a forma como vai atravessar esse período, vai depender dos aspectos particulares de cada personalidade participante do processo e, também, da dinâmica familiar. Um fato a ser admitido é que essa separação é algo inevitável na vida de cada um de nós e, ainda que seja um processo doloroso, costuma trazer crescimento para todos os envolvidos (Davini, 1999, p. 45).

Para amenizar as dores da separação família-criança, Balaban (1988) sugere que antes de as crianças iniciarem o processo de inserção, a escola realize reuniões coletivas e individuais com as famílias para explicar-lhes os procedimentos de inserção. Talvez seja esse um dos primeiros equívocos que deva ser evitado pela escola — a tentativa de, desde logo, ‘informar’ aos pais como devem proceder, sem antes conhecer suficientemente a família que está chegando. Uma escuta interessada por parte dos profissionais na intenção de saberem quem é a criança que está chegando, de onde ela vem, do que ela gosta e precisa, assim como as expectativas da família com relação à educação e ao cuidado de seu filho, são certamente um primeiro passo. Oferecer informações claras e objetivas sobre o projeto pedagógico da escola também é imprescindível.

As famílias e as crianças devem ser convidadas a visitar todos os espaços da instituição quando estiver em pleno funcionamento. Nada de mostrar os espaços quando a escola estiver vazia! Além das condições de higiene e de segurança, da qualidade e da quantidade de brinquedos e de materiais, as pessoas que estão chegando querem observar a vida que ali acontece, ou seja, o modo como os profissionais dos diferentes setores interagem entre si e com as crianças. É o barulho das crianças rindo, chorando, perguntando, brincando, brigando em diferentes espaços e momentos da rotina que mostrará a vida que acontece na escola e as mediações que são feitas pelos adultos para promoverem o cuidado e a educação. Sem dúvida, esse contato direto com o ambiente pode ajudar as crianças a desejarem pertencer a esse espaço, tanto quanto as famílias a confiarem no trabalho que ali acontece, sem idealizar um local isento de problemas e de conflitos.

O processo de adaptação tem vida, ele se move de acordo com o sentimento e as percepções das pessoas nele envolvidas. O que toca, o que encanta, o que prende a atenção da criança é a descoberta que fará o educador no contato com ela. Este contato é dinâmico, se dá através do olhar, do toque, do tom de voz, da brincadeira e da imaginação que aparece sempre vestida de faz-de-conta (Reda e Ujiie, 2009, p. 10.087).

A presença dos pais na escola deve ser ‘sempre’ bem-vinda, mas nas primeiras semanas tem especial importância no sentido de poder ajudar os professores a conhecerem ainda mais sobre a vida da criança. Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 296), o objetivo do contato entre pais e professores deve ser:

“...conhecer a criança, estabelecer critérios educativos comuns, oferecer modelos de intervenção e de relação com as crianças e ajudar a conhecer a função educativa da escola”.

O contexto da casa e da escola é diferente, mas a criança é a mesma e está inserida em ambos. Então, as informações que ela recebe nesses dois ambientes devem estar em sintonia. A escola precisa se interessar pelo que acontece na vida da criança quando ela está em casa, assim como a família deve buscar saber como foi o dia na escola. Essa comunicação

“... ajuda a desenvolver todas as capacidades das crianças” (Bassedas, Huguet e Solé, 1999, p. 64). No entanto, esses canais de comunicação precisam ser combinados no início e reavaliados durante o processo, de modo que sejam evitados mal-entendidos que possam abalar a confiança mútua.

Cabe ainda considerar que qualquer processo de inserção não é linear nem constante, sendo comum que ocorram recuos. Quando tudo parece estável, o choro e a resistência da criança em ficar na escola podem reaparecer. Mas os pais precisam estar confiantes de que a escola escolhida oferece uma prática pedagógica compatível com as necessidades das crianças.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 19) estabelecem que as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil deverão prever:

“... a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, e o respeito e a valorização de suas formas de organização”.

Além dos pais, as crianças pequenas chegam à escola trazendo consigo:

“... uma rede familiar de apoio (avós, tios, babás) que esteve ajudando nos cuidados” (Serafini E Prosdocimi, 2015, p. 56).

A presença e a permanência da família na escola durante o processo de inserção geram dúvidas e controvérsias: afinal, a presença dos pais ajuda ou atrapalha? Há os que pensam que familiares devem agir com firmeza deixando a criança na escola, mesmo que ela chore, pois essa reação é normal e passageira. E há aqueles que defendem a ideia de que os pais devem acompanhar a criança até que ela se sinta segura no novo ambiente. Devemos considerar que

Não há regras ou normas fixas sobre o tempo que cada pai deve ficar na creche acompanhando seu filho. A educadora avalia junto com o pai esse tempo, a partir de uma observação cuidadosa da criança. Ou seja, a própria criança também pode dizer, à sua maneira, sobre o tempo necessário para que se sinta tranquila e confortável sem a presença dos pais. O educador tem o papel de apontar questões e sugerir determinadas ações a partir de sua formação e experiência (Manzano e Pinto, 2006, p. 9).

Nesse sentido, estipular previamente um tempo determinado para a presença das famílias na escola é um equívoco que deve ser evitado. Cada criança com sua família deve ter o tempo que precisar para se inserir. A pressa em afastar a criança dos

familiares tende a gerar insegurança em ambas as partes. Além disso, a presença de um familiar na escola é importante, considerando o vínculo da criança com o adulto. Strenzel (2002) destaca que esse adulto é quem será o elo no estabelecimento de novos relacionamentos com a professora e as outras crianças.

Os profissionais da escola precisam criar condições para que todos se sintam acolhidos. A experiência italiana de Reggio Emíliaⁱⁱ destaca:

“O principal indicador de acolhimento que os pais podem receber é o fato de serem convidados a passar o maior tempo possível na creche” (Bove, 2002, p. 136).

Os profissionais italianos convidam os pais a cuidarem de seus filhos em um contexto que é diferente de casa — a escola. “Embora esse privilégio não dure para sempre, oferece às crianças um sentimento inicial de familiaridade e de segurança emocional que certamente durará, mesmo quando os pais não estiverem presentes” (Bove, 2002, p. 135). Portanto, a presença da família no ambiente escolar é vista como uma importante oportunidade de aprender sobre as particularidades das crianças e sobre os modos de relação dos pais com os filhos.

Em se tratando de bebês, Serafini e Prosdocimi (2015) destacam:

A entrada dos bebês na escola precisa ser lenta e gradual. O início é planejado no sentido de contar com a presença de poucos bebês e acompanhados de seus pais na sala e por um breve período de tempo. Aos poucos, o tempo de permanência vai se estendendo, outros bebês vão fazendo parte da turma, e os pais passam a esperar fora da sala (Serafini e Prosdocimi, 2015, p. 55).

Rapoport (2008) também aponta algumas medidas simples que podem auxiliar tanto a escola quanto os familiares no processo de inserção escolar:

O que se sugere é que a mãe ou o pai permaneçam dentro da sala nos primeiros dias, mas assim que possível, se retirem para um local próximo à sala e visível ao bebê. Aos poucos, irão se afastando até que sua permanência não seja mais necessária. Outra sugestão é que nunca devem sair escondidos, sem se despedirem, pois isso poderá gerar uma quebra de confiança na criança (Rapoport, 2008, p. 13).

A presença dos familiares na escola deve favorecer a construção de vínculos da criança com seus pares e com os adultos que trabalham no local, cabendo aos pais estimular a criança para inserir-se nas brincadeiras com os colegas e acompanhar a professora nas propostas da escola.

“Durante os primeiros dias, os pais e a criança ficam algumas horas observando, brincando e interagindo com os professores e com as famílias. A cada dia, os pais e as crianças passam mais tempo na creche, até que atinjam do número de horas que ela ficará lá” (Bove, 2002, p. 135).

A escola deve ser flexível, pois cada criança tem seu tempo. Algumas precisam de mais tempo para se sentirem confiantes no ambiente escolar, outras precisam de menos. O papel dos professores e gestores é criar as melhores condições possíveis para que elas

desejem ficar na escola. A equipe pedagógica precisa considerar que aquilo que é bom para determinada criança pode não ser para a outra. Um modo bastante eficaz de aprender a interagir com a criança é, justamente, observar o modo como os pais fazem isso. Essa ideia mostra que a presença dos pais na escola pode ser uma importante via de comunicação, pois observando o modo como os pais lidam com situações de higiene, alimentação e autonomia da criança, os profissionais da escola estarão aprendendo sobre ela. Por outro lado, as famílias também podem aprender muito sobre seus filhos ao vê-los interagindo em um ambiente coletivo.

Vimos, então, que em vez de apressar o momento de separação criança-família, a escola deve investir esforços no acolhimento das famílias. O afastamento irá acontecer quando a criança e sua família estiverem prontos para isso.

Método

Desenho da pesquisa

A pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida com base em um estudo de caso. A inserção escolar de crianças na escola é um fenômeno contemporâneo, e a intenção do estudo foi averiguar, em um contexto real, as concepções e as práticas de participação da família nesse processo de inserção.

A investigação foi realizada em uma escola de Educação Infantil localizada em um município da grande Porto Alegre, em maio de 2015. Essa escola está situada na região central do município e atende, em turno integral, 130 crianças de 0-5 anos de idade — em sua maioria, filhos de trabalhadores da indústria e do comércio locais.

Para a coleta de informações, foram realizadas entrevistas com familiares de duas crianças em processo de inserção, com a gestora e quatro professoras da escola. Cabe destacar que as duas crianças ingressantes na escola — uma menina de seis meses e um menino de um ano e dois meses — já se encontravam inscritas na lista de espera desde o início do ano letivo, mas somente em maio foram contempladas com as vagas, devido à mudança de cidade de duas outras crianças que ocupavam anteriormente essas vagas. Para ambas as crianças, essa era a primeira experiência escolar.

Optamos por não pré-elaborar um roteiro de perguntas, e sim convidar cada uma das pessoas envolvidas no processo de inserção a conversar sobre esse momento da maneira mais livre possível, apresentando-lhes apenas uma questão bem geral: “Gostaríamos de ouvir suas percepções sobre o processo de inserção, suas dúvidas, suas dificuldades e modos como você participa e se organiza para viver essa experiência”.

Entrevistamos quatro professoras que atuam na turma de berçário (0-18 meses) e de maternal (18m a 3 anos). Cada uma dessas turmas é atendida por duas professoras que compartilham a educação e o cuidado das crianças de 0-3 anos. Na intenção de preservar o anonimato das participantes, elas foram identificadas na pesquisa como: PB1 e PB2, as professoras do berçário; PM1 e PM2, as professoras da maternal; G1, a gestora da escola (que assumiu essa função há dois anos e é graduada em Pedagogia); e FB e FM, as duas famílias participantes da pesquisa, representadas pela figura materna. Foram escolhidas por estarem processo inicial de inserção, segundo informações da gestora da escola.

As análises foram realizadas tomando como referência: os estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e do Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998); os estudos de Rapoport (2008), Bassedas, Huguet e Solé (1999), Bove (2002), Cairuga, Castro e Costa (2015), Manzano e Pinto (2006), Serafini e Prosdocimi (2015), Reda e Ujiie (2009), Santos e Moura (2002), Souza (2004), Borges e Souza (2002); e outros.

Resultados

Todos os envolvidos na pesquisa não hesitaram em destacar a importância do momento de inserção escolar na vida das crianças e que exige muita paciência por parte dos adultos até que elas se sintam confiantes para permanecerem no local.

O choro das crianças foi apontado como o maior problema enfrentado tanto pelas professoras quanto pelas famílias. Para evitar essa manifestação, tanto quanto possível, a equipe da escola se reúne para planejar novidades que possam ‘encantar’ as crianças e facilitar o afastamento de suas famílias, pois:

“elas quase não têm tempo para permanecer na escola acompanhando o período de inserção de seus filhos” (PM2).

A gestora da escola pesquisada esclareceu que o início de ano letivo é momento de muitos afazeres para ela e toda a equipe:

“Começamos a trabalhar antes de as aulas começarem. Chamamos os pais de cada turma para uma reunião inicial com a professora da turma. Nessa reunião, eles são informados sobre o funcionamento da escola e sobre como ocorrerá o período de adaptação. Temos duas turmas de berçário I e duas turmas de berçário II. Para essas turmas, as professoras dão dicas para facilitar a adaptação das crianças e explicamos a eles a importância de todos colaborarmos. Durante a primeira semana, o horário é reduzido para que os bebês possam ir se acostumando aos poucos com o novo ambiente, e essa é a parte mais complicada para os pais, porque a maioria deles trabalha” (G1).

O modo como se referem a esse momento nos permitiu a construção de três categorias: ‘novidades’, ‘choro’ e ‘tempo’. Essas categorias apareceram juntas na fala da gestora da escola, ao ser indagada sobre o modo de organização do processo de inserção dos bebês e crianças pequenas. Segundo ela,

“Antes de iniciar o ano letivo, fazemos reunião com as professoras para planejar o período de adaptação. Nessa reunião, planejamos as ‘novidades’ para receber as crianças; combinamos as orientações que serão dadas aos pais e algumas estratégias para acalmar os ‘chorinhos’ na ‘semana de adaptação’” (G1, grifos nossos).

Tais categorias — que apareceram e reapareceram em diversos momentos nas falas tanto das professoras quanto dos pais — serão discutidas a seguir.

Inserção como momento de muitas ‘novidades’ para as crianças

A gestora destacou a importância do planejamento de novidades para receberem as crianças na escola. Ela explicou:

“Buscamos fazer algo diferente, não só cartazes de boas-vindas, mas colocamos música suave, oferecemos algodão doce para as crianças maiores, decoramos as portas com fitas e balões para mostrar que estamos felizes com a chegada delas. As professoras fazem cartazes para deixar a escola atrativa” (G1).

A preocupação por parte da gestora em ornamentar previamente o espaço desconsidera que ele pode ser decorado a partir das produções feitas ‘com’ ou ‘sobre’ as crianças que habitarão ali. Para considerarem o espaço da escola como ‘seu’, as crianças precisam se ver representadas nele, e isso pode ocorrer através de suas fotos ou seus rabiscos.

As professoras destacaram que o ingresso na escola é um momento de muitas novidades na vida da criança. PM1 afirma:

“Ela [a criança] entra em um ambiente novo e encontra pessoas diferentes daquelas com as quais estava acostumada”.

PM2 faz referência às mudanças na rotina, ressaltando que a criança

“começará a aprender novos hábitos — uma rotina escolar”.

Vimos aqui que a gestora e as professoras têm como foco as novidades na vida das crianças, mas não fazem referência ao fato de que esse momento também é de mudanças na vida da família, na vida delas mesmas e de todo o grupo de crianças que está recebendo um novo colega, conforme destacam os estudos de Balaban (1988)

Nada foi mencionado, pelas professoras e gestora, no sentido de planejarem o acolhimento às famílias, uma vez que elas são parte importante nesse processo.

As famílias, por sua vez, expressaram suas dificuldades em lidar com o momento da separação. FM colocou:

“Mesmo sabendo da importância da escola na vida de meu filho, sempre surge o sentimento de angústia no momento de separação. É tudo novo para ele”.

FB teceu a seguinte consideração:

“Gostaria de ficar com ela [sua bebê] em casa, mas preciso voltar ao trabalho e não tenho com quem deixá-la”.

A partir da fala dos participantes da pesquisa, fica claro que a inserção afeta todos os envolvidos nesse processo, sendo um equívoco focar a atenção exclusivamente na criança. Devemos considerar que ela não chega sozinha na escola, mas vem com sua família e esta também deve ser acolhida, como nos mostram os estudos de Bové (2002). Oliveira (1995) também afirma que o acolhimento da criança requer um trabalho coletivo na organização do espaço e da estrutura escolar.

Focar o planejamento do processo de inserção na organização de novidades pode não ser o caminho mais adequado. Talvez as crianças precisem justamente que a escola seja tão parecida quanto possível do ambiente com o qual elas estão acostumadas. Seguindo essa ideia, o recomendado seria que a própria família fosse convidada a preparar o ambiente onde o bebê irá ficar, quiçá colocando ali fotos, lembranças e alguns pertences que lhe sejam familiares.

“Criar um clima propício para a aproximação não é tão simples” (Reda e Ujiie, 2009, p. 10.087). Como mostram esses autores:

É preciso um olhar cuidadoso e atento para perceber o que aproxima as crianças. Esse tipo de ação contribui para a consolidação de vínculos afetivos e de vivência. Nesses casos, o que está em jogo é o exercício da convivência, são as pequenas ações que fazem prevalecer à comunhão de uns com os outros, a socialização, enfim a efetivação do processo de adaptação de sucesso (Reda e Ujiie, 2009, p. 10.087).

À medida que todos forem se conhecendo e reconhecendo como parte do grupo, da rotina e do espaço, as relações de confiança se erguerão e se fortalecerão.

O ‘choro’ como o problema maior

Para lidarem com situações que lhes causam certo estranhamento, os bebês usam o choro como estratégia de enfrentamento. Para Rossetti-Ferreira (2000), essa é a reação que mais provoca ansiedade e potencializa a insegurança da família. Ao serem indagados sobre as dificuldades que enfrentam durante o processo de inserção, os pais, as professoras e a gestora destacaram o choro das crianças como a principal, a exemplo das falas que seguem:

“Pensei que seria mais fácil a adaptação, porque os irmãos não tiveram problemas. Nem choraram” (FM).

“Sabia que ela iria chorar, mas não pensei que eu também choraria” (FB).

“No começo, é comum que a criança chore bastante. Depois, esse choro vai diminuindo, ela vai se acostumando com tudo” (PM1).

“O maior problema que enfrentamos na escola é quando tem mais de uma criança chorando. Daí, a gente não sabe quem atender primeiro e, às vezes, até as mães choram” (PB1).

Borges e Souza (2002, p. 32) afirmam que:

“... imaginar que o sucesso de um processo de adaptação se resume a ter ausência de choro é banalizar uma situação que não termina em si mesma”.

Muitas vezes, o choro é usado como unidade de medida para avaliar se a criança está ou não inserida, de modo que é comum que as pessoas considerem inseridas as crianças que não choram. É importante considerar que essa é apenas uma das manifestações que a criança pode expressar, além da tristeza, da falta de apetite, da indisposição para interagir e brincar. A contenção do próprio choro não é sinal de inserção tranquila, pois a criança que silencia pode estar sofrendo tanto quanto aquela que chora ou resiste em permanecer na escola. Mas é fato que o choro da criança pode abalar tanto a família quanto a professora.

Segundo a professora PM2:

“Os pais precisam transparecer segurança para os filhos. Normalmente, a criança chora quando os pais são inseguros e passam isso para eles”.

Sobre esse aspecto, a gestora afirma que:

“uma das principais dificuldades é a insegurança e a angústia dos pais no momento da separação”.

Percebe-se que tanto a professora quanto a gestora, de certo modo, culpabilizam os pais pelo choro da criança. Por outro lado, muitas vezes, os pais também atribuem à falta de orientação da gestão escolar ou ao manejo da professora as dificuldades de inserção de seu filho. Essa troca de acusações em nada beneficia a criança; ao contrário, pode dificultar o processo.

Existe ainda a crença de que

“... o choro é inevitável e que a criança acabará se acostumando, vencida pelo esgotamento físico ou emocional, parando de chorar” (Brasil, 1998, p. 82).

Diferentemente disso, a professora PB1 nos diz: “Elas precisam de atenção e eu costumei pegá-las no colo, levá-las para passear no pátio, mostrar os brinquedos e os colegasⁱⁱⁱ”. FB colocou: Nos primeiros dias, ela [a criança] chorava muito no momento de entrar na sala de aula, mas no final da semana, já estava mais tranquila, e isso alivia o

sentimento de culpa. Além disso, a professora se mostra sempre muito atenciosa, pega no colo, brinca e leva para passear no pátio.

Essa fala evidencia o quanto a tranquilidade dos pais é afetada pelas reações da criança. Referindo-se ao sentimento de culpa que pode ser vivido pela família, Souza (2004) diz que o controle desse sentimento tem como fatores determinantes a confiança estabelecida entre os pais e os profissionais da escola, bem como a clareza dos objetivos e da proposta pedagógica da escola. Outro aspecto relevante a ser considerado é o fato de os pais terem apontado o modo da professora interagir com eles e com a criança como um dos fatores que lhes deu segurança.

PM2 assim destacou:

“Também acontecem recaídas durante a adaptação, e isso é bem comum”.

Ela estava se referindo a situações em que a criança parecia inserida na escola, mas depois de alguns dias ou semanas, volta a chorar. Essas situações mostram o quanto a inserção não é um processo linear, mas sinuoso e surpreendente.

Cabe ainda destacar que as interações entre as crianças não acontecem exclusivamente nas situações de brincadeiras. Elas podem ocorrer também nos momentos de insegurança, de tristeza ou de choro, como nos mostra a professora PM1 quando diz: “As próprias crianças ajudam os colegas quando choram, dando a mão ou alcançando brinquedos”. Essa professora também afirma: “... me sinto insegura com a presença dos pais na adaptação, mas quando eles estão por perto, me ajudam até com as outras crianças da turma. Levam ao banheiro, dão colo, ajudam a acalmar choros”.

O planejamento de atividades que oportunizem o contato das crianças com os elementos da natureza, tais como água e terra, também pode acalmá-las. Além disso, os espaços externos podem ser excelentes locais para pais, professores, gestora e crianças interagirem e brincarem uns com os outros^{iv}. É importante que as famílias se conheçam e troquem ideias entre elas acerca de suas angústias e inseguranças. Assim, começam a constituir as primeiras redes de relações na escola — passam a se conhecer melhor e a se ajudar mutuamente, em benefício das crianças.

O ‘tempo de adaptação’ gerenciado pela escola

É comum que todas as pessoas necessitem de certo tempo para se adequarem a um novo ambiente. PM2 reconhece que:

“... a criança precisa de um período para entender que faz parte da escola”. Sobre isso, a professora

PB2 também diz:

“O período de adaptação é variável, depende do tempo que cada criança precisa para acostumar-se com sua nova rotina”.

Embora essas professoras tenham feito referência à flexibilidade no processo da criança, elas não consideraram o tempo das famílias que também são afetadas pelas mudanças em suas rotinas (Balaban, 1988).G1 explicou:

“Pedimos para que os pais, na primeira semana, deixem as crianças na sala e aguardem na recepção, enquanto as professoras tentam distraí-las ou acalmar as que choram. Quando elas choram muito, as levamos até onde os pais estão”.

Vimos que a escola associa inserção à separação, desconsiderando as possibilidades de trocas de experiências entre professores e familiares para conhecer a criança, conforme apontam os estudos de Bassedas, Huget e Solé (1999) e Bové (2002). A gestora afirmou ainda:

“No período da adaptação, a comunicação é mais presencial para que haja confiança nesse período. Após, resolvemos tudo por agenda, exceto em casos delicados”.

Com isso, ela dá a entender que a comunicação com a família ganha uma conotação mais indireta após o processo inicial de inserção. PB1 afirma:

“A adaptação dura uma semana. O horário é reduzido nos três primeiros dias e os pais ficam aguardando na recepção”.

Rappaport (2008) e Bobé (2002), contudo, sugerem a presença de um familiar da criança na sala para acompanhar os primeiros dias. O afastamento precisa ser gradual, ou seja, o familiar pode ficar em um local que seja visível ao bebê, até que sua permanência não seja mais necessária. O importante é nunca os familiares saírem sem se despedir, pois isso poderá gerar uma quebra de confiança na criança (Rapoport, 2008). PB2 informou que na escola

“... costumamos fazer uma reunião só com os pais antes de receber a criança, para orientá-los sobre o processo de inserção nas primeiras semanas de aula e sobre a importância da colaboração deles”.

Esse depoimento mostra que o modo de participação da família se restringe a receber e cumprir as orientações da escola. A professora não fez menção em envolver os pais no planejamento desse momento que também é deles. Cabe aos profissionais da escola e familiares da criança construir ‘juntos’ um projeto colaborativo de inserção. Esse projeto deve ter flexibilidade para atender às necessidades específicas dos sujeitos envolvidos, quer seja a criança, seus familiares, seus colegas ou os professores. Desse modo, não pode ser definido de antemão pelos profissionais da escola.

Conclusões

Por uma inserção focada nas relações: as palavras finais

Como foi registrado anteriormente, com esta investigação buscou-se discutir em que medida a escola entende como necessária a presença dos pais durante o processo de inserção e o modo como se dá a participação da família nesse processo. Ficou constatado, a partir da análise das falas dos participantes, que tanto as professoras e a gestora quanto os próprios pais enfatizam a importância da participação da família no processo de inserção. Contudo, ao relatarem suas experiências, percebe-se que essa participação ainda é bastante limitada.

A gestora e as professoras gerenciam os tempos, os espaços e as intervenções pedagógicas, tendo como foco principal a inserção das crianças. Elas trabalham no sentido de preparar novidades e ‘decorar’ o espaço para as crianças, de combinarem entre elas algumas estratégias para conter o choro e de prever uma média de tempo considerado ‘normal’ para a inserção se concretizar. As possibilidades de participação das famílias, conforme as profissionais entrevistadas, ocorrem muito mais no sentido de fornecer as informações sobre seu filho que são solicitadas pela escola e executar as orientações que lhes são passadas pelos profissionais sobre como proceder durante o período de inserção. O movimento da escola em chamar as famílias com o objetivo de escutá-las e juntos construir um projeto de inserção pouco avançou.

O choro da criança ainda é visto como principal ‘medidor’ da inserção e fortemente associado à pouca colaboração da família no sentido de ‘cumprir’ as orientações da escola, desconsiderando outros modos de manifestação dos sentimentos das crianças. Também persiste certa preocupação em prever uma média de tempo considerado ‘normal’ para que as crianças parem de chorar e para que os pais permaneçam no espaço da escola, em detrimento de uma escuta sensível às especificidades das crianças e das famílias.

Sabemos que o diálogo entre família e escola é de suma importância durante toda a trajetória escolar dos estudantes, mas durante o processo de inserção das crianças pequenas, essa comunicação ganha outros significados. Estarem juntos na sala, criança e família, cria condições não somente para que os professores e gestores conheçam os modos de interação da família com a criança, mas também é oportunidade para a família conhecer os modos de interações de seu filho em um ambiente coletivo, interagindo com os pares e com outras pessoas adultas.

É importante prever modos de acolhimento não só às crianças, mas também às suas famílias, respeitando o tempo que elas precisam para fazer a travessia da casa para a escola. Nem sempre os pais podem acompanhar presencialmente a inserção do filho, mas a presença de uma pessoa adulta de referência para a criança é necessária. É recomendável ainda que tal pessoa tenha disponibilidade para interagir com a criança, seus colegas e a professores nos momentos iniciais dessa travessia que pode durar alguns dias, algumas semanas ou até meses. O afastamento do adulto deve ocorrer gradualmente e ser sempre informado à criança, não se admitindo que o adulto se aproveite de momentos de distração dela para afastar-se da escola sem que a criança seja informada.

Após o processo de inserção, a comunicação com a família continua a ser importante, mas pode ganhar outras formas que atendam às necessidades dos envolvidos, devendo esses canais ser definidos em comum acordo, de modo que satisfaçam as necessidades tanto da escola quanto da família.

Enfim, buscou-se mostrar que a inserção escolar é uma travessia complexa que não pode ficar refém daquilo que a família deseja para seu filho, tampouco daquilo que a escola planejou para todo um grupo de crianças, mas deve assumir como foco as 'relações'. Afinal, a escola é um espaço de atendimento coletivo, mas não pode perder de vista as particularidades das crianças e suas famílias. Nesse sentido, a pressa pode ser inimiga da inserção. A escola não precisa (e não deve) apressar o afastamento entre a criança e sua família; ao contrário, deve aproveitar os momentos em que os pais estão na escola para observar e aprender sobre os modos como eles lidam com seus filhos em diferentes situações.

Referências

- Arce, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de pesquisa/Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 113.* 167-184, jul., 2001.
- Balaban, N. *O início da vida escolar: da separação à independência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- Bassedas, E.; Solé, I.; Huguet, T (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Bondioli, A. e Mantovanni, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma Abordagem Reflexiva*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Borges, M. F. S. T. e Souza, R. C. de (Org.) (2002). *A práxis na formação de educadores de Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Bove, C. (2002) *Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações*. In: L. Gandini e C. B. Edwards. *Abordagem italiana à educação infantil*. (pp. 134-149). Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Brasil. (1991) *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. São Paulo: CBIA-SP.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasil: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB. Recuperado em 03 de nov. de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html.
- Bujes, M. I. E. (2001). Escola Infantil: pra que te quero? In: C. Craidy, e G. Kaercher. *Educação infantil: pra que te quero?* (pp. 13-22). Porto Alegre: Artmed.
- Cairuga, R. R.; Castro, M. C.; Costa, M. R. (Orgs). (2015). *Bebês na Escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação.

- Castoldi, L. (1997). *As configurações familiares e a história das perdas e separação na família: implicações para a adaptação da criança à pré-escola*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul.
- Davini, J. e Freire, M. (Org.). (1999). *Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Manzano, C. S. e Pinto, F. de S. e C. N. (2006). A entrada na creche: a chegada dos bebês e suas vicissitudes. *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6., 2006. Recuperado em 8 de jul. de 2017, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100025&lng=en&nrm=abn.
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência & Educação*, 9(2), 191-211. Recuperado em 3 de nov. de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>.
- Oliveira, Z. M. R. de. (1995). *A criança e seu desenvolvimento perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez,
- Rapoport, A. (2008) *Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadores*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação,
- Reda, M. G. e Ujii, N. T. (2009). *A educação infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE; III Encontro Sul Brasileiro de psicopedagogia. Curitiba: PUC- PR.
- Rossetti-Ferreira, M. C. (Org.) (2000). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Santos, F. M. e Moura, M. L. S. (2002). A relação mãe-bebê e o processo de entrada na creche. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(2), 88-97.
- Souza, E. K. (2004). *Adaptação escolar na educação infantil*. Santo Ângelo: EDIURI.
- Staccioli, G. (2013). *Diário do Acolhimento na escola da infância*. Tradução de F. Ortale e I. P. Moreira. Campinas: Autores Associados.
- Strenzel, Giandréa Reuss (2002). Tempo de chegada na creche: conhecendo-se e fazendo-se conhecer. *Revista Zero a Seis. Seção Cotidiano na Educação Infantil*. 4(6), 1-7. Recuperado em 8 de jul. de 2017, de [http://periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/15584](http://periodicos.ufsc.br/index.php/zero%20seis/article/view/15584).

i Pesquisa apresentada oralmente no XV ENCONTRO ESTADUAL DO PROLER E I WORKSHOP DAS LICENCIATURAS DA UNIARP-SC, realizado com apoio financeiro da FAPESC, em maio de 2017.

ⁱⁱ Reggio Emília é uma região do norte da Itália que ficou conhecida por ter sido aclamada pelo jornal Newsweek, em dezembro de 1991, como tendo um dos melhores sistemas municipais de educação para a primeira infância no mundo (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999).

ⁱⁱⁱ Tal postura da professora se torna possível porque as professoras das turmas de Berçário e Maternal da escola atuam em duplas.

^{iv} Destacamos aqui que esses momentos também são ricos para interações dos pais entre eles e, também, com os coleguinhas de seu filho.

Data de recebimento: 20/09/2017

Data da revisão: 01/12/2017

Data do aceite: 09/12/2017

VIOLENCIA ENTRE PAREJA ÍNTIMA EN CONTRA DE LA MUJER: UN ANÁLISIS DE EMPODERAMIENTO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

Diana M. Cavazos

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

Resumen. El marco teórico de empoderamiento fue utilizado para exponer la relevancia del empoderamiento de mujeres víctimas de violencia entre pareja íntima, a través de programas educativos, para lograr su independencia alejadas de compañeros íntimos violentos. Metodología: Este reporte es un análisis retrospectivo, cuantitativo, no experimental, de datos que exploran los resultados de la toma de decisiones de las mujeres abusadas, después de haber participado en programas educativos de empoderamiento. La muestra incluyó 2837 expedientes de mujeres adultas, víctimas de diferentes tipos de abuso causado por su pareja íntima. Los expedientes fueron clasificados según la inscripción en los módulos educativos ofrecidos en el albergue. Los datos recopilados fueron analizados utilizando medidas estadísticas descriptivas para determinar la frecuencia marginal de dos resultados binarios. Resultados: El nivel de participación en los programas educativos fue extremadamente bajo; aun así, las mujeres abusadas que son empoderadas para obtener alojamiento seguro pudieron alejarse de su pareja violenta; sin embargo, aun siendo empoderadas para conseguir empleo o con las destrezas para manejar sus finanzas, la mayoría de la mujeres no obtuvieron empleo ni los recursos económicos para retirarse de la relación violenta. Discusión: Se necesitan programas efectivos que empoderen a la mujer a retirarse del ciclo de violencia entre pareja íntima. Los esfuerzos de investigación son esenciales para determinar la efectividad de programas educativos que empoderen a la mujer a ser participantes activas en su jornada de recuperación de violencia entre pareja íntima.

Palabras clave: Violencia entre pareja íntima, empoderamiento, empoderamiento económico, empleo, alojamiento.

INTIMATE PARTNER VIOLENCE AGAINST WOMEN: AN ANALYSIS OF EMPOWERMENT THROUGH EDUCATION

Abstract. Introduction: The empowerment model was used as a framework to expose the relevance of empowerment of women victims of intimate partner violence, through educational programs, to achieve independence away from violent intimate partners. Methodology: This report is a retrospective, quantitative, non-experimental analysis of data that explored abused women's decision making outcomes after participating in empowering educational programs offered at a residential battered women's shelter. The sample included 2837 records of adult sheltered women who had reported one or more types of abuse from an intimate partner. Records were sub-grouped according to women's enrollment in educational modules offered at the selected residential shelter. The data collected was analyzed using descriptive statistical analysis of measures to determine the marginal frequencies of two binary outcomes. Results: Although a poor level of participation in the shelter's educational programs was observed, the results included positive and negative associations in the different hypothesis. Battered women who are empowered to obtain safe housing are able to move away from their abusive partner; nevertheless, despite being empowered to pursue employment or being empowered with financial management skills, most battered women did not attain an occupation nor the financial resources to break away from an intimate partner violent relationship. Discussion: Effective programs are needed to empower women to break away from the cycle of intimate partner violence. Research efforts are essential to determine the

effectiveness of educational programs that empower victims of intimate partner violence to be active participants in their road to recovery from intimate partner violence.

Keywords: Intimate partner violence, empowerment, economic empowerment, employment, housing.

VIOLENCIA DOMESTICA CONTRA MULHERES: UMA ANALISE DO FORTALECIMENTO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Resumo. Introdução: O modelo de fortalecimento foi utilizado como estrutura para expor a relevância do empoderamento das mulheres vítimas de violência doméstica, por meio de programas educacionais, para preparar-las a serem independentes sem seus parceiros. Metodologia: Este relatório é uma análise retrospectiva, quantitativa, não-experimental de dados baseados nas decisões tomadas pelas mulheres abusadas, depois de participar nos programas educacionais de capacitação oferecidos em um abrigo para mulheres maltratadas. O estudo incluiu 2837 registros de mulheres protegidas que relataram um ou mais tipos de abuso de um parceiro íntimo. Os resultados foram subgrupados de acordo com o programa educacional selecionado por cada mulher. Os dados coletados foram analisados utilizando análise estatística descritiva de medidas para determinar as frequências marginais de dois resultados. Resultados: Embora tenha sido observado pouca participação nos programas educacionais do abrigo, os resultados incluíram associações positivas e negativas nas diferentes hipóteses. As mulheres maltratadas que foram capacitadas para obter habitação segura se tornaram capazes de se afastar de seu parceiro abusivo; no entanto, apesar de terem sido capacitadas a trabalhar ou habilitadas para organizar suas finanças, a maioria das mulheres maltratadas não conseguiram emprego nem os recursos financeiros para se afastarem do relacionamento violento. Discussão: São necessários programas eficazes para capacitar as mulheres a se afastarem do ciclo da violência doméstica. Pesquisas são essenciais para determinar a eficácia dos programas educacionais que capacitam as vítimas da violência doméstica a serem participantes ativos em seu caminho na recuperação da violência doméstica.

