



Nº 21 • enero • January • Janeiro • 2019

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: 2019

ISSN: 1989-2446

Diseño:

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

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

Portada: Vista parcial campus Universidad de Jaén. Foto: Antonio Pantoja.

CONSEJO EDITORIAL

Editor Jefe

Antonio Pantoja Vallejo

Universidad de Jaén (España)

Editores Asociados

M^a Jesús Colmenero Ruiz

UJA - España

Maria Dolores Molina Jaén

SAFA - España

Marlene Zwierewicz

UNIBAVE – Brasil

Apoyo al Consejo Editorial

Beatriz Berrios Aguayo

Nuria González Castellano

Consejo Científico Internacional

España:

África Cámara Estrella – UJA

Ana Belén López Cámara – UCO

Ángeles Rebollo-Catalán – US

Antonio Cortés – UMA

Antonio Hernández Fernández - UJA

Antonio Salvador Jiménez Hernández - UHU

Antonio Matas Terrón – UMA

Beatriz Pedrosa Vico – SAFA

Christian Alexis Sánchez Núñez – UGR

Cristóbal Villanueva Roa – Grupo IDEO – UJA

David Molero López-Baraja – UJA

Encarnación Soriano Ayala – UAL

Javier Marín López – UJA

Javier Rodríguez Moreno - UJA

José Antonio Torres González – UJA

Juan Manuel Méndez Garrido – UHU

Juana M^a Ortega Tudela – UJA

Inés Muñoz Galiano – UJA

Manuel Morales Valero – UMA

M^a Carmen Martínez Serrano – UJA

M^a Carmen Pegalajar Palomino – UJA

M^a Dolores Eslava Suanes – UCO

M^a José Alcalá del Olmo Fernández – UMA

M^a Pilar Berrios Martos – UJA

M^a Teresa Castilla Mesa – UMA

M^a Teresa Padilla Carmona – US

Margarita Alcaide Risotto - UCJC

Miguel Ángel Fernández Jiménez – UMA

Miguel Pérez Ferra – UJA

Paz Peña García – SAFA

Pilar Arnáiz Sánchez – UM

Rafael García Pérez – US

Rocío Jiménez-Cortés – US

Salvador Doblas Arrebola – UMA

Soledad Romero Rodríguez - US

Otros países:

Adelcio Machado de Souza – UNIARP (Brasil)

Ana Paula Bazo – UNIBAVE (Brasil)

Andréa Andrade Alves – UNIBAVE (Brasil)

Circe Mara Marques – UNIARP (Brasil)

Elina Vilar Beltrán - University of London (Reino Unido)

Idemar Ggizzo – UNIBAVE (Brasil)

Jerry Bosque Jiménez - UCCFD (Cuba)

Joel Haroldo Baade – UNIARP (Brasil)

Juan Miguel González Velasco – UMSA (Bolivia)

Ludimar Pegorare – UNIARP (Brasil)

María José de Pinho – UFT (Brasil)

María Luisa Porcar – UNCuyo (Argentina)

Marilza Vanessa Rosa Suanno – UFG (Brasil)

Marizete Bortolanza Spessatto, – IFSC (Brasil)

Miguel Vázquez Martí – UCCFD (Cuba)

Nacim Miguel Francisco Junior – UNIBAVE (Brasil)

Paula Alves de Aguiar – IFSC (Brasil)

Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha – UNIARP (Brasil)

Roberto Moraes Cruz – UFSC (Brasil)

Difusión:

Nuria Cantero Rodríguez

Grupo IDEO.