Palavras-chave: Violência doméstica, fortalecimento, empoderamento econômico, emprego, habitação.

Introducción

La violencia entre pareja íntima, antes conocida como violencia doméstica, continua siendo un problema social complejo alrededor del mundo. La violencia entre pareja íntima en contra de la mujer se ha evidenciado a través de varios periodos históricos en la mayoría de las sociedades, lo cual establece precedentes que apoyan transparentemente este tipo de violencia (Criminal Justice, n. d.).

Antiguas civilizaciones con culturas patriarcales reforzaron la subyugación de la mujer ante el hombre y a pesar de que la historia de la civilización indica que la sociedad ha evolucionado y que la tendencia patriarcal ha perdido gran parte de su poder a causa de movimientos sociales que benefician a la mujer, el fenómeno de la violencia entre pareja íntima en contra de la mujer aún existe (Criminal Justice, n. d.). Los estudios sobre la violencia entre pareja íntima en contra de la mujer se han propagado significativamente en la última década, haciendo posible la identificación de la trascendencia de este problema; sin embargo, investigadores en alrededor del mundo continúan evaluando los factores que determinan cuando una mujer se siente empoderada para reportar el abuso en contra de ella y abandonar una relación íntima violenta (Wihbey, 2015).

La decisión de estudiar la participación de mujeres en módulos educativos de empoderamiento fue tomada teniendo en consideración que la sociedad erróneamente afirma que la mujer abusada puede abandonar una relación violenta si en realidad quisiera hacerlo; sin embargo, la sociedad también pasa por alto las barreras circunstanciales que evitan que una mujer pueda abandonar una relación abusiva. Considerando los problemas específicos que generalmente influyen en las decisiones de cada individuo para poder abandonar una relación violenta, las siguientes hipótesis fueron desarrolladas:

H1i: Las mujeres abusadas que tienen acceso a programas educativos que las empoderan con las destrezas y recursos para obtener alojamiento seguro está positivamente asociado con el hecho de abandonar una relación de pareja íntima violenta y la obtención de alojamiento seguro lejos del abusador.

H10: Las mujeres abusadas que tienen acceso a programas educativos que las empoderan con las destrezas y recursos para obtener alojamiento seguro no está positivamente asociado con el hecho de abandonar una relación de pareja íntima violenta y la obtención de alojamiento seguro lejos del abusador.

H2i: Las mujeres abusadas que tienen acceso a programas educativos que las empoderan con las destrezas y recursos para manejar sus finanzas está positivamente asociado con el hecho de incrementar su ingreso económico, lejos del abusador.

H20: Las mujeres abusadas que tienen acceso a programas educativos que las empoderan con las destrezas y recursos para manejar sus finanzas no está positivamente asociado con el hecho de incrementar su ingreso económico, lejos del abusador.

H3i: Las mujeres abusadas que tienen acceso a programas educativos que las empoderan con las destrezas y recursos para obtener empleo está positivamente asociado con el hecho de unirse a las fuerzas laborales, lejos del abusador.

H30: Las mujeres abusadas que tienen acceso a programas educativos que las empoderan con las destrezas y recursos para obtener empleo no está positivamente asociado con el hecho de unirse a las fuerzas laborales, lejos del abusador.

La sociedad continúa especulando que las tácticas existentes implementadas para ayudar a las mujeres abusadas lograrán reducir drásticamente la incidencia de violencia entre pareja íntima, ignorando los defectos en las estrategias utilizadas actualmente, las cuales han demostrado ser mayormente infectivas y en ocasiones perjudiciales. Las estrategias existentes revelan falacias y conceptos erróneos significativos sobre la naturaleza de la violencia entre pareja íntima, sobre su incesante incidencia, la variedad de medidas diseñadas para erradicarla, y sobre la necesidad de sobrellevar y fomentar este comportamiento violento, derivado de las raíces profundas que apoyan las normas culturales de sociedades pretéritas (Aiken & Goldwasser, 2010).

El objetivo principal de este estudio retrospectivo es evaluar los resultados de empoderamiento a través de módulos educativos ofrecidos a mujeres víctimas de violencia entre pareja íntima, residentes en un albergue para mujeres maltratadas. El promedio nacional de incidencia de violencia entre pareja íntima ha disminuido, sin embargo, el estado de Texas figura en segundo lugar en términos de llamadas telefónicas a la línea de emergencia para víctimas de violencia, ubicando a la ciudad de San Antonio en 4to lugar de donde estas llamadas se originan (Texas Council on Family Violence, 2014); por esta razón, los datos archivados en un albergue para mujeres maltratadas, en la ciudad de San Antonio, Texas, fueron analizados para este estudio.

Las creencias tradicionales patriarcales que estipulan que el hombre tiene el derecho de controlar a la mujer crea en la mujer vulnerabilidad a la violencia física, emocional, y sexual a manos del hombre, quebrantando seriamente su bienestar físico, mental y social (World Health Organization, 2009). La incidencia histórica de la violencia basada en género, en contra de la mujer, sugiere que este tipo de violencia no es una ocurrencia casual si no una manifestación de una cultura patriarcal incrustada sistemáticamente en sociedades pasadas y presentes. La teoría del patriarcado se fomenta en círculos privados y públicos, validada vigorosamente por grupos e individuos que la apoyan abierta y clandestinamente, delineando y reforzando normas restrictivas basadas en género a favor del hombre. Las creencias culturales de cómo debe ser tratada una mujer, frecuentemente justifican la desigualdad de género y la violencia en contra de ella (Asian Pacific Institute on Gender-Based Violence, 2015).

El concepto de la violencia entre pareja íntima en contra de la mujer surgió en los Estados Unidos como un gran problema social en la década de los 70's, pero no fue hasta finales del siglo XX que la violencia entre pareja íntima fue definida como un crimen, lo cual justificó la intervención del sistema judicial penal para afrontar su incidencia (Dobash & Dobash, 1979, citado en Erez, 2002). Los investigadores sociales continúan identificando elementos que empoderan a las mujeres víctimas de violencia entre pareja íntima para reportar el abuso en contra de ellas y abandonar su relación violenta (Wihbey, 2015). Para los investigadores es de gran importancia poder determinar los hechos que fomentan en las víctimas de violencia entre pareja íntima una actitud de empoderamiento para abandonar una relación violenta, en contraste con la víctimas que deciden quedarse con su abusador (Temple, Le, Muir, Goforth, & McElhany, 2013).

Kreager, Felson, Warner, and Wenger (2013) establecieron en su estudio titulado *La educación de la mujer, violencia marital y divorcio: una perspectiva de intercambio social*, que tradicionalmente, cuando las mujeres son empoderadas con suficientes recursos, dependen menos del hombre y tienen más oportunidades fuera de una relación, teniendo también más oportunidades para abandonar una relación de pareja íntima abusiva. Los resultados de otras investigaciones también revelan que la educación y los recursos económicos ayudan a la mujer a incrementar la estabilidad en una relación entre pareja íntima no abusiva y promueve la disolución de relaciones entre pareja íntima abusivas (Dare, Guadagno, & Muscanell, 2013).

Las raíces de la violencia entre pareja íntima se atribuyen a una gran variedad de factores culturales, sociales, económicos, y psicológicos. Empoderar a la mujer instando comportamientos que promueven la búsqueda de ayuda y empoderarla con el acceso a recursos disponibles, es un elemento fundamental para asegurar que las acciones tomadas para abandonar una relación violenta sean efectivas. Involucrarse en una relación de violencia entre pareja íntima no siempre puede ser prevenible; sin embargo, abandonar una relación violenta si lo es, aunque es un proceso de factores complejos que deben ser evaluados por la víctima para establecer su seguridad y bienestar y la de sus hijos. Aún con múltiples barreras para romper el ciclo de violencia, muchas mujeres logran abandonar sin peligro su relación violenta de pareja íntima (Missouri Coalition Against Domestic and Sexual Violence, 2014).

El marco teórico utilizado para guiar este estudio fue el marco teórico de empoderamiento de la mujer. El "empoderamiento" ha sido definido en términos generales como el proceso de poder influenciar eventos y resultados de importancia para un individuo o grupo; se conoce como un modelo dinámico con diferente

significado para cada persona, cambiando constantemente según el tiempo y circunstancias (Vaile-Wright, Perez, & Johnson, 2012). Más allá de tratar de erradicar la violencia, la cual no es controlada por la víctima, el enfoque del empoderamiento utiliza la dispersión de conocimientos, educación, y psicoterapia para crear un conjunto de servicios que las víctimas pueden controlar (Ofstehage, Gandhi, Sholk, Radday, & Stanzler, 2011).

El objetivo principal de este estudio retrospectivo fue evaluar los resultados de empoderamiento a través de módulos educativos ofrecidos a las mujeres víctimas de violencia entre pareja íntima, residentes en un albergue de mujeres maltratadas. Específicamente, este estudio evaluó la incidencia de participación de las mujeres albergadas, en programas informativos ofrecidos en el albergue. Adicionalmente, este estudio midió la incidencia de obtención de alojamiento, la incidencia de logros financieros y la incidencia de logros laborales de las mujeres albergadas que participaron en sesiones informativas sobre obtención de alojamiento seguro, manejo de finanzas y destrezas para obtener empleo, al salir del albergue.

Incluye la presentación del documento y el análisis de la literatura sobre el tema, con especial énfasis en las investigaciones previas que justifican el estudio y que luego se contrastarán en la discusión de los resultados.

Método

Este estudio es un análisis retrospectivo, cuantitativo, no-experimental, el cual examinó los datos recopilados en un transcurso de 5 años en un albergue para mujeres maltratadas en la ciudad de San Antonio, Texas, en los Estados Unidos. Este estudio examinó la relación entre cursos didácticos específicos ofrecidos a las mujeres residentes del albergue y los efectos secundarios que estos módulos instruccionales tuvieron en las mujeres participantes para sentirse empoderadas con los recursos económicos, un hogar seguro, o un empleo adecuado que le provea ingresos económicos, para apoyar su decisión de salir de su relación violenta entre pareja íntima y vivir alejada e independientemente de su abusador a su salida del albergue.

La población seleccionada consistió de mujeres adultas, de 18 años de edad o mayores, quienes reportaron haber experimentado violencia de cualquier tipo ente pareja íntima, y quienes residieron en el albergue de mujeres maltratadas entre el año 2010 y 2015, en donde participaron en los módulos educativos *Empoderamiento Económico*, *Preparación para el Trabajo*, o *Abriendo la Cerradura de Casa*. En total, se utilizaron 2837 expedientes de los archivos del albergue, los cuales proveyeron información sobre las mujeres que buscaron refugio a causa de la violencia entre pareja íntima.

Los datos utilizados fueron recopilados y archivados por el personal del albergue con el programa de recopilación de datos “ALICE Versión 8.0”, fiscalizado por el personal administrativo; los datos pertinentes fueron reunidos y la información sobre las variables establecidas fue codificada y medida de acuerdo con todas las reglas y protocolos característicos de un estudio de investigación retrospectivo.

Los datos recopilados fueron analizados usando análisis de medidas estadísticas para determinar la frecuencia marginal de dos resultados binarios. En este estudio, la prueba no-paramétrica (sin-distribución) McNemar fue utilizada para evaluar si hubo un cambio en proporciones estadísticas significativas en un rasgo dicotómico en dos puntos

de tiempo en la misma población. Adicionalmente, se hizo un análisis descriptivo para determinar las medidas de tendencia central en los indicadores sustractivos.

Resultados

Los resultados proporcionaron información significativa sobre el empoderamiento a través de la educación, comparando específicamente las variables de alojamiento, ingreso económico y empleo. Los resultados del análisis sociodemográfico fueron consistentes con los resultados de estudios previos. La edad de las víctimas osciló entre los 18 y 31 años de edad, con una edad media de 32 años y con el porcentaje más alto en el grupo de 18 y 44 años de edad. Con respecto al estado civil, los porcentajes más altos incluyeron a las mujeres solteras, seguido por mujeres casadas y las mujeres separadas después de éstas.

Un alto porcentaje (44.4%) fue representado por las viviendas ocupadas por una sola persona. Mientras 32.2% de las participantes vivían con amistades o familiares, 44.8% rentaban su casa, 11.2% reportaron ser propietarias de su casa y 4.9% vivían en albergues para personas sin hogar. Solamente 0.8% vivían en viviendas subvencionadas y 0.3% vivían en viviendas de transición. Aunque no hubo especificaciones disponibles, 4.4% de las participantes reportaron tener otro tipo de alojamiento. Faltaron los datos de 1.4% de los casos. El número de estadías registradas en albergue por participante osciló entre 1 y 9. La mayoría de las participantes (83.9%) tuvo una sola estadía durante el periodo del estudio y 11.6% tuvo dos o más estadías. 4.1% tuvo tres a cuatro estadías y .4% tuvo cinco o más.

Casi 93% de las participantes sufrieron más de un tipo de violencia. El tipo de abuso reportado más frecuentemente fue el abuso verbal-emocional-psicológico (95.7%), seguido por abuso físico (85.4%). Más de la mitad de las mujeres participantes reportaron haber experimentado abuso relacionado con la destrucción de su propiedad (58.0%), asfixia/estrangulación (53%) o confinamiento (50.2%). El abuso sexual fue reportado por 23.9% de las mujeres, 12.6% reportó el abuso a sus mascotas, 43.4% reportó haber sido acechadas y 37.4% fueron amenazadas con algún tipo de arma.

Las mujeres que vivían con la pareja abusiva, que no estaban casadas con esa pareja, representaron el porcentaje más alto de las participantes (47.7%). La segunda incidencia más alta fue representada por las mujeres casadas que vivían con su abusador (23.5 %). Las mujeres participantes también reportaron ser abusadas por algún conocido cercano (0.9 %), por su conyugue de hecho (0.7 %), pareja de citas (1.9%), y 1.7% reportaron haber sido abusadas por su conyugue, del cual estaban divorciadas. Las participantes también reportaron haber sido abusadas por su ex-pareja (5.2 %), ex-conyugue (0.6%), y su pareja íntima con quien vivían (1.2%). De todas las participantes, 3.2% reportaron haber sido abusadas por una pareja íntima con quien no estaban casadas y con quien no vivían; 0.2% reportaron haber sido abusadas por su amante. Las parejas íntimas del mismo sexo y quienes vivían juntas representaron 0.3% de los abusadores; solo un caso de abuso fue registrado como abuso entre pareja íntima del mismo sexo y quienes no vivían juntas. Las mujeres participantes también reportaron estar separadas de su abusador (6.8%), estar separadas de su conyugue abusivo (0.6%) y 5.5% estaban siendo abusadas por su conyugue. Casi todas las participantes (90.8%) en este estudio estuvieron en el albergue 90-días o menos durante los años 2010 al 2015. El restante 9.2% permaneció en el albergue más de 90 días.

Se observó un nivel muy bajo de participación en los módulos educativos ofrecidos en el albergue. La participación en el *Programa Abriendo la Cerradura de Casa* fue solamente de un 2.7%. En el *Programa de Empoderamiento Económico* solamente participaron 24.4% de las mujeres residentes del albergue. El *Programa de Preparación para Empleo* únicamente registró 10.4% de participación; este programa incluyó actividades relacionadas con la búsqueda de empleo, tales como ferias de trabajo, sesiones básicas de computación, y laboratorios de computadoras.

La prueba McNemar fue aplicada para analizar los datos, los cuales revelaron que la decisión tomada con respecto al alojamiento, según reportada por las mujeres abusadas que participaron en las sesiones educativas de alojamiento seguro, cambió significativamente ($p < .01$). Las mujeres estaban más propensas a obtener alojamiento seguro lejos del su pareja abusiva cuando salían del albergue (58.4%), en comparación con la información que éstas proveyeron a su llegada al albergue (45.5%). Estos resultados indican que hubo una asociación positiva en términos del tema de alojamiento; por lo tanto, la hipótesis nula fue rechazada (Tabla 1).

Tabla 1
Alojamiento Seguro

Respuesta	Alojamiento Seguro al Ingresar		Alojamiento Seguro al Salir		p
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Si	35	45,5	45	58,4	0,002
No	42	54,5	32	41,6	

Nota: Resultados de prueba McNemar respecto al alojamiento de las mujeres maltratadas participantes en el programa educativo Abriendo la Cerradura de Casa. Fuente: Propia (2017).

Otra de las variables incluidas en el análisis del tema de alojamiento fue el desarrollo completo de un plan de contingencia. Esta variable alude a un plan estratégico diseñado para obtener la seguridad de la víctima de violencia entre pareja íntima, lejos de la pareja abusiva. Este plan de contingencia es un plan práctico y personalizado, el cual incluye acciones seguras para escapar en caso de alguna emergencia relacionada a la violencia entre pareja íntima, aun cuando esto implique regresar al albergue. Los resultados de la prueba McNemar resumidos en la Tabla 2, reflejan que todas las mujeres maltratadas de las cuales hubo información disponible ($n = 63$) y quienes participaron en el *Programa Abriendo la Cerradura de Casa* fueron empoderadas con un plan de contingencia. Esta es una diferencia significativa ($p < .001$), en comparación con los datos reportados al momento de ingresar al albergue (27%).

Tabla 2
Plan de Contingencia.

Respuesta	Plan de Contingencia al Ingresar		Plan de Contingencia al Salir		p
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Si	17	27,0	63	100,0	< 0,001
No	46	73,0	0	0	

Nota: Resultados de la prueba McNemar sobre la finalización del plan de contingencia de las mujeres maltratadas participantes en el programa educativo Abriendo la Cerradura de Casa. Fuente: Propia (2017).

La prueba McNemar fue realizada para determinar si las mujeres maltratadas que participaron en el *Programa de Empoderamiento Económico* fueron empoderadas para obtener los recursos económicos que les permitieran escapar de la violencia entre pareja íntima. Debido a que todas las mujeres pertenecían a la categoría de “Ingreso igual o menos de \$75,000”, la variable de ingreso económico (al entrar al albergue) fue mejor representada por su estado laboral a su llegada al albergue. Los datos de los planes para obtener ingreso económico fue re-codificado en una variable dicótoma y etiquetada como “plan de Ingreso” (a la salida del albergue).

Según muestra la Tabla 3, hubo una diferencia significativa en términos de problemas financieros ($p < .001$); sin embargo, no se registraron grandes logros. Este resultado implica que las mujeres maltratadas que participaron en sesiones educativas relacionadas con el manejo financiero no se sienten empoderadas con destrezas ni recursos económicos. No se evidenció una asociación positiva, por lo tanto, se retuvo la hipótesis nula.

Tabla 3
Plan de Ingreso Económico

Respuesta	Plan de Ingreso Económico al Ingresar		Plan de Ingreso Económico al Salir		p
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Si	141	20,4	55	7,9	< 0,001
No	551	79,6	637	92,1	

Nota: Resultados de la prueba McNemar sobre el empoderamiento para manejar finanzas de las mujeres maltratadas, participantes del programa educativo Empoderamiento Económico. Fuente: Propia (2017).

Para obtener una visión más profunda a través de este análisis de datos, se llevó a cabo una tabulación cruzada, comparando los planes para obtener ingreso de las mujeres que participaron en el programa educativo *Empoderamiento Económico* con aquellas que no participaron en éste. Un porcentaje ligeramente más alto de mujeres que participaron en estas sesiones educativas tuvieron planes para obtener ingreso económico, lo cual les permitiría lograr su independencia económica (7.9%), comparadas con las mujeres que no participaron en este mismo programa (6.8%). Estos resultados no representaban una diferencia estadística significativa ($p > .01$) (Tabla 4).

Tabla 4
Empoderamiento Económico

<i>Respuesta</i>	<i>No-participante del Programa Empoderamiento Económico con plan de Ingreso Económico</i>		<i>Participante del Programa Empoderamiento Económico con plan de Ingreso Económico</i>		<i>p</i>
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	
Si	145	6,8	55	7,9	0,288
No	2000	93,2	637	92,1	

Nota: Muestra de mujeres maltratadas clasificada de acuerdo a sus planes para obtener ingreso y su participación en el programa educativo Empoderamiento Económico. Fuente: Propia (2017).

La participación en el programa educativo *Preparación para el Trabajo* incluyó diferentes actividades tales como ferias de trabajo, sesiones básicas de computación, y laboratorios de computadora. La prueba McNemar fue utilizada para examinar los datos disponibles referentes al empleo de las participantes. La variable utilizada para representar el empleo de las participantes fue representada por su estado laboral al momento de su llegada al albergue. Por otra parte, la variable de empleo, al salir del albergue, fue construida por una re-codificación dicótoma de los planes de estas mujeres para obtener un ingreso económico, para lo cual se consideró los planes de unirse a las fuerzas laborales y a los cual se le agregaron los datos referentes a los planes para obtener empleo. El tomar en consideración ambas variables permitió obtener una mejor imagen de los planes de las mujeres maltratadas sobre sus planes de empleo a su salida del albergue.

Los resultados de la prueba McNemar, según se muestran en la Tabla 5, revelaron que no hubo una diferencia estadística significativa en proporción al estado de empleo al momento de su llegada al albergue y los planes de empleo al momento de su salida del albergue, después de haber participado en el programa educativo *Preparación para el Trabajo* ($p > .01$). Se evidenció una incidencia de logro de empleo en muy pocas mujeres (12.9%). Tomando en cuenta estos resultados, se retuvo la hipótesis nula. Los resultados sugieren que las mujeres maltratadas que tienen acceso a los programas educativos que las empoderan con las destrezas y los recursos para obtener empleo no está asociado con el hecho de unirse a la fuerza laboral lejos de una relación violenta entre pareja íntima.

Tabla 5
Preparación para el Trabajo

<i>Respuesta</i>	<i>Plan de Empleo al Ingresar</i>		<i>Plan de Empleo al Ingresar</i>		<i>p</i>
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	
Si	52	17,7	38	12,9	0,110
No	242	82,3	256	87,1	

Nota: Resultados de prueba McNemar sobre logros de empleo de mujeres maltratadas, participantes en el programa *Preparación para el Trabajo*. Fuente: Propia (2017).

Adicionalmente, se preparó una tabulación cruzada para comparar los planes de empleo de las mujeres maltratadas que participaron en el programa *Preparación para el*

Trabajo y los planes de empleo de aquellas mujeres que no tuvieron esta experiencia educativa. Los datos en la Tabla 6 demuestran que un porcentaje más alto de las mujeres que participaron en el módulo educativo tenían planes de empleo que les permitirían unirse a las fuerzas laborales lejos de su relación violenta entre pareja íntima (13.1%), comparado con el de las mujeres que no participaron en la sesión educativa (6.9%). Estos resultados representan una diferencia estadística significativa ($p < .001$).

Tabla 6
Planes de Empleo y Preparación para el Trabajo

Respuesta	No-participante del Programa Preparación para el Trabajo con plan de Empleo		Participante del Programa Preparación para el Trabajo con plan de Empleo		p
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Si	175	6,9	39	13,1	< 0,001
No	2365	93,1	258	86,9	

Nota: Muestra de las mujeres maltratadas, con planes de empleo y participación en el Programa Preparación para el Trabajo. Fuente: Propia (2017).

Discusión y conclusiones

Aún cuando el enfoque de este estudio fue el empoderamiento de mujeres maltratadas, menos del 25% de las mujeres residentes del albergue participaron en los programas educativos ofrecidos en este. Estos resultados reflejan el uso limitado de los servicios disponibles en el albergue de mujeres maltratadas e implica que las mujeres maltratadas desconocen la importancia de la educación como una herramienta de empoderamiento para obtener mejores oportunidades para separarse de su pareja abusiva.

El hecho de que las mujeres que participaron en el programa educativo *Abriendo la Cerradura de Casa* fueron más propensas a obtener alojamiento seguro lejos de su pareja abusiva cuando salían del albergue, implica que los programas educativos que empoderan a las mujeres maltratadas con las destrezas y los recursos para obtener alojamiento seguro son significativamente efectivos para ayudarlas a salir de una relación entre pareja íntima violenta. Aun cuando los resultados revelaron que la gran mayoría de las mujeres que participaron en este programa educativo fueron empoderadas con un plan de contingencia diseñado para lograr mayor seguridad y su libertad lejos de su pareja abusiva, es necesario implementar estrategias prácticas y objetivas para evaluar la efectividad de este plan de contingencia una vez abandonan el albergue de mujeres maltratadas.

Los resultados del análisis estadístico de la participación en el Programa *Empoderamiento Económico* reveló que solo un pequeño porcentaje de las mujeres que participaron en este programa educativo reportaron tener planes que les permitirían obtener independencia financiera, sugiriendo que las mujeres maltratadas que tuvieron acceso a este programa educativo que las empoderó con las destrezas y los recursos para manejar sus finanzas no aumentó su ingreso para ayudarlas a mantenerse alejadas de su pareja íntima abusiva. Estos resultados implican que existe la necesidad de investigar más a fondo la efectividad de programas que ayudan a la mujer a conseguir su

independencia económica y así disminuir su necesidad de regresar con su pareja abusiva.

Varios programas de empoderamiento económico que han sido implementados a escala nacional han reportado una alta tasa de éxito en el empoderamiento económico de mujeres maltratadas; por lo tanto, los resultados de este análisis sugieren que aún existe la necesidad de utilizar programas eficaces como modelos para diseñar e implementar programas de empoderamiento económico que se adapten a las numerosas circunstancias que afectan a las mujeres víctimas de violencia entre pareja íntima.

El análisis estadístico de los expedientes de las mujeres que participaron en el módulo educativo *Preparación para el Trabajo* reveló que estas participantes no experimentaron un cambio significativo en términos de sus planes de empleo; por lo tanto, se implica que las mujeres abusadas que tienen acceso a programas educativos que las empoderan con las destrezas y los recursos para obtener empleo no necesariamente lo obtienen. Esta incidencia refleja la necesidad de investigar más a fondo los factores que afectan la incidencia de búsqueda de empleo en este tipo de población. El hecho de que la tabulación cruzada reveló que un alto porcentaje de las participantes en este módulo educativo reportaron tener planes de empleo, sugiere una necesidad de poder dar seguimiento y evaluar si los planes reportados se llevaron a cabo una vez la víctima abandona el albergue.

Una de las implicaciones más importantes de este estudio es el hecho de que los diferentes programas que se ofrecen en los albergues para mujeres maltratadas proveen, con ciertas limitaciones, resultados positivos. Los resultados varían según cada programa, así como también varían las necesidades de cada víctima; más aún, este análisis retroactivo también reitera lo que otros estudios han evidenciado: los programas de asistencia para víctimas de violencia entre pareja íntima proveen servicios a un sinnúmero de mujeres que sufren las consecuencias de la violencia a manos de una pareja íntima abusiva, las cuales van más allá de la violencia física.

Los efectos observados en este análisis de la participación de mujeres en programas educativos de empoderamiento, aunque relativamente pequeños, fueron previstos debido a la complejidad de los problemas que rodean la violencia entre pareja íntima, así como la amplia variedad de disponibilidad y acceso de servicios dentro y fuera de los albergues y agencias de apoyo para mujeres maltratadas. Es poco probable que los efectos de empoderamiento de las víctimas de violencia entre pareja íntima a través de servicios educativos puedan ser evaluados con precisión sin los recursos adecuados que representen la medición de los logros obtenidos.

Otra implicación importante de este estudio es la necesidad de utilizar programas educativos basados en evidencia científica con componentes principales efectivos para educar a las víctimas de violencia entre pareja íntima y cambiar su mentalidad sobre sus necesidades y promover así una calidad de vida más segura y satisfactoria. Aún cuando este análisis se enfocó únicamente en programas educativos que abordaban el tema de los problemas de alojamiento, ingreso económico, y empleo, con el fin de analizar el impacto de empoderamiento de las mujeres sobrevivientes de violencia entre pareja íntima, se necesita más evidencia para apoyar la especulación de que la participación en programas educativos ofrecidos en los albergues de mujeres maltratadas empodera a las mujeres víctimas de violencia entre pareja íntima a ser participantes activas y en control de su recuperación de su recuperación.

No todos los programas educativos que apoyan a las víctimas de violencia entre pareja íntima tienen como propósito principal proveer herramientas de emancipación

para este tipo de víctimas. Estos programas no siempre tienen como objetivo primordial proveer a las mujeres victimizadas las estrategias de empoderamiento necesarias para resolver sus necesidades de alojamiento, empleo y solvencia económica, lo cual genera otros problemas de salud emocional. Adicionalmente, otra de las implicaciones relacionadas a esta falta de objetivos estandarizados es que mientras las agencias de ayuda para mujeres maltratadas no consideren el empoderamiento de las víctimas una prioridad, estas se abstendrán de mejorar los servicios educativos disponibles actualmente y sus intervenciones continuarán sin el propósito de crear cambios positivos.

Mientras no todas las residentes del albergue de mujeres maltratadas participen en los servicios educativos ofrecidos, sería de gran beneficio evaluar las razones por las cuales la víctima se abstiene de utilizar estos servicios; sin embargo, los esfuerzos educativos deberían continuar, ya sea a través de los servicios ofrecidos directamente en el albergue o a través de la colaboración de agencias de la comunidad; sin embargo, como muchos de los problemas relacionados con estos servicios se extienden más allá de la capacidad y jurisdicción de cada institución, los programas educativos deberían incluir redes de recursos disponibles para incorporar el apoyo social y el acceso a otras agencias comunitarias y gubernamentales que contribuyan al éxito de las intervenciones implementadas. Aun cuando los resultados a largo plazo no pudieron ser evaluados en este estudio, los resultados inmediatos evidenciaron la necesidad de dar seguimiento a las víctimas de violencia entre pareja íntima una vez abandonan el albergue.

La mayoría de los estudios actuales no interpretan las diferencias fundamentales entre las participantes que reciben servicios en el albergue de mujeres maltratadas y aquellas que no los reciben. Esta limitación implica que cualquier resultado atribuido a la utilización de servicios no es necesariamente debido a la efectividad de la implementación del servicio ofrecido, si no a alguna característica específica que tienen en común las víctimas que participan en este tipo de programas. Cuando los programas son evaluados utilizando métodos que permiten parcialidad en su selección y no incluyen la interpretación de todos los hallazgos, se puede especular erróneamente que los programas no son efectivos. El poder determinar el por qué estos programas educativos no registran una alta tasa de éxito entre las mujeres víctimas de violencia entre pareja íntima es el primer paso hacia el desarrollo de recursos efectivos que empoderan a la mujer para escapar una relación violenta.

En conclusión, los hallazgos de este análisis sugieren que solo pocas mujeres participan en programas de empoderamiento ofrecidos en los albergues de mujeres maltratadas. Adicionalmente, los resultados de este estudio retrospectivo se añaden a las estadísticas que reportan que las mujeres víctimas de violencia entre pareja íntima buscan más la asistencia informal que los recursos formales de apoyo. Estos hallazgos continúan revelando datos significativos sobre el impacto de violencia entre pareja íntima en contra de la mujer y la falta de intervenciones efectivas que las empoderen para romper el ciclo de violencia que controla su vida.

Las estrategias que afrontan los problemas relacionados a la violencia entre pareja íntima y la educación, empleo, alojamiento, problemas económicos, legalidades y parcialidad de género, entre otras, juegan un papel central en la evolución de soluciones efectivas que abordan la violencia entre pareja íntima en contra de la mujer.

Los esfuerzos de investigación deberían continuar con el fin de estudiar la efectividad de programas educativos de empoderamiento ya que se necesita evidencia adicional para apoyar la presunción de que la participación en programas educativos

ofrecidos en albergues de mujeres maltratadas empodera a las víctimas de violencia entre pareja íntima para tomar control de su vida alejada del ciclo de violencia.

Referencias

- Aiken, J., & Goldwasser, K. (2010). The perils of empowerment. *Cornell Journal of Law and Public Policy*, 20(139). Recuperado de <http://scholarship.law.georgetown.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1500&context=facpub>
- Asian Pacific Institute on Gender-Based Violence. (2015). *Patriarchy and power*. Recuperado de <http://www.api-gbv.org/violence/patriarchy-power.php>
- Criminal Justice. (n.d.). *Worldwide history of domestic violence*. Recuperado de <http://criminal-justice.iresearchnet.com/crime/domestic-violence/worldwide-history-of-domestic-violence/>
- Dare, B., Guadagno, R., & Muscanell, N. (2013). Commitment: the key to women staying in abusive relationships. *Journal of Interpersonal Relations*, 6. Recuperado de http://onlinesocialinfluence.net/.pubs/DareGuadagnoMuscanell_2013.pdf
- Erez, E. (2002). Domestic violence and the criminal justice system: an overview. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 7. Recuperado de <http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Volume72002/No1Jan2002/DomesticViolenceandCriminalJustice.html>
- Kreager, D., Felson, R., Warner, C., & Wenger, M. (2013). Women's education, marital violence and divorce: A social exchange perspective. *Journal of Marriage and Family*, 75. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3864686/>
- Missouri Coalition Against Domestic and Sexual Violence. (2014). *The nature and dynamics of domestic violence*. Recuperado de <http://www.mocadsv.org/FileStream.aspx?FileID=74>
- Ofstehage, A., Gandhi, A., Sholk, J., Radday, A., & Stanzler, C. (2011). *Empowering victims of domestic violence*. Recuperado de <http://www.rootcause.org/docs/Resources/Research/Empowering-Victims-of-Domestic-Violence/Empowering%20Victims%20of%20Domestic%20Violence-%20Social%20Issue%20Report.pdf>
- Temple, J., Le, V., Muir, A., Goforth, L., & McElhany, A. (2013). The need for school based teen dating violence prevention. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 4. Recuperado de <http://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol4/iss1/4>
- Texas Council on Family Violence. (2014). *Texas family violence facts and statistics*. Recuperado de http://www.tcfv.org/pdf/Texas_Family_Violence_Facts_and_Statistics.pdf
- Vaile-Wright, C., Perez, S., & Johnson, D. (2012). The attenuating effect of empowerment on IPV-related PTSD symptoms in battered women living in

domestic violence shelters. *Violence Against Women*, 18. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3305196/>

Wihbey, J. (2015). *Domestic violence and abusive relationships: Research review*. Recuperado de <https://journalistsresource.org/studies/society/gender-society/domestic-violence-abusive-relationships-research-review>

World Health Organization. (2009). *Promoting gender equality to prevent violence against women*. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/gender.pdf

Fecha de recepción: 16/06/2017

Fecha de revisión: 03/10/2017

Fecha de aceptación: 16/11/2017

PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES NOS ESTÁGIOS DA LICENCIATURA DO IFSC CAMPUS SÃO JOSÉ: O OLHAR DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO

Giselia Antunes Pereira

Paula Alves de Aguiar

Thayná Patrício da Rosa

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - Campus São José (Brasil)

Resumo: Este artigo discute a utilização dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCEs) como referencial metodológico nos estágios do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, do IFSC – *campus* São José. Na pesquisa que deu origem ao texto, buscou-se identificar a percepção dos professores que ministraram os componentes curriculares dos estágios de regência no período de 2015 a 2017, em relação à aplicação dos projetos na perspectiva ecoformadora como uma prática de letramento acadêmico e pedagógico. Dentre os principais referenciais teóricos que nortearam a pesquisa, destacam-se Torre e Zwierewicz (2009), que debatem sobre a perspectiva ecoformadora; Pimenta e Lima (2005), que discutem as práticas de estágio supervisionado na formação de professores; e Faccin e Fischer (2015), que estudam a perspectiva de letramentos acadêmicos e pedagógicos. A abordagem de pesquisa foi qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário, construído na ferramenta *Google* Formulários, aplicado aos professores envolvidos na proposta em análise. Foram também consultados o Regulamento de Estágio do curso de licenciatura e os planos de ensino dos componentes de estágio de regências em Ciências e Química. Os resultados desta pesquisa demonstraram que a metodologia de PCE contribui significativamente como prática de letramento acadêmico, estimulando e oportunizando a elaboração de aulas contextualizadas e diferenciadas, fazendo com que os futuros docentes reflitam sobre seu processo de formação.

Palavras-chave: Estágio de Regência, Projetos Criativos Ecoformadores, Formação de Professores, Letramento Acadêmico.