Maquetación:

Beatriz Berrios Aguayo

ÍNDICE

La guía docente en la planificación y desarrollo de la enseñanza universitaria. PEDRO RICARDO ÁLVAREZ-PÉREZ, DAVID LÓPEZ-AGUILAR, ROCÍO PEÑA-VÁZQUEZ, MARÍA OLGA GONZÁLEZ-MORALES	7
Profissão docente: contribuições da formação continuada no espaço da escola. CÉLIA DE FÁTIMA ROSA DA VEIGA, GILBERTO FERREIRA DA SILVA	25
Formação de professores de educação física em mato grosso do sul-Brasil. JAEI CANTILIO NUNES, GUSTAVO LEVANDOSKI	39
O sentido estético da formação docente e a constituição da autonomia. MARCIA FERREIRA TORRES PEREIRA	51
Influencia de la cultura organizacional universitaria en el uso de las TIC. SONIA NEGRÓN-RIVERA	67
Educação a distância nas escolas de governo brasileiras: a produção acadêmica no campo da educação. CLAUDIA REGINA CASTELLANO LOSSO, MARTHA KASCHNY BORGES	81
Desarrollo del conocimiento fonológico en niños de 5 años de escuelas públicas del sector rural en Colombia. SILVIA LILIANA FLOREZ TROCHEZ	99
La mejora de los hábitos de desayuno y merienda escolar a través de una doble intervención escuela-familia. ANGUSTIAS GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, GABRIEL (H) TRAVÉ GONZÁLEZ, FRANCISCA GARCÍA PADILLA	117
La rendición de cuentas en establecimientos educativos de Guatemala. PATRICIA LUZ MAZARIEGOS ROMERO, FERMÍN FERRIOL SÁNCHEZ	133
Motivação dos discentes a para escolha do curso de ciências contábeis em uma instituição de ensino superior privada. DIAS DE SOUZA, EDINALDO VICTOR DE FRANÇA PEREIRA, NATHALIA SUELEN PEREIRA PITA FREITAS DE MOURA, JOÃO GABRIEL NASCIMENTO DE ARAÚJO, TIAGO DE MOURA SOEIRO	149

LA GUÍA DOCENTE EN LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA¹

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez
David López-Aguilar
Rocío Peña-Vázquez
María Olga González-Morales
Universidad de La Laguna- ULL (España)

Resumen

El proceso intencional que se viene desarrollando en los últimos tiempos en la enseñanza universitaria cuenta con un referente fundamental, la guía docente, que debe estar en sintonía con los principios que orientan el proceso de convergencia europea y recoger la planificación de la enseñanza que realiza el profesorado para gestionar el aprendizaje del alumnado. Por eso, la planificación docente constituye un elemento de calidad, dado que para lograr un buen aprendizaje en el alumnado se requiere una buena guía del trabajo que tiene que desarrollar en cada materia. Sobre la base de este planteamiento, se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo, basado en entrevistas al profesorado y *focus group* con informantes claves vinculados a la enseñanza universitaria, con el objetivo de valorar la utilidad de la guía docente como recurso didáctico. Los resultados pusieron de manifiesto que la guía docente es un instrumento básico en el modelo actual de la enseñanza universitaria. Sin embargo, tiene una función más administrativa que didáctica, ya que es un recurso que se utiliza para los procesos de acreditación de titulaciones y para informar al alumnado al inicio del curso de los aspectos claves de las asignaturas, pero no se integra en la dinámica diaria del proceso formativo como una guía del aprendizaje.

Palabras clave: Guía docente; planificación de la enseñanza; gestión del aprendizaje; modelo formativo.

THE TEACHING GUIDE IN THE PLANNING AND DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATION

Abstract.

The intentional process that has been developing in recent times in university education has a fundamental reference, the teaching guide, which must be in line with the principles that guide the European convergence process and collect the planning of the teaching carried out by the teachers to manage student learning. Therefore, teacher planning is an element of quality, given that to achieve good learning in students requires a good guide of the work you have to develop in each subject. On the basis of this approach, a qualitative study was carried out, based on interviews with teachers and focus groups with key informants linked to university education, with the aim of assessing the usefulness of the teaching guide as a teaching resource. The results showed that the teaching guide is a basic instrument in the current model of university education. However, it has a more administrative than didactic function, since it is a resource that is used for the accreditation processes of degrees and to inform the students at the beginning of the course of the key aspects of the subjects, but it is not integrated into the dynamics daily of the formative process as a guide to learning.

Keywords: Teaching guide; teaching planning; learning management; formative model

¹ Este artículo deriva de un proyecto financiado por la Universidad de La Laguna (Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa, Vicerrectorado de Docencia, curso 2016/2017).