CREATIVE FORMATIVE ECO-PROJECTS IN THE SUPERVISED TEACHING PRACTICE OF IFSC CAMPUS SÃO JOSÉ UNDERGRADUATE P: THE VIEW OF THE TEACHING PRACTICE ADVISORS

Abstract: This article discusses the use of Ecoformative Creative Projects as a methodological basis in the supervised teaching practice of Natural Sciences and Chemistry Education Undergraduate Program at IFSC – Campus São José. In this research, our aim was to identify the perception of the teachers who lectured the curricular courses of the supervised teaching practice from 20¹⁵ through 2017, in relation to the application of Intervention projects from an ecoformative perspective as a pedagogical and academic literacy practice. Among the main theoreticians who set the basis for this research stand out, Torre & Zwierewicz (2009) tackle the issue of the ecoformative perspective; Pimenta & Lima (2005) discuss the supervised teaching practice in the formation of teachers; and Faccin & Fischer (2015) examine the perspective of pedagogical and academic literacy. A qualitative research was carried out with the teachers involved in the proposed analysis, using a *Google Forms* survey for data collection as main instrument. The regulations for the supervised teaching practice in the program were also considered, as well as the

Program Plan for the Sciences and Chemistry teaching practices subjects. The results of this research showed that the methodology of the Intervention Projects contributes significantly as an academic literacy practice, thus stimulating and endowing the elaboration of contextualized and differentiated classes, enabling future teachers to reason about their formative process.

Keywords: Teaching Practice, Ecoformative Creative Projects, Teacher Formation, Academic Literacy.

PROJETOS CREATIVOS ECOFORMADORES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA LICENCIATURA DEL IFSC CAMPUS SAN JOSE: UNA VISIÓN DE LOS PROFESORES COORDINADORES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Resumen: Este artículo discute la utilización de Proyectos Creativos Ecoformadores como referencia metodológica en las prácticas docentes del Curso de Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza con Habilitación en Química del IFSC Campus São José. En esta investigación, se buscó identificar la percepción de los profesores que ofrecieron las asignaturas para las prácticas docentes desde 2015 hasta 2017, con relación a la aplicación de planos pedagógicos desde la perspectiva ecoformadora como una práctica de alfabetización académica y pedagógica. Entre el marco teórico que orienta esta investigación se destacan Torre y Zwierewicz (2009), quienes debaten sobre la perspectiva ecoformadora; ya Pimenta y Lima (2005) discuten las prácticas de docencia supervisada en la formación de profesores; y finalmente Faccin y Fischer (2015) estudian la perspectiva de la escritura académica y pedagógica. Se realizó un estudio cualitativo, utilizando como instrumento de recolección de datos un cuestionario, a través de la herramienta Google Formularios, para aplicárselo a los profesores participantes en la propuesta en análisis. También se consultó el Reglamento de Prácticas Docentes de la carrera de licenciatura, así como los programas de estudio de las asignaturas que componen la práctica docente en Ciencias y Química. Los resultados de este estudio muestran que la metodología de la Planificación Pedagógica contribuye de forma significativa como práctica de la redacción académica, estimulando y ofreciendo oportunidades para la elaboración de clases contextualizadas y diferenciadas, propiciando la reflexión de los futuros docentes sobre su desarrollo como profesionales de la educación.

Palabras clave: Práctica Docente, Proyectos Creativos Ecoformadores, Formación de Profesorado, Alfabetización Académica y Pedagógica.

Introdução

No ano de 2015, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, *campus* São José, implementou o novo Regulamento de Estágio (IFSC, 2015). Esse regulamento foi organizado para sistematizar as várias ações que vinham ocorrendo nos componentes de estágio do curso de licenciatura e que partiam da abordagem do ensino por pesquisa (Pimenta e Lima, 2005) e da aplicação dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCEs (Torre e Zwierewicz, 2009). Após esse período, diferentes professores orientadores ministraram as disciplinas de estágio, tendo a oportunidade de tecer comentários e percepções sobre a utilização dessa perspectiva metodológica no processo de formação dos acadêmicos. Foi com o objetivo de compreender essas percepções dos professores que ministraram as disciplinas de estágio no IFSC *campus* São José, em relação PCEs e à prática de estágio via pesquisa que esta investigação foi organizada.

Parte-se da perspectiva de que o estágio é de extrema importância para a formação da identidade do professor, pois caracteriza-se como o momento de experimentar metodologias didático-pedagógicas e discutir/debater a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, com base em leituras e práticas adotadas durante as disciplinas de Estágio (Pimenta e Lima, 2005). Isso faz com que o componente curricular desempenhe um papel fundamental na prática de letramento acadêmico (Faccin e Fischer, 2015) e de formação identitária do professor.

As práticas de estágio possibilitam que os sujeitos nela envolvidos vivenciem aprendizagens múltiplas, sobre o contexto social, a escola, o projeto pedagógico, os professores, os alunos, a pesquisa, entre outros aspectos. São práticas permeadas de sentidos, relações de poder e autoridade que constituem esses letramentos pedagógicos, os quais participam da formação identitária dos futuros professores. A identidade, na perspectiva adotada neste texto, é sempre inacabada, constituída a partir da relação com o outro, formada por processos discursivos produzidos nas interações. Essa concepção é baseada nos estudos culturais que caracterizam a identidade como instável, fluída e constituída na pluralidade das práticas sociais (Bauman, 2005; Silva, 2009).

O conceito de letramento acadêmico utilizado nesta pesquisa baseia-se em Dionísio e Fischer (2011), que o definem como:

... um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos (Dionísio, 2006 *apud* Dionísio e Fischer, 2011, p. 81).

Já o conceito de letramento pedagógico, que também contribuiu para análise e interpretação dos dados desta pesquisa, pode ser definido como:

“...um conjunto de práticas em que os estudantes estão inseridos em um curso de licenciatura, próprias da formação docente. Nessas práticas, circulam gêneros discursivos da esfera acadêmica e também pedagógica, num processo constante de interação social ...” (Colaço e Fischer, 2015, p. 101).

Nessa perspectiva, defende-se que é através da escrita que se afirma quem somos; a formação identitária constitui-se em

“... diversidade de transações sociais pelas quais os sujeitos passam, produzindo-as a partir da circulação por variados âmbitos de convivência, nas posições que podem ocupar nessas circunstâncias e nos usos e apropriação de bens culturais ...” (Vóvio e Grande, 2010, p. 54 e 55).

Portanto, são construídas constantemente de modo infinito, dependendo da troca de informações e interações sociais.

Uma das práticas de letramento pedagógico que contribui para a formação identitária dos acadêmicos é o Estágio Supervisionado. Segundo Pimenta e Lima (2005), o estágio é a parte de reflexão integrada com a prática, na qual os futuros docentes têm a oportunidade de criar métodos, experimentá-los, explorar novos espaços educativos que não necessariamente precisam ser a sala de aula. A partir disso, abre-se a possibilidade de refletir sobre a própria prática como professores.

O estágio consiste numa possibilidade de olhar as atividades educativas para além do senso comum, de observar e também ser observado, de ter o desafio de encontrar o não visível a um primeiro olhar, de compreender as perspectivas dos sujeitos envolvidos, de estranhar o que poderia parecer banal. Enfim, trata-se de uma aprendizagem sobre a docência em suas múltiplas dimensões (AGUIAR et al, 2017).

Por esse motivo, considerou-se adequado utilizar os PCEs propostos por Torre e Zwierewicz (2009), buscando apresentar para os acadêmicos uma perspectiva metodológica que fizesse contraponto ao ensino linear, unidirecional e fragmentado em disciplinas separadas entre si que é reproduzido em muitas escolas do Brasil, conforme dados expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2008). Acredita-se que, quando reflexões sobre essa prática são desenvolvidas desde o processo de formação acadêmica, podem contribuir para minimizar a reprodução do saber que por muito tempo se perpetuou nas práticas escolares.

Pesquisas recentes (Torre e Zwierewicz, 2009; Pasquali e Silva, 2015), apontam que, muitas vezes, os conteúdos são descontextualizados de forma que acabam se tornando abstratos para os alunos, visto que, frequentemente, a realidade desses sujeitos não condiz com o que lhes é ensinado nas escolas. Esta metodologia de ensino denominada de tradicional é considerada por Torre e Zwierewicz (2009) como reprodutivista e ultrapassada, pois normalmente não explora e/ou estimula a interação entre as disciplinas, impedindo sua complementação, além de priorizar o ensino centrado na transmissão e memorização. Segundo Morin (2009, p. 15), quando o ensino é realizado dessa forma

“... ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar”

Os PCEs, também utilizados nos estágios do IFSC *campus* São José, almejam, segundo Torre e Zwierewicz (2009), que o ensino seja desenvolvido por meio da transdisciplinaridade. Essa constitui-se, com frequência, em esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas (Morin, 2009), rompendo, portanto, com as barreiras disciplinares. Seu conceito caracteriza essa função, pois nele está implícito o prefixo ‘trans’ que

“... indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de toda disciplina. Sua finalidade é a

compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento ...” (Nicolescu, 1997, p. 1).

A ecoformação, por sua vez, refere-se à capacidade de transitar nos processos de ensino e de aprendizagem, articulando conhecimento curricular e entorno de inserção dos estudantes, em uma perspectiva que vincula homem-sociedade-natureza. Os projetos desenvolvidos nessa perspectiva são organizados por contextualização temática, ou seja, com a articulação das disciplinas a partir de um tema relacionado à realidade dos estudantes, tornando o ensino mais significativo e pertinente.

A proposta de utilização dos PCEs busca possibilitar que os alunos sejam autônomos e, portanto, autores da própria história (Torre e Zwierewicz, 2009). A partir dos pressupostos teóricos que norteiam essa proposta metodológica, pode-se fazer correlações com a pedagogia libertadora de Freire (1987). Para esse autor, o professor é o mediador do conhecimento e os estudantes já possuem conhecimentos prévios. Dessa forma, à medida que o educador ensina, ao mesmo tempo também estará aprendendo.

Acredita-se que os respaldos teóricos e as perspectivas metodológicas às quais os futuros docentes têm acesso durante sua formação acadêmica, se bem aplicados, possibilitam aprender a articular novas práticas de ensino em determinadas situações no campo do estágio. Isso, contudo, acontece se houver a compreensão da dissociabilidade entre teorias e práticas, favorecendo a autocrítica enquanto professor (Pimenta e Lima, 2005).

Isso só é possível devido aos letramentos acadêmicos e pedagógicos desenvolvidos nos estágios. Esses aprendizados fazem com que o professor em formação reflita e pense sobre suas práticas, correlacionando suas vivências com as do período de escolarização.

Essas apropriações, obtidas por meio das leituras e discussões, durante a formação acadêmica, chamadas de letramento acadêmico, constituem-se como todos os objetos, textos, livros e artigos lidos, discutidos e produzidos durante a faculdade, práticas pedagógicas estudadas ou aplicadas em algum momento, PCEs nos estágios, planejamento de aulas por temática e/ou conteúdo, estágios, programas de iniciação à docência, entre outros que influenciam e agregam algo a mais durante a formação acadêmica e à identidade do docente (Faccin e Fischer, 2015). Esses autores também afirmam que nos cursos de formação de professores, há letramentos que vão além dos conhecimentos especializados, próprios de cada disciplina, chegando às práticas pedagógicas, coerentes com ações voltadas para o ensino. A partir da leitura e produção textual concernentes com o contexto educacional, o estudante precisa desenvolver conhecimentos, atitudes e valores sobre gêneros discursivos de tal contexto e agir por meio deles, constituindo seus letramentos acadêmicos em práticas próprias do curso em que está inserido (Faccin e Fischer, 2015, p.104).

Percebe-se, portanto, que a identidade do professor se forma a partir das diferentes interações que ele vivencia e dos letramentos acadêmicos e pedagógicos dos quais participa. Esse processo é complexo e está em constante construção. Ao se adotar nos estágios da Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química a proposta dos PCEs por meio de pesquisa, seguindo a perspectiva de Pimenta e Lima

(2005), está-se propiciando uma prática de estágio aberta à aplicação de novas metodologias, acompanhada da ação-reflexão-ação.

Além disso, os PCEs caracterizam-se como uma abordagem metodológica na qual pretende-se superar o ensino fragmentado e linear. Dessa forma, já se tem um pressuposto sobre que professores se almeja formar. Questionou-se, porém, como os docentes do IFSC/SJ que ministram as disciplinas de estágio percebem essa proposta metodológica, e se consideram que ela efetivamente tem contribuído com a formação dos professores de Química.

Método

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e se caracterizou como um estudo de caso do tipo etnográfico (André, 1995). Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: questionário para professores orientadores de estágio aberto na ferramenta online *Google* Formulários, consulta ao Regulamento de Estágio do curso de licenciatura, assim como aos planos de ensino dos componentes de estágio de regências em Ciências e Química.

Os planos de ensino analisados foram mapeados com o intuito de saber em quais disciplinas de estágio constava a metodologia de PCEs e se houve a aplicação dessa proposta metodológica. Dentre os documentos analisados, listam-se as disciplinas de: Estágio de Observação I – ESOI, Estágio de Observação II – ESII, Estágio de Regência I – ESRI e Estágio de Regência II – ESRII.

As consultas aos planos de ensino tiveram por objetivo identificar quais foram os semestres/disciplinas que contemplaram as práticas de elaboração de PCEs no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química do IFSC/SJ. Nessa mesma consulta aos planos de ensino das disciplinas de estágio, também foi identificado o código das disciplinas, turmas, ano/semestre, professores orientadores envolvidos e presença de PCEs nas etapas avaliativas.

Feito esse mapeamento, foi elaborado um questionário utilizando a ferramenta *Google* Formulários, destinado aos professores orientadores que lecionaram as disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência I e II, nas quais foram utilizados os PCEs. Nas respostas dadas pelos docentes, buscou-se identificar a opinião desses quanto às vantagens na aplicação dos PCEs e na perspectiva de estágio pela pesquisa. Ainda, buscou-se identificar a influência dessa metodologia na construção da identidade docente e se houve alguma mudança referente à atuação, comportamento, posicionamento e pensamento, após a inserção dessa metodologia nas disciplinas de estágio.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, *campus* São José, a partir do ano de 2015, como já destacado, foi implementado o novo regulamento das disciplinas de estágio.

O regulamento anterior supria as necessidades previstas no Projeto Pedagógico do Curso - PPC, porém os professores envolvidos nas disciplinas de estágio, durante a trajetória nas disciplinas, foram adaptando e implementando novas metodologias, compondo um Grupo de Trabalho – GT oficializado em portaria, para discutir e pensar

em novas possibilidades para o estágio. O GT discutiu essas mudanças e levou o novo regulamento para aprovação do Colegiado do Curso.

Como as mudanças incorporadas ao regulamento precisavam respeitar o PPC do curso, uma delas foi a reorganização da distribuição de aulas entre ESOI, ES0II, ESRI e ESRII. Outra mudança foi feita no referencial teórico, tendo sido acrescida a obra de Pimenta e Lima (2005), que traz o conceito de “estágio por pesquisa”. Foi adotada também a prática de utilização dos diários de campo para anotações e reflexões da prática docente pelo estudante do curso. Parte-se do pressuposto de que ao registrar sua prática pedagógica, o professor possibilita um novo olhar para si próprio: seus conhecimentos, seus limites e possibilidades, sua visão de mundo, o que torna essa prática fundamental para ser desenvolvida em cursos de formação de professores.

Nessa oportunidade de repensar as práticas de estágios a partir da reformulação do seu regulamento, os PCEs foram adotados, pois se articulavam à metodologia do estágio por pesquisa e também aos interesses do estágio. A partir dessa mudança foi oportunizado o contato com metodologias diferenciadas e novas formas de atividades, possibilitando um enriquecimento para a aula, autonomia para os alunos e, principalmente, mostrando aos acadêmicos do estágio que é possível planejar e executar aulas diferenciadas, que fogem do tradicional.

Os PCEs, dessa forma, almejam contribuir com a transformação das realidades educacionais, provocando uma mudança desencadeada por meio de uma ação consciente. Segundo o regulamento de estágio (IFSC, 2015), pretende-se que ocorra uma troca constante de conhecimentos entre acadêmicos da licenciatura, professores orientadores, professores supervisores e alunos do estágio, partindo dos interesses que surgem da realidade dos estudantes, avançando para outros interesses mais complexos.

Os Estágios Supervisionados de Regência I e II foram as duas disciplinas nas quais a perspectiva metodológica sofreu uma adaptação com base referencial dos PCEs, porém não utiliza da mesma proposta organizacional das aulas de Torre e Zwierewicz (2009).

Os PCEs nos estágios do IFSC *campus* São José buscam trabalhar com (IFSC, 2015):

- contextualização temática;
- diferentes estratégias metodológicas e recursos didáticos;
- consideração e problematização de conhecimentos prévios dos(as) alunos(as);
- os alunos(as) como construtores do processo de ensino e aprendizagem;
- a atuação docente que almeja modificar a realidade dos(as) estudantes, na medida do possível;
- o epítome, como primeira etapa do projeto;
- a polinização, como etapa de conclusão do projeto e com o intuito de socializar e difundir os resultados alcançados para além da sala de aula em que ocorreram as regências.

A metodologia dos PCEs pretende ser interdisciplinar e transdisciplinar, ou seja, perpassa pelos conhecimentos de várias disciplinas e articula o que está além, através e

entre elas; ecoformativa, baseando-se na autonomia dos alunos, estimulando a aprendizagem cooperativa e individual de cada ser, visando sempre o bem-estar pessoal e social, além da preocupação com o meio ambiente (Zwierewicz, 2013). Já as disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência I e II do IFSC utilizam da abordagem disciplinar, por ser a que normalmente é empregada nas escolas campo de estágio, porém busca trabalhar os conteúdos ensinados de forma que possam abranger outros olhares, inclusive de outras disciplinas, mas sem a participação de outro professor. É interessante acrescentar que a forma como foi estruturado o Regulamento de Estágio, nas disciplinas em que são elaborados os PCEs, permite que o estagiário perceba a necessidade da abordagem em conjunto com outras disciplinas, fazendo com que o mesmo reflita a respeito disso.

Mesmo assim, a forma como o Regulamento de Estágio (IFSC, 2015) foi formulado permite que, nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência I e II, a abordagem parta do interesse dos alunos do campo de estágio e da licenciatura. O conhecimento científico parte de uma abordagem contextualizada, considerando a realidade dos alunos, tornando-se uma prática bastante flexível e preocupada em formar sujeitos críticos e pensantes.

O Regulamento de Estágio (IFSC, 2015) foi modificado, também, para que pudesse haver uma valorização e aproveitamento da prática do estágio por pesquisa, assim como a contemplação e desenvolvimento do letramento acadêmico para os discentes e para a construção identitária do futuro professor, que se dá pela interação social e experiências vividas no campo da educação.

Os PCEs constituem-se como “... uma maneira de antecipar e planejar ações para alcançar metas imprescindíveis para a transformação da realidade ...” (Zwierewicz, 2014. p.64). Dessa forma, pretendem ser uma maneira de interligar várias disciplinas, cativar os alunos a aprender, fazer com que os mesmos sejam construtores autônomos do próprio conhecimento à medida que fazem a ponte de seus conhecimentos de senso-comum com conhecimentos teórico-científicos, mediados pelo educador que aprende no ato de educá-los (Freire, 1987).

Resultados e discussões

Como resultado da pesquisa, esta seção analisará qualitativamente os dados gerados a partir do questionário intitulado “Investigação Metodológica dos Projetos Criativos Ecoformadores: a opinião dos docentes que participaram da aplicação e desenvolvimento desta metodologia nos Estágios Supervisionados de Regência I e II”, o qual foi aplicado com cinco, dos sete professores envolvidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química do IFSC/SJ. Dos cinco professores participantes, quatro atuam na área de Química e um deles na área de Biologia.

Importa salientar que, nas práticas de estágio da licenciatura do IFSC campus São José, os professores orientadores de Química e de Biologia compartilham docência com professores orientadores da área da Pedagogia. Uma vez que a introdução da perspectiva dos PCEs partiu dos docentes da área da Pedagógica, e tendo em conta que este estudo estava focado em avaliar essa metodologia, julgou-se relevante salvaguardar

a imparcialidade da investigação, sendo que, no momento da recolha dos dados, as professoras da área da Pedagogia não estariam envolvidas.

A dualidade de área de atuação docente (biologia e química) reflete a dupla habilitação do curso de licenciatura e vem convergir com o dado da primeira pergunta feita, que situa em qual componente curricular o professor lecionava. Quatro professores responderam que trabalharam com Estágio Supervisionado de Regência II, que nesse caso correspondia ao Ensino de Química, enquanto que o professor da Biologia trabalhou com Estágio Supervisionado de Regência I, voltado ao Ensino de Ciências.

O questionamento seguinte buscou saber se o professor havia ministrado algum componente curricular de estágio anteriormente à implementação da metodologia de PCEs. Dos cinco docentes, três deles já atuavam na orientação dos estágios antes da reformulação do regulamento de estágio que introduziu a nova metodologia.

Assim, a pergunta que sucedeu o questionário estava voltada especificamente aos três docentes que atuavam nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência I e II, antes da implementação da metodologia dos PCEs. Um dos professores destacou que, no seu entender, a principal diferença que se fez notar antes e depois da incorporação dessa metodologia está “... na investigação inicial para identificar os interesses de estudo. Possivelmente tornando o estudo mais significativo.” (Questionário professores, Docente 02).

A resposta do Docente 02 mostra que o futuro docente tem de pesquisar para fazer seu planejamento das aulas, além de conhecer a turma de estágio, e isso possibilita que o estagiário tenha contato com vários conteúdos até encontrar algo que acredite ser bastante relevante e interessante para trabalhar com os alunos, não sendo somente transmitir o conteúdo já determinado, mas trata-se de estabelecer relações entre os conteúdos e destes com a realidade. Salienta-se também a necessidade de conhecer a turma para pensar sobre o tema e o projeto a ser desenvolvido, pois esse deve entusiasmar os alunos do campo de estágio. Na continuidade da mesma questão, outro docente apontou que “Antes do PCE a preparação acadêmica escrita limitava-se à preparação do plano de aula” (Questionário professores, Docente 01). Sobre a construção do projeto, o mesmo docente salientou que “O primeiro ponto favorável é que, pelo fato de ser muito mais aprofundado e detalhado, o aluno se vê obrigado a ler muito mais, a escrever e reescrever o projeto várias vezes”. A metodologia dos PCEs, ao estimular os futuros docentes a pesquisarem, lerem e produzirem material escrito, está contribuindo para o processo de letramento acadêmico (Faccin e Fischer, 2015) dos mesmos e corroborando com a proposta do princípio pedagógico do curso, o qual valoriza o ensino por pesquisa.

Na continuação da sua resposta, o Docente 01 também relaciona alguns marcadores conceituais dos PCEs, os quais incluem epítome, legitimação teórica e pragmática, itinerário, coordenadas temporais e avaliação emergente (Zwierewicz, 2014). A partir da apropriação dos referidos marcadores, passa a elencar mais benefícios do PCE para o processo formativo do acadêmico:

A necessidade de se fazer um epítome leva o aluno a pensar com muito mais riqueza de detalhes como será a problematização de suas aulas e como vai atrair a atenção dos alunos. A legitimação teórica e pragmática garante que o aluno faça uma profunda revisão sobre o tema que será abordado diretamente com os alunos, bem como uma fundamentação teórica que dê suporte às práticas pedagógicas adotadas. Outro ponto favorável é que, na construção do PI, o aluno tem muito mais estímulo para apresentar uma prática pedagógica que estimule a criatividade e a inovação. Finalmente, a polinização é, ao mesmo tempo, gratificante para o aluno estagiário, empolgante para os alunos que acolhem o estagiário e politicamente importante por ajudar a divulgar boas práticas que ocorrem no curso de licenciatura. (Questionário professores, Docente 01 - Grifos dos autores).

A etapa da polinização mencionada pelo docente corresponde ao momento final do PCE, o qual envolve a divulgação do trabalho produzido com a turma, sendo, nesse caso, protagonizado pelos próprios alunos, reforçando sua posição de sujeitos da aprendizagem. A realização dessa etapa mostra a importância de divulgar as práticas diferenciadas que os PCEs permitem elaborar. Isso porque, ao planejar também momentos de fechamento diferenciados para as práticas de estágio supervisionado, que não fiquem limitados à sala de aula, é possível, tanto para o professor em formação quanto para seus alunos, rever a trajetória do desenvolvimento do projeto, perceberem-se nesse processo e ainda ver sentido no caminho que juntos construíram.

Em concordância com os demais docentes, o Docente 03 afirmou: “... observei diferenças, considerando-se que, anteriormente à implementação da metodologia dos projetos, não havia a adoção de uma proposta metodológica em específico ou formalmente estruturada na componente de ESR II”. (Questionário professores, Docente 03)

No mesmo sentido comparativo em relação à implementação dos PCEs nas práticas de estágios de regência, o docente acrescentou que:

... uma diferença foi a necessidade de apropriação teórica ou de um certo nível de compreensão... da estrutura dos Projetos Criativos Ecoformadores de Torre e Zwierewicz (2009)... Nesse processo, na minha opinião, teve grande importância o trabalho em parceria com a professora... (da Pedagogia), a qual não só tinha apropriação teórica como experiência na adoção da metodologia no contexto do ESR II. (Questionário professores, Docente 03)

Os dados até aqui apresentados apontam que os professores que experienciaram a docência do componente curricular de estágio, viram aumentar a exigência de rigor na construção e desenvolvimento das aulas de estágio, após a incorporação da perspectiva criativa ecoformadora. Essa análise permite, ainda, inferir que, segundo olhar dos

docentes envolvidos, os pressupostos pedagógicos, bem como o caminho metodológico das práticas do estágio articulam os referenciais defendidos às práticas realizadas.

Quando questionados sobre as mudanças que a implementação da metodologia dos PCEs nas disciplinas de estágio, geraram no processo de formação dos acadêmicos, retomam-se as reflexões dos cinco docentes participantes da pesquisa. Em relação às mudanças, o Docente 01 mostrou que as vantagens superam as desvantagens:

“Como o aluno estagiário precisa de muito mais tempo para a elaboração do PI, o ensaio de aula frente ao professor orientador não é mais possível por questão de tempo. Apesar de ser aparentemente nociva, a perda desse espaço torna o aluno mais autônomo e responsável pela própria prática.” (Questionário professores, Docente 01).

Quando este fala que os alunos ficaram mais autônomos e responsáveis pela própria prática, está levantando um ponto positivo do estágio, pois o estagiário, ao se colocar como papel de professor (Faccin e Fisher, 2015), passa a ter outra visão das aulas e conteúdos, afirmando esta identidade. O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de demonstração, mas não pode a ele ser reduzido. Diante disso parece que, a um certo nível, é possível falar em domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos para o desenvolvimento de determinadas habilidades em situação. Portanto, a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas, conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas (Pimenta e Lima, 2005).

Ao responder a questão que indagava sobre as mudanças na implementação dos PCEs, o Docente 2 assim se manifestou:

“...penso que o acadêmico poderá adquirir uma visão mais sensível do seu educando ...” (Questionário professores, Docente 02).

Ao colocar dessa forma a visão que possui dos PCEs, podemos dizer mais explicitamente que a proposta busca que o futuro docente assuma um novo olhar, comprometendo-se com a preparação de aulas diferenciadas e essa metodologia dá um respaldo muito interessante para explorar novas abordagens didáticas. Ou seja, é um dos primeiros contatos com novas perspectivas metodológicas que os estagiários possuem, colocando a teoria em prática, ou melhor, trabalhando a prática juntamente com a teoria, pois sem ela não teríamos aporte teórico para desenvolver e pensar em aulas diferenciadas. O estágio é o momento no qual o futuro docente põe em prática as teorias estudadas, assim como as práticas de ensino. Esse é o momento de fazer reflexões em relação às suas práticas pedagógicas e as suas vivências, comparando-as (Pimenta e Lima, 2005).

Ao ser convidado a refletir sobre as mudanças decorrentes da implementação dos PCEs, o docente 03 relatou que:

“Talvez uma mudança seja a garantia de que, pelo menos nesta etapa do processo formativo, os licenciandos, obrigatoriamente, tiveram que planejar e desenvolver aulas de regência em Química numa perspectiva que se distancia do ensino tradicional. E, ao fazer isso: a) tiveram a experiência de tentar colocar em prática o que tanto se discute, em geral, na área da educação (há décadas, vale dizer!) e, em particular, em algumas outras disciplinas do curso de Licenciatura sobre um ensino crítico, contextualizado e, quem sabe, transformador; e b) poderão decidir melhor como preferem ou podem atuar futuramente enquanto professores de Química. Enfim, algo que é coerente com a proposta curricular do curso.” (Questionário professores, Docente 03).

O Docente 03, ao retratar que com essa mudança os futuros docentes têm contato com metodologias diferenciadas, assim como sua construção e aplicação, acredita que, posteriormente, poderão decidir como atuarão futuramente em suas aulas. Ressalta-se, também, que a fala desse docente está permeada de significados pelos termos que utiliza, na medida em que ela é reveladora de um discurso no qual se assume uma postura política de transformação em relação ao processo de ensinar e de aprender. A presença ou ausência de determinadas linguagens vem justificar o processo de construção e desenvolvimento do letramento acadêmico e pedagógico face à constituição da identidade docente.

É na formação docente (Gonçalves, Silva e Veber, 2014) que o futuro professor tem contato com novas formas metodológicas aplicadas ao ensino, assim como com novas metodologias de ensino-aprendizagem. Isso com base na autorreflexão da própria prática, e com base em suas experiências anteriores.

O Docente 04 comentou que

“São perceptíveis mudanças atitudinais, mesmo diante da possibilidade dos objetivos do componente curricular e PCEs não serem atingidos. O aluno recebe de forma mais aceitável a esfera profissional. Essa é a mudança que vejo.” (Questionário professores, Docente 04).

Segundo o Docente 04, é possível notar diferenças nas atitudes dos alunos após o contato com a metodologia de PCEs, pois, como já discutido, a formação identitária do professor, segundo Vóvio e Grande (2010), é formada por suas experiências a partir de interações sociais e, ao aplicar uma aula diferenciada do ensino tradicional, este acadêmico terá, provavelmente, outra percepção acerca do ensino. Contudo, o docente também acena para o fato de que, mesmo quando os objetivos do PCE tenham deixados de ser atendidos, ainda assim a implementação teve impacto positivo, sobretudo na postura do acadêmico.

Sobre essa questão, o Docente 05 destaca a importância do rigor no acompanhamento da construção e implementação dos PCEs e da natureza de aplicação se dar em processo formativo:

“A elaboração e aplicação de um PCE no âmbito do estágio de regência é um momento em que os licenciandos se deparam com vários desafios e tentam superá-los através do aprimoramento dos conteúdos científicos e pedagógicos, assessorados, de forma minuciosa, pelos professores da área técnica e pedagógica que lecionam o estágio. Além disso, as trocas de experiências com o professor supervisor e os alunos da educação básica se constituem em uma valiosa experiência para sua futura carreira docente. Portanto, acredito que a aplicação de PCEs gera mudanças positivas na formação do acadêmico.” (Questionário professores, Docente 05).

A resposta do Docente 05 reflete novamente a questão da identidade docente (Vóvio e Grande, 2010) e do letramento acadêmico e pedagógico (Faccin e Fischer, 2015), pois, ao elaborar PCE, o futuro docente entra em contato com uma grande quantidade de textos acadêmicos acerca do conteúdo a ser trabalhado no estágio. Paralelamente, trabalha com aporte teórico referente à área pedagógica e, além disso, troca informações a partir de discussões e reflexões (Pimenta e Lima, 2005) com professores e seus colegas de turma da Licenciatura.

Os questionamentos feitos aos docentes e até aqui apresentados projetavam o olhar avaliativo desses sujeitos a respeito da metodologia dos PCEs face aos alunos da licenciatura com os quais atuam. Já o questionamento a ser apresentado na sequência buscou saber se, ao entrar em contato com esta nova metodologia, os próprios docentes passaram a repensar a prática/didática nas disciplinas que ministram.

O Docente 01 revela que sua prática didática é reavaliada quando acha que está sendo ineficiente, mas que esta autorreflexão não foi desencadeada pelo pressuposto metodológico de PCE.

“Minha prática docente muda frequentemente ao longo dos anos, mas as mudanças são conduzidas por pontos que eu próprio julgo ineficientes ou deficientes na minha prática. Apesar de perceber a importância dos PCEs para a formação dos alunos, até hoje eles não me serviram como fonte de inspiração.” (Questionário professores, Docente 01).

Apesar de o Docente 01 não revelar a fonte de sua reflexão, podemos inferir que, como orientador de disciplinas de Estágio Supervisionado, este possui uma reflexão de sua identidade docente (Vóvio e Grande, 2010), formada por suas vivências, interações sociais e experiências de situações vivenciadas, principalmente nessas disciplinas de

estágio em que o letramento pedagógico (Colaço e Fischer, 2015) é bastante presente. Essas leituras, além de darem embasamento para os discentes, muitas vezes geram discussões-reflexivas, contribuindo para explorar experiências e refletir sobre as mesmas. As identidades são instáveis, fluidas e constituídas a partir dos processos interativos, como esses vivenciados nos estágios, o que demonstra que os professores orientadores também possuem uma identidade em constante formação e aprimoramento (Vóvio e Grande, 2010).

O Docente 03 afirmou em sua resposta que os pressupostos metodológicos dos PCEs ajudaram-no a repensar e refletir sobre sua prática docente.

“Repensar no sentido de rever completamente minha atuação nas disciplinas da Licenciatura, não; mas aprimorar minha prática, sim”. (Questionário professores, Docente 03).

Na continuação da resposta, o mesmo docente faz distinção entre a influência dos PCEs em sua prática docente na licenciatura face ao ensino médio.

Devido a minha afinidade com alguns dos pressupostos teóricos da metodologia de PCEs, [...] tento atuar numa perspectiva que possibilite aos licenciandos uma formação crítico-reflexiva. Isso especialmente em disciplinas como Metodologia para o Ensino de Química I e II, nas quais proponho aos acadêmicos a realização de projetos de ensino, caracterizados pela contextualização via abordagem temática e problematização dos conhecimentos prévios dos alunos. (Questionário professores, Docente 03).

O mesmo docente relata que já conhecia um pouco de pressupostos metodológicos semelhantes aos PCEs e que já utilizou de formas metodológicas diferenciadas, partindo do interesse dos alunos e da contextualização em projetos de ensino, elaboradas por seus alunos e que eram aplicadas em escolas públicas parceiras do IFSC, mas que tem dificuldade para realizá-los nos cursos Técnicos de nível médio do IFSC/SJ.

Pensar em alternativas para melhor desenvolver esses projetos foi o que me ocorreu a partir da experiência com a metodologia dos PCEs, no ESR II de 2016.1. No mais, trabalhar com essa proposta metodológica também gerou algumas inquietações, por assim dizer... sobre a minha atuação nas disciplinas de Química dos cursos técnicos de nível médio do IFSC/São José. É incômodo pensar que talvez não consiga ver possibilidades para sua implementação nesse contexto enquanto, por outro lado, as vejo nas disciplinas do curso de Licenciatura. (Questionário professores, Docente 03).

Há uma possibilidade de considerar que essas diferenças citadas pelo Docente 03 façam com que os professores ligados às disciplinas de estágio motivem aos futuros acadêmicos a pensarem em estratégias diferenciadas em suas aulas. É esperado que do processo de estágio resultem práticas de regências reflexivas, tanto para os estudantes quanto para os docentes, como é o caso da indagação enunciada acima. A questão reforça a perspectiva freiriana que atravessa esta pesquisa:

“Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1987, p. 50-51).

Sobre o fato de repensar a própria prática face ao contato com a metodologia dos PCEs, o Docente 02 afirmou que:

“Sim muito. Visto que na escola já estão pré-definidos os conteúdos que devem ser ministrados. Sem consideração alguma do educando e sem significado muitas vezes.” (Questionário professores, Docente 02).

É importante retomar a reflexão que o professor traz de que, muitas vezes, os conteúdos programáticos já pré-definidos nas escolas não necessariamente refletem os interesses dos alunos, ou seja, não há preocupação em saber o que os alunos gostam de estudar. Portanto, aí entra o papel dos professores em mediar esse processo formativo (Zwierewicz, 2013) e estar atentos a formas metodológicas e didáticas que atraiam os interesses dos alunos, a fim de torná-los sujeitos autônomos da própria aprendizagem.