GUIA DE ENSINO NO PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Resumo

O processo intencional que tem vindo a desenvolver nos últimos tempos no ensino universitário tem uma referência fundamental, o guia de ensino, que deve estar em consonância com os princípios que orientam o processo de convergência europeu e o planeamento do ensino realizado pelo professores para gerenciar a aprendizagem dos alunos. Por esta razão, o planeamento de professores é um elemento de qualidade, dado que, para alcançar uma boa aprendizagem nos alunos, é necessário um bom guia do trabalho que deve ser desenvolvido em cada assunto. Com base nessa abordagem, foi realizado um estudo qualitativo, com base em entrevistas com professores e grupos focais com informantes chave ligados ao ensino universitário, com o objetivo de avaliar a utilidade do guia de ensino como recurso de ensino. Os resultados mostraram que o guia de ensino é um instrumento básico no modelo atual de educação universitária. No entanto, tem uma função mais administrativa do que didática, uma vez que é um recurso que é usado para os processos de acreditação de graus e para informar os alunos no início do curso dos principais aspectos dos assuntos, mas não está integrado na dinâmica diariamente do processo formativo como um guia para aprender.

Palavras-chave: Guia de ensino; planeamento de ensino; gestão de aprendizagem; modelo formativo.

Introducción

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha venido convergiendo hacia un modelo formativo común entre los sistemas educativos universitarios de los distintos países europeos. Entre las novedades básicas que se incorporan con este enfoque, se establece un mecanismo de créditos y un sistema comparable de titulaciones para promover la movilidad de los estudiantes. Es en este marco general de la Convergencia Europea (Declaración de Bolonia, 1999) el profesorado universitario tiene un papel clave a la hora de facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado, fomentando en los estudiantes el “aprender a aprender” (Arias-Gundín, Fidalgo y García, 2008; Sanz, Ruiz y Pérez, 2014). Para lograr este objetivo prioritario de la enseñanza universitaria, se debe reforzar la planificación, tanto de las titulaciones que conforman la propia oferta formativa, como de las asignaturas y materias que la integran, de modo que las guías docentes sean un referente básico para el estudiante (Fidalgo y García, 2007; Cano, Tomás, García, Bañón, Riquelme y Murcia, 2016). Morón y Pedrero (2012, p. 375) plantean que, a través de la guía docente, se consigue optimizar “los procesos de planificación docente de forma que se facilite la visibilidad y comparabilidad de los programas”.

Por estos motivos, la guía docente se ha convertido en los últimos tiempos en un recurso estratégico de la organización y planificación de los títulos universitarios. La guía docente sitúa las asignaturas en el marco general de la titulación y recoge la contribución que desde cada materia se hace al desarrollo del perfil profesional del título. Fernández y Fernández (2007, p. 55) plantean que la guía docente debe especificar “cuáles son los objetivos que se pretenden con la inclusión de la materia en un plan de estudios que conduce a un perfil profesional”.

La importancia que ha alcanzado la guía docente en el modelo formativo universitario actual, exige que se tome muy en cuenta los procesos de planificación de la enseñanza y se reconozca esta tarea entre las funciones a desempeñar por los docentes universitarios (Díez, Pacheco y García, 2008; García, 2014; Marcelo, Yot, Mayor,

Sánchez, Murillo, Rodríguez y Pardo, 2014). En concreto, Mas (2012) reconoce que entre las competencias referidas a la función docentes se encuentra el diseño de las guías docentes, que se han de diseñar de acuerdo a las necesidades del contexto y al perfil profesional de la titulación. Requiere, por parte del profesorado, reflexión, previsión y preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sánchez, Ruiz y Pascual (2011, p. 53), al referirse a la guía docente, señalan que es “una delineación básica de los principios que regirán el desarrollo de la materia o módulo. La guía significa estructura en el mismo paquete [...] una selección y ordenación de contenidos académicos y [...] una oferta didáctica; esto es, cómo van a ser trabajados esos contenidos y cómo van a ser evaluados los estudiantes”. La guía docente es un instrumento que sirve para planificar, de manera detallada y estructurada, cualquier asignatura o módulo, ajustando la programación a los principios y directrices del EEES. Se trata, por tanto, de un recurso del que no se puede prescindir y que, como resaltan García y De la Cruz (2014), ayuda a optimizar las tareas del profesorado y el alumnado universitario.

Para Zabalza (2003), la guía docente es un recurso de planificación a nivel micro (de asignatura, no de titulación) cuyo objetivo prioritario es informar y orientar a los estudiantes acerca del proceso de estudio. García (2014, p.3) entiende la guía docente “como el documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajar de manera autónoma”. Esta planificación requiere de un cuidadoso proceso de selección de contenidos para que el estudiante alcance los aprendizajes esperados (Salinas y Cotillas, 2005). Por tanto, en la guía docente se detallan los elementos relevantes de una asignatura. En palabras de García y Deltell (2012, p. 358) es el “eje vertebral del modelo formativo a desarrollar”. Aparecen descritos los objetivos formativos, las competencias que se adquieren, el programa, la metodología, la bibliografía y el catálogo de técnicas docentes, de actividades académicas y de métodos de evaluación.

El concepto de guía docente, como muchos otros referentes del modelo formativo universitario, ha sufrido cambios con la adaptación al modelo del EEES. Para el profesorado, al elaborar la guía docente debe relacionar los objetivos del aprendizaje con las competencias que se pretenden desarrollar en una materia, a través de determinadas actividades formativas y empleando la evaluación como elemento de seguimiento y control del aprendizaje. Esta planificación se ocupa de aspectos como la adecuada distribución de la carga de trabajo del alumnado, la organización temporal de las actividades formativas, incluyendo entre éstas las pruebas de evaluación, los materiales docentes y los contenidos, los plazos de entrega de trabajos e informes, la metodología de evaluación y todo lo que el estudiante necesita conocer para superar una asignatura.

Desde esta perspectiva, la guía docente es una herramienta fundamental para la orientación y la tutoría académica que realiza el profesorado en las materias que imparte. Sin embargo, la puesta en práctica de un enfoque más personalizado de la enseñanza tropieza, como destacan González, Gilar, Mañas y Bermejo (2005), con problemas que presenta la educación superior actualmente, como es la elevada ratio de alumnado por grupo y asignatura. Precisamente, esta fue una de las limitaciones importantes que encontraron los autores en la experiencia que desarrollaron sobre los elementos que configuran la guía docente, como material de trabajo en la docencia universitaria. Insisten en que para el desarrollo de una docencia que se adapte al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, que se pueda llevar a cabo una evaluación en

profundidad de las asignaturas, para que se pueda guiar el proceso de aprendizaje, se debe contar con condiciones más favorables en cuanto al tamaño de los grupos, mayor número de horas de dedicación del profesorado a cada estudiante, mejores recursos para un contacto permanente y personalizado, etc.

Para los estudiantes, la guía docente es un documento de referencia, que les permite optimizar su trabajo y obtener el máximo aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Salinas y Cotillas (2005) resumen las funciones principales de las guías docentes:

- Especificar la oferta docente referida a una asignatura o módulo. Concretamente, es la forma en la que la universidad hace pública su oferta formativa, tanto en lo que se refiere a los contenidos disciplinares de la asignatura, como a los resultados esperados del aprendizaje, así como las actividades de enseñanza-aprendizaje y los criterios de evaluación.
- Informar al alumnado de lo que se pretende que aprenda, cómo se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo qué condiciones y cómo será evaluado.
- Recoger el compromiso del personal docente sobre diferentes cuestiones, como son los contenidos, los métodos docentes y de evaluación, etc. que se irán desarrollando a lo largo de un curso. Además, es un documento público en el que se hace referencia a la estructura de una oferta académica particular.
- Garantizar que la materia cumple con los requisitos y funciones que le son asignadas en el plan de estudios.