Segundo o Docente 04, o contato com a metodologia dos PCEs possibilitou repensar sua prática, quando afirma positivamente que tem

“...esse hábito em todas as disciplinas e ações que realizo na minha carreira profissional.” (Questionário professores, Docente 04)

Vejo os PCEs, adaptados às disciplinas de estágio, como uma metodologia para auxiliar o aluno na fusão dos conteúdos químicos com temáticas que devem, obrigatoriamente, compor o ambiente escolar. Vejo também que é uma ferramenta interessante para o exercício da reflexão (uma das tarefas mais importantes do estágio), pois consegue gerar para o aluno um gradiente de dedicação, construção de sequência didática e, o principal, embates oriundos entre o prescrito e o real. Como reflexão minha (ou maneira de repensar) considero todas essas características apontadas como critérios

fundamentais em disciplinas de cursos de licenciatura. (Questionário professores, Docente 04).

O Docente 04 retrata a importância dos PCEs na formação identitária do futuro professor (Vóvio e Grande, 2010), e o retorno ao auxiliar na reflexão da própria prática docente (Pimenta e Lima, 2005). Vale ressaltar que é nos momentos nos quais paramos para refletir e repensar em como estamos atuando em sala de aula e, principalmente, na avaliação e respostas dos alunos, que vemos o retorno da nossa ação docente e assim podemos avaliá-la.

O Docente 05 afirma com mais ênfase a contribuição do contato com a metodologia dos PCEs, quando refere que:

“... ao auxiliar os acadêmicos na construção dos PCEs e, ainda, durante a observação da aplicação dos mesmos na escola de educação básica, tive a oportunidade de repensar minha prática docente.” (Questionário professores, Docente 05).

Seguindo nessa direção de transformar-se enquanto almeja a transformação, Freire (1987, p. 37) afirma:

“...outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco.”

O mesmo docente enumera diversos pontos que são, no seu entender, cruciais para a sua prática, assim como para seus educandos em processo de formação docente, o que vem alinhar-se com os princípios da perspectiva das Escolas Criativas desenvolvidos nos PCEs:

Toda essa experiência reafirmou minha concepção de que no processo de ensino/aprendizagem é extremamente importante:

1) explorar os conceitos científicos de forma apropriada para o nível de ensino no qual se está trabalhando, sem minimizar a importância dos mesmos ou ainda subjugar a capacidade de aprendizagem dos alunos, como quando se trabalha esses conhecimentos de forma aligeirada e/ou superficial;

2) envolver os alunos no tema trabalhado através do contexto social/político/econômico/educativo no qual eles estão inseridos;

3) resgatar a importância do tema trabalhado para a formação cidadã do aluno, bem como para sua futura vida profissional;

4) utilizar metodologias variadas para o ensino de conteúdos científicos muito abstratos, como, por exemplo, o entendimento do comportamento da matéria a nível molecular. Essas metodologias podem envolver, por exemplo, o uso de aulas experimentais, músicas com letras ricas em conteúdo científico, diferentes formas de

expressão corporal (pessoas mimetizando o comportamento de uma molécula, por exemplo), oral, visual, etc.

Ao longo desse processo, outras variáveis que influenciaram na minha prática docente também estiveram presentes.

“No entanto, talvez seja útil apontar que, após esse processo, nos conselhos de classe do ensino médio integrado no qual leciono química, obtive avaliações mais positivas por parte dos meus alunos. Portanto, acredito que minha prática docente foi aprimorada.” (Questionário professores, Docente 05).

O Docente 05 afirma que sua prática docente foi “aprimorada” após ter participado de disciplinas de Estágio, quando viu na metodologia dos PCEs uma forma de legitimar os princípios que considera essenciais para a docência, demonstrando de forma reflexiva o seu engajamento com o aprimoramento da prática educativa. Fato que vem corroborar com a inquietação:

“Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.” (Freire, 1987, p. 37).

Esse dado vem confirmar que a formação da identidade do professor é um processo contínuo e baseado nas interações vivenciadas, nas quais exerce influência sobre o outro ao passo que também é influenciado.

Cabe salientar que, em relação à construção da identidade docente, Diniz-Pereira (2016) afirma que, embora os estudos sobre o tema não tratem de algo completamente novo, não é algo exatamente igual ao que se vinha discutindo anteriormente no campo. Assim, abrem-se para nós, pesquisadores da temática, novas questões para o campo da formação de professores, sinalizando lentes teóricas para ampliar a compreensão da construção dessa identidade ou, como alguns autores denominam, do “fazer-se professor”. A identidade é, portanto, cultural e social, marcada por relações de poder e pelo estabelecimento de fronteiras entre quem pertence e quem não pertence a determinados grupos (Silva, 2009).

Depois de perceber que, na visão dos cinco docentes, de uma forma mais ou menos direta, o contato com a metodologia dos PCEs desenvolvida nos estágios possibilitou repensar sua atuação didática, o questionário buscou na penúltima pergunta compreender o que mudou na visão dos mesmos quanto à visão da educação.

Corroborando com seu posicionamento apontado ainda no questionamento inicial, o Docente 01 afirma:

“... minha visão sobre alguns pontos da educação mudou, mas não por conta da elaboração dos PCEs.” (Questionário professores, Docente 01).

A visão mais macro de educação também não se alterou para o docente 03, pois para ele o contato com os PCEs:

... apenas reforçou alguns aspectos, dentre eles: a) a necessidade de mudança do currículo e das formas de ensino tradicionalmente estabelecidos, se, de fato, espera-se que alguma coisa mude do ponto de vista de formação de sujeitos mais críticos e atuantes socialmente; e, ao mesmo tempo, b) a dificuldade em formar professores numa perspectiva voltada para isso. (Questionário professores, Docente 03).

A questão também foi reforçada na fala de outro docente:

“...na verdade, ela proporcionou a funcionalidade no trabalho docente ao sistematizar o ensino por temáticas.” (Questionário professores, Docente 04)

Os Docentes 01, Docente 03 e Docente 04 revelam que, ao aprofundar o estudo dos pressupostos dos PCEs, a visão de educação não foi modificada. Porém, o Docente 03 revela que esta abordagem reforçou algumas perspectivas relacionadas à educação, voltadas a mudanças do currículo, formação de sujeitos críticos e reflexivos. O docente também retrata a dificuldade em formar profissionais da educação com uma “...perspectiva voltada para isto.” Já o Docente 04 diz que esta metodologia ajudou a pensar no trabalho docente por via de temáticas. Os outros docentes assim se manifestaram:

“Sim mudou principalmente a minha relação com os educando e conteúdos a serem ministrados.” (Questionário professores, Docente 02).

O Docente 02 relata que mudou sua relação com seus alunos e com os conteúdos a serem ministrados. Já o Docente 05 diz que “Acredito que essa pergunta foi respondida acima.” e de fato ao relatar que sua prática docente foi alterada e repensada atrás de vivências e reflexões feitas após o contato com o PCEs nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência, isto é confirmado ao citar o exemplo da avaliação feita por seus alunos do curso Técnico de nível médio. Por fim, na última questão, os cinco docentes foram unânimes em apontar que consideram a utilização da metodologia dos PCEs positiva para o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado de Regência I e II.

Com esta pesquisa, foi possível identificar, nas respostas dos docentes que ministram disciplinas de estágio, a aplicabilidade dos PCEs, assim como este pressuposto metodológico ajuda a formar futuros professores autônomos e reflexivos da própria prática, além de influenciar na prática pedagógica dos próprios professores orientadores de estágio. Isto mostra o quanto é importante a continuação e

aprimoramento dos PCEs em cursos de formação de professores, principalmente se aliados a disciplinas de estágio.

Conclusões

Ao final desta pesquisa qualitativa acerca do pressuposto metodológico dos PCEs, baseados nas contribuições de Torre e Zwierewicz (2009), adotados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina – *campus* São José, especificamente no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, pode-se afirmar que esta metodologia tem apresentado contribuições importantes para a formação identitária docente. Isso se explicita, sobretudo, devido às suas experiências vivenciadas na prática de estágio, ao assumir o papel de professor e de dinamizar as práticas da profissão docente, com planejamentos de aulas contextualizadas, que busquem a autonomia do educando.

Além disso, a prática de estágio aliada aos PCEs demonstrou trazer contribuições à prática letrada, possibilitando um crescimento no letramento pedagógico e acadêmico. Isto se dá a partir do momento em que o acadêmico, ao assumir a identidade de professor, tem elementos para refletir sobre a própria prática docente e por consequência busca adaptá-la a realidade de seus então alunos.

Foi possível identificar, nas respostas dos docentes que ministram disciplinas de estágio, a aplicabilidade dos PCEs, e sua contribuição para a formação identitária docente, pois este oportuniza e estimula a elaboração de práticas didáticas diferenciadas que busquem a autonomia do educando e, como consequência, contribui para formar professores críticos e reflexivos, sendo também vista como uma prática de letramento acadêmico e pedagógico, já que os estagiários têm necessidade de pesquisar, ler e escrever muito. Isto mostra o quanto é importante a continuação e aprimoramento dos PCEs em cursos de formação de professores, principalmente se aliados a disciplinas de estágio, pois desempenham um significativo papel na formação acadêmica, refletindo-se na constituição identitária desses docentes.

Referências

- Aguiar, P. A., Pereira, G. A. e Anjos, M. O Uso da Metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no Estágio Curricular Supervisionado de um Curso de Licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus São José. *Professare, Caçador*, v. 6, n. 2, p. 123-140, 2017. Recuperado 18 out. 2017, de <<http://www.periodicosuniarp.com.br/professare/article/view/1288/653>>
- André, M. E. D. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brasil. (2008). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Mec. Recuperado em 20 jan. 2017, de <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>.

- Colaço, S. F. e Fischer, A. (2015). Letramentos acadêmicos em um programa de iniciação à docência. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, 18(1), pp. 99-123.
- Dionísio, M. L e Fischer, A. (2011). Perspectivas sobre letramento (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de pesquisa em educação*, 6(1), pp. 79-93.
- Diniz-Pereira, J. E. D. (2016). Lentes teóricas para o estudo de construção da identidade docente. *Educação em Perspectiva*, 7(1), pp. 9-34.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17ª ed. Recuperado em 20 mar. 2017, de http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf.
- Gonçalves, G. e Silva, V. Veber, B. (2014). O Estágio na Formação Inicial de Professores na Abordagem da Ecoformação e Transdisciplinaridade. In: E. Schroeder e V. Silva. *Novos talentos: processos educativos com Projetos Criativos Ecoformadores*. (pp. 45-53). Blumenau: Editora Legere.
- IFSC. (2015). Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química – Câmpus São José. São José: IFSC.
- Morin, E. (2009). *A cabeça bem-cheia: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,
- Nicolescu, B. (1997). A evolução transdisciplinar da universidade: condição para o desenvolvimento sustentável Congresso International "A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade", 1997, Bangkok: International Association of Universities, Chulalongkorn University. Recuperado em 11 de fev. de 2017, de <http://www.moodle.fmb.unesp.br/mod/resource/view.php?id=60>.
- Pasquali, S. e Silva, V. L. S. (2015). *Novos talentos: processos educativos com Projetos Criativos Ecoformadores*. Blumenau: Nova Letra.
- Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2005). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poésis*, 3(3-4), pp. 5-24.
- Silva, T. T. (org.). (2009). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Torre, S. e Zwierewicz, M. (2009). Projetos criativos ecoformadores. In: M. Zwierewicz e S. Torre (Coord). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. (pp. 153-176). Florianópolis: Insular.
- Vóvio, C.; Grande, P. (2010). O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: C. Vóvio, L. Sito e P. Grande (Org.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. (pp. 51-71). Campinas: Mercado de Letras.
- Zwierewicz, M. (2013). Projetos Criativos Ecoformadores – PCE: Uma via de metodológica desde e para o paradigma da complexidade. In: M. Pujol, S. Torre e V. L. S. Silva. *Inovando na sala de aula: Instituições transformadoras*. (pp. 151-175). Blumenau – SC. Nova Letra.
- Zwierewicz, M. (2014). *Seminário de pesquisa e intervenção I*. Florianópolis: IFSC.

Data de recebimento: 27/10/2017

Data da revisão: 01/12/2017

Data do aceite: 09/12/2017

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO DE LA ESO SEGÚN LA ELECCIÓN DE LA RAMA DE CIENCIAS O LETRAS

Jesús Barbado Yllas

Colegio SEI “Virgen de Soledad” (España)

Margarita Alcaide Risoto

Universidad Camilo José Cela (España)

Nuria Cantero Rodríguez

CEIP Navas de Tolosa (España)

Resumen. Este artículo tiene como objetivo comprobar cuáles son los factores que tienen una mayor influencia en los alumnos que pasan de 3º a 4º de E.S.O. a la hora de elegir la rama de ciencias o letras. El estudio se realizó con una muestra de 23 alumnos. El instrumento utilizado fue el cuestionario de Autoconcepto AF-5 que contiene una batería de treinta preguntas y evalúa cinco dimensiones (Académico/Laboral, Social, Emocional, Familiar y Física). La educación es una de los pilares de cualquier sociedad civilizada. La formación académica debe ser acorde a las exigencias del mundo en el que vivimos. Esto hace que los alumnos deban tomar decisiones importantes desde edades tempranas. El análisis se centró en el autoconcepto y sus diferentes dimensiones y en cómo se relaciona con el género y el rendimiento académico. Se realizó un análisis comparativo de los datos utilizando el programa estadístico SPSS. Las conclusiones más importantes a las que se llegaron fueron que los alumnos con mayor autoconcepto académico tienen un rendimiento académico alto y la opción preferida por los alumnos con mayor rendimiento académico es la de ciencias. En cuanto al género, las mujeres tienen un mayor autoconcepto académico que los hombres. Además, no podemos decir que exista una relación entre el género y la opción elegida.

Palabras clave: autoconcepto, rendimiento académico, opción académica y género.

FACTORS THAT INFLUENCE IN THE PERFORMANCE OF THE STUDENT OF THE ESO ACCORDING TO THE CHOICE OF THE SCIENCE OR LETTERS

Abstract. This article aims to verify which are the factors that have a greater influence on students who pass from 3º to 4º of E.S.O. when it is time to choose between a Bachelor of sciences or a Bachelor of Arts. The study was carried out with a sample of 23 students. The instrument used was the AF-5 Self-concept questionnaire that contains thirty questions and evaluates five aspects (Academic, Social, Emotional, Family and Physical). Education is one of the pillars of any civilized society. Academic formation must be in accordance with the demands of the world in which we live. This forces students to make important decisions from an early age. The analysis focused on self-concept and its different aspects and how it relates to gender and academic achievement. A comparative analysis of the data was performed by using the SPSS statistical program. The most important conclusions reached were that students with the higher academic self-concept have higher academic achievement and science is the preferred option for students with higher academic achievement. As for gender, women have greater academic self-concept than men. In addition, we cannot say that there is a relationship between gender and the option chosen.

Keywords: Self-concept, academic achievement, academic choice and gender.

FATORES QUE INFLUENCIAM NO RENDIMENTO POR ESTUDANTES DA ESO QUE ELEGEM A CARREIRA DE CIÊNCIAS OU LETRAS

Resumo. Este artigo tem como objetivo verificar quais os fatores de maior influência sobre os estudantes que se deslocam do 3º para o 4º ano da E.S.O. ao escolher as áreas de Ciências ou Letras. O estudo foi realizado com uma amostra de 23 alunos. O instrumento utilizado foi o questionário Autoconceito AF-5 que contém trinta perguntas e avalia cinco dimensões (Acadêmica/Laboral, Social, Emocional, Familiar e Física). A educação é um dos pilares de qualquer sociedade civilizada. A formação acadêmica deve estar de acordo com as exigências do mundo em que vivemos. Isso faz com que os alunos devam tomar decisões importantes desde idades precoces. A análise centrou-se no autoconceito e suas diferentes dimensões e como se relaciona com o sexo e rendimento acadêmico. Uma análise comparativa dos dados foi realizada por meio do uso programa estatístico SPSS. As conclusões mais importantes indicam que os alunos com maior autoconceito acadêmico têm maior rendimento e a escolha preferida para os alunos com rendimento mais elevado é Ciências. Quanto ao sexo, as mulheres têm um autoconceito acadêmico mais elevado que os homens. Além disso, não podemos dizer que existe uma relação entre gênero e a opção escolhida.

Palavras-chave: autoconceito, rendimento acadêmico, opção acadêmica e gênero.

Introducción

Introducción al problema

Los seres humanos tenemos innata una capacidad que nos diferencia de otros seres vivos como los animales y las plantas. Esta aptitud innata se basa en la posibilidad de tomar decisiones entre diferentes alternativas existentes. Pero esto no es algo nuevo ni novedoso. Esta cualidad es tan antigua como la existencia de los propios seres humanos.

La toma de decisiones ha sido tratada a lo largo del tiempo desde diferentes campos, como pueden ser las Matemáticas, la Psicología o la Economía. Los matemáticos deben tomar decisiones sobre cuál es la mejor estrategia para resolver un problema. Los psicólogos estudian cómo puede afectar la conducta humana y nuestros comportamientos en las decisiones que tomamos a diario. Y los economistas tratan de buscar la mejor combinación posible de recursos y factores productivos para poder satisfacer las necesidades de los individuos. Estas decisiones tienen efecto en nuestra forma de visionar el mundo y en definitiva en nuestra satisfacción vital (Molero et al. 2013).

Pero nuestro ciclo vital está plagado de problemas de decisión. A medida que nos desarrollamos como seres humanos aumenta la dificultad en la toma de decisiones y nos hacemos más conscientes de las consecuencias que pueden tener una buena o mala decisión. Al principio, el instinto nos ayuda a elegir entre varias alternativas. Después, nuestras decisiones deben estar fundamentadas por conductas racionales.

La sociedad en la que vivimos demanda personas con liderazgo y que sean capaces de tomar decisiones en determinadas situaciones. Por eso, en la escuela debe

fomentarse la toma de decisiones por parte de los alumnos, como un proceso formativo para el miembro social del mañana.

Autoconcepto

Muchas han sido las definiciones que han tratado de explicar el autoconcepto. Según Harter (1990), el autoconcepto alude a como el individuo se percibe. De la misma manera, Kalish (1983) explica que cada individuo tiene su propia imagen de sí mismo y que esta imagen está influenciada por las diferentes experiencias vividas.

A lo largo del tiempo, los modelos para analizar el autoconcepto han ido cambiando. Se ha pasado de unos modelos que consideraban el autoconcepto como algo que tenía una sola dimensión, capaz de evaluar el autoconcepto de forma global Harter (1990), a unos modelos que enfocaban el autoconcepto desde diferentes dimensiones o perspectivas (Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Estos modelos multidimensionales evalúan el autoconcepto por separado, utilizando diferentes instrumentos para cada dimensión.

En las últimas dos décadas, la relación entre autoconcepto y género ha irrumpido con gran fuerza y muchos han sido los investigadores que han tratado de analizar la existencia o no de diferencias en el autoconcepto entre el género masculino y femenino. Por ejemplo, Miller (1979), afirma que el nivel de autoconcepto en las chicas es menor que en el de los chicos. Por el contrario, (Crain, 1996), sostiene que los resultados sobre la influencia del autoconcepto en chicos y chicas había sido contradictorio. Además, concluye que las posibles diferencias se centran en campos determinados, como, por ejemplo, el autoconcepto físico, no a nivel de autoconcepto general.

A continuación, se definen las 5 dimensiones del autoconcepto:

- Autoconcepto académico. Hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de la calidad de su desempeño, como estudiante o como trabajador. Se centra en dos aspectos: el primero relativo al sentimiento que se genera en el estudiante o en el trabajador acerca de su actividad a través de sus profesores o superiores (buen alumno, buen trabajador...) y, el segundo, referido a cualidades concretas valoradas especialmente en ese contexto (inteligencia, hábito de trabajo...).
- Autoconcepto social. Percepción que el individuo tiene de su competencia en las relaciones sociales. Abarca dos aspectos: uno referido a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla o ampliarla; otro, perteneciente a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre).
- Autoconcepto emocional. Es la captación que el sujeto tiene sobre su estado emocional y sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Permite diferenciar dos aspectos: el primero hace referencia a la percepción general sobre el propio estado emocional (me asusto con facilidad, estoy nervioso), y el segundo centrado en la autovaloración emocional en situaciones concretas (cuando me preguntan o me hablan) en las que la otra persona es de rango superior (profesor, jefe...).
- Autoconcepto familiar. Es la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. Esta dimensión abarca dos aspectos. El primero de ellos específicamente a la confianza y el afecto de los padres. El segundo relativo a cuatro variables de la familia y el hogar.

- Autoconcepto físico. Hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Esta dimensión incluye dos aspectos complementarios. Uno referido a la práctica deportiva en la vertiente social, física y de habilidad. Otro relativo al aspecto físico.

En conclusión, el autoconcepto es la imagen que cada individuo tiene de su propio ser y que dicha imagen se ve influenciada por las propias experiencias. No podemos analizar el autoconcepto como algo global, sino que se compone de diferentes dimensiones que afectan a los individuos de muy variadas formas.

Rendimiento Académico

Intentar definir el concepto de rendimiento académico resulta complicado, ya que existen múltiples factores que pueden influir en este aspecto educativo. Muchos son los autores que han hablado sobre este concepto, como Tournon (1984), que lo define como el fruto del aprendizaje, el cual ha sido promovido por el docente y llevado a cabo por el alumno. Por su parte, Jiménez (2000) afirma que el rendimiento académico es “el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”.

No debemos pensar que el rendimiento académico es el resultado de una sola magnitud, sino que es la consecuencia o suma de una multitud de elementos que afectan a los alumnos. Algunos de estos elementos pueden ser las calificaciones obtenidas por los alumnos en pruebas objetivas, el nivel o factor cognitivo o el entorno socioeconómico en el que el alumno se desarrolla.

En consecuencia, podemos afirmar que son muchos los factores que intervienen en la consecución de los diferentes logros académicos, pero la confluencia de los factores escolares y los aspectos del contexto social del alumno serán los responsables, en mayor medida, de la obtención de un buen resultado en el rendimiento académico.

Características del alumnado de E.S.O.

Los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) se caracterizan, entre otras, por verse inmersos en una etapa evolutiva llamada adolescencia. Esta etapa se desarrolla entre los 12 y los 20 años, aproximadamente, y, por tanto, supone una transición entre la niñez y la etapa adulta. La adolescencia destaca por los continuos y grandes cambios que se experimentan en muchos ámbitos o aspectos, como pueden ser aspectos físicos, cognitivos, afectivos y sociales.

A nivel conductual y emocional, la adolescencia y sus cambios hormonales puede ser la causante de continuas variaciones en el estado de ánimo y cambios de humor (Brooks-Gunn, Graber y Paikoff, 1994). Dichos cambios hormonales pueden reflejarse de manera distinta según el sexo, como por ejemplo conductas agresivas en los chicos y estados depresivos en las chicas (Buchanan, Maccoby y Dornbusch, 1992; Steinberg y Silk, 2002).

En el ámbito cognitivo se experimenta un gran cambio, debido a las variaciones que se producen en su forma de pensar y razonar. Según Piaget (1973), los alumnos entran en un estadio llamado “pensamiento formal”, el cual les permite razonar de una forma más lógica e incrementar su poder de abstracción. Una de las consecuencias de esta forma de pensar y razonar es el pensamiento crítico, el cual causará que el adolescente ponga en duda las normas que hasta entonces había seguido sin ninguna objeción. Esto hecho llevará consigo un aumento de los conflictos en sus relaciones familiares y sociales (Smetana, 1989).

Otro de los aspectos que va a marcar la etapa adolescente es la construcción y consolidación de la personalidad. La adolescencia es una etapa de búsqueda continua de nuevas sensaciones que culminen en la construcción de la identidad futura a nivel personal y profesional. Muchas de las experiencias vividas en esta etapa de construcción de la personalidad están favorecidas por la escasa aversión al riesgo inherente a esta edad (Chambers, Taylor y Potenza, 2003).

Estudios sobre factores que pueden influir en los alumnos en la toma de decisiones a la hora de elegir ciencias o letras.

En el presente estudio hemos intentado reflejar la multidimensionalidad de las decisiones que, ya en la etapa de la E.S.O., deben tomar los alumnos. Prueba de ello, son la variedad de factores que pueden afectar a las elecciones académicas en esta etapa, y que, sin duda, afectarán a su futura vida profesional (Goñi et al, 2007).

En este sentido, Osipow (1982), clasifica los factores influyentes en las decisiones académicas de los alumnos como “Aptitudes profesionales, Intereses profesionales, Personalidad, Realización, Hogar y familia, Economía e Impedimentos”.

Por su parte Castaño (1983), intenta clasificar y dar nombre a diversos ámbitos que puedan englobar a todos los factores que puedan afectar a los alumnos. En primer lugar, este autor identifica factores que implican situaciones naturales y sociales. De la misma manera, Castaño engloba dentro de otro ámbito todos aquellos factores relacionados con la personalidad, la motivación la cognición de cada alumno. En el tercer ámbito, clasifica todos los factores relacionado con las experiencias personales. Finalmente, en el cuarto y último ámbito, se recogen factores que tienen que ver con la probabilidad de éxito.

También nos parece muy importante la propuesta de clasificación de los diferentes factores que realizan Royo y Jiménez Correa (1993). Para ellos, los factores se pueden clasificar en factores socioeconómicos (recogen lo concerniente a las características personales y familiares de los alumnos y a su contexto social), factores psicológicos (todas aquellas aptitudes, autoconcepto, motivaciones, intereses y valores que afectan en la toma de decisiones de los alumnos), factores pedagógicos (basados en el rendimiento académico de los alumnos y todas aquellas acciones de orientación que los alumnos hayan experimentado en el centro escolar) y factores institucionales (donde se recoge las características de los centros educativas y los condicionantes legales y curriculares que puedan surgir).

Objetivos de la Investigación

El objetivo general de esta investigación será comprobar la posible relación o grado de asociación entre la opción elegida (ciencias o letras) y las distintas dimensiones del autoconcepto (académico, físico, social, emocional, familiar) y rendimiento académico de los alumnos de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria.

Además, se proponen una serie de objetivos específicos:

- Comprobar si existe relación entre el autoconcepto total y la opción elegida.
- Comprobar si existe relación entre la variable género y los distintos autoconceptos.
- Comprobar si existe relación entre el autoconcepto total y el rendimiento académico.

Hipótesis

López-Baraja (1985) viene a determinar que la hipótesis es la etapa fundamental en la investigación, convirtiéndose en el instrumento más valioso del trabajo. Efectivamente, de las hipótesis derivan las variables de estudio, el campo de investigación, información a recoger, métodos a emplear y por supuesto, las interpretaciones sobre los resultados.

En función de los objetivos planteados se definen las siguientes hipótesis:

- Hipótesis H1. Los alumnos que han elegido ciencias tienen un autoconcepto académico, social, físico, familiar, emocional y un rendimiento académico más alto que aquellos alumnos que han elegido letras.
- Hipótesis H2. Los alumnos que tienen un autoconcepto total alto han elegido ciencias.
- Hipótesis H3. Las mujeres tienen un autoconcepto en todas sus dimensiones más alto que los hombres.
- Hipótesis H4. Los alumnos con un autoconcepto total alto tienen un rendimiento académico alto.

Método

Diseño y tipo de Investigación

De acuerdo con los objetivos planteados, el estudio sigue el método descriptivo, realizando un análisis comparativo en base a los datos recogidos. También se realiza una correlación de Pearson para saber la significatividad entre los distintos autoconceptos, el género, el rendimiento y la opción elegida de los alumnos de secundaria.

Participantes

El estudio se realizó en el Colegio SEI Virgen de la Soledad situado en la localidad de Arganda del Rey (Madrid). Es un centro concertado. El curso en el que se llevó a cabo la investigación fue en 3º de la ESO. Se le pasó el cuestionario a 23 alumnos, los cuales participaron voluntariamente. De los 23 alumnos, 11 eran chicos y 12 eran chicas.

Instrumentos

Para poder llevar a cabo la investigación se ha utilizado el cuestionario Autoconcepto Forma 5, desarrollado por García y Musitu (2001). Tras el análisis del contexto (tipo de centro y alumnado), se decide usar este instrumento como el más apropiado puesto que mide cinco dimensiones básicas del autoconcepto en niños, adolescentes y adultos, estas cinco dimensiones son las siguientes: académico/profesional, social, emocional, familiar y físico. Cada una de las dimensiones consta de 6 ítems, es decir; hacen un total de 30 cuestiones las cuales los individuos deben de contestar utilizando una escala del 1 a los 99 puntos, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 99 totalmente de acuerdo. Esta forma de respuesta permite dar cuenta del problema de la baja discriminación en las puntuaciones altas, situación común en las pruebas de autoconcepto (Tomás y Oliver, 2004).

Se comprueba análisis de validez factorial y confiabilidad de la escala, siguiendo a Riquelme (2011), utilizando el programa SPSS V.16, AMOS 6.1 y LISREL 8.8. En primer lugar, para el estudio de la validez factorial del cuestionario, se utilizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), partiendo del modelo *a priori* de la estructura propuesta por García y Musitu (1999). A través del AFC se pretendió observar en qué medida el modelo teórico de cinco factores propuesto en el instrumento se ajusta a los datos utilizados. La confiabilidad se ha medido a través del alfa de Cronbach, en la que se observa la coherencia general de la prueba, y particularmente describiendo en qué medida las respuestas altas coinciden con las altas y las bajas con las bajas en todos los ítems (Aron y Aron, 2001). En este análisis se calculó el alfa de las saturaciones factoriales del AFC, la relación ítem-factor.

Para medir el rendimiento académico se utilizó las calificaciones obtenidas por los alumnos a lo largo de los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)

Variables

A continuación, se describen y clarifican las variables que intervienen en nuestro estudio:

- Variables principales: autoconcepto y rendimiento académico.
- Variables Complementarias: opción y género.

Procedimiento

El cuestionario se llevó a cabo en el Colegio Concertado “SEI Virgen de la Soledad” situado en la localidad de Arganda del Rey (Madrid), bajo la previa autorización del equipo directivo. Realizamos el cuestionario Autoconcepto Forma 5, a los alumnos de 3º de ESO, a primera hora de la mañana.

Hicimos una breve explicación de cómo puntuar las diferentes frases de 0 a 99 puntos. Con este objetivo y de manera grupal, realizamos varios ejemplos lanzando diferentes preguntas al aire para que los alumnos lo entendieran. Después, una vez asegurados que todos los participantes lo habían entendido, de forma individual realizaron el cuestionario.

Posteriormente, el análisis estadístico y la obtención de resultados fue realizado mediante el programa SPSS, versión 20.0, y que a continuación mostramos.

Resultados

Autoconcepto Académico – Opción elegida

Vamos a tratar de observar cuál es la relación existente entre el autoconcepto académico y la opción elegida. Con este fin, utilizaremos la tabla 1, en la que se puede observar la media de la puntuación obtenida en el autoconcepto académico según la opción elegida.

Tabla 1
Autoconcepto académico y opción elegida

Autoconcepto académico	Ciencias %	Letras %
-50	11,1	63,6
+50	88,9	36,4

Nota: elaboración propia

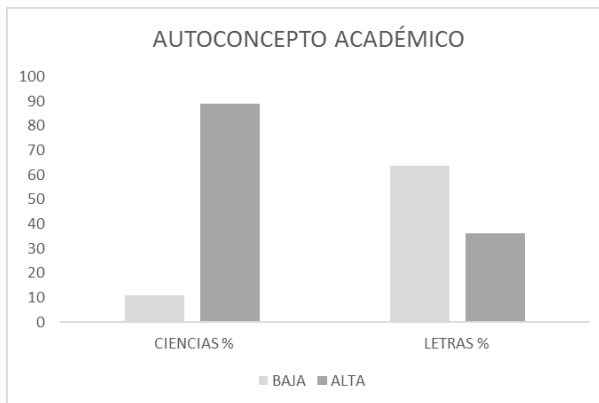


Figura 1. Autoconcepto académico y opción elegida

Como podemos observar en la tabla 1, así como en la figura 1, que el 88,9% de las personas que eligieron ciencias tenían un autoconcepto académico alto respecto al 11,1% de las personas que lo tenían bajo. En el caso de letras, el 36,4% de las personas que escogieron esta opción tenían un autoconcepto alto frente al 63,6% que lo tenían bajo. Por lo que los alumnos con autoconcepto académico alto se inclinan más por las ciencias que por las letras.

Autoconcepto Social – Opción elegida

Vamos a tratar de observar cuál es la relación existente entre el autoconcepto social y la opción elegida. Con este fin, utilizaremos la tabla 2, en la que se puede observar la media de la puntuación obtenida en el autoconcepto social según la opción elegida.

Tabla 2
Autoconcepto social y opción elegida

Autoconcepto social	Ciencias %	Letras %
-50	33,3	36,4
+50	66,7	63,6

Nota: elaboración propia

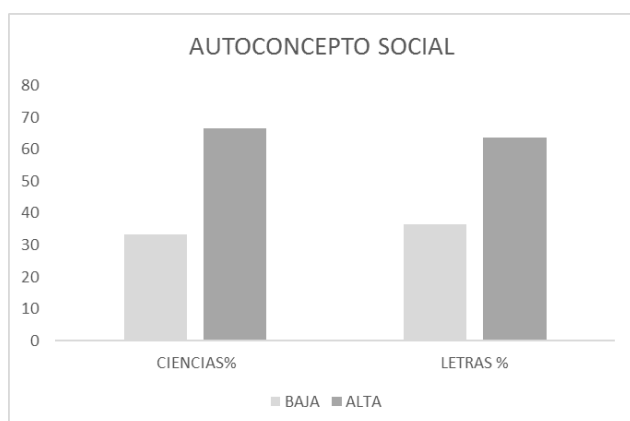


Figura 2. Autoconcepto social y opción elegida

Podemos observar en la tabla y figura 2 que el 66,7% de las personas que eligieron ciencias tenían un autoconcepto social alto respecto al 33,3% de las personas que lo tenían bajo. En el caso de letras, el 36,4% de las personas que escogieron esta opción tenían un autoconcepto bajo frente al 63,6% que lo tenían alto. Por lo que en este caso podemos decir que el autoconcepto social no es un factor significativo en la opción elegida, ya que los alumnos con un autoconcepto social alto eligen indistintamente ciencias o letras.

Autoconcepto Emocional – Opción elegida

Vamos a tratar de observar cuál es la relación existente entre el autoconcepto emocional y la opción elegida. Con este fin, utilizaremos la tabla 3, en la que se puede observar la media de la puntuación obtenida en el autoconcepto emocional según la opción elegida.

Tabla 3.
Autoconcepto Emocional y opción elegida

Autoconcepto emocional	Letras %	
-50	44,4	36,4
+50	55,6	63,6

Nota: elaboración propia

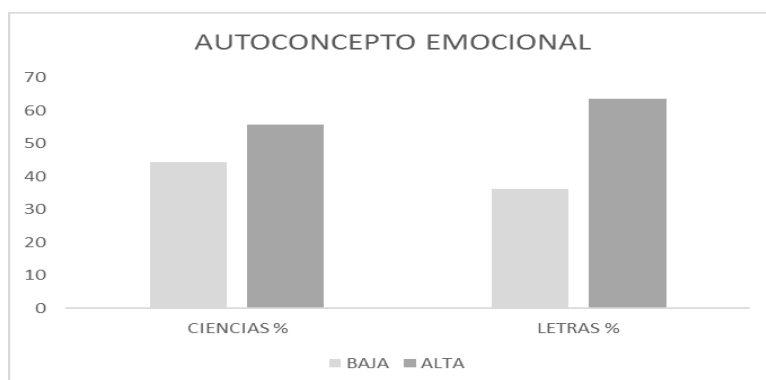


Figura 3. Autoconcepto emocional y opción elegida

Se observa en la tabla y figura 3 que el 55,6% de las personas que eligieron ciencias tenían un autoconcepto emocional alto respecto al 44,4% de las personas que lo tenían bajo. En el caso de letras, el 36,4% de las personas que escogieron esta opción tenían un autoconcepto bajo frente al 63,6% que lo tenían alto. Por tanto, podemos concluir que las personas con un autoconcepto emocional alto escogen la opción de letras.

Autoconcepto Familiar – Opción elegida

Vamos a tratar de observar cuál es la relación existente entre el autoconcepto familiar y la opción elegida. Con este fin, utilizaremos la tabla 4, en la que se puede observar la media de la puntuación obtenida en el autoconcepto familiar según la opción elegida

Tabla 4
Autoconcepto Familiar y opción elegida

Autoconcepto familiar	Ciencias %	Letras %
-50	33,3	36,4
+50	66,7	63,6

Nota: elaboración propia

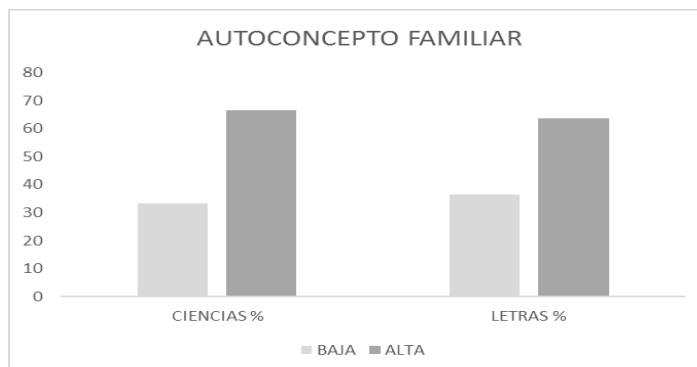


Figura 4. Autoconcepto familiar

Como podemos observar en la tabla y figura 4, el 66,7% de las personas que eligieron ciencias tenían un autoconcepto familiar alto respecto al 33,3% de las personas que lo tenían bajo. En el caso de letras, el 36,4% de las personas que escogieron esta opción tenían un autoconcepto bajo frente al 63,6% que lo tenían alto. En este caso podemos decir que el autoconcepto familiar no influye significativamente en la opción elegida, ya que los alumnos con un autoconcepto familiar alto eligen indistintamente ciencias o letras.

Autoconcepto Físico – Opción elegida

Vamos a tratar de observar cuál es la relación existente entre el autoconcepto físico y la opción elegida. Con este fin, utilizaremos la tabla 5, en la que se puede

observar la media de la puntuación obtenida en el autoconcepto físico según la opción elegida

Tabla 5
Autoconcepto Físico y opción elegida

Autoconcepto físico	Ciencias %	Letras %
-50	33,3	27,3
+50	66,7	72,7

Nota: elaboración propia

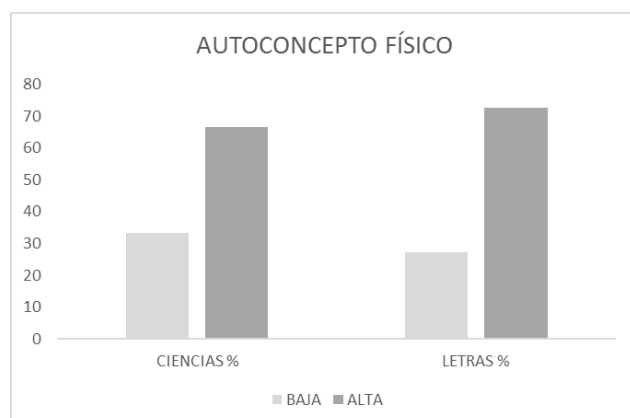


Figura 5. *Autoconcepto físico y opción elegida*

Se observa en la tabla 5, así como en la figura 5, que el 66,7% de las personas que eligieron ciencias tenían un autoconcepto físico alto respecto al 33,3% de las personas que lo tenían bajo. En el caso de letras, el 72,7% de las personas que escogieron esta opción tenían un autoconcepto alto frente al 27,3% que lo tenían bajo. Por lo que los alumnos con autoconcepto físico alto se inclinan más por las letras que por las ciencias.

Autoconcepto Total – Opción elegida

En este caso, trataremos de observar qué relación existe entre el autoconcepto total y la opción elegida y cómo, dependiendo de si tu autoconcepto es alto o bajo eliges ciencias o letras. Para ello, vamos a utilizar la tabla 6, en la que observamos la media de la puntuación obtenido en el autoconcepto total según la opción elegida.

Tabla 6
Autoconcepto Total y opción elegida

Autoconcepto total	Ciencias %	Letras %
-50	22,2	18,18
+50	77,8	81,82

Nota: elaboración propia

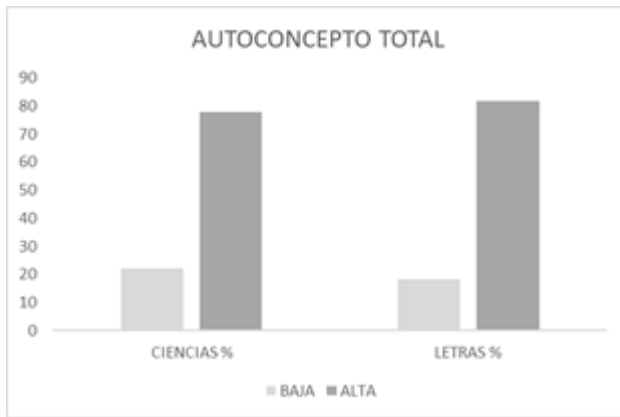


Figura 6. Autoconcepto total y opción elegida

Como podemos observar en la tabla 6, así como en la figura 6, el 77,8% de las personas que eligieron ciencias tenían un autoconcepto alto respecto al 22,2% de las personas que lo tenían bajo. En el caso de letras, el 81,82% de las personas que escogieron esta opción tenían un autoconcepto alto frente al 18,18% que lo tenían bajo. Por lo que los alumnos con autoconcepto total alto se inclinan más por las letras que por las ciencias.

Autoconcepto Académico – Género

En este apartado vamos a tratar de determinar que género tiene un autoconcepto académico más alto. Para ello vamos a utilizar la tabla 7, en la que podremos observar la media de la puntuación obtenida en el autoconcepto académico de cada género.

Tabla 7

Autoconcepto Académico y género

Autoconcepto académico	Hombre %	Mujer %
-50	55,5	27,3
+50	44,5	72,7

Nota: elaboración propia

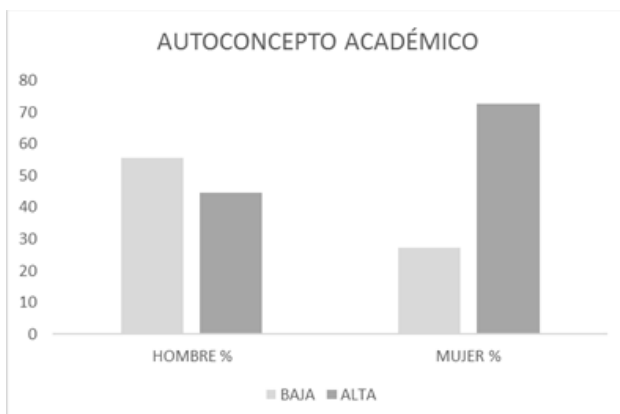


Figura 7. Autoconcepto académico y género

Se puede observar en la tabla 7 y en la figura 7, que las mujeres tienen una media mayor en su autoconcepto académico que los hombres. De las 11 mujeres que participaron en el estudio, 8 tienen una puntuación mayor de 50, o lo que es lo mismo el 72,7%, mientras que, de los 9 hombres participantes, solo 4 tuvieron una puntuación de más de 50, lo que equivaldría a un 44,5%.

Autoconcepto Social – Género

El siguiente apartado tratar de describir que género tiene un autoconcepto social más alto. Para ello vamos a utilizar la tabla 8, en la que podremos observar la media de la puntuación obtenida en el autoconcepto social de cada género.

Tabla 8
Autoconcepto Social y género

Autoconcepto social	Hombre %	Mujer%
-50	22,2	45,5
+50	77,8	54,5

Nota: elaboración propia

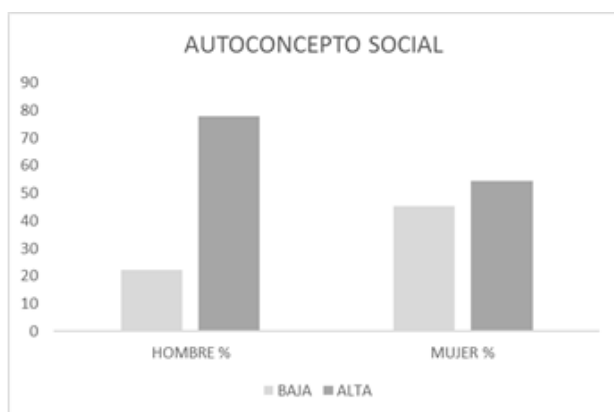


Figura 8. Autoconcepto social y género

La tabla y la figura 8 refleja que los hombres tienen una media mayor en su autoconcepto social que las mujeres. Es decir, de 9 hombres, 7 de ellos obtienen una puntuación mayor de 50 lo que correspondería al 77,8%, mientras que en las mujeres tan solo 6, de las 11 mujeres participantes, tienen un autoconcepto total mayor de 50, lo que equivaldría al 54,5%.

Autoconcepto Emocional – Género

Este punto trata de describir que género tiene un autoconcepto emocional más alto. Para ello vamos a utilizar la tabla 9, en la que podremos observar la media de la puntuación obtenida en el autoconcepto emocional de cada género.

Tabla 9
Autoconcepto Emocional y género

Autoconcepto emocional	Hombre %	Mujer %
-50	33,3	45,5
+50	66,7	54,5

Nota: elaboración propia

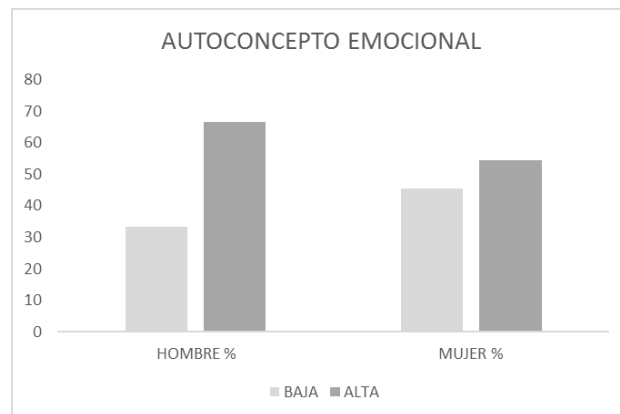


Figura 9. Autoconcepto Emocional y género

La tabla y la figura 9 refleja que los hombres tienen una media mayor en su autoconcepto emocional que las mujeres. De los 9 hombres que participaron en el estudio, 6 tienen una puntuación mayor de 50, o lo que es lo mismo el 66,7%, mientras que, de las 11 mujeres participantes, 6 tuvieron una puntuación de más de 50, lo que equivaldría a un 54,5%.

Autoconcepto Familiar – Género

En este apartado vamos a tratar de determinar que género tiene un autoconcepto familiar más alto. Para ello vamos a utilizar la tabla 10, en la que podremos observar la media de la puntuación obtenida en el autoconcepto familiar de cada género.

Tabla 10
Autoconcepto Familiar y género

Autoconcepto familiar	Hombre %	Mujer %
-50	33,3	36,4
+50	66,7	63,6

Nota: elaboración propia

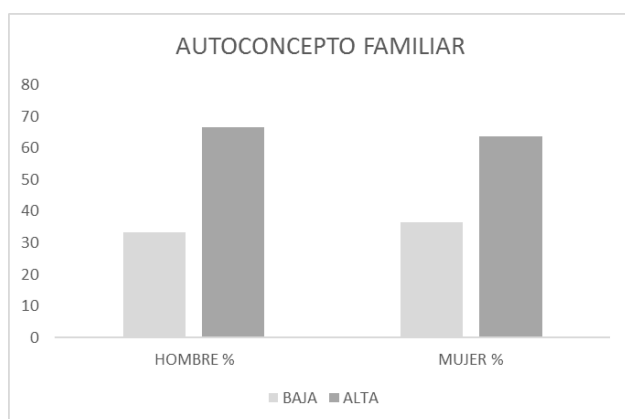


Figura 10. Autoconcepto Familiar y género

Como podemos observar en la tabla y figura 10, los hombres tienen una media ligeramente mayor en su autoconcepto familiar que las mujeres. El 66,7% de los hombres tienen un autoconcepto familiar mayor de 50, en comparación al 63,6% de las mujeres, que también tienen una puntuación mayor de 50 en su autoconcepto familiar.

Autoconcepto Físico – Género

El siguiente apartado pretende determinar que género tiene un autoconcepto físico más alto. Para ello se utiliza la tabla 11, en la que podremos observar la media de la puntuación obtenida en el autoconcepto físico de cada género.

Tabla 11

Autoconcepto Físico y género

Autoconcepto físico	Hombre %	Mujer %
-50	22,2	36,4
+50	77,8	63,6

Nota: elaboración propia

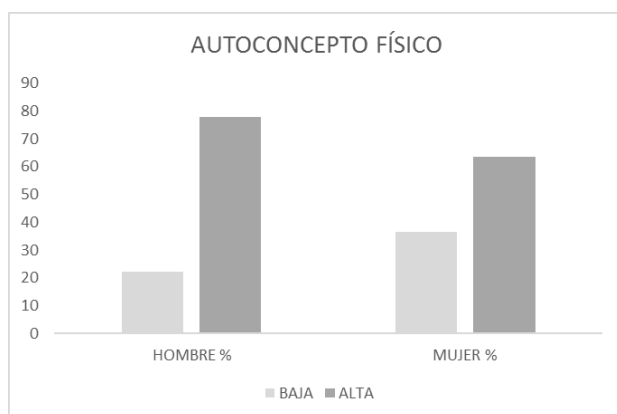


Figura 11. Autoconcepto físico y género

Observamos en la tabla y figura 11, que los hombres obtienen una media mayor respecto a las mujeres en el autoconcepto físico. De hecho, de 9 hombres, 7 de ellos obtienen una puntuación mayor de 50 lo que correspondería al 77,8%, mientras que en las mujeres tenemos 7 de 11 que tengan un autoconcepto físico mayor de 50, lo que equivaldría al 63,6%.

Autoconcepto Total – Rendimiento Académico

En el siguiente apartado queremos observar si el nivel de autoconcepto total está relacionado con el rendimiento académico. Para ello se utiliza la tabla 13, en la que podremos observar la media de la puntuación obtenida en el autoconcepto total según el correspondiente rendimiento académico.

Tabla 12

Autoconcepto Total y Rendimiento Académico

A. total	Susp. %	Aprob. %	Not %	Sob %
-50	0	15	5	0
+50	15	30	30	5

Nota: elaboración propia



Figura 12. Autoconcepto total y Rendimiento académico

Como podemos observar en la tabla y la figura 12, aquellos alumnos que presentan un autoconcepto total alto obtienen un rendimiento académico superior a los que presentan un autoconcepto total bajo.

Existe una correlación significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico y entre el autoconcepto académico y la opción elegida. No ocurre lo mismo con los otros tipos de autoconcepto.

Discusión y conclusiones

Las conclusiones a las que se han llegado en este trabajo de investigación son las siguientes:

Hipótesis H1. Los alumnos que han elegido ciencias tienen un autoconcepto académico, social, físico, familiar, emocional y un rendimiento académico más alto que aquellos alumnos que han elegido letras. No se confirma esta hipótesis al 100%, ya que los alumnos que han elegido ciencias obtienen una media más alta en los autoconceptos académico, social y familiar frente a los alumnos que han elegido letras. Pero en el autoconcepto físico y emocional, esto no se cumple y son los alumnos que han elegido letras los que presentan el autoconcepto más alto.

Hipótesis H2. Los alumnos que tienen un autoconcepto total alto han elegido ciencias. No se confirma esta hipótesis, ya que el 81,8% de los alumnos con un autoconcepto total alto eligen letras frente al 77,8% de los alumnos con un autoconcepto total alto y que eligen ciencias.

Hipótesis H3. Las mujeres tienen un autoconcepto en todas sus dimensiones más alto que los hombres. Esta hipótesis solo se cumple en el caso del autoconcepto académico, donde el 72,7% de las mujeres tienen un este autoconcepto alto frente 44,5% de los hombres. En el resto de autoconceptos (social, físico, familiar y emocional) los hombres tienen un nivel de autoconcepto más alto que las mujeres.

Hipótesis H4. Los alumnos con un autoconcepto total alto tienen un rendimiento académico alto. Esta hipótesis queda confirmada. Los datos nos dicen que el 15% de los alumnos con un autoconcepto total bajo tienen un nivel académico de “Aprobado”, mientras que el 30% de los alumnos con un autoconcepto total alto tienen un nivel académico de “Aprobado”. En el mismo sentido, el 5% de los alumnos con un autoconcepto total bajo tienen un nivel académico de “Notable” y el 30% de los alumnos con un autoconcepto total alto tienen un nivel académico de “Notable”. Por último, no hay ningún alumno con autoconcepto total bajo que haya obtenido un nivel académico de “Sobresaliente” mientras que el 5% de los alumnos con autoconcepto total alto tienen un nivel académico de “Sobresaliente”.

Las conclusiones más importantes a las que se llegaron fueron que los alumnos con mayor autoconcepto académico tienen un rendimiento académico alto y la opción preferida por los alumnos con mayor rendimiento académico es la de ciencias. En cuanto al género, las mujeres tienen un mayor autoconcepto académico que los hombres. Además, no podemos decir que exista una relación entre el género y la opción elegida.

La principal limitación que se encontró en la investigación fue el número de alumnos participantes en la misma, ya que el colegio solo disponía de una clase de 3º de ESO con 23 alumnos. Otra de las limitaciones que se encontraron, relacionada con el número de alumnos, fue que 3 de los 23 alumnos participantes en la investigación repitieron de curso, por lo que no pudieron elegir entre ciencias o letras. Se realizó al colegio una propuesta de continuidad en el tiempo sobre este estudio para poder corroborar los datos obtenidos en el mismo. Además, se propone incluir en nuestro análisis herramientas que nos permitan incluir o ahondar en los aspectos que influyen en la elección de los alumnos.

Referencias

Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 27-44.

- Bautista, C. (s.f.). monografías.com. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos81/caracteristicas-adolescente-proceso-crecimiento/caracteristicas-adolescente-proceso-crecimiento2.shtml>.
- Brooks-gunn, J., J.A. Graber, and R.L. Paikoff (1994). Studying links between hormones and negative affect: models and measures. *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 469–486.
- Buchanan, C.M., Maccoby, E.E., and Dornbusch, S.M. (1992). Adolescents and their families after divorce: three residential arrangements. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 261-291
- Castañó, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional*. Madrid: Marova
- Crain, M. (1996). The influence of age, race and gender on child and adolescent self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 395-420). New York: Wiley.
- Chambers, R.A., Taylor, J.R., & Potenza, M.N. (2003). Developmental neurocircuitry of motivation in adolescence: A critical period of addiction vulnerability. *American Journal of Psychiatry*, 160, 1041-1052.
- García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. d. (1998). Estrategias de Aprendizaje, Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Manual de autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2)
- Eliana, M., Villalobos, J. y Astrid, V. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215-234.
- González, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galagico-portuguesa de Psicología e Educación*, 8(7), 247-258.
- González, J. A., J.Carlos, N., Gonzáles-Pumariega, S., & García, M. S. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González, M. d., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento escolar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Goñi, E., Ruiz de Azúa, S. y Goñi, A. (2007). Autoconcepto personal y satisfacción con la vida. *International Journal of the Developmental and Educational Psychology*, 1(2) 187-198.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A.M. La Greca (ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.

- Kalish, R. (1983). *La vejez: Perspectivas sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.
- Latesa, M. (1989). Demanda de Educación Superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera. *Reis*, 101-139.
- López-Barajas (1985). *Didáctica: metodología de la investigación*. Madrid. UNED
- Miller, P. (1979). Sex of subject and self-concept variables. En R.C. Wylie (ed.), *The self- concept*, 2, 241-328.
- Mosteiro, M. J. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 305-315.
- Molero, D., Zagalaz, M.L. y Cachón, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 135-142.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209.
- Osypow, S. (1987). *Counseling Psychology: Theory, research and practice in career counseling*. *Annual Review of Psychology*, 38, 257-278.
- Padilla, M, (2015). Autoconcepto en adolescentes de 13 a 15 años de educación general básica. Tesis doctoral. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21942>
- Palomo, M. (2017). El autoconcepto y la motivación escolar: una revisión bibliográfica. *Revista INFAD de Psicología*. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/737>
- Piaget, J. (1973). *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- Riquelme, E y Riquelme, P. (2011) Análisis Psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del Test de Autoconcepto Forma 5 en Español (AF5), en estudiantes universitarios de Chile. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S164500862011000100006&script=sci_arttext&tlng=en
- Robledo, P., y García, J.-N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Rodríguez, M. d., Peña, J. V., & Inda, M. d. (2016). Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar: Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1351-1368.
- Rodríguez, R (2014). Autoestima y rendimiento académico: un estado de la cuestión. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2615>
- Royo, M.A. y Jiménez Correa, A. (1993). Comunicación y educación. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 12, 113-125.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.

Tomás, J. M., & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Interamerican Journal of Psychology* , 38, 285-294.

Fecha de recepción: 19/04/2017

Fecha de revisión: 29/05/2017

Fecha de aceptación: 31/10/2017

SABERES DOCENTES E COMPLEXIDADE: EM BUSCA DE UMA NATUREZA COMUM

Maria José de Pinho

Bruno Leite da Silva

Universidade Federal de Tocantins (Brasil)

Resumo. O presente artigo tem o objetivo de apresentar os conceitos de saberes docentes trabalhados por Maurice Tardif e indagá-los acerca de sua natureza para que se possa compreender seu sentido nuclear e, assim, buscar sua ampliação a partir do pensamento complexo de Edgar Morin. Dessa forma, constrói-se um debate sobre o contexto social em que tais saberes são formados, o papel do próprio sujeito na construção desses saberes e, posteriormente, uma aproximação entre o pensamento de Tardif e Morin. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, viabilizando o confronto das perspectivas dos dois autores. Como resultado, propõe-se uma perspectiva conceitual complementar, mediante a qual se reconheça a *complexidade* dentro da formação dos saberes docentes, considerando os operadores cognitivos da mesma.

Palavras-chave: Saberes docentes, formação docente, complexidade.

TEACHER KNOWLEDGES AND COMPLEXITY: IN SEARCH FOR A COMMON NATURE

Abstract. This article presents the concepts of teacher knowledges included in the works of Maurice Tardif, and to inquire about its nature so that its nuclear meaning can be comprehended, and thus seek its magnification from the complex thinking of Edgar Morin. In this way, we promote a debate about the social context in which such knowledges are formed, the role of the subject in the construction of these knowledges and, subsequently, an approximation between the thought of Tardif and Morin. To that end, a bibliographical research with a qualitative approach was carried out, making possible the confrontation of the two authors' perspectives. As a result, we propose a new perspective which recognizes the *complexity* within the teacher knowledge formation, taking into account its cognitive operators.

Keywords: Teacher Knowledges, Teacher Formation, Complexity.

SABERES DOCENTES Y COMPLEJIDAD: EN BÚSQUEDA DE UNA NATURALEZA COMÚN

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar los conceptos de saberes docentes trabajados por Maurice Tardif, e indagar acerca de su naturaleza para que se pueda comprender su sentido nuclear y, así, buscar su ampliación a partir del pensamiento complejo de Edgar Morin. De ese modo, se construye un debate sobre el contexto social en el que se forman tales saberes, el papel del propio sujeto en la construcción de esos saberes y, posteriormente, una aproximación entre el pensamiento de Tardif e Morin. Para tal efecto, se realizó una investigación bibliográfica con un enfoque cualitativo, viabilizando la confrontación de las perspectivas de los dos autores. Como resultado, se propone una nueva perspectiva

mediante la cual se pueda reconocer la *complejidad* dentro de la formación de los saberes docentes, considerando también los operadores cognitivos que en ella intervienen.

Palabras clave: Saberes docentes, Formación Docente, Complejidad.

Introdução

Este artigo discute os conceitos e a naturezaⁱ dos saberes docentes na perspectiva de Maurice Tardif, para demonstrar que a perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin proporcionaria um maior aprofundamento desses conceitos, pois, além de ser saberes provenientes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais, é necessário considerar que eles surgem de um sistema complexo. Realizar-se-á, portanto, uma aproximação entre as teorias dos dois pensadores, a fim de aprofundar a compreensão sobre a natureza dos saberes docentes, fomentando um novo diálogo.

Procura-se, também, analisar a noção do professor como sujeito, bem como o macro sistema social contemporâneo que envolve sua prática, no sentido de compreender como os docentes mobilizam os saberes inerentes à sua profissão. Esse propósito complementar desta pesquisa é justificado em função da complexidade que permeia a referida mobilização, já que cada docente detém diferentes saberes advindos de diversos âmbitos, diferenciando a sua constituição como sujeito.

Nessa perspectiva, o professor, como sujeito, só faz sentido se for incluso em um ecossistema. Deve-se, portanto, compreender a pluralidade do sujeito a partir de sua inserção em um ambiente, sendo que seu processo histórico e de experiência comportam uma de suas diversas facetas, o que evita simplificar sua constituição como resultado exclusivo de um processo de formação ou julgar seu sucesso ou fracasso dependente unicamente dele mesmo. Dessa forma, a pergunta que norteia este artigo é: qual a natureza dos saberes que são mobilizados pelos professores em suas práticas?

Maurice Tardif, pesquisador canadense, desenvolve uma linha de pensamento que nos proporciona uma caracterização e algumas possibilidades de compreender os saberes docentes, fugindo dos enfoques puramente psicológicos, bem como dos pautados pelas tendências tecnicistas ou de concepções sociológicas tradicionais para repensar os fundamentos sociocognitivos do ensino e, assim, trazer uma nova concepção para os saberes docentes.

De acordo com Tardif (2012), os saberes docentes não podem ser confundidos com uma mera atuação de transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos. A prática dos docentes, por sua vez, integra um grande número de saberes que irão se relacionar das mais variadas formas. Tardif (2012, p. 36) afirma a possibilidade de

“... definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

O pensamento complexo, por sua vez, é considerado uma referência para a superação da cegueira do conhecimento, anunciada por Morin (2007) e que se perpetua

na educação durante séculos, centrando-se muito mais na reprodução de conteúdos que no bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza (Zwierewicz e Torre, 2009).

Os conceitos que se vinculam ao pensamento complexo contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento, propondo, em seu lugar, outra forma de pensar os problemas contemporâneos (Santos, 2009), o que colabora para a superação do pensamento reducionista, que, para Morin (2004), não apreende a multidimensionalidade das realidades.

Ao aproximar o pensamento complexo da constituição do professor como um sujeito, a autonomia delimita-se como um tema central para reconhecê-lo como um sujeito complexo que está inserido num ecossistema, dada sua dependência das condições sociais, biológicas e culturais. Nesse sentido, Morin (2005) reforça que um sujeito se constitui ao aprender uma linguagem, uma cultura, além de destacar a relevância da complexidade desses elementos para que se possa fazer escolhas entre o arcabouço das ideias existentes e refletir de maneira autônoma.

Para a análise das perspectivas de Tardif sobre os saberes docentes e a reinterpretção pelo viés do pensamento complexo de Morin, prioriza-se a pesquisa bibliográfica, apoiada pela abordagem qualitativa. Espera-se que os resultados colaborem para compreender a complexidade implicada na constituição e na atuação dos docentes e sirvam para elucidar reflexões sobre sua formação.

Metodologia da pesquisa

Tendo como objetivos debater a construção dos saberes docentes propostos por Tardif, a noção do professor como sujeito e o macro sistema social contemporâneo, observando a sua constituição como sujeito à luz do pensamento complexo, este estudo constitui-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Justifica-se essa ênfase pelo caráter subjetivo do objeto estudado, buscando, a partir dele, interpretar as raízes do processo de formação docente e os saberes mobilizados por esses sujeitos em sua prática.

Minayo (1994, p. 21) lembra que a abordagem qualitativa

“... trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

A ideia de realizar este estudo se deu após uma aproximação do conceito de saberes docentes de Maurice Tardif e do pensamento complexo de Edgar Morin, em relação ao tratamento de uma natureza da formação do sujeito e de uma percepção das interações que implicam nesse processo, o que, no pensamento complexo, compreende a ligação entre o todo e suas partes, e, no pensamento de Maurice Tardif, na reflexão sobre a formação dos saberes docentes e suas diversas origens – técnicas, sociais, pessoais, didáticas, entre outras.

A pesquisa bibliográfica foi determinante nesse processo, reafirmando a importante função que Gil (2008) lhe atribui, sendo desenvolvida a partir de material previamente elaborado sobre o objeto em questão. O autor lembra que

“Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.” (Gil, 2008, p. 65).

Assim, a pesquisa bibliográfica foi empregada como tipo de pesquisa deste artigo, sendo que a apreensão do referencial teórico explorado teve como marco inicial a obra de Tardif ‘Saberes docentes e formação profissional’ (Tardif, 2012), que possibilitou um aprofundamento sobre os saberes docentes e sua origem. Nessa incursão, foi possível notar que esse pensador se orientou pela pluralidade de saberes e, a partir desse caminho teórico, levou-nos ao pensamento complexo moriniano e a sua obra ‘A religação dos saberes: o desafio do século XXI’, para poder estabelecer um princípio de um diálogo fecundo.

A leitura de outras obras de Morin que explicitam o pensamento complexo complementaram o estudo, entre elas, ‘Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios’ e ‘O método 3: o conhecimento do conhecimento’ (Morin, 2005a, Morin, 2015b). Elas proporcionaram o encontro de alguns de seus pilares – os operadores cognitivos –, transparecendo uma possível ligação entre esses operadores e a formação dos saberes docentes proposta por Tardif.

A pesquisa bibliográfica realizada neste artigo contou, principalmente, com as obras citadas e suas respectivas análises e interpretações. A reunião das reflexões e todo o processo teórico serviram de base para esta busca de uma melhor interpretação da origem dos saberes docentes e sua compreensão em um mundo complexo e interligado, levantando a importância da multiplicidade de condições que constituem os docentes, sua relevância social e autonomia.

Resultados e discussão

Considerando os objetivos desta pesquisa, destacam-se, inicialmente, os saberes docentes na perspectiva de Tardif. A partir de então, prioriza-se a constituição do professor e sua autonomia, destacando a complexidade dos saberes docentes.

Sobre os saberes docentes

Ao abordar a atuação profissional dos docentes, Tardif (2012) classifica os saberes que permeiam esse processo em quatro grupos. São eles:

- *Saberes da formação profissional*: compreendem um conjunto de saberes que são transmitidos pelas próprias instituições que formam os professores;
- *Saberes disciplinares*: relacionam-se com os diversos campos do conhecimento na perspectiva da disciplina e, por sua vez, são determinados e escolhidos pela universidade, acabando por incorporar-se à própria prática docente;

- *Saberes curriculares*: correspondem aos objetivos, discursos, métodos e conteúdos por meio dos quais a instituição escolar forma categorias e proporciona os saberes sociais determinados como modelos da cultura erudita e de sua formação;
- *Saberes experienciais*: determinam-se a partir da experiência vivida pelo professor e são validados nesse mesmo âmbito, acoplando a vivência individual e social sob a forma de *habitus* e de habilidades, do saber-fazer e do saber ser. É através de tais saberes, relacionados com as práticas docentes, que os professores se tornam um grupo social e profissional.

A partir de suas pesquisas, Tardif (2012) buscou compreender as impressões que os professores têm sobre os seus próprios saberes, partindo do pressuposto de que o saber é plural e advém de diversas fontes, como citado acima. Tendo a pluralidade dos saberes como ponto de partida, ele discorre que só haverá coerência nessa classificação se ela se referir à natureza diversa de suas origens, com as diferentes formas de aquisição e relações que ocorrem entre professores e seus saberes. Na Tabela 1, sistematizam-se as fontes de aquisição dos saberes docentes e modos de integração no trabalho.

Tabela 1

Fontes de aquisição dos saberes docentes e modos de integração no trabalho

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: 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.

Nota: Fonte: Tardif (2012, p. 63)

As informações registradas na Tabela 1 demonstram a preocupação do autor em correlacionar os saberes docentes, utilizados pelos professores na sua atividade profissional, com suas naturezas, demonstrando que o resultado de sua ‘forma de atuação’ é fruto de uma vasta interação que reúne diversos fatores. Nota-se a existência de relações com naturezas distintas sendo trabalhadas em um único fenômeno, às vezes

oriundas de uma formação profissional, às vezes de experiências práticas com seus saberes individuais e percebe-se, ainda, a referência a saberes instrumentais.

Todos esses saberes, de certa forma, interagem por meio de uma gama de relações, o que reforça a ideia do autor de que os saberes docentes são sociais e não se enquadram em uma simples construção que pode ser criada e repassada dentro de uma formação simplista e redutora, recusando um discurso distante da realidade em que tais condutas seriam apreendidas e trariam o ‘sucesso’ para sua prática e para sua função.

Mesmo que, na maioria das vezes, a atuação em sala de aula seja protagonizada por um único professor, todo o seu histórico de relações constituídas em sua experiência social, familiar, cultural, histórica e a sua relação com os alunos, outros professores e, até mesmo, com a instituição escolar e de formação vão influir em suas ações.

Para Tardif (2012), os saberes docentes têm origens diversas. Por isso, o autor critica algumas posturas que apresentam os saberes docentes como um conjunto de disposições que, de certa forma, permitiria que o professor as escolhesse nos momentos em que julgasse ideal. Mesmo considerando sua contribuição para uma caracterização dos saberes dos professores, o autor acredita que essa é uma análise simplificadora e que desconsidera a relação entre o tempo e a constituição dos saberes, questão fundamental para compreender a genealogia dos saberes docentes dado que,

“... além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, os indivíduos dispõem, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória.” (Tardif, 2012, p. 67).

Assim, as experiências vividas durante a escolarização ou socialização se tornam marcas que podem se transformar em orientações positivas ou negativas de conduta na prática profissional, convertendo a temporalidade em constituição da própria consciência e composição de uma parte da origem dos saberes docentes.

O autor enfatiza o tempo na construção dos saberes devido à relevância encontrada na pré-formação do profissional no período de socialização escolar, dado que é a partir da formação de seus valores e suas crenças que o sujeito constitui e orienta seus hábitos. Essa construção não acontece de forma linear, uma vez que não existe uma simples sobreposição de experiências, mas tal efeito se constrói de forma seletiva pelos sujeitos.

Professor: sujeito e autonomia

Compreende-se que os professores, como sujeitos, estão inseridos em um sistema complexo, o que faz surgir a necessidade de se refletir sobre a profissão para que se possa ampliar a compreensão da prática docente. Deve-se ter em mente que o professor é um ser múltiplo, de várias identidades e personalidades, que contém um todo social e é, também, parte de uma sociedade.

Determinar um sujeito pode ser uma tarefa muito árdua na concepção tradicional da ciência – ou seja, no paradigma da simplificação, porque em tudo o que haja determinismos, não haverá sujeito, consciência ou autonomia. Conceber a ideia de sujeito, assim, é, de acordo com Morin (2005), uma questão de se colocar em seu próprio mundo, de encontrar o ‘eu’ e se determinar, diferentemente de determinar o ‘eu’

do outro. É necessário ocupar o seu lugar e ser, ao mesmo tempo, autônomo e dependente, ser concebido de forma ‘aberta’ e compreendido de maneira ‘complexa’.

Assim, a autonomia é um tema central para reconhecer o professor como um sujeito complexo que está inserido em um ecossistema, dado que ela depende de condições que são sociais, biológicas e culturais, pois

“... para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que essa própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no arcabouço das ideias existentes e refletir de maneira autônoma.” (Morin, 2005, p. 66).

Destarte, o professor é um sujeito não só formado por essa malha complexa, mas também um ator fundamental na construção de um sistema que proporcione a autonomia dos outros sujeitos que estão nas salas de aula. Destaca-se, portanto, a identidade profissional como um fragmento contido no desenvolvimento do professor como um sujeito, com diversos aspectos que vão influenciar diretamente na construção dessa identidade e, conseqüentemente, em suas implicações. Dentre tais aspectos, destacam-se compromisso, abertura para aprender e ensinar, credos, valores, conhecimentos teóricos, didática, experiências de vida e profissionais. Outrossim,

“... a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.” (André, 2010, p. 176).