En el estudio de García y Deltell (2012), se concluyó, en primer lugar, que se trata de un recurso formativo que ofrece pautas y orientaciones para que el alumnado sea capaz de enfrentar adecuadamente su proceso de aprendizaje; por otra parte, que el estudiante debe asumir su papel protagonista y, en este rol, la guía docente ocupa un importante lugar para orientar su trayectoria académica; y, finalmente, que docente y alumno deben asumir que la formación es un proceso compartido entre ambos. Compartimos la idea de Sánchez, Ruiz, y Pascual (2001, p. 61) cuando señalan que la planificación de la enseñanza es indispensable para que los estudiantes *aprendan a aprender*, pero para que esto sea posible “tanto el alumno como el profesor tienen que darse cuenta que deben efectuar una renovación de la metodología que habitualmente utilizan y planificar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta como punto de referencia el trabajo que el alumno debe realizar tanto de forma presencial como no presencial”

Aunque la guía docente se presenta como un elemento fundamental en el modelo formativo actual de la enseñanza universitaria, se viene cuestionando si se trata de un recurso de utilidad para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las materias o, si por el contrario, es una herramienta que cumple únicamente con una función administrativa que emplean las instituciones de educación superior, para cumplir con los procesos de verificación y acreditación exigidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Especial relevancia tiene el programa VERIFICA, con el que se evalúa las propuestas de planes de estudio de títulos diseñados en consonancia con el EEES. Para ello, las universidades deben presentar una memoria de verificación de cada título, que debe ajustarse a los criterios y estándares de calidad de la ANECA antes de su implantación. En la memoria de verificación (o, en su caso, su posterior modificación) se recoge la descripción y estructura de los títulos

universitarios oficiales, desde la justificación del título, las competencias, los sistemas de calidad, la planificación de la enseñanza, etc.

Para analizar el modelo de guía docente que se viene empleando en la Universidad de La Laguna (ULL) tras la incorporación del modelo del EEES y valorar su importancia como recurso para guiar el proceso formativo del alumnado en el marco de la convergencia europea, se realizó un estudio a partir de las opiniones de decanos, coordinadores de calidad, directores de Departamento, profesorado, alumnado, técnicos de evaluación de la calidad y asesores jurídicos. De manera más específica, los objetivos del estudio fueron:

- Valorar la utilidad que tiene la guía docente como recurso de la enseñanza universitaria.
- Analizar el proceso de diseño de la guía docente.
- Valorar el contenido y estructura de la guía docente.
- Valorar el grado de cumplimiento de la propuesta formativa recogida en la guía docente.

Método

Participantes

En este estudio, de corte cualitativo, se empleó una entrevista semiestructurada dirigida a docentes de la Universidad de La Laguna y un grupo de discusión con diferentes informantes clave.

Con la finalidad de seleccionar a los participantes que colaboraron en la entrevista, se empleó un muestro intencional de expertos. El requisito establecido para participar era ser docente universitario en cualquiera de las ramas de conocimiento impartidas en la Universidad de La Laguna. Las valoraciones aportadas por los docentes universitarios en esta técnica de recogida de información se consideraron relevantes por su experiencia en torno a los objetivos que se pretendían cubrir con este trabajo.

Como se puede observar en la tabla 1, participaron 10 docentes, de los cuales 4 eran hombres (40%) y 6 mujeres (60,0%), distribuidos de manera equitativa en las distintas ramas de conocimiento: artes y humanidades (20,0%), ciencias (20,0%), ciencias de la salud (20,0%), ciencias sociales y jurídicas (20,0%) e ingeniería y arquitectura (20,0%).

Tabla 1

Características de la muestra participante en la entrevista semiestructurada

Número de docentes participante en la entrevista semiestructurada = 10 (n=10)		
Rama de conocimiento	Codificación	Género
Artes y humanidades	EAH1	Mujer
	EAH2	Hombre

Ciencias	EC1	Mujer
	EC2	Mujer
Ciencias de la salud	ECS1	Hombre
	ECS2	Mujer
Ciencias sociales y jurídicas	ECSJ1	Mujer
	ECSJ2	Hombre
Ingeniería y arquitectura	EIA1	Hombre
	EIA2	Mujer

En cuanto al grupo de discusión, se contó con la participación de 8 informantes clave, distribuidos de la siguiente manera: un estudiante universitario (EU), un técnico de la Unidad de evaluación institucional de la calidad perteneciente al Vicerrectorado de Docencia (UCAL), un decano (DEC), dos profesores universitarios (PU1; PU2), un miembro de la asesoría jurídica del Vicerrectorado de Estudiantes (AJUR), un director de Departamento (DIDE) y un moderador no participante (tabla 2). Los miembros que conformaron el grupo de discusión tenían una relación directa con el diseño, implementación y evaluación de las guías docentes en el contexto de la enseñanza universitaria, por lo que se consideró necesaria su participación para completar la visión aportada por los docentes en las entrevistas.