De certo, não seria possível identificar tais atores sem ao menos compreender que sua constituição é complexa e múltipla. A identidade surge, dessa forma, nos entraves das relações sociais. Cada sujeito constrói sua identidade no reconhecimento e na experiência.

Para compreender melhor os saberes mobilizados pelos professores, deve-se ter noção de que sua identidade é formada nos traços complexos do tecido que os circunda e que, assim, constituem-se como sujeitos do conhecimento. Essa compreensão já leva à quebra da visão tradicional de que tais sujeitos têm sua atividade diretamente ligada à de um técnico que simplesmente repassa os conhecimentos produzidos por outras pessoas.

Tardif (2012) afirma que, em contrapartida, os professores não podem ser vistos apenas como meros atores sociais que teriam uma única função na sociedade e cuja atividade é determinada, exclusivamente, por mecanismos sociológicos. Isto é, os professores não podem ser reconhecidos como fantoches, como instrumento para atender a uma classe dominante e reproduzir sistemas sociais ou influenciar diretamente uma luta de classes. Para o autor, essas visões são redutoras, ao passo que

... para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos

próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais. (Tardif, 2012 p. 230).

Em outras palavras, uma visão redutora do mundo inibe a visão dos sujeitos. Como também já questionado por Morin, ao criticar a exclusão do sujeito das análises realizadas através da lente do paradigma simplificador, criar-se-ia uma visão turva do professor e da educação pela sociedade, a saber, do professor como mero reproduzidor do conhecimento.

Em virtude de tais levantamentos, é possível afirmar que a autonomia e a identidade do professor devem ser levadas em conta quando se pondera sobre os saberes docentes e que, para além disso, faz-se necessário evitar o pensamento reducionista como princípio determinante das relações entre tais saberes.

Segundo Morin (2015), os seres vivos, o homem e a sociedade são sistemas auto-organizadores que se autoproduzem ininterruptamente, de forma autônoma, mas alicerçando-se na sujeição do meio ambiente. Reconhecendo os sistemas – vivos, sociais ou humanos – como autoeco-organizadores, surge o *princípio da autonomia/dependência*ⁱⁱ ou, como o autor denomina, da *auto-organização*, configurando-se como uma das bases do próprio pensamento complexo.

A autonomia, portanto, vai se constituir de forma relativa, considerando que uma liberdade absoluta e livre de qualquer dependência seria impossível, face à necessidade de interação com o ambiente para que a própria autonomia seja constituída. Como resultado, a autonomia do sujeito é dependente do ambiente em que vive não só em aspectos sociais, mas históricos e biológicos.

A ideia de sujeito, para Morin (2015), leva em conta um pressuposto biológico por estar ligada a um ser vivo, devendo, portanto, considerar seus princípios. Dessa forma, a constituição do sujeito autônomo – no caso deste estudo, o sujeito professor – refere-se à visão de uma dependência biológica entre ele e o ambiente em que se encontra no meio social e cultural. A perspectiva de sujeito se apresenta cada vez mais complexa à medida que ele interatuaⁱⁱⁱ no mundo, necessitando de uma contraposição de si no ambiente para afirmar-se. Em outras palavras, o sujeito depende do externo para retornar a ‘si’. Ademais, o sujeito tem uma vasta composição em seu caráter existencial, uma pluralidade de personalidades e potencialidades diversas.

A partir daí, a autopoiese^{iv} se apresenta como um conceito de suma importância para compreender a subjetividade da formação dos professores, pois leva a uma reflexão sobre o ensino como um todo (Santos, 2008), dado que todo ser vivo é um sistema autopoietico e tem a característica de poder se auto-organizar. Empregado na educação, esse conceito pode ser remetido a uma metodologia que possibilite aos alunos uma capacidade de gerar conhecimento por si, influenciando diretamente no papel do professor, que, nessa relação, passa a ser o de promover trocas com os saberes, dando valor à diversidade e individualidade de cada aluno. Nesse sentido, Santos destaca que:

O conhecimento resulta do enredamento dos aspectos do físico, do biológico e do social, considerados inseparáveis e simultâneos. Tudo o que existe no ambiente influencia o ser, que o capta e integra no processo mental de interação

e construção. Nesse caso, impõe-se a necessidade de ressignificar, também, o próprio conceito de percepção (2008, p. 11).

Certamente é possível afirmar que o conhecimento é oriundo de uma diversidade de áreas e relações, o que permite reconhecer que existe em cada sujeito uma perspectiva de visualização do mundo, uma vez que nosso cérebro trabalha com cada estímulo enviado pelos nossos órgãos sensoriais. Ao mesmo tempo, influenciado pelo ambiente antro social, torna nossa visão cada vez mais individual e, ainda assim, possibilita compartilharmos signos e significados em uma mesma linguagem que é ao mesmo tempo individual e coletiva. O mesmo ocorre, naturalmente, com os professores.

Ao balizarmos as análises do mundo pelo paradigma simplificador, não é possível reconhecer tais individualidades, pois a percepção só poderia ser compreendida em um sentido, que vai do exterior para o interior. O conhecimento seria visto como algo puramente objetivo e independente da posição do observador, que compreenderia a tarefa de reconhecer os fenômenos que ocorrem ao seu redor por meio da memorização. Tal perspectiva castraria a visão que se tem do próprio professor na sua atividade, reduzindo-o e simplificando-o. O que é um problema, já que ele se define como um sujeito dentro de um ambiente e um ator^v com inúmeros papéis a cumprir, sendo, assim, complexo.

Logo, é importante ressaltar que formas de compreensão do mundo individualizadas, ou seja, que variam de acordo com o sujeito, respaldam o pensamento complexo, ao passo que concebem os sujeitos não como passivos, mas ativos ao realizar sua leitura da realidade e do mundo. Cada sujeito, ao ler sua própria realidade e refletir sobre ela, atribui significações^{vi} a seu sistema, composto por um contexto cultural específico que influencia sua forma de enxergar o mundo.

Cada sujeito interage com um sistema complexo, faz uma síntese singular de um tecido sociocultural, em outras palavras, há uma totalidade aberta dentro de cada um, essencialmente individual, mesmo que haja o compartilhamento de significações, combinadas em um sistema cultural.

Posto isso, Morin (2007, p. 115) trouxe a ideia da condição humana para modificar a polaridade de pensamento do homem, defendendo uma postura de pensar multidimensional, de compreender o homem como ser complexo e não como uma redução do outro. A educação deveria ser analisada, desse modo, de acordo com as mudanças desses processos e com a diversidade representada pelas diferentes visões de mundo – fazendo-se uma revisão da epistemologia complexa e da interdisciplinarmente – sobre uma realidade constituída pelo sistema cultural e por sujeitos.

A transmissão do conhecimento deve dar conta dos desafios da contemporaneidade, sem um caráter impositivo, mas sim compreensivo. As disciplinas escolares, que acabaram fragmentando-se por causa do sistema mecanicista, dificultam a conexão dos diversos conhecimentos, sobretudo, para se repensar a própria condição humana.

Complexidade e natureza dos saberes docentes

No tempo em que se vive, com tantas mudanças repentinas, as instituições e as concepções também passam por alterações. Não obstante,

... instituições escolares se caracterizam como potencial humano para gerar novas ideias, práticas, recursos e formas de cultura ao seu redor, cujas características são as relações heterogêneas, o autodesenvolvimento contínuo, a convivência com a prática de projetos, dentre outras. São organizações alicerçadas nos valores humanos que possuem significado especial, tais como: liberdade, igualdade, paz, defesa do meio ambiente e respeito à vida. (Pinho, Ferraz, Pinho e Bringmann, 2015, p. 56).

A sociedade contemporânea, nesse contexto, enfrenta o dilema de como compreender tais transformações para incluir a escola e a educação como pontos-chave para tais mudanças. A complexidade surge como uma alternativa ao sistema vigente, trazendo um novo olhar sobre a realidade, como uma proposta de mudança do ser, conhecer e saber. Para estudar uma realidade de natureza complexa que seja produto de interdependências,

... é preciso haver novas ferramentas intelectuais compatíveis com a natureza do conhecimento a ser processado, bem como uma nova linguagem. Uma linguagem que nos ajude a evitar os reducionismos, as disjunções sujeito/objeto, a anulação do sujeito ou do objeto, bem como a fragmentação excessiva da realidade. Uma linguagem nutrida por uma epistemologia aberta, onde caibam a incerteza, a emergência, a dialógica, a recursividade, a retroação, a auto-organização, bem como o sujeito esquecido pela ciência moderna. (Moraes, 2015, p. 66).

Moraes (2015) afirma que, para compreender a natureza complexa de um fenômeno, são necessárias ferramentas intelectuais compatíveis. Assim, busca-se, por meio dos instrumentos advindos da teoria da complexidade, compreender os aspectos complexos dos saberes docentes.

A epistemologia da complexidade busca instigar tais ferramentas intelectuais para poder interligar os objetos do conhecimento, a saber, os operadores cognitivos. Tais operadores podem contribuir para se compreender a complexidade da realidade e cristalizar o pensamento, tornando-o ação e proporcionando uma materialização das dimensões lógicas e de organização da complexidade em seus diversos sentidos.

Para tanto, realizar-se-á uma reflexão, na tentativa de utilizar tais operadores como instrumentos, para compreender a natureza complexa dos saberes docentes que, para efeito, serão caracterizados no intuito de reforçar a compreensão da complexidade. Morin defende a ideia da necessidade de macroconceitos ao afirmar:

“... creo que tenemos necesidad de macro-conceptos. Del mismo modo que un átomo es una constelación... partículas, que el sistema solar es una constelación alrededor de un astro, del mismo modo tenemos necesidad de pensar mediante constelación y solidaridad de conceptos.” (Morin, 2009, p. 66).

Conforme apresentado, os conceitos não se determinariam por suas fronteiras, mas pelo que advém de seu núcleo.

Para o entendimento da complexidade, necessitamos compreender seus princípios (ou operadores cognitivos): a) princípio sistêmico-organizacional, b) princípio hologramático, c) princípio retroativo, d) princípio recursivo, e) princípio ecológico, f) princípio autoeco-organizador ou autoprodução e g) dialógico (Suanno, 2015).

Destarte, a utilização de tais princípios, para a busca de uma nova interação com a natureza dos saberes docentes, torna-se o próximo passo para o desafio proposto, em que novos esquemas mentais e intelectuais vão se formar pela relação já construída por Tardif e, agora, aplicada à luz da epistemologia complexa.

Nesse contexto, o autor (2012) questiona quais são os saberes mobilizados pelos professores, o que eles são, de onde vêm, se eles produzem outros, qual sua função. Perguntas extremamente relevantes, pois, de acordo com o mesmo autor, parte da desvalorização da própria profissão vem do não reconhecimento ou da não valorização de tais saberes que determinam seu papel e *status* na sociedade. Logo, a própria formação teria um problema ao caminhar para uma direção diferente do que poderia, de fato, trazer mudanças positivas na educação e na sociedade.

Certamente a presente análise não propõe uma exclusão ou substituição da teoria tardifiana acerca dos saberes docentes, pelo contrário, sugere uma ampliação e incorporação da complexidade na tentativa de melhor atender aos desafios do século XXI mencionados anteriormente. A busca de uma nova compreensão da natureza desses saberes, por meio dos operadores cognitivos, é uma tentativa de ampliar a visão complexa do mundo, embora tal visão ainda esteja bem longe de ser alcançada, uma vez que uma mudança de paradigma ainda seja necessária. Para proporcionar melhor discussão, expõem-se a seguir os saberes docentes um a um, com as supostas implicações complexas defendidas no presente artigo. Assim, propõe-se a leitura de tais saberes da seguinte forma:

Saberes pessoais dos professores

A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato são também saberes autoeco-organizadores, uma vez que, em todo o ambiente em que o professor esteja inserido, este se contrapõe àquele e forma a si mesmo continuamente adquirindo diversas experiências. O mundo exterior age sobre ele e o sustenta, mantendo até mesmo suas ideias sobre o que é ser professor e como deveria atuar. Uma relação que se revela hologramática, ao passo que o sujeito e a sociedade, em sua relação constante de constituição, também fazem parte de um todo social.

Saberes provenientes da formação escolar

A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados são também saberes recursivos, dado que a linearidade da ideia de que o professor forma os alunos e, por sua vez, seus alunos que se tornaram professores formariam novos alunos, é quebrada ao se vislumbrar uma relação de cooperação de aprendizagem. Em outras palavras, o processo de aprendizagem é retroativo, o professor participa da formação do aluno e o aluno participa da formação do professor e, futuramente, esse processo volta a afetar a sua causa, pois o professor se vê novamente no mesmo ambiente escolar, só que em uma posição diferente que tivera enquanto estudante.

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério

Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem^{vii} etc. são saberes ligados à formação e são também complexos por apresentarem a característica da auto-organização. Mesmo que pensemos em programas fechados didaticamente e pedagogicamente, o professor não vai ser formado de uma maneira exata. Ele, em conjunto com o conhecimento com o qual está interagindo, formar-se-á a partir das informações coletadas em salas de aula, estágios, palestras, cursos de formação continuada, entre outros.

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho

A utilização das ‘ferramentas’ dos professores – programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas – mantém a complexidade no sentido do contato do sujeito com o ambiente e também do conhecimento previamente constituído relativo ao conhecimento disciplinar e didático, mas que se torna um desafio, por se apresentar como um saber, muitas vezes, pautado por um determinismo programático.

A relação com os programas demonstra um problema na formação docente quando engendra uma suposta ordem e um suposto domínio sobre o real no ambiente escolar, que parecem decidir quais caminhos os professores deveriam tomar para atingir uma ação que geraria os resultados desejados. Entretanto, a prática docente não poderia ser fomentada por tal determinismo, que teria

“... uma sequência de ações predeterminadas que deve funcionar em circunstâncias que permitem sua efetivação. Se as circunstâncias externas não são favoráveis, o programa se detém ou fracassa”. Ou seja, não há como controlar todos os fenômenos que envolvem a prática do professor. (Morin, 2015, p. 90)

Muitos programas são demasiadamente fechados e não suportam o acaso, buscando determinar posturas e ações ideais, que, no contato com a realidade, produzem resultados que não condizem com as expectativas, e o professor acaba frustrando-se por não atingir aquilo que imaginava realizar de acordo com seus programas.

Conceber esses saberes como complexos condiz com pensar em estratégias, o que exige uma nova forma de conduzir as atividades, pensando na incerteza como constituinte do nosso mundo, no acaso como parte do processo. Para determinar uma estratégia, deve-se levar em conta a imprevisibilidade, na qual os eventos aleatórios fazem parte da preparação e a flexibilidade permite a mudança de rota ou postura dos professores em sua própria prática. Refletir a partir desses princípios proporciona uma melhor interatividade com o ambiente e seus acontecimentos.

Saberes provenientes da 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, entre outros são saberes que realizam fecundo diálogo com os princípios ecológicos, posto que esses saberes baseiam-se na ação do indivíduo e que, por terem uma imprevisibilidade em suas consequências, podem gerar saberes que não estariam previstos ou presentes em outras ocasiões. A própria experiência como docente gera a identidade do professor que pode viver “n” situações em sala de aula, mas cada uma delas pode afetá-lo de maneira diferente.

Portanto, tendo em vista todas essas relações encontradas na formação dos saberes docentes, sua natureza mostra-se plural, multifacetária e socialmente construída. Além disso, apresenta-se complexa por ser tecida em um todo, com a participação de diversos elementos que constituem uma realidade dialógica, recursiva e hologramática. Compreender os saberes dessa forma, portanto, permite conceber a inter-relação que há entre eles, que eles se relacionam dentro do próprio sujeito e que não permitem que se estabeleçam fronteiras fixas entre si. Por isso, não são saberes engavetados, os quais os professores retiram e utilizam quando precisam ou julgam necessário, como indagado por Tardif, mas, sim, são utilizados em correlações entre eles, o sujeito e o meio onde se encontram de maneira complexa.

Conceber os saberes docentes nessa perspectiva proporciona uma maior interação e também uma visão mais aprofundada da questão. Dessa forma, pode-se compreender melhor a formação de professores e buscar novas formas de transformar essas estruturas, para que se tenha condições de fomentar, nos cursos de licenciatura em geral, uma concepção de professor mais humanizada, com responsabilidade social, com uma mudança de postura e atitude que saia das normas tradicionais e ajude a superar os desafios que se apresentam na sociedade contemporânea.

As associações possíveis entre os saberes docentes e sua complexidade vão muito além das citadas aqui. Analisar o mundo através da ótica da complexidade é um enorme desafio de superação, pois ele ainda se alicerça em um paradigma simplificador, que se porta como um desafio a ser superado.

Abordar a formação docente e seus saberes na ótica complexa leva, sobretudo, a pensar a formação do sujeito. É salutar dar aos professores a possibilidade de serem tratados como seres humanos, não como máquinas burocráticas que atuam simplesmente repassando os saberes colocados por uma instituição, mas como seres que são ativos e afetivos, que possuem um prisma relacional que, cada vez mais, demonstra a necessidade de um viés humano e fraterno, considerando-os sujeitos da criação dos seus próprios saberes em sua relação com o mundo e com os conhecimentos que têm contato.

Buscando conclusões e inclusões

A busca pela natureza dos saberes docentes é um movimento necessário por estes se tratarem de aspectos profundos não só para a prática do professor, mas também para repensar sua formação, pois, por meio dessa concepção, podem-se trilhar outros rumos que não sejam dados por enfoques tecnicistas. A compreensão do professor como um sujeito é de suma importância para que ele seja tratado como um ser humano, não como uma mera máquina transmissora de conhecimento.

Há diversos elementos que devem ser considerados que vão muito além da ideia de apenas repassar conhecimentos aos alunos, seguindo um simples planejamento. Suas inter-relações geram e são geradas por uma grande quantidade de condições que não permitem que a atuação dos docentes seja completamente definida por uma postura única e fechada, desconstruindo, assim, um discurso que diz que seu sucesso será garantido por uma técnica aprendida durante sua formação. O professor precisa ser autônomo e ter sua subjetividade levada em conta.

Assim, após reconhecer os professores como sujeitos, pode-se ter finalmente uma reflexão sobre os saberes e sua natureza, pois não haveria como compreender essas origens sem identificar qual é o ponto de partida para sua construção.

Pode-se considerar, portanto, que os saberes mobilizados pelos docentes, em suas práticas, têm uma natureza complexa por apresentarem diversas características analíticas semelhantes aos instrumentos propostos por Morin. O aprofundamento do pensamento de Tardif, no que tange os saberes docentes, opera, nesse sentido, uma mudança na perspectiva da formação dos professores, uma vez que oportuniza a compreensão de que um fenômeno complexo proporciona novas buscas por transformações paradigmáticas e a formulação de uma nova visão mais profunda para a superação das dualidades estruturais, da dificuldade de perceber os erros como parte do processo, da negação das contradições, da visão fragmentada do tecido complexo, da disjunção sujeito e objeto, entre outros.

Os saberes docentes, como afirmado por Tardif (2012), são socialmente construídos, plurais e multifacetários, e eles são também, como este artigo buscou demonstrar, complexos. Igualmente, carregam em si um princípio da teoria morineana: o da autoeco-organização. Enfim, o professor também se forma, não é apenas formador. Pensar que se “formam” professores assim como se “formam” alunos, nos princípios tradicionais, não deveria fazer mais parte de nossa educação. Educar para o futuro é reconhecer o papel da educação e da responsabilidade dos seres com o todo, de uns com os outros, e buscar um mundo com mais harmonia, justiça social e paz. Essas reflexões, em conclusão, pretendem abrir portas para análises complexas dos temas abordados, os quais carecem de novas perspectivas.

Referências

- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3), pp. 174-181.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas.
- Lévi-Strauss, C. (1970). *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Maturana, H. (1995). *Emociones y lenguaje em educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Minayo, M. C. (1994). *O desafio do conhecimento*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.
- Moraes, M. C. (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas: Papirus.
- Morin, E. (2003). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2005). *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2007). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 12ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2004). *Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo*. Tradução de Maria Lúcia Rodrigues e Salma Tannus. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina.

- Morin, E. (2015a). *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre. Sulina.
- Morin, E. (2015b). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre. Sulina.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pinho, M. J., Ferraz, E. P. N., Pinho, M. J. e Bringmann, L. O. (2015). A escola de mãos dadas com a diferenças: uma experiência de criatividade e colaboração no sul do Tocantins. In: M. J. Pinho, M. V. R. Suanno e J. H. S. (Org.). *Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem*. (pp. 55-76). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico.
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), pp.71-83.
- Santos, A. (2009). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: A. Santos e A. Sommernann (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. (pp. 15-38). Porto Alegre: Sulina.
- Suanno, M. V. R. (2015). *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Brasília: Universidade Católica de Brasília - UCB.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. 13^a. ed. Petrópolis: Vozes.
- Zwierewicz, M. e Torre, S. (Org.) (2009). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular.

ⁱ Por *natureza* entende-se que se busca neste artigo o núcleo do fenômeno aqui estudado, sua essência e, dessa forma, considera-se que a necessidade de se estudar os saberes docentes vai além da compreensão dos saberes em si, buscando-se também refletir sobre como esses saberes são determinados e repassados, visto que tal interação é capaz de transformar uma dada realidade social.

ⁱⁱ Princípio que se expressa na recursividade, pois ao mesmo tempo em que esses sistemas são autônomos, são também dependentes, são antagônicos e também de complementam.

ⁱⁱⁱ Estar em um movimento mútuo com algo, de forma que ambas as partes se modifiquem, interagindo e atuando em um mesmo movimento aberto e de trocas constantes.

^{iv} Conceito inicialmente trabalhado por Maturana e Varela (1995) e posteriormente empregado por Edgar Morin como um dos princípios da Complexidade.

^v Como ator, refiro-me à metáfora da atuação dos sujeitos em diversos campos sociais que exigem papéis diferentes a serem interpretados como no teatro.

^{vi} Segundo Lévi-Strauss (1970), a significação é uma relação entre significantes e significados que constituem um modo simultâneo e solidário de visão de mundo.

^{vii} A expressão “curso de reciclagem” é utilizada por Tardif em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2012) e foi empregada aqui para manter a fidelidade do texto original. Assim sendo, considera-se que seria mais apropriado utilizar “atualização” ou “aperfeiçoamento”.

Data de recebimento: 04/11/2017

Data da revisão: 26/12/2017

Data do aceite: 27/12/2017

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU ASOCIACIÓN CON LOGROS ACADÉMICOS

Jacqueline Roys Rubio

Universidad del Tolima-Universidad Antonio Nariño (Colombia)

Álvaro Pérez García

Centro Universitario SAFA-Universidad de Jaén (España)

Resumen. Las estrategias para el aprendizaje significativo constituyen uno de los constructos más potentes que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en Educación Superior, hay estrategias que pueden diseñarse a partir de la tipificación del alumnado con diferente rendimiento académico, así como la variación o diseño estratégico que realiza éste a través de un proceso de adaptación propio. La finalidad de la presente investigación fue identificar cuáles son las estrategias de aprendizaje que estaban utilizando 294 Estudiantes Universitarios, de carreras diferentes y en 4 Instituciones de Educación Superior de Ibagué para, de este modo, precisar su incidencia en el logro académico. Para el desarrollo de la investigación se implementó una metodología no experimental, con enfoque cuantitativo-cualitativo de tipo descriptivo correlacional. Se utilizó el Cuestionario CEVEAPEU para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes; para medir el logro académico se utilizaron las actas del período académico entre agosto y noviembre de 2016. Los estudiantes se clasificaron en medio, bajo y alto rendimiento. Se encontró que los alumnos con rendimiento alto implementaban más y mejores estrategias que los alumnos medios. Dentro de las estrategias más relevantes se encontraron: planificación, control y autorregulación, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros y manejo de recursos para usar la información adquirida. Incidían significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, siendo la estrategia planificación la única que no utilizaban los estudiantes de bajo rendimiento. Se evidenció cómo las estrategias de aprendizaje se veían directamente relacionadas con la consecución del logro académico.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, Estudiantes universitarios, logro académico, cuestionario CEVEAPEU, validación.

SIGNIFICANT LEARNING STRATEGIES IN HIGHER EDUCATION STUDENTS AND ITS ASSOCIATION WITH ACADEMIC ACHIEVEMENTS

Abstract. Strategies for meaningful learning are one of the most powerful constructs that favor the teaching-learning processes, and in higher education there are strategies that can be designed based on the classification of students with different academic performance, as well as the variation or strategic design which it realizes through a process of own adaptation. The purpose of the present investigation was to identify the learning strategies that were used by 294 University Students, of different races and in 4 Institutions of Higher Education of Ibagué, in order to determine their impact on academic achievement. For the development of the research was implemented a non-experimental methodology, with quantitative-qualitative approach of descriptive correlational type. The CEVEAPEU Questionnaire was used to evaluate students' learning strategies; academic records were used to measure academic achievement from August to November 2016. Students were classified as medium, low, and high performing. It was found that high performing students implemented more and better strategies than

average students; within the most relevant strategies were: planning, control and self-regulation, social interaction and peer learning skills, and management of resources to use the acquired information, had a significant effect on students' academic performance, which were not used by low-performing students. It was evident how the learning strategies were directly related to the achievement of academic achievement.

Keywords: Learning strategies, University students, academic achievement, CEVEAPEU questionnaire, validation.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVAS EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA ASSOCIAÇÃO COM REALIZAÇÕES ACADÊMICAS

Resumo. As estratégias para a aprendizagem significativa constituem um dos construtos mais poderosos que favorecem os processos de ensino-aprendizagem e, no Ensino Superior, existem estratégias que podem ser projetadas com base na classificação de alunos com diferente desempenho acadêmico ou de acordo bom a variação ou design estratégico que cada aluno realiza através de um processo de adaptação própria. O objetivo da presente pesquisa foi identificar as estratégias de aprendizado que foram utilizadas por 294 estudantes universitários, de diferentes raças e em 4 Instituições de Ensino Superior de Ibagué, a fim de determinar o seu impacto na realização acadêmica. Para o desenvolvimento da pesquisa foi implementada uma metodologia não experimental, com abordagem quantitativa-qualitativa de tipo correlacional descritivo. O Questionário CEVEAPEU foi utilizado para avaliar as estratégias de aprendizagem dos alunos; os registros acadêmicos foram usados para medir o desempenho acadêmico de agosto a novembro de 2016. Os alunos foram classificados como médios, baixos e de alto desempenho. Verificou-se que os estudantes de alto desempenho implementaram mais e melhores estratégias do que a média de alunos. Dentro das estratégias mais relevantes foram: planejamento, controle e auto-regulação, habilidades de interação social e de aprendizagem entre pares, além de gerenciamento de recursos para usar a informação adquirida. Estas estratégias incidiram significativamente no rendimento acadêmico, contudo, a estratégia e planejamento foi a única não utilizada pelos estudantes de baixo rendimento. Ficou evidente como as estratégias de aprendizagem estavam diretamente relacionadas à realização do desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem, estudantes universitários, realização acadêmica, questionário CEVEAPEU, validação.

Introducción

Actualmente, uno de los mayores objetivos de los estudiantes es culminar con éxito una carrera universitaria, ya que es el medio más efectivo para lograr insertarse en el mercado profesional y laboral. Esto hace que los jóvenes vislumbren un medio fundamental para lograr sus metas de realización personal. Por esta razón, en los últimos años, es mayor el número de jóvenes que acceden a los estudios universitarios y, por supuesto, mayor el número de ofertas universitarias.

Paralelamente, el interés por la calidad de la Educación Superior se ha incrementado, en medio de cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles: estructural, metodológico y curricular. El Sistema Nacional de Acreditación en Colombia, instauró la Ley 30 de 1992, con el objeto fundamental de garantizar a la sociedad que las instituciones de Educación Superior que hacen parte de él, cumplan con los más altos requisitos de funcionamiento, sus propósitos y objetivos (CNA, 2015).

Del mismo modo, los actuales desafíos demandados a la formación en Educación Superior, exigen situar el foco en la evidencia de logro de aprendizaje en estudiantes. Lo anterior, repercute en el rol que asumen docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Broc, 2011). En este sentido, la preocupación por abordar estos cambios paradigmáticos ha sido objeto de análisis desde múltiples enfoques: conductismo, cognoscitivismo, metacognición, autorregulación, etc. (Mayor, Suengas y González, 1995, p. 20).

En este caso, cada estudiante puede disponer de un repertorio de estrategias que le favorezcan como consecuencia de su proceso formativo en la Educación Superior. Un estudio reciente señala que el alumnado prefiere metodologías más participativas y, por tanto, más motivadoras (Carbó, Meseguer y Juan, 2017). Como actores participantes de entornos educativos, docentes y estudiantes debemos superar el enfoque de enseñanza basado en la mera transmisión de conocimientos, debiendo avanzar en el camino del desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que permitan disponer de múltiples recursos para actuar competentemente.

Estrategias como la autorregulación, que parten de la motivación y la creación de modelos mentales (Ventura, Cattoni y Borgobello, 2017), favorecen el desarrollo cognitivo, social y escolar del alumnado.

“El desarrollo de un modelo pedagógico innovador requiere del desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje organizado e interactivo donde la creatividad y la innovación sean elementos claves para lograr el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes” (Bravo-Cedeño, Loor-Rivadeneira y Saldarriaga-Zambrano, 2017, p. 34).

Como señala Gargallo (2008, p. 15) “el papel desempeñado por el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede modificarse a través de planteamientos metodológicos innovadores y centrados en el aprendizaje”. Es evidente la responsabilidad que tienen tanto las instituciones de Educación Superior, como los propios educadores, de llevar a cabo estudios en esta área, que se dirijan hacia el aumento del rendimiento académico de los estudiantes, para alcanzar mejores índices de aprovechamiento, para, finalmente, cumplir con la función sustancial de responder y solucionar las problemáticas sociales, además de lograr una incorporación exitosa del alumnado tanto a la sociedad como a las disciplinas laborales.

En la actualidad, se presenta una dinámica que permite impulsar las investigaciones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de satisfacer en los jóvenes universitarios las necesidades de formación y profesionalización. Han surgido diferentes métodos de enseñanza universitaria, tal como la formación por competencias, también sobre enfoques y estrategias de aprendizaje de los estudiantes, su motivación, su dedicación al estudio, a los recursos disponibles y a su evaluación.

“El interés por la didáctica universitaria se ha incrementado a la par que se han diversificado los focos de atención” (San Fabián, Belver y Álvarez, 2014, p.3).

Esta diversificación permite evidenciar otros tipos de prácticas pedagógicas de enseñanza, también conocidas como “buenas prácticas”, entre las cuales se encuentran: el estudio de casos, la resolución de problemas, los contratos de aprendizaje, así como el aprendizaje basado en problemas. Se presentan diferentes enfoques de enseñanza-aprendizaje universitario, anteriormente sólo el enfoque clásico centrado en el aula y el ejercicio del maestro ha sido reemplazado por una enseñanza que se centra en la actividad del estudiante, lo que requiere de un cambio tanto en las estrategias organizativas como en las metodológicas, también en los métodos de enseñanza, los roles del profesorado, la evaluación y los recursos (San Fabián, Belver y Álvarez, 2014, p.4).

Elementos Conceptuales

Las estrategias de aprendizaje

Desde el surgimiento de las universidades se han tenido. Sin embargo, algunos autores como Antón et al. (2008); Llano (2003) y Mayer (2003), quienes la definen como un espacio de reflexión, de cambio, de discusión; en donde cree que los estudiantes ingresan, por gusto, convicción y elección propia. No obstante, si estos criterios fueran cien por ciento verdaderos, el paso por las universidades sería un proceso lleno de logros, satisfacciones, retos, para lograr el crecimiento profesional y personal. Es allí cuando se considera que las experiencias de los universitarios durante su paso por las universidades, tiene que ser analizado desde los procesos de aprendizaje, los resultados obtenidos, el rendimiento académico, el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje para lograr mejores resultados (Bozu y Herrera, 2009).

En consecuencia, el aprendizaje en los estudiantes no se da por el azar, son los docentes los responsables del fracaso o éxito de dichos procesos; así como la tarea del alumno es "aprender a aprender", la del profesor es "enseñar a aprender". De ahí que las estrategias de aprendizaje son actividades o procesos mentales que llevan a cabo los estudiantes intencionalmente para procesar, entender y adoptar la información que reciben dentro de sus procesos educativos.

Ya cuando se hace referencia al aprendizaje, el análisis tiende a ser más complejo, uno de muchos significados se expresa en el modo de aprender antes, más y mejor, y que como añade Gallardo et al. (2014) expresa como el término procedimiento es sinónimo de estrategia, el autor lo expone como un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a las consecuciones de una meta.

Ocaña (2010) se refiere a la capacidad de actuar que se desarrolla gracias al aprendizaje, al ejercicio y a la experiencia. Mientras que para inglés, Martínez-González & García-Fernández (2015):

Son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento porque han sido desarrolladas a través de la práctica, las cuales pueden utilizar tanto consciente como inconscientemente, de allí, que las habilidades se adquieren como consecuencia del desarrollo de las capacidades y que cuando se procede a usarlas de manera consciente, entonces, las habilidades constituyen un tipo de estrategias de aprendizaje, pero por otra parte se les puede considerar como resultado obtenido al haber aplicado adecuadamente una estrategia. Finalmente la habilidad también hace referencia a una cualidad imprescindible

en el uso de las estrategias. Así, se puede decir que un estudiante elabora esquemas con gran «habilidad» (p. 94).

Para Carvajal et al. (2011, p. 397) las estrategias de aprendizaje corresponden al:

“conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice”.

Para Gargallo et al. (2009) “las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado”.

Díaz y Hernández (2002) se centran en las características que deben tener las estrategias de aprendizaje basados en diferentes autores:

- Son procedimientos flexibles que pueden incluir técnicas u operaciones específicas.
- Su uso implica que el aprendiz tome decisiones y las seleccione de forma inteligente de entre un conjunto de alternativas posibles, dependiendo de las tareas cognitivas que le planteen, de la complejidad del contenido, situación académica en que se ubica y su autoconocimiento como aprendiz.
- Su empleo debe realizarse en forma flexible y adaptativa en función de condiciones y contextos.
- Su aplicación es intencionada, consciente y controlada. Las estrategias requieren de la aplicación de conocimientos metacognitivos, de lo contrario se confundirán con simples técnicas para aprender.



Figura 1. Estrategias de aprendizaje más utilizadas.

Nota: Fuente: Elaboración propia.

Una importante cantidad de estudios han evidenciado que existe una relación positiva entre el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado y el logro académico obtenido por los estudiantes. En general, los estudios indican que los estudiantes que regulan su aprendizaje adaptan sistemáticamente sus esfuerzos para el logro de sus propósitos académicos y, como resultado de la puesta en práctica de esa estrategia, obtienen mejores logros. En otra dirección, se ha constatado que el alto logro es explicable por los niveles de autorregulación ejercidos por el propio estudiante (López-Vargas, Hederich-Martínez & Camargo-Urbe, 2011).

Medición de las estrategias

Así como existen las teorías del aprendizaje, las estrategias a implementar, también está la elaboración cuestionarios para la evaluación de las estrategias de aprendizaje, entre ellos destacan.

Tabla 1
Escala de medición de las estrategias y su uso

Escalas de estrategias de aprendizaje ACRA	• Estrategias de Adquisición • Estrategias de Codificación • Estrategias de Recuperación • Estrategias de Metacognición • Estrategias de Apoyo al procesamiento
Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación. CEAM	Los factores que mide la prueba son: • Estrategias de organización • Regulación metacognitiva • Establecimiento de relaciones • Aprendizaje superficial De motivación mide seis factores: • Valoración del aprendizaje, • Motivación intrínseca, • Motivación para el trabajo en equipo, • Necesidad de reconocimiento, • Autoeficacia y • Atribución interna del éxito.
Cuestionario de estrategias de Aprendizaje C.E.A.	• Escala de sensibilización • Escala de Elaboración • Escala de Personalización • Escala de Metacognición
Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE)	• Condiciones físicas y ambientales, • Planificación • Estructuración del tiempo y conocimiento de técnicas básicas.
Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) revisado.	• condiciones ambientales del estudio • planificación del estudio • utilización de materiales • asimilación de contenidos
Diagnóstico Integral del Estudio (DIE)	Es un cuestionario, de duración variable dependiendo del nivel y una prueba práctica para poder evaluar el uso de estrategias durante el

aprendizaje de un modo directo.

Nota: Fuente: Elaboración propia adaptada de Gargallo et al. (2009, p.6)

Los instrumentos pretenden: Diagnosticar, pronosticar, corregir, adquirir y consolidar. Las acciones que el estudiante realiza para aprender.

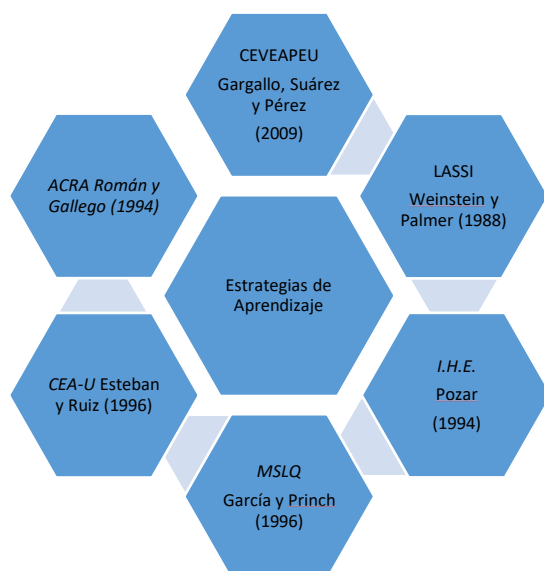


Figura 2. *Instrumentos diagnósticos de las estrategias de aprendizaje.*

Nota: Fuente: Elaboración propia adaptada de Gargallo (2009, p.16).

Logro académico

Hernández y González Montesinos (2011) en referencia a los logros de aprendizaje señalan

“que son un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p. 190).

Concepto que sostiene una vez más el carácter cuantitativo de los logros de aprendizaje. El mismo que es pertinente para esta investigación que intenta obtener resultados medibles aún en una variable bastante compleja; por su parte, Hernández y González (2011) en referencia a los logros de aprendizaje señalan

“que son un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p. 190).

Concepto que sostiene una vez más el carácter cuantitativo de los logros de aprendizaje. El mismo que es pertinente para esta investigación que intenta obtener resultados medibles aún en una variable bastante compleja.

De allí, para que se llegue al logro académico según Alonso (2000) se requiere de la motivación al logro la cual

“es generada principalmente por intereses personales, la confianza en las capacidades propias, sin esperar nada a cambio, más que la satisfacción de haber conseguido algo por sí mismo” (p. 34).

Se refiere a la búsqueda de una meta orientada a obtener éxito, superar los esquemas anteriores y realizar una mejor ejecución. Es así que, en el ámbito escolar, este autor sostiene que la motivación al logro influye en la manera de pensar del alumno, las metas que pretende lograr en relación con su aprendizaje y su desempeño académico.

Según un estudio realizado por Velasco-Arellanes, Vera-Noriega y Ramírez-Zambrano (2015), se demuestra certeramente que el logro académico se integra certeramente con el indicador “Procesos académicos y eficiencia interna”, lo que permite comprobar que en las instituciones donde se presenta deserción de estudiantes existen menores niveles de logro académico debido al dominio bajo de habilidades en diferentes áreas del conocimiento. En este mismo estudio se muestran diferentes tipos de variables, relacionándose algunas con características individuales de los estudiantes como la dimensión cognitiva, procedimental, actitudinal; al igual otras están enfocadas en las orientaciones metodológicas que el docente aplica en el aula de clase. También variables que permiten medir interacciones de los estudiantes con su entorno desde el punto de vista social, cultural y económico. Crozier (2001) ha dedicado especial atención en las últimas décadas a identificar y comprender aquellas variables de naturaleza esencialmente educativa, que inciden en el aprendizaje, que constituye uno de los temas de la investigación pedagógica (López-Vargas et al., 2011).

Relación entre motivación de logro y rendimiento académico

El rendimiento académico de los estudiantes está supeditado a múltiples factores entre ellos la motivación al logro, la ambición por obtener calificaciones altas y evitar la reprobación de asignaturas. En la mayoría de las instituciones educativas está reflejado a través del aprendizaje, siendo un proceso complejo donde el estudiante desarrolla habilidades y destrezas, genera conductas nuevas producto del medio educativo en que se encuentra y del razonamiento de las situaciones que lo abordan. De todas formas no podemos dejar de lado que el aprendizaje depende de su nivel de concentración en los diferentes ámbitos del saber (Yactayo-Cornejo, 2010).

Este mismo autor añade que también existen factores negativos que influyen en el bajo rendimiento académico, como son: una mala alimentación, problemas familiares, maestros que no utilizan las técnicas metodológicas adecuadas para enseñar o transmitir sus conocimientos, infraestructura, dificultad para analizar conceptos básicos, el no ser valorados; entre otros. De ahí que la motivación al logro condiciona al alumno a querer aprender, al parecer este influye en la forma de pensar y en los resultados del aprendizaje del alumno que se ve reflejado en sus calificaciones.

Método

Esta investigación sigue un diseño transversal (Hernández Sampieri, 2010) de tipo correlacional (Del Valle y Urquijo, 2015) con enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), donde se utilizarán los logros académicos como indicadores de la eficiencia de las estrategias de aprendizaje significativo (Pereira-Pérez, 2011), en una muestra representativa de estudiantes de Educación Superior para estimar el nivel de asociación entre las variables analizadas, para determinar la posible relación significativa (positiva o negativa), así como su repercusión en el mejoramiento de la calidad educativa (Vidal- Ledo, Nolla-Cao y Olite, 2009).

El objetivo general de esta investigación es “Analizar la asociación entre el logro académico y las estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior de la ciudad de Ibagué”. Este objetivo general se descompone en otros de carácter más específico que se detallan a continuación:

- Describir las estrategias de aprendizaje significativo propias de los estudiantes de educación superior de la ciudad de Ibagué.
- Identificar las estrategias de aprendizaje significativo que permiten a los estudiantes de educación superior de la ciudad de Ibagué alcanzar los logros académicos propuestos.
- Estimar el nivel de asociación entre las estrategias de aprendizaje significativo específicas y los logros académicos propuestos.

Las hipótesis planteadas son las siguientes:

H01: el desarrollo de estrategias de aprendizaje significativo con los estudiantes de educación superior de la ciudad de Ibagué presenta un bajo nivel de asociación con los logros académicos propuestos.

Ha1: el desarrollo de estrategias de aprendizaje significativo con los estudiantes de educación superior de la ciudad de Ibagué presenta un alto nivel de asociación con los logros académicos propuestos.

H02: el desarrollo de estrategias afectivas de apoyo y control presenta un nivel de asociación similar a las estrategias cognitivas con los logros académicos propuestos.

Ha2: el desarrollo de estrategias afectivas de apoyo y control presenta un nivel de asociación diferente a las estrategias cognitivas con los logros académicos propuestos.

Con respecto a la muestra, del universo de todos los estudiantes de Educación Superior de la ciudad de Ibagué, se seleccionará una muestra aleatoria estratificada de 150 estudiantes de las Facultades de: Psicología, Odontología, Ciencias de la Salud y Medicina Veterinaria y Zootecnia de tres Instituciones de Educación superior de la Ciudad de Ibagué-Tolima, de ambos géneros con edades entre 18 y 24 años que accedan voluntariamente a participar en el estudio.

Las variables que serán analizadas son las estrategias de aprendizaje según la clasificación propuesta por Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009): Grupo 1: Estrategias afectivas de apoyo y control: a) motivacionales, b) de componentes afectivos, c) metacognitivas y d) de control del contexto, interacción social y manejo de recursos; Grupo 2: Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información): a) de búsqueda, recogida y selección de información, b) de procesamiento y uso de la información.

Por otro lado, se analizarán los logros académicos correspondientes a los cuatro grupos descritos en el modelo 2x2 de Elliot y Mc Gregory (2001) en el que se subdividen en: a) meta de aproximación-maestría (definición absoluta e intra-personal de la competencia y valencia positiva); b) meta de aproximación-rendimiento (definición normativa y valencia positiva); c) meta de evitación-maestría (definición absoluta e intra-personal y valencia negativa); y d) meta de evitación-rendimiento (definición normativa y valencia negativa). La meta de aproximación-maestría se correspondería con la visión tradicional de la meta de maestría, la meta de evitación-maestría consistiría en evitar la falta de aprendizaje y de mejora. La meta de aproximación-rendimiento se correspondería con la visión clásica de la meta de rendimiento, y la meta de evitación-rendimiento se centraría en evitar hacerlo peor que los demás (Moreno, González Cutre y Sicilia, 2008).

Para la evaluación formativa de las estrategias de los estudiantes de educación superior se utilizará el desarrollo de un cuestionario CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios) que será diligenciado de forma individual y escrita (Gargallo López et al., 2014) con formato de autoinforme que consta de 88 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cinco grados con valores comprendidos entre “1” (totalmente desacuerdo) y “5” (totalmente de acuerdo).

El cuestionario está organizado en dos escalas y seis subescalas: Grupo 1: Estrategias afectivas de apoyo y control: a) motivacionales, b) de componentes afectivos, c) metacognitivas y d) de control del contexto, interacción social y manejo de recursos; Grupo 2: Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información): a) de búsqueda, recogida y selección de información, b) de procesamiento y uso de la información y 25 estrategias. Durante la prueba recibirán instrucciones así como una lectura guiada para interpretación de cada una de las variables en un tiempo determinado.

En el mismo formato (en papel) se incluirán los ítems, para el estudio de las metas de logro y se seguirá el modelo de Escala de Metas de Logro 2x2 propuesto por Elliot y Mc Gregor (2001) en el que se subdividen en: a) meta de aproximación-maestría (definición absoluta e intra-personal de la competencia y valencia positiva); b) meta de aproximación-rendimiento (definición normativa y valencia positiva); c) meta de evitación-maestría (definición absoluta e intra-personal y valencia negativa); y d) meta de evitación-rendimiento (definición normativa y valencia negativa). La meta de aproximación-maestría se correspondería con la visión tradicional de la meta de maestría, la meta de evitación-maestría consistiría en evitar la falta de aprendizaje y de mejora. La meta de aproximación-rendimiento se correspondería con la visión clásica de la meta de rendimiento, y la meta de evitación-rendimiento se centraría en evitar hacerlo peor que los demás (Moreno, González-Cutre y Sicilia, 2008).

Para la validación del instrumento de recolección de información se contó con la asesoría del Dr. Helmer Chacón Peralta, Psicólogo de la Universidad Antonio Nariño Magíster en Drogodependencia de la Universidad Miguel Hernández, Doctorado en Psicología de la UCAC, así como con el Dr. José Amilkar Calderón, Psicólogo de la Universidad Antonio Nariño Sede Ibagué, Magíster en Neurociencias de la Universidad de Barcelona y PhD en Ciencia aplicada quienes verificaron la fiabilidad de la investigación, la cual está definida como “la opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en

éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29).

Tras someter los instrumentos: CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios) y el modelo de Escala de Metas de Logro 2x2, al cotejo, consulta y juicio de los expertos, es posible reunir los dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez del contenido se establece a partir de dos situaciones: una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación del instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales diferentes. Es aquí donde la tarea de los expertos consultados se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

Se halló también la fiabilidad del instrumento de medida a través del alfa de Cronbach como se muestra a continuación:

Tabla 2
Confiabilidad del CEVEAPEU medido por el alfa de Cronbach

Escalas	Subescalas	Estrategias	Mx.	Esp.
Estrategias afectivas, de apoyo y control (o automanejo) a Mx= .636 a Esp= .819	Estrategias motivacionales: a Mx= .730 / a Esp= .692	Motivación intrínseca	.620	.500
		Motivación extrínseca	.590	.540
		Valor de la tarea	.809	.692
		Atribuciones internas	.550	.537
		Atribuciones externas	.563	.539
		Autoeficacia y expectativas Concepción de la inteligencia como modificable	.819 .449	.743 .595
	Componentes afectivos: a Mx= .646 /a Esp= .707	Estado físico y anímico	.708	.735
		Control de la ansiedad	.685	.714
		Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	.655	.606
		Planificación	.678	.738
	Estrategias de control del contexto e interacción social: a Mx= .646 / a Esp= .707	Autoevaluación	.564	.521
		Control del contexto	.748 .824	.660 .751
		Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	.788	.712
		Conocimiento de fuentes y		
Estrategias relacionadas con selección de información: a	Estrategias de búsqueda y			

el procesamiento de la información a Mx= .761 a Esp= .864 Estrategias de procesamiento y uso de la información: a Mx= .887 / a Esp= .821	búsqueda de información	.705	.685
	Selección de información	.501	.630
	Adquisición de información	.738	.677
	Elaboración	.692	.739
	Organización	.831	.810
	Personalización y creatividad, pensamiento crítico	.805	.771
	Almacenamiento y memorización. Uso de recursos mnemotécnicos	.697	.765
	Almacenamiento, simple repetición	.708	.691
	Transferencia. Uso de la información	.764	.656
	Manejo de recursos para usar la información adquirida	.440	.598

Nota. Confiabilidad de todo el instrumento: a Mx= .777/a Esp= .819.

Resultados y discusión

De acuerdo a los datos procesados según lo encontrado en las escalas y Subescalas en el cuestionario CEVEAPEU, a continuación se analizan los resultados obtenidos en cada una de las variables. Según las estrategias de aprendizaje, se logran resultados significativos dependiendo el número de participaciones en cada opción. El cuestionario se aplicó a la población evaluando 7 grupos, utilizando los siguientes rangos: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y muy de acuerdo; donde para efectos de mejor comprensión se presentan las siguientes tablas.

Tabla 3
Escala de medición de las estrategias y su uso

Preg	M.D	%	E.D	%	D.A	%	I	%	M.D	%	T.P	%
1	53	18	29	10	30	10	36	12	146	50	294	100
2	87	30	12	4	20	7	20	7	155	53	294	100
3	54	18	21	7	24	8	35	12	160	54	294	100
4	29	10	47	16	57	19	83	28	78	27	294	100
5	35	12	59	20	71	24	73	25	56	19	294	100

Nota: Fuente: Elaboración propia

Este primer bloque permite observar la importancia que para los estudiantes tiene el estudiar con interés, de allí, que en las universidades se requiere que los docentes trabajen en “fomentar y reafirmar el interés y la motivación profesional de los estudiantes” (Aguado y Falchetti, 2009, p. 9).

Tabla 4
Persistencia de los contenidos

Preg	M.D	%	E.D	%	D.A	%	I	%	M.D	%	T.P	%
10	79	27	33	11	23	8	38	13	121	41	294	100
11	60	20	32	11	28	10	47	16	127	43	294	100
13	18	6	93	32	86	29	55	19	42	14	294	100
9	55	19	41	14	34	12	45	15	119	40	294	100

Nota: Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la Subescala “Persistencia en los contenidos”, la principal variable indica que el desempeño académico de los estudiantes es dependiente de una constante: que el rendimiento académico depende de profesores, como afirman Chávez y Benavidez (2011):

Lo que se está realizando; en otras palabras, es importante darse cuenta, cómo se está aprendiendo, cómo se podría aprender mejor, qué dificultades tiene, cuáles podrían ser las razones de esas dificultades de aprendizaje. En estas condiciones, el estudiante podría mejorar su aprendizaje y el docente podría ayudar a mejorar su enseñanza (p. 2).

Tabla 5
Estado físico

Preg	M.D	%	E.D	%	D.A	%	I	%	M.D	%	T.P	%
21	24	8	39	13	48	16	88	30	95	32	294	100
22	30	10	66	22	64	22	72	24	62	21	294	100
23	32	11	39	13	57	19	89	30	77	26	294	100
24	19	6	27	9	63	21	122	41	63	21	294	100

Nota: Fuente: Elaboración propia

En los datos sobre el estado físico de los estudiantes, se observa de manera general que ellos consideran importante dormir y descansar lo necesario para aumentar el rendimiento, dormir las horas adecuadas para que el proceso de trabajo sea óptimo (Blakemore et al., 2007).

Tabla 6
Ansiedad

Preg	M.D	%	E.D	%	D.A	%	I	%	M.D	%	T.P	%
25	33	11	58	20	72	24	68	23	63	21	294	100%
26	19	6	67	23	64	22	68	23	76	26	294	100%
27	28	10	63	21	47	16	87	30	69	23	294	100%

Nota: Fuente: Elaboración propia

Cuando la ansiedad está presente en el aula se produce un efecto de descenso en espiral. La ansiedad provoca estados de nervios y de temor que contribuyen a un pobre rendimiento; el temor y el nerviosismo están íntimamente ligados al lado cognitivo de la ansiedad que es la preocupación (p. 27).

Tabla 7
Control

Preg	M.D	%	E.D	%	D.A	%	I	%	M.D	%	T.P	%
32	26	9	52	18	44	15	112	38	60	20	294	100
33	26	9	50	17	54	18	111	38	53	18	294	100
35	39	13	61	21	69	23	78	27	47	16	294	100
37	35	12	44	15	54	18	93	32	68	23	294	100
38	17	6	37	13	55	19	117	40	68	23	294	100
39	33	11	32	11	68	23	91	31	70	24	294	100
40	30	10	44	15	57	19	96	33	67	23	294	100
41	24	8	40	14	45	15	115	39	70	24	294	100

Nota: Fuente: Elaboración propia

En esta tabla es importante manifestar que de acuerdo a las percepciones de los alumnos, la mayoría estudia antes de los exámenes. Sería importante trabajar este aspecto para cambiar sus hábitos y técnicas de estudio, para que todos los conocimientos queden fijados (Pintrich et al., 1993, p. 99).

Tabla 8
Conocimiento de fuentes

Preg	M.D	%	E.D	%	D.A	%	I	%	M.D	%	T.P	%
53	25	9	29	10	47	16	89	30	104	35	294	100
54	25	9	27	9	59	20	107	36	76	26	294	100
55	28	10	36	12	68	23	97	33	65	22	294	100
57	28	10	38	13	75	26	87	30	66	22	294	100

Nota: Fuente: Elaboración propia

Estos resultados nos remiten a pensar que efectivamente los elementos estructurales del procesamiento de la Información (atención, percepción, memoria) cumplieron su función cada vez que fueron activados mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje. En este orden de ideas, Beltrán (1998, pág. 49) afirma que “se trasformó la información durante el aprendizaje de las estrategias (...)” propias del programa de entrenamiento, consolidándose su uso en el tiempo; y Monereo (1994) y Hernández y García (1991, p. 274) cuando describen la responsabilidad e incidencia positiva de las estrategias en todo proceso de aprendizaje, facilitando la asimilación de la información que llega del medio exterior al sistema cognitivo; ratifican también nuestros resultados.

Tabla 9
Personalización y creatividad

Preg	M.D	%	E.D	%	D.A	%	I	%	M.D	%	T.P	%
69	20	7	62	21	73	25	64	22	75	26	294	100
70	34	12	47	16	55	19	84	29	74	25	294	100
71	38	13	28	10	52	18	87	30	89	30	294	100
72	26	9	35	12	62	21	102	35	69	23	294	100

Nota: Fuente: Elaboración propia

Derivado de la ilustración anterior en relación a la importancia que le conceden los alumnos al procesamiento de la información se destaca como técnica principal la realización de “gráficos, esquemas o tablas para organizar la materia” que, de acuerdo con Poggioli (2002, p. 12), “esta estrategia exige un estudiante más activo, dispuesto a analizar la información, relacionarla, categorizarla y/o jerarquizarla”.

Tabla 10
Repetición y almacenamiento

Preg	M.D	%	E.D	%	D.A	%	I	%	M.D	%	T.P	%
73	30	10	33	11	64	22	97	33	70	24	294	100
74	27	9	35	12	65	22	105	36	62	21	294	100
75	18	6	29	10	64	22	104	35	79	27	294	100
77	35	12	35	12	57	19	95	32	72	24	294	100
79	38	13%	74	25%	62	21%	60	20%	60	20%	294	100%
80	17	6%	37	13%	52	18%	92	31%	96	33%	294	100%

Nota: Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la repetición y el almacenamiento, es importante manifestar que, de acuerdo a las percepciones de los alumnos, habitualmente “analizan críticamente los conceptos y las teorías que presentan los profesores”. Como acota De Pablos (1998, p. 460) “lo fundamental es analizar los cambios cualitativos generados en la organización de las estructuras cognitivas como consecuencia de la interacción entre éstas y los objetos a los que se aplica”.

Tabla 11
Repetición y almacenamiento

Preg	M.D	%	E.D	%	D.A	%	I	%	M.D	%	T.P	%
81	28	10	30	10	52	18	88	30	96	33	294	100
82	34	12	36	12	62	21	80	27	82	28	294	100
84	32	11	42	14	36	12	99	34	85	29	294	100
85	24	8	35	12	66	22	92	31	77	26	294	100

Nota: Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la recuperación de la información, los estudiantes suelen “recordar lo que pueden antes de responder a un examen”. Según Castillo y Pérez (1998, p. 31) “las estrategias de recuperación permiten optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria, se hace un recuerdo de lo aprendido”.

Por último se establecen las correlaciones según el coeficiente de Pearson, pudiendo observar en las tablas anexas que se evidenciaron correlaciones significativas en las estrategias de las otras tres dimensiones de la primera escala, de “Estrategias afectivas, de apoyo y control”: en “Estrategias motivacionales”, en “Estrategias

Metacognitivas” y en “Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos”. Para estas estrategias se encontraron nueve de las quince correlaciones.

Del mismo modo, se detectó correlaciones importantes entre las estrategias y el rendimiento en las dos dimensiones de la segunda escala, de “Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información”, en “Estrategias de búsqueda y selección de información” y “Estrategias de procesamiento y uso de la información”. Para esta etapa se evidenciaron cinco de diez posible correlaciones.

Tabla 12
Correlación de Pearson

		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo
En desacuerdo	Correlación de Pearson	1	.503**	-.081
	Sig. (bilateral)		.000	.455
	N	87	87	87
Indiferente	Correlación de Pearson	.503**	1	.358**
	Sig. (bilateral)	.000		.001
	N	87	87	87
De acuerdo	Correlación de Pearson	-.081	.358**	1
	Sig. (bilateral)	.455	.001	
	N	87	87	87
Total acuerdo	Correlación de Pearson	-.743**	-.709**	-.357**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.001
	N	87	87	87
Total desacuerdo	Correlación de Pearson	-.103	-.585**	-.781**
	Sig. (bilateral)	.343	.000	.000
	N	87	87	87
		Total acuerdo	Total desacuerdo	
En desacuerdo	Correlación de Pearson	-.743**	-.103	
	Sig. (bilateral)	.000	.343	
	N	.87	87	
Indiferente	Correlación de Pearson	-.709**	-.585**	
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	87	87	
De acuerdo	Correlación de Pearson	-.357**	-.781**	
	Sig. (bilateral)	.001	.000	
	N	87	87	
Total acuerdo	Correlación de Pearson	1	.251*	
	Sig. (bilateral)		.019	
	N	87	87	
Total desacuerdo	Correlación de Pearson	.251*	1	
	Sig. (bilateral)	.019		
	N	87	87	

Nota: Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era analizar la asociación entre las estrategias de aprendizaje significativo y el logro académico en los estudiantes universitarios de la ciudad de Ibagué, y la hipótesis planteada era que la relación entre estrategias y rendimiento académico y que los alumnos con mejores estrategias obtendrían mejores calificaciones.

Desde nuestro punto de vista, el objetivo ha sido conseguido y se ha verificado la hipótesis formulada. Por un lado, encontramos correlaciones significativas entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, lo que demostraba que se daba una asociación entre estrategias y rendimiento.

Así mismo, el análisis de regresión múltiple realizado sirvió para comprobar que el valor predictivo de las estrategias sobre el rendimiento era aceptable. Así, de las 6 estrategias analizadas en el cuestionario CEVEAPEU, solo en cinco se evidenciaron correlación siendo la dimensión “componente afectivo” la única dimensión en cuyas estrategias no hubo correlaciones significativas con el rendimiento; de la primera escala, de “Estrategias afectivas, de apoyo y control”.

Al igual que en los estudios de Schwinger, Steinmayr y Spinath (2009), hemos obtenido que la estrategia de autorrefuerzo puede favorecer la autorregulación Metacognitivas en el estudiante, lo cual a su vez incide en el tipo de aprendizaje que desarrollará en relación con los contenidos.

También se encontró correlaciones positivas y significativas entre la mayoría de los factores de estrategias de aprendizaje evaluados en el cuestionario CEVEAPEU y el logro académico. Sin embargo, se visualizó correlaciones más muy similares entre la cognitiva y rendimiento y emocionales y rendimiento, con lo que se puede indicar la asociación que se da entre los componentes afectivos, disposicionales y motivacionales del aprendizaje y el rendimiento, al analizar los componentes metacognitivos y el rendimiento, y entre el procesamiento de la información y el rendimiento.

Una meta académica se puede considerar como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje y reflejan, de modo coherente con lo hallado en las correlaciones que son las estrategias motivacionales, las estrategias metacognitivas y las de procesamiento las que tienen un mayor poder predictivo sobre el rendimiento.

Los resultados obtenidos confirman que los estudiantes que utilizan más estrategias de aprendizaje logran un mejor rendimiento y, en este caso, no se trata sólo de estrategias de apoyo (Metacognitivas y socioafectivas), sino también de estrategias de procesamiento de la información. Por otra parte, los resultados complementan los hallados por otros. El interés psicopedagógico del tema deriva de la incidencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico (Camarero, Martín y Herrero, 2000; Diseth y Martinsen, 2003; Gargallo et al., 2014; Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez Pérez, 2009; Pintrich, Smith, García y Mackeachie, 1993; Soares, Guisande, Almeida y Páramo, 2009). De este modo, las estrategias de aprendizaje son conductos de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En las estrategias de aprendizaje, predominó el uso de las de Adquisición, seguidas del Apoyo, la Recuperación y Codificación; se verificó también una independencia entre la Facultad a la que pertenecen los estudiantes y el uso de las estrategias. Los estudiantes emplearon más subestrategias relacionadas con la apropiación de los elementos básicos de la información a tratar en una tarea de aprendizaje, como el apoyo social, subrayado, repetición y relectura, en oposición a aquellas que facilitan el control y autonomía del aprendizaje como son, seguir un plan de trabajo, inferir, sintetizar, comprender y conectar la información a la estructura cognitiva. Lo que concuerda con el estudio de Bertel Pestana y Martínez Royert (2013).

Referencias

- Aguado, M. L. & Falchetti, E. S. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Journal of Learning Styles*, 2(4).
- Alonso, I. (2000). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid, España: Santillana.
- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1994). Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de aprendizaje, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV (1), 47-84.
- Alvarado-Guerrero, I. R., Vega, Z., Cepeda, M. L. y Del Bosque, A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148.
- Antón, J. M. R., Almeida, M. D. M. A., Andrada, L. R. & Alberdi, C. E. (2008). Conocimiento y aprendizaje en las grandes cadenas hoteleras españolas en Iberoamérica: Internet como herramienta de aprendizaje organizativo. *Cuadernos de turismo*, 21, 135-157.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Bertel Pestana, P. y Martínez Royert, J. (2013). Preferencia de estilos y uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la universidad de Sucre. *REVISALUD Unisucre*, 1(1), 45-57.
- Blakemore, S. J., Frith, U., Marina, J. A., & Soler, J. (2007). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Madrid: Ariel.
- Bozu, Z. & Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 87-97. Recuperado de http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf
- Bowden, J. y Marton, F. (1998). *The University of learning: beyond quality and competence*. Londres: Kogan Page.
- Bowen, D. & Bowen, M. (Eds.) (1990). *Interpreting: Yesterday, today, and tomorrow*. John Benjamins Publishing.
- Bravo-Cedeño, G.R.; Llor-Rivadeneira, M.R. y Saldarriaga-Zambrano, P.J. (2017). Las bases psicológicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. *Dominio de las Ciencias*, 3, pp. 32-45.
- Broc, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185.
- Camarero Suárez, F., Martín del Buey, F. & Herrero Díez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Cámere, E. (2009). La relación profesor-alumno en el aula. En *Entre Educadores*, en <http://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>

- Carbó, S.; Meseguer, S. y Juan, P. (2017). La opinión de los estudiantes sobre metodologías docentes. *Modelling in Science Education and Learning*, 10 (1), 193-198.
- Carvajal, O. M.; Cárdenas-Mora, S. M. & Mondragón-Hernández, S. A. (2011). Las tecnologías de información y comunicación en la formación de contadores públicos: análisis de uso y aplicaciones en cinco universidades colombianas. *Cuadernos de Contabilidad*, 12 (30), 243-272.
- Castillo, S. & Pérez, M. (1998). *Enseñar a estudiar. Procedimientos y técnicas de Estudio*. Textos de educación permanente. Programa de formación del profesorado. UNED. Madrid.
- Chávez González, G. & Benavides Martínez, B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica*, 37, 1-13.
- Consejo Nacional de Acreditación (2015). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Primera Edición. Bogotá: Corcas Editores Ltda.78.
- Crozier, W.R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea Editores.
- De Pablos, J. (1998). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una vía para la innovación. Nuevas tecnologías, Comunicación audiovisual y educación*. Barcelona: Cedecs, 49.
- Del Valle, M. y Urquijo, S. (2015). Relaciones de las estrategias de codificación amnésica y la capacidad de aprendizaje con el desempeño académico de estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 21 (1), 27-37.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (eds.) (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Diseth, Á. & Martinsen, Ø. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives and predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23, 195-207.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). Validación del cuestionario de metas de logro 2x2. *Journal of personality and social psychology*, 80 (3), 501-519.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Fëdorov, A. N. F. (2006). Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1.
- Fustier, P. (1989). La infraestructura imaginaria de las instituciones. A propósito de la infancia inadaptada, en R. Käes (coord.). *La institución y las instituciones*. España: Paidós.
- Gargallo López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Gargallo López, B., Suárez-Rodríguez, J. y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (2), 1-31.

- Gargallo López, B., Morera- Bertomeu, I., Iborra- Chornet, S.; Climent -Olmedo, M., Navalón- Oltra, S.; García-Félix E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72, 415-435.
- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Hernández Padilla, E. & González Montesinos, M. J. (2011). Modelo de ecuación estructural que evalúa las relaciones entre el estatus cultural y económico del estudiante y el logro educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 188-203.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E. & García-Fernández, J. M. (2015). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1).
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Madrid: Eiunsa.
- López-Vargas, O., Hederich-Martínez, C. & Camargo-Urbe, A. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 14 (1), 67- 82.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas de conocimiento* (Vol. 2). Pearson Educación.
- Mayor, J. S., Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas*.
- Monereo, C. (comp.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación y aplicación en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Moreno Murcia, J. A.; González-Cutre Coll, D. & Sicilia Camacho, A. (2008). Metas de logro 2 X 2 en estudiantes españoles de educación física. *Revista de Educación*, 347, 167-168.
- Ocaña, J.A. (2010). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Pereira-Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista electrónica educate*, 15 (1), 15-29.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- Poggioli, L. (2002). *Modo de presentación y tipo de preguntas anexas en el aprendizaje de textos en inglés como lengua extranjera a nivel de educación superior*. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Raposo, R.; Barcia, E.; Fernández-Carballido, A.; Montejo, C.; Negro, S. y Gallego, D. (2004). Estilos de aprendizaje en las facultades de Farmacia. En *Actas del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: UNED.

- Román, J. M. & Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA ediciones.
- San Fabián Maroto, J., Belver Domínguez, J. y Álvarez Álvarez, C. (2014). ¿Nuevas Estrategias y Enfoques de Aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista de Docencia Universitaria*, 4 (12), 280.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 621-627.
- Soares, A. P.; Guisande, A. M.; Almeida, L. S. & Páramo, F. M. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44(3), 204-212.
- Velasco-Arellanes, F. J; Vera-Noriega, J. Á; Ramírez-Zambrano, A. A; (2015). Procesos Escolares y Eficiencia Interna: ¿Cuál es la Relación con el Logro Académico en la Educación Media Superior Mexicana? *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-24.
- Ventura, A.C.; Cattoni, M.S. y Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21 (2), 1-20.
- Vidal- Ledo, M. Nolla- Cao, N. y Olite, F. (2009). Plataformas didácticas como tecnología educativa. *Educación médica superior*, 23 (4), 261-271.
- Yactayo Cornejo, Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una Institución Educativa del Callao*. Lima: Facultad de Educación.

Fecha de recepción: 03/10/2017

Fecha de revisión: 07/10/2017

Fecha de aceptación: 02/11/2017

INTERAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO POSSIBILIDADE DE UMA PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR

Berenice Feitosa da Costa Airesⁱ
Universidade Federal de Tocantins (Brasil)
João Henrique Suanno
Universidade Estadual de Goiás (Brasil)

Resumo. Este artigo visa apresentar e discutir os resultados de um trabalho inovador, desenvolvido no Projeto de Extensão Interação Universidade e Escola, vinculado ao Estágio Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), aplicado na Escola Municipal Benedita Galvão, em Palmas, Tocantins. Para a análise dos discursos que impregnam as práticas interdisciplinares, desenvolvidas no ano de 2016, foram realizadas entrevistas com grupos focais, compostos por estagiárias do Curso de Pedagogia-UFT, e feita a análise documental dos relatórios finais de estágio que apresentam os resultados das práticas aplicadas no projeto de Interação Universidade e Escola. Baseamos a nossa argumentação nas teorias e propostas paradigmáticas dos seguintes autores: Pimenta (2004), Morin (2000, 2001, 2007, 2009, 2011, 2015), Suanno, J. H. (2013a, 20013b, 2015a, 2015b), Suanno, M.V.R. (2014, 2015), Moraes (2008), Torre (2005, 2012) e outros. Pretendeu-se problematizar como o processo formativo de professores articula pensamento complexo, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na ação das estagiárias nas práticas pedagógicas das atividades de estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Constatou-se que os entrevistados consideram relevante a inserção de Estágio Curricular por meio de Projetos de Extensão que promovam a articulação entre Escola e Universidade, vinculando formação inicial e continuada no desenvolvimento de suas ações.

Palavras-chave: Formação de professores, práticas interdisciplinares, estágio supervisionado.

INTERACTION BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL: THE SUPERVISED PRACTICE AS A POSSIBILITY OF TRANSDISCIPLINARY PRACTICE

Abstract. This article aims to present and discuss the results of an innovative work developed in the Project of Extension Interaction University and School, linked to the Curricular Internship of the Pedagogy course of the Federal University of Tocantins (UFT) applied at the Benedita Galvão Municipal School in Palmas, Tocantins. For the analysis of the speeches that permeate the Interdisciplinary practices developed in 2016, interviews were conducted with focus groups composed of trainees from the Pedagogy-UFT course and the documentary analysis of the final internship reports that present the results of the practices applied in the project of Interaction University and School. We base our argument on the theories and paradigmatic proposals of the following authors: Pimenta (1991), Morin (2000, 2001, 2007, 2009, 2011, 2015), Suanno, JH (2012, 2014, 2015), Suanno MVR (2014, 2015a, 2015b), Moraes (2008, 2015), Torre (2005, 2008) and others. It was intended to problematize how the formative process of teachers articulates complex thinking, interdisciplinarity and transdisciplinarity in the action of the trainees in the pedagogical practices of the activities of curricular internship in the initial years of Elementary School. It was verified that the interviewees consider the insertion of Curricular Internship through Extension Projects that promote the articulation between School and University, articulating initial and continued formation with the development of Curricular Internship actions.

Keywords: teacher training, interdisciplinary practices, supervised internship.