Tabla 2.

Características de los informantes clave participante en el grupo de discusión

Número de docentes participante en la entrevista semiestructurada = 10 (n=10)		
Participante	Codificación	Género
Estudiante Universitario	EU	Mujer
Técnico de la Unidad de Calidad	UCAL	Mujer
Decano	DEC	Hombre
Profesor universitario 1	PU1	Hombre
Profesor universitario 2	PU2	Mujer
Responsable de Asesoría Jurídica	AJUR	Mujer
Director de departamento	DIDE	Hombre
Moderador no participante		Mujer

Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de datos se empleó la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión anteriormente descritos. La estrategia cualitativa, como plantean Huber

(1992) y Ercikan y Roth (2006), ofrece un conocimiento preciso sobre la realidad objeto de análisis desde una perspectiva crítica y reflexiva. Además, el empleo de diferentes estrategias de recopilación de datos, permite triangular la información obtenida, aumentando de esta manera, los niveles de credibilidad y validez de los resultados.

La entrevista es una herramienta que permite recoger los relatos para interpretar una determinada realidad. Para diseñar el guión de la entrevista que orientó el desarrollo de las sesiones, y con la finalidad de aumentar su validez y fiabilidad, se tuvieron en cuenta:

- Las propuestas planteadas por Grinnel (1997) con relación al tipo de preguntas que se deben emplear en las entrevistas semiestructuradas: abiertas, de ejemplificación, estructurales, de contraste, etc.
- Los planteamientos de Rogers y Bouey (2005), quienes sostienen que las preguntas establecidas deben estar adaptadas a las características de los participantes, se debe generar un adecuado clima para el desarrollo de la entrevista (establecimiento del *rapport*), se debe ajustar el lenguaje y las normas a las condiciones de los entrevistados, etc.

Para planificar el grupo de discusión, se tuvieron en cuenta las directrices propuestas por Suárez (2005), con relación al número de participantes que debe colaborar como informantes clave, los criterios de selección de las personas participantes, el tiempo de administración recomendado de esta prueba, etc.

El guión definitivo de la entrevista (1) quedó configurado con un total de 11 preguntas. Por otra parte, el guión para el debate grupal (2) estaba compuesto por 21 preguntas. El guión de preguntas, tanto de la entrevista como del grupo de discusión, giró en torno a las siguientes dimensiones: utilidad de la guía docente (a), diseño de la guía docente (b), contenido y estructura de la guía docente (c) y cumplimiento de la propuesta recogida en la guía docente (d). Estas dimensiones objeto de análisis fueron confirmadas y validadas mediante el uso del Atlas.Ti (tabla 3).

Tabla 3
Dimensiones y variables objeto de análisis

Dimensión	Definición	Código
Utilidad de la guía docente	Recogía información relacionada con el uso y la utilidad que se le concedía a la guía docente en el marco de la enseñanza universitaria.	UTIGD
Diseño de la guía docente	Recogía información sobre cómo era el proceso de diseño y construcción del contenido de la guía docente.	DIGD
Contenido y estructura de la guía docente	Valoraba aspectos relacionados con la estructura y el contenido que se incorporaba en la guía docente.	ESGD
Cumplimiento de la propuesta recogida en la guía docente	Pretendía analizar en qué medida los aspectos introducidos en la guía docente se desarrollaban a lo largo del desarrollo de las materias.	CUMGD

Procedimiento de recogida de datos y análisis de información

Tras el proceso de construcción y diseño de las herramientas, se llevó a cabo la recogida de información. El procedimiento que se empleó para la entrevista fue el siguiente:

- Cada entrevistador (n=5; un entrevistador por área de conocimiento) se puso en contacto con los profesores de las áreas de conocimiento objeto de análisis con la intención de explicarles las finalidades del estudio y solicitar su participación voluntaria en una entrevista semiestructurada.
- Una vez las personas aceptaron participar como informantes clave en la entrevista, fueron convocadas a una hora, fecha y lugar que, previamente fue acordada entre entrevistador y entrevistado.