INTERACCIÓN UNIVERSIDAD Y ESCUELA: LA PASANTÍA SUPERVISADA COMO POSIBILIDAD DE UNA PRÁCTICA TRANSDISCIPLINARIA

Resumen. Este artículo se propone presentar y discutir los resultados de un trabajo innovador, desarrollado bajo el contexto del Proyecto de Extensión Interacción Universidad y Escuela, el cual se encuentra vinculado a la Pasantía Curricular de la Carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Tocantins (UFT). Ese proyecto de extensión fue llevado a cabo en la Escuela Municipal Benedita Galvão, en Palmas, la capital del estado brasileño de Tocantins. Para el análisis de los discursos que impregnan las prácticas interdisciplinarias desarrolladas en 2016, se realizaron entrevistas con grupos focales, compuestos por pasantes de la Carrera de Pedagogía-UFT. Además, se realizó el análisis documental de los informes finales de pasantía, los cuales presentan los resultados de las prácticas aplicadas en el proyecto de Interacción Universidad y Escuela. Nuestra argumentación se basa en las teorías y propuestas paradigmáticas de los siguientes autores: Pimenta (2004), Morin (2000, 2001, 2007, 2009, 2011, 2015), Suanno, J. H. (2013a, 20013b, 2015a, 2015b), Suanno, M.V.R. (2014, 2015), Moraes (2008), Torre (2005, 2012), entre otros. La idea central fue problematizar cómo el proceso formativo de los profesores realiza la articulación entre pensamiento complejo, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, en las acciones de las pasantes en las prácticas pedagógicas de las actividades de pasantía curricular en los primeros años de la Escuela Primaria. Se constató que los entrevistados consideran relevante la inserción de la Pasantía Curricular por medio de Proyectos de Extensión que fomenten la articulación entre Escuela y Universidad, vinculando formación inicial y continuada en el desarrollo de sus acciones.

Palabras clave: Formación de profesores, prácticas interdisciplinarias, pasantía supervisada.

Introdução

O presente artigo apresenta os resultados de uma experiência formativa colocada em prática no Estágio Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Trata-se do Projeto de Extensão Interação Universidade e Escola, que viabiliza a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Projetos de Ensino Interdisciplinar são executados para o desenvolvimento de atividades do estágio curricular no âmbito do curso de Pedagogia e a formação continuada dos professores da Escola Municipal Benedita Galvão, em Palmas, Tocantins (TO), Brasil. Para tanto, foi firmado convênio com a Universidade Federal de Tocantins (UFT), que se tornou o campo de estágio de um grupo de alunas do quarto ano do Curso de Pedagogia durante o ano de 2016. Com um grupo gestor bastante receptivo e aberto para esse trabalho de parceria, a escola mostrou-se em sua inteireza, permitindo às estagiárias e à professora orientadora trocar ideias, traçar metas e construir, coletivamente, momentos e experiências de aprendizagem.

O estágio oferece:

“... a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (Lima, 2012, p. 55).

Uma prática crítica e criativa que, em nosso entendimento, não poderá prescindir de um enfoque transdisciplinar, na medida em que reconhece:

“... a necessidade de uma educação para a paz, para o desenvolvimento sustentável, para a convivência amorosa e plena de sentido nos ambientes educativos.” (Arnt, 2012, p. 180).

A transdisciplinaridade propõe a investigação e:

“... a compreensão da realidade com base na integração das ciências, das artes, das tradições, indo além das disciplinas.” (Arnt, 2012, p. 180), construindo um pensamento que, com esforço e risco, considere a diversidade do real (Morin, 2000). Nesse sentido, “nosso pensamento não poderá mais se fechar em compartimentos estanques, não poderá mais ser simplificador e reducionista, mas passará a ter uma visão ampliada e complexa dos sistemas, das organizações, dos processos e, como consequência, novos caminhos poderão construir uma forma de intervenção transdisciplinar.” (Melo, 2011, p. 111).

Mas, para sair do papel ou da retórica, a construção de uma intervenção transdisciplinar exige um movimento concreto entre os sujeitos, no reconhecimento e na troca, no planejamento e na ação, para, efetivamente, caminharem e abrirem os espaços e tempos necessários à integração. A transdisciplinaridade demanda o reconhecimento e a abertura ao outro, requer a criação e manutenção de espaços coletivos. Assim as ações teórico-práticas do estágio, realizado na Escola Municipal Benedita Galvão, foram pensadas a partir de momentos de estudo, reflexão, pesquisa e planejamento. Momentos de estudo para compreensão dos objetivos e da concepção do estágio como pesquisa e investigação, para compreensão da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentação da ação e para compreensão das dimensões sociais, institucionais, econômicas e culturais.

Os projetos interdisciplinares são elaborados com base na perspectiva do pensamento complexo, como descreve Morin (2001, p. 10):

“... o pensamento complexo é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelar, não fechado, não redutor e o reconhecimento do inacabamento, da incompletude de todo o conhecimento”.

Diante dessa sustentação complexa, a perspectiva transdisciplinar contribui para que esse conhecimento, ao invés de fragmentado, seja interligado, unido. Segundo ainda Morin (2007, p. 25):

“... para ser transdisciplinar é preciso ter um conhecimento complexo. Não se pode ser transdisciplinar apenas justapondo elementos. É preciso saber ligar os elementos das diferentes disciplinas.”

Ou seja, com base na compreensão de que a realidade é multidimensional e multirreferencial, apresentando-se em diversos aspectos, obter-se-ão consciência complexa e saber transdisciplinar para religar o que a concepção simplificadora separou.

Assim, o pensar complexo é um pensamento capaz de unir conceitos que divergem entre si, de modo a promover o pensamento articulado, religando razão, emoção, corporeidade, conhecimentos, saberes populares, em um modo de pensar multidimensional (múltiplas dimensões no objeto de pesquisa), multirreferencial (diferentes e múltiplos referenciais teóricos no processo de construção do conhecimento) e autorreferencial (que se refere a si próprio; autopoiese).

Os vários momentos de estudo e reflexão ocorreram em todas as fases do estágio. Ou seja, permearam os momentos de pesquisa documental na escola-campo, os momentos de observação em sala de aula e os momentos de regência. Como resultado desses estudos, os grupos de estágio elaboraram os Projetos Interdisciplinares a serem executados na Escola Municipal Benedita Galvão na cidade de Palmas, TO.

O estágio do curso de Pedagogia da UFT/Câmpus Palmas na Escola Municipal Benedita Galvão tem tido por base uma relação de parceria e amizade entre universidade, escola e comunidade. Envolve formação continuada de professores e gestores escolares em um projeto de trabalho com a comunidade escolar no intuito de impulsionar ações e práticas transdisciplinares e interdisciplinares. As ações foram criadas em um ambiente de corresponsabilidade, respeito e alegria de juntos possibilitar novas concepções e ações para a vida escolar, a vida universitária e para a aprendizagem das crianças, dos estagiários, dos professores.

O projeto de formação continuada desenvolvido na parceria Universidade-Escola é concebido no âmbito de formação, como resultado da ação institucional. Assim o conceito de formação de professores está sujeito à ideia ou à representação sobre o que é ser professor e sua prática docente. Por conseguinte, a concepção de formação é definida como um contínuo de ações que visam ao desenvolvimento profissional e contribuem para a ressignificação dos espaços de aprendizagem, tendo em vista a formação do sujeito ativo, reflexivo e participativo.

Os Projetos Interdisciplinares de ações do Estágio Curricular do curso de Pedagogia (UFT) buscam romper com a fragmentação do conhecimento disciplinar, religando os conhecimentos, as emoções e as visões de mundo. Para isso, consideram a reflexão produzida nas ações de ensino (estágio) e extensão, centrando-se na problematização para a compreensão do tema e a construção de conceitos. O objetivo é produzir conhecimentos, promover a reforma do pensamento e ampliar a consciência dos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das estagiárias sobre si, bem como metodologias de ensino e aprendizagem para formação continuada dos professores da escola-campo.

Os Projetos Interdisciplinares são elaborados na concepção de Estágio Supervisionado, conforme Suanno (2015, p. 141):

... estágio, na formação de professores, é uma disciplina de caráter teórico-vivencial desenvolvido por meio da apreensão, problematização e pesquisa sobre a realidade escolar, os processos de ensino, a aprendizagem dos alunos, as especificidades da organização e gestão da escola, e fundamentalmente possibilita ao(à) estagiário(a) se perceber e se experimentar como professor.

Tal concepção de estágio emerge, pois, da noção de educação como processo dialético de desenvolvimento individual, social, antropológico, um enfoque multidimensional do humano, em sua relação com o caráter coletivo da docência.

Os Projetos Interdisciplinares de ações do Estágio Curricular do curso de Pedagogia (UFT) buscam romper com a fragmentação do conhecimento disciplinar, religando os conhecimentos, as emoções e as visões de mundo. Para isso, consideram a reflexão produzida nas ações de ensino (estágio) e extensão, centrando-se na problematização para a compreensão do tema e a construção de conceitos. O objetivo é produzir conhecimentos, promover a reforma do pensamento e ampliar a consciência dos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das estagiárias sobre si, bem como metodologias de ensino e aprendizagem para formação continuada dos professores da escola-campo.

Também, consideram o pensar complexo, o que implica organizar o conhecimento, religando saberes de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Vale-se de sua articulação com os saberes populares, estéticos e culturais, resultando no trabalho com temas ministrados interdisciplinarmente com todas as disciplinas, no intuito de ligar razão, emoção e atitude transformadora. Considera-se a transdisciplinaridade como um conjunto de ações que na sua realização auxiliam a superação de atitudes das pessoas em prol de uma construção consciente de novas situações que se coadunam com as necessidades humanas e planetárias no século XXI e nos vindouros.

Trata-se de projetos que consideram também a concepção de sociedade, cuja transformação, segundo Morin (2011), passa pela educação, por ele nomeada de reforma do pensamento, que é justamente essa mudança de pensamento de estruturação da vida. O propósito é possibilitar o pensar complexo e a instauração de bases para uma reforma política que visa ser capaz de fomentar: política de qualidade de vida, política de convivência, política ecológica, política de solidariedade, por meio da cidadania e da sustentabilidade planetárias.

Assim, a compreensão do ser humano está baseada na epistemologia da complexidade, em que o ser humano, na sua capacidade de pensar complexo, é compreendido, além de ser biológico, também como um ser histórico, social e cultural, a fim de buscar compreender uma realidade que não é dicotomizada – ela é multidimensional e complexa.

Esses projetos transdisciplinares fundamentam a prática docente no *ensinar a viver* (Morin, 2015), ou seja, contribuem para que o estudante aprenda a viver ou pelo menos busque ampliar o sentido da vida, da existência humana. Segundo Morin (2015), para que ocorra a aprendizagem é necessário expandir o horizonte do educando, gerando oportunidades que possibilitem experiências, vivências geradoras de aprendizagem. O professor deve ajudar nesse processo, isto é, “introduzir na preocupação pedagógica o viver bem, o saber viver, a arte de viver para transformar o sujeito e a sociedade” (Morin, 2015, p. 30).

A importância da pesquisa está no estágio curricular do curso de Pedagogia, que, como campo de conhecimento pedagógico, tem despertado o interesse e a atenção de estudiosos e pesquisadores da área da educação. Refere-se a um campo teórico que produz, na interação das práticas formativas que ocorrem na universidade e escola. Vale lembrar que o egresso desse curso tem como foco a docência e a gestão na educação, cuja responsabilidade é a de promover ações pedagógicas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Além disso, porque há a necessidade de

ampliação do debate acerca da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica, como componente de uma cidadania abrangente. Esta relaciona-se a uma nova forma de relação ser humano-natureza-sociedade, baseada numa ética que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens.

A trajetória da formação de professores demonstra a gradativa ampliação do debate no meio educacional, principalmente no que diz respeito à formação inicial de professores. Contudo, ainda hoje, encontram-se práticas nas quais o estágio supervisionado, segundo Pimenta e Lima (2004), é considerado a prática dos cursos de formação de profissionais, ou seja, momento de aplicação de teorias, funcionando como aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem articular a teoria e a prática, como saberes que se complementam. Denunciam que, para as disciplinas teóricas, há uma carga horária maior do que para as de cunho prático, tornando assim o estágio uma disciplina de caráter técnico e burocrático.

Essa constatação revela a urgência do desenvolvimento de estudos e pesquisas que aprofundem a relação entre Estágio Curricular e Formação Inicial de professores. Nesse sentido cabe à Universidade uma parcela de contribuição nessas novas buscas. Deve-se trabalhar na perspectiva da superação da visão ingênua e reducionista das estagiárias, assumindo uma nova postura, uma redefinição do estágio, para que caminhem na formação docente, tornando o professor um profissional crítico e reflexivo. Com base nas afirmações anteriores, compreende-se que, para que seja vivenciada a dimensão do Estágio Curricular, torna-se fundamental romper com os comportamentos preestabelecidos e estereotipados, o que deve necessariamente ocorrer no processo de formação inicial. Esse é um caminho fundamental para que a dimensão do estágio curricular amplie e solidifique seu espaço nas discussões de formação de professores nos cursos de pedagogia.

Como instância de reflexão da prática pedagógica, o estágio assume lugar de destaque entre os componentes curriculares. Segundo o Parecer nº 21/2001, do Conselho Nacional de Educação, o estágio é definido:

Como um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em um lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização. (Brasil, 2002, s. p.).

Desse modo, o estágio apresenta-se como momento de aprendizagem da docência no sentido estrito da palavra, pois propicia o confronto com as orientações de como se deve ser professor. Diz respeito a um aprendizado que se inicia nos primeiros momentos de formação e vai se consolidando ao longo do curso. Torna-se, assim, imprescindível pensar no desafio metodológico interdisciplinar, na reforma do pensamento e da educação propostas por Edgar Morin, a partir do reconhecimento da complexidade e da urgência de um conhecimento transdisciplinar, o que representa

desafios e rupturas com nossa forma tradicional de pensar e de estruturar o trabalho docente, o currículo e o processo de ensinar e aprender.

Os desafios referem-se à necessidade de romper com conceitos e preconceitos já enraizados em nosso pensar, para, assim, construir ou reconstruir novas formas de ensinar, aprender e conviver.

O método

Para o alcance do objetivo proposto, optou-se pela pesquisa exploratória, apoiada pela abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, no intuito de torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses. Com o propósito fundamental de aprimorar as ideias ou descobrir intuições, seu planejamento é bastante flexível, de modo que são consideradas as mais variadas aparências do fato estudado.

Ainda de acordo com o autor, a referida pesquisa tem como principal finalidade:

... desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (Gil, 2008, p. 27).

A coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico e análises dos relatórios final dos Estágios Curriculares, o que nos permitiu verificar com profundidade as práticas pedagógicas das estagiárias desenvolvidas durante o ano de 2016. Fez-se uso de entrevistas junto à coordenação de Estágio Supervisionado da UFT e à coordenação pedagógica da Escola Municipal Benedita Galvão, com o objetivo de conhecer como as experiências formativas interdisciplinares têm articulado, na formação inicial, o modo de pensar complexo inter/transdisciplinar das estagiárias do curso de Pedagogia da UFT.

As discussões com as estagiárias foram realizadas por intermédio da constituição de um grupo focal, que se configura como sustentáculo para um estudo que serve não somente como diagnóstico de uma realidade, mas como oportunidade de debate e reflexão que pode ser o início de uma transformação. A obtenção de dados corresponde a uma parte da pesquisa, a partir da qual se fornece um aparato preciso de informações e permite tecer considerações relevantes e embasadas. Entretanto, a discussão parece-nos ser a parte mais rica da investigação, pois é por meio dela que são expostas vivências e propostas soluções.

Nas discussões junto às estagiárias, foram foco de análise as experiências inter/transdisciplinares, adquiridas a partir do estágio curricular na formação inicial do pedagogo.

Resultados e discussões

Refletir sobre o estágio como componente curricular é pôr em questão a complexa relação que se estabelece entre teoria e prática na formação de professores. Em geral o estágio supervisionado tem sido visto como parte prática dos cursos de licenciatura, ou seja, o tempo-espço de aplicação de conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica e profissional. Essa visão de estágio encontra-se superada nos projetos de prática e estágio por uma noção que articula ensino com pesquisa, admitindo uma iniciação da prática docente desde os primeiros anos de formação.

O conceito de estágio na formação de professores tem sido objeto de sistematização crítica e propositiva. Os estudiosos que congregam a área temática da Didática e Prática de Ensino concebem o estágio como uma instância de articulação das aprendizagens teóricas e práticas da formação de professores.

Nessa perspectiva, Barreiro e Gebran (2006, p. 20) referem que o estágio pode se:

"... construir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade."

O projeto inter/transdisciplinar desenvolvido durante o ano 2016, pelas acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFT, na disciplina de Ciências Naturais, oportunizou o diálogo sobre a manutenção da vida na terra e a necessidade de proteção dos recursos hídricos. O tema foi abordado a partir dos conhecimentos prévios dos educandos, com o objetivo de religar conhecimentos de diferentes disciplinas em perspectiva multidimensional e multirreferencial. Valendo-se do tema 'Água', consideraram-se as dimensões regionais, sociais, individuais, naturais e artísticas (poéticas, literatura e musicais).

O projeto inter/transdisciplinar desenvolvido durante o ano 2016, pelas acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFT, na disciplina de Ciências Sociais, foi construído em torno do tema "Moradias Sociais" e dos subtemas "democracia, cidadania, consciência, ocupações ilegais, justiça, responsabilidade social, solidariedade, pluralidade cultural, igualdade, diversidade, globalização, cultura de paz e não violência, direitos humanos". Buscou-se estabelecer relações entre esses conteúdos e o cotidiano dos educandos, de modo a desenvolver a capacidade do pensar complexo e, também, a sensibilidade do sujeito para a reflexão sobre as questões humanas, sociais e ambientais. De acordo com Morin (2011, p.29), a articulação das disciplinas em torno de um tema orienta que devemos aprender que a procura da verdade pede e busca a elaboração de pontos de vista. Com base nisso, foi possível garantir a compreensão e a participação dos estudantes a partir dos conhecimentos que possuíam.

Desenvolvido pelas estagiárias do curso de Pedagogia da UFT, na disciplina de Matemática, o projeto inter/transdisciplinar buscou promover uma nova relação com o conhecimento, com a vida e com os estudantes por meio do diálogo e da reflexão em torno dos seguintes temas: multiplicação, o dobro, o triplo, a construção da tabuada e sua importância para o cotidiano dos alunos. Em seguida foi trabalhado com a roleta da

sabedoria, com vistas à contextualização dos conteúdos abordados com o cotidiano dos alunos.

O projeto inter/transdisciplinar das estagiárias do Curso de Pedagogia da UFT na disciplina de Português buscou, na disciplina de Literatura, apresentar os fundamentos e características da Literatura Infantil, de modo a compreender o seu conceito e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. O intuito foi subsidiar o futuro pedagogo no seu ofício de educar a partir do trabalho com a diversidade das obras literárias voltadas para o público infantil e com os diversos recursos utilizados para atividades envolvendo o imaginário da criança. E na disciplina de História foi utilizada a própria história da Escola como forma de treino para a escrita.

Nas discussões junto às estagiárias, foram foco de análise as práticas e experiências interdisciplinares no estágio curricular adquiridas a partir dos projetos inter/transdisciplinares na formação inicial do pedagogo.

Na primeira discussão junto ao grupo focal das estagiárias, abordamos a criatividade:

“... considerando que a criatividade por meio da complexidade, transdisciplinaridade como perspectivas teórico-epistemológicas transcende os conceitos de compreensão acerca da Educação.” (Mallart, 2008, p. 240).

Nas reflexões, todas as estagiárias dos projetos interdisciplinares afirmaram que as aulas foram desenvolvidas com atividades práticas e criativas. Seguem os relatos de duas estagiárias (A e C):

Durante as aulas que eu ministrei na minha regência na sala de aula, entendi que não adianta você ter só o pensamento criativo, você tem que agir [...]. Eu acredito que, quando a pessoa se dispõe a fazer, ela já está tendo um ato criativo, ela se dispõe a fazer e tenta melhorar a cada dia. Assim eu busquei parceria, junto à professora titular da disciplina, para promover ali com os colegas da escola ações mais criativas.

... uma das atividades criativas que os alunos viram em um primeiro momento, que foi muito boa, que eles gostaram muito, foi quando trabalhamos com as vogais, números e encontros vocálicos, eles faziam as atividades e ao mesmo tempo faziam artes com as letras, e os números de 0 a 09 foi bem interessante, porque resolvemos construir um jogo onde todas as crianças eram convidadas a participar: “Jogo de Quantos São”. Por exemplo: eu determinava um número e o aluno teria que pegar a quantidade exata de palitos de Eva e colocar na cesta certa na parede. Percebemos que as crianças foram muito participativas e entusiasmadas para aprenderem.

Nota-se que as estagiárias procuraram sair do previamente estabelecido para inovar. Buscaram novas práticas pedagógicas, pois seu intuito era o desenvolvimento do

ensino e da aprendizagem com a perspectiva da criatividade. Moraes e Valente (2008, p. 101) afirmam que:

“... as práticas pedagógicas precisam adotar procedimentos abertos às flutuações, ... às mudanças sempre que necessário.”

A criatividade e a inovação, para Torre (2005), são dois termos que integram a visão de educação. Entretanto, não se trata de qualquer tipo de educação, mas aquela que busca desenvolver ações voltadas para os valores humanísticos, sociais, ambientais e culturais. Dessa forma, a intenção de propiciar condições de reflexões e desenvolvimento criativo se configura na concepção que Suanno (2013a, p. 31) apresenta, ao afirmar que:

“... a criatividade e capacidade crítica aliadas, no dia a dia, são grandes diferenciais para o surgimento de ações inovadoras...”

Observa-se também que as estagiárias, ao buscarem parcerias com as professoras titulares das disciplinas, trabalham com o intuito de ver seus educandos participativos, desenvolvendo as habilidades propostas para cada ano/série e transformando-se como sujeitos partícipes em seu contexto vivencial. Porquanto, com o apoio de toda equipe da escola, acreditam que a aprendizagem dos alunos poder ser revertida em outro cenário.

Entendemos, assim, que as atividades criativas dos respectivos projetos interdisciplinares propiciaram uma afetiva e efetiva aprendizagem. Isso porque possibilitaram as estagiárias avançar em uma compreensão que está além da proposta docente e do referencial teórico das disciplinas cursadas. Tais atividades permitiram, por conseguinte, ultrapassar o nível de repetição e favoreceram o sentido e o sentimento de autoria do processo de construção e desenvolvimento de sua própria aprendizagem e aprendizagem dos seus alunos.

Outra discussão no grupo focal diz respeito às contribuições dos projetos interdisciplinares desenvolvidos no estágio curricular no “Projeto de Extensão Interação Universidade e Escola” para a formação de futuros professores. Conforme relatos das estagiárias, a experiência por meio de projetos interdisciplinares se constitui como uma via de possibilidade de formação dos futuros professores:

Então, entendo que o projeto favoreceu muito minha atuação como estagiária e futura professora, porque estamos caminhando para a interdisciplinaridade em nossas práticas pedagógicas. Até os professores questionam muito, porque nos diários... tem que registrar separado,... em uma aula de Português elas conseguem envolver um conteúdo de Ciência, de História, Geografia, um tema transversal e, na hora do registro..., tem que ficar dividindo.

Bastante influência dos projetos na prática das aulas nossas, enquanto estagiárias, muitas mudanças, muitas mesmo, porque passamos a perceber que

não é somente o ensino formal, mas existem... além, que seria a questão dos valores.... Não fica somente no conteúdo [projeto/aula que preparamos], extrapola, vai mais além do conteúdo... sempre me preocupei muito, muito com a questão de não ficarmos somente na questão da aula tradicional, mas irmos mais além, para sermos bons profissionais e formarmos excelentes cidadãos.

A experiência vivida através da prática em sala de aula durante o estágio curricular, no projeto de extensão, me mostrou claramente o que significa ser professor e a importância que o planejamento tem na nossa profissão, saber como explicar determinado conteúdo ao aluno, que um texto, como a história dos “Da Joaquina Diferente”, por exemplo, pode ser usado como eixo temático para trabalhar, além da leitura, Geografia, Ciências Naturais (meio ambiente). Pois é no estágio curricular em sala de aula que o futuro professor tem a oportunidade de se aperfeiçoar, para exercer com êxito sua futura profissão.

Nessa perspectiva, observa-se que projetos com metodologias diferenciadas podem propiciar à sala de aula um ambiente de diálogo, dinâmico, prazeroso, onde cada descoberta é vivenciada como uma ação que educa, transforma uma realidade e propicia crescimento (Suanno, 2015), pois os alunos tornam-se protagonistas da construção de seus próprios conhecimentos, sentindo-se capazes e valorizados em seu cenário educativo.

Observa-se que o Projeto Interação Universidade Escola é um projeto integrador que potencializa e visa agregar e interligar diferentes contextos e dimensões. Para Torre (2012, p. 134), projetos com esse olhar:

“... potencializam o desenvolvimento da consciência ambiental e social, a autonomia, a criatividade, a colaboração, a dimensão emocional, em suma, a polivalência de estratégias didáticas.”

Assim, esse projeto de extensão, com um olhar interligador, possibilitou uma prática transdisciplinar que oportunizou às estagiárias uma iniciativa:

“...flexível, aberta e criativa, para a leitura e interpretação do que há em seu ambiente, através de óticas diferentes e pouco usuais, mas que são necessárias para conseguir uma formação completa” preparando o aluno para a vida (Pujol, 2009, p. 84).

A outra parcela de dados, coletados por meio das entrevistas com as coordenadoras de Estágios Supervisionados (UFT) e a coordenação pedagógica da Escola Municipal Benedita Galvão, apresenta como aspecto marcante a formação continuada no trabalho interdisciplinar, na formação inicial (pedagogos) e na formação continuada de professores em exercício na respectiva escola.

Os relatos da coordenação de Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia ratificam a sustentabilidade da formação inicial (pedagogos) e formação continuada (professores da escola) no desenvolvimento de projetos interdisciplinares no estágio curricular, conforme segue:

Então, esse projeto desenvolvido na escola 2016, que a gente chama de “Programa de Interação Universidade e Escola”, esse curso a gente reúne os professores da escola para pensar a escola, pensar os problemas da escola e os desejos que esses professores têm e as necessidades que eles têm para serem capacitados. Esse é um movimento formativo, porque a formação ocorre num contexto, na convivência humana, no diálogo, em uma participação como uma intenção pedagógica, com o objetivo de transformar as práticas dos professores da escola, e formar as alunas que estão desenvolvendo ações do estágio curricular do curso de pedagogia. Por ser um projeto inter/transdisciplinar, após a definição dos seus objetivos gerais, o desafio consiste em articular as diferentes disciplinas do quarto ano de Pedagogia. Ou seja, construir uma oficina que permitisse o diálogo entre as diferentes disciplinas e, ao mesmo tempo, avançar no reconhecimento de outros saberes, no sentido de se atingir os objetivos comuns estabelecidos para formação inicial (estagiárias) e formação continuada para os professores da escola.

... E se esta formação é interdisciplinar, o foco, é a gente pegar os conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas, a partir da problematização, e a gente começa a abrir várias dimensões em torno dos conteúdos. Então, “como é que eu posso discutir com o aluno esses temas do ponto de vista político, e no ponto de vista econômico, e do ponto de vista cultural e do ponto de vista estético? Como é que a literatura, a música, a escultura já retrataram este tema?”. Do ponto de vista local, tem notícias jornalísticas vinculadas a estes temas, a partir de todas as disciplinas, do ponto de vista planetário, tem alguma coisa ocorrendo? Então a transdisciplinaridade é uma pulsão religadora, a transdisciplinaridade é um desejo de religar percepções e conhecimentos em torno de um tema, para a gente pensar esse tema com mais fatores, com mais aspectos a serem levados em consideração.

... Entendeu-se, desde o início, que o desafio de pensar complexo, como proposto por Edgar Morin, demandava abertura, diálogo, problematização, planejamento e estudo. O desafio inicial era promover, favorecer e manter o diálogo sobre os conteúdos entre os professores universitários, as estagiárias e as diferentes disciplinas do quarto ano de Pedagogia.

Dessa forma, com essa proposta interdisciplinar compreende-se que as atividades humanas, ligadas à produção de conhecimentos, estão relacionadas diretamente à dimensão humana e sua subjetividade. A interdisciplinaridade é, pois,

uma atividade que se apresenta como complementaridade epistemológica da pesquisa e para a compreensão das transformações por que passam as sociedades contemporâneas.

Observamos nos relatos da coordenação pedagógica da escola que a experiência desenvolvida na instituição em 2016 tornou-se referência exitosa para formação continuada de professores, como demonstra o depoimento sobre a formação continuada do professor na escola:

Então, parceria universidade escola é fundamental, porque uma coisa é você ter um projeto no papel, outra coisa você desenvolver ele na íntegra e ver o resultado, a avaliação. Então, assim, a parceria é fundamental, com os professores, com a universidade. Os alunos, os estagiários – a escola abre espaço para os estagiários, então junta os estagiários com os professores da escola – são capacitados pelos professores do curso de pedagogia da UFT.

... Muda tudo, muda porque o corpo docente da escola, ele sai daquela visão de micro, para macro. Ele começa a ser exigente com os próprios conteúdos que ele vai trabalhar. Então as atividades são desenvolvidas a partir de um texto, você extrai do texto, cada um na sua área, o tema e o que você pode trabalhar dentro da sua área, ou de sua disciplina.

Percebemos, a partir desses relatos, a visão que as estagiárias e a equipe coordenadora do estágio curricular têm em relação ao outro, à formação integral do sujeito e à educação como um todo. Mesmo que alguns ainda confundam a transdisciplinaridade com a interdisciplinaridade, são educadores que já agem transdisciplinarmente, ao se preocuparem com o bem-estar interior e exterior dos que estão em seu entorno, utilizando um olhar que vai além do pensamento reducionista e, principalmente, valorizando projetos como meios interligadores de diversos saberes.

Acerca disso, afirma Morin (2009, p. 21) que:

“... o pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e desde com o contexto planetário”

Ou seja, é um pensamento interligador que parte de atitudes, que reconhece o todo como importante para a compreensão dos movimentos no cenário de aprendizagem.

Acreditamos, com base nas experiências de projetos formativos interdisciplinares desenvolvidos por meio da docência compartilhada entre universidade e escola, que a epistemologia da complexidade, nutrida de uma metodologia transdisciplinar, pode transformar-se em um fio condutor de uma nova proposta de formação inicial e continuada de professores.

Conclusões

Nossa reflexão sobre o processo de pesquisa realizado leva à compreensão de que o trabalho didático desenvolvido no Projeto Interação Universidade e Escola do Curso de Pedagogia (UFT) e a Escola Municipal Benedita Galvão consistiu em auxiliar os educandos na relação com o conhecimento e na mediação entre sujeito, objeto, realidade e consciência que se constrói por interações intrassubjetivas e intersubjetivas (Moraes, 2008, p. 124).

Esse projeto, fruto de um esforço coletivo, se propôs a ser uma nova estratégia, um projeto de extensão inter/transdisciplinar em busca das reflexões sobre estágio curricular, formação inicial e continuada de professores e ações de cooperação entre universidade e escola, com ações sustentáveis que iniciam na ampliação da consciência do sujeito, no *ser* em sua convivência consigo mesmo, com o social e ambiental. A partir da percepção de que o ser humano é, também, natureza entende-se que ele modifique a relação homem-natureza-sociedade e modifique a si próprio. Em outras palavras, propiciou-se a compreensão de que estamos todos conectados e, nesse sentido, é necessário entender o outro em nós mesmos, nos identificando e nos percebendo, atentos ao respeito à diversidade.

Com base nesse entendimento, o trabalho de estágio curricular foi organizado em um processo de ensino interdisciplinar articulado com a pesquisa e com a extensão. Considera-se que o *ensino com pesquisa* demanda a problematização, a investigação, o estímulo à discussão, o desenvolvimento de metodologias de busca, de construção de conhecimentos e a resolução de problemas. E o *ensino com extensão* demanda ação com a comunidade local, mobilização de visões inter e transdisciplinares sobre o fenômeno, para, assim, possibilitar o pensar complexo, o enfrentamento de problemas sociais, ambientais, institucionais e quem sabe a indicação de potenciais caminhos para políticas de formação do professor.

Assim, acreditamos que a inter/transdisciplinaridade busca conciliar interesses da convivência humana e como prática de vida pode contribuir para mudar o campo educacional, em prol de uma educação mais humana, que considere a globalidade e a especificidade de cada sociedade.

Referências

- Arnt, Rosamaria de Medeiros (2012). *Cenários transdisciplinares na formação inicial de professores*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, Liber Livro Editora.
- Barreiro, Iraíde Marques de Freitas e Gebran, Raimunda Abou. (2006). Práticas de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: Iraíde Marques de Freitas Barreiro e Raimunda Abou Gebran. *Prática de ensino e estágio supervisionada na formação de professores*. (pp. 27-35). São Paulo: Avercamp.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação (2002). Parecer CNE/CP 21/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] União*. Brasília: MEC.

- Gil, Antônio Carlos (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, Antônio Carlos (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Lima, Maria Socorro Lucena (2012). *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro.
- Mallart, Joan (2008). Ecoformação: além da educação ambiental. In: Saturnino de la Torre, Maria Antônia Pujol Maura e Maria Cândida Moraes (Org.). *Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação*. (pp. 235-260). São Paulo: Triom.
- Pujol, Maria Antonia (2009). Educação infantil como estado permanente da criatividade. In: Marlene Zwierewicz e Saturnino de la Torre (Coord.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. (pp. 71-85). Florianópolis: Insular.
- Melo, Kênia Abbadia de (2011). Pensamento complexo: uma nova e desafiadora forma de pensar a educação a partir das ideias de Edgar Morin. In: IV Encontro Estadual De Didática E Prática De Ensino – EDIPE. *Anais...* Goiânia: PUC GO.
- Moraes, Maria Cândida e Valente, José Armando (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulos.
- Morin, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco.
- Morin, Edgar (2001). *Introdução ao pensamento complexo*. 3ª. ed. Lisboa: Instituto Piaget1.
- Morin, Edgar (2007). Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luís Nicolas Audy e Marília Costa Morosini (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. (pp. 22-28). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Morin, Edgar (2009). Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. In: Maria da Conceição de Almeida e Edgar de Assis Carvalho (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. 5ª. ed. (pp. 1-104). São Paulo: Cortez.
- Morin, Edgar (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco.
- Morin, Edgar (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina.
- Pimenta, Selma Garrido e Lima, Maria Socorro Lucena (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Suanno, Marilza Vanessa Rosa (2014). Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: Maria Cândida Moraes e João Henrique Suanno (Org.). *O pensar complexo na educação: sustentabilidade e criatividade*. (pp. 45-58). São Paulo: Wak.
- Suanno, Marilza Vanessa Rosa (2015). *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 f. Tese (Doutorado

- em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília: Universidade Católica de Brasília - UCB.
- Suanno, João Henrique (2013a). Adversidade, resiliência e criatividade: uma articulação oportuna? In: Mariza Vanessa Rosa Suanno, Maria Glória Dittrich e Maria Antônia Pujol Maura (Org.). *Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação*. (pp. 31-42). Goiânia: Ed. UEG; América.
- Suanno, João Henrique (2013b). *Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras*. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: Universidade Católica de Brasília - UCB.
- Suanno, João Henrique (2015b). Transdisciplinaridade, criatividade e o terceiro incluído na formação de professores. In: Maria Aparecida Behrens e Romilda Teodora Ens (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores*. (pp.107-121). Curitiba: Appris.
- Suanno, João Henrique (2015b). Cooperação internacional pelas águas: metatema no Estágio Curricular do Curso de Pedagogia. In: Maria José Pinho, Marilza Vanessa Rosa Suanno, João Henrique Suanno e Elzimar P. N. Ferraz (Org.). *Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior*. Goiânia: Espaço Acadêmico.
- Torre, Saturnino de la (2005). *Dialogando com a criatividade*. Tradução de Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras.
- Torre, Saturnino de la e Zwierewicz, Marlene (Coord.) (2012). *Criatividade na adversidade: personagens que transformaram situações adversas em oportunidade*. Blumenau: Nova Letra.

ⁱ Aluna de Estágio Pós-doutoral do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - IELT - Universidade Estadual de Goiás - UEG, sob a orientação do Prof. Dr. João Henrique Suanno.

Data de recebimento: 27/10/2017

Data da revisão: 11/12/2017

Data do aceite: 15/12/2017