Para la elaboración de la sesión del grupo de discusión, se fijó una fecha, hora y lugar a conveniencia entre los informantes clave y el moderador. Además, los días previos al grupo de discusión, se envió un correo electrónico a cada uno de los participantes recordándoles los detalles de la cita e informándoles sobre las cuestiones básicas que se iban a tratar.

Siguiendo las propuestas de McMillan y Schumacher (2005) y Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) para aumentar la validez y fiabilidad del proceso y de los resultados, en la aplicación de las entrevistas y la celebración del grupo de discusión, se emplearon diferentes estrategias como: participación de distintos investigadores en las sesiones de recogida de datos, anotación de las incidencias que eran de interés para los objetivos propuestos en el estudio, grabación digital de las pruebas, realización de transcripciones narrativas *verbatim* de la información obtenida y proceso de codificación y análisis realizado por varios investigadores.

Análisis e interpretación de la información

Para el tratamiento de la información se han seguido las propuestas de Miles y Huberman (1994) y Strauss y Corbin (2002), en cuanto a la reducción de los datos, la disposición y transformación, y la verificación de los resultados. Como apoyo metodológico al análisis de los datos cualitativo, se utilizó el software informático Atlas.Ti 6. En concreto, se siguió el siguiente procedimiento:

- Construcción de una unidad hermenéutica, donde se incluyeron los documentos primarios de las entrevistas realizadas y del grupo de discusión celebrado.
- Reducción de la información, identificando las citas más relevantes que ofrecían respuesta a los objetivos propuestos en el estudio.
- Codificación de los relatos obtenidos a partir de las categorías previamente establecidas y de las dimensiones que emergieron del análisis de los documentos primarios.

Resultados

Los resultados del estudio se presentan agrupados en torno a las dimensiones planteadas en el trabajo.

Utilidad de la guía docente

Uno de los objetivos fundamentales del trabajo realizado era determinar qué utilidad y qué usos se hacía de la guía docente en el contexto de la Universidad de La Laguna. A partir de los relatos ofrecidos por el profesorado en las entrevistas y por los informantes clave en el grupo de discusión se pudieron identificar tres utilidades básicas de la guía docente.

En primer lugar, una parte del profesorado entrevistado (30,0%) reflejó que la guía docente era un recurso fundamentalmente administrativo y se empleaba poco a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje (tabla 4). En este sentido, uno de los relatos recogidos indicó que *“no es una herramienta que yo emplee de manera cotidiana en el aula”* (EIA1), ya que *“la guía, tal y como está recogida es un documento que está pensando para la burocracia, para que después, cuando vengan las acreditaciones, encaje en la memoria de verificación (...) Es un instrumento de control para las evaluaciones externas que hagan del título, no sirve para otra cosa”* (ECSJ2).

Tabla 4
Utilidad de la guía docente

	Porcentaje
Documento administrativo	30,0%
Documento formativo	50,0%
Documento administrativo y formativo	20,0%

Estas opiniones fueron compartidas por los participantes en el grupo de discusión. Concretamente, el responsable de la unidad técnica de calidad afirmó que *“la herramienta estrella del proceso de seguimiento y acreditación de titulaciones es la guía docente, puesto que es el mapa de carretera que utilizan los evaluadores”* (UCAL). Opinión que fue reforzada por el decano, quien señaló que era básicamente un *“registro administrativo que después va a tener una repercusión y un recorrido en el proceso de acreditación”* (DEC).

Por otra parte, el 50,0% de los docentes entrevistados, coincidió al defender que la guía docente debe servir para orientar la enseñanza, permitiendo planificar diferentes aspectos que están en estrecha conexión con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Los entrevistados entendieron que *“la guía docente es el mapa de la asignatura, es la hoja de ruta de la asignatura”* (EIA2). Coincidiendo con estas argumentaciones, el decano que participó en el grupo de discusión afirmó que *“las guías docentes han contribuido de forma determinante a instaurar una cultura de calidad de la docencia que no existía antes, cuestiones como, por ejemplo: qué debo enseñar, una programación temporal, una definición lo más precisa y rigurosa de la evaluación”* (DEC). Con relación a estas valoraciones, se pronunció uno de los docentes participantes en la entrevista señalando que *“cierto es que, para algunos profesores, que no tenían ningún tipo de programación, (...) les ha venido bien, para pensar un poquito en la asignatura”* (ECSJ2).

Aunque no se ha extendido de manera generalizada el uso de la guía docente como recurso de la enseñanza, muchos docentes hicieron un uso diario del programa con sus estudiantes. A modo de ejemplo, uno de los profesores entrevistados relató

cómo empleaba este recurso de manera integrada en su asignatura: *“todas las clases empiezan diariamente abriendo la guía docente, indicándoles en qué parte de la guía docente estamos; esta semana estamos en el tema cuatro y estamos viendo el apartado de meta-programación”* (EIA2). Sin embargo, la mayor parte de los docentes entrevistados, limitó el uso de este recurso *“al primer día de clase; es decir, la presento, yo resumo lo que viene en todos los apartados, los contenidos que vamos a ver, la metodología y, evidentemente, el sistema de evaluación”* (EAH1).

Desde la perspectiva del representante de la asesoría jurídica que participó, el uso que hicieron los estudiantes de la guía docente se reducía básicamente a *“hacerse una idea a principio de curso del temario, de en qué consiste esa asignatura, aquel que tenga un interés digamos a priori de antes de matricularse de qué va esta asignatura, que con el nombre nada más a lo mejor no puedo definir los contenidos, y desde luego en el aspecto de evaluación”* (AJUR).

Confirmando este argumento, el estudiante que participó en el grupo de debate insistió en la idea de que la guía docente es un recurso de escasa utilidad para el proceso formativo del alumnado. En este sentido destacó que *“no le prestamos mucha atención a las guías docentes, porque después, por ejemplo, establecen en la evaluación un examen oral o un examen escrito, pero a lo mejor nunca llegamos a ese examen”* (EU). Según este estudiante, la utilidad y uso que hacía de la guía docente se centraba básicamente en conocer *“quién es el profesor, las tutorías o el horario”* (EU).

Por último, hubo un grupo de personas que participó en la sesión de debate que consideró la guía docente como un recurso que, por una parte, era de carácter administrativo y, por otra, servía para guiar y orientar el proceso de enseñanza. En palabras de uno de los participantes en el grupo de discusión, la guía docente era un *“un proceso administrativo ineludible, pero también para el alumno y uno mismo es una herramienta para el buen desarrollo del curso, sobre todo lo que es el ajuste de los contenidos al cronograma; a mí me parece interesante”* (EAH2).

Diseño de la guía docente

Otro de los aspectos que se valoró en este estudio fue el proceso que se siguió para la elaboración y el diseño de la guía docente. De los testimonios que ofrecieron los participantes en el estudio, destacó la rigidez que encontraron los docentes a la hora de construir su programa formativo. Es decir, existía poco espacio para reflejar la propuesta y el planteamiento pedagógico de las asignaturas. Ante esta situación, manifestaron que *“he notado que cuando la estoy redactando hay cosas que me resultan algo rígidas, que a lo mejor debería dar más posibilidad de editar”* (ECS2). Este planteamiento, no permitió recoger, por ejemplo, *“el esfuerzo que yo le dedico a la asignatura; es decir, yo destino mucho tiempo a preparar la docencia cada año, a actualizarla. En cuanto he terminado con una asignatura, ya estoy mirando de qué modo la actualizo y de qué modo incorporo este o aquel otro modelo o aquel otro detalle, aquella investigación”* (ECS1).

Las valoraciones de los participantes resaltaron la importancia que tenían las memorias de verificación de las titulaciones a la hora de determinar el desarrollo de las asignaturas. La memoria de verificación del título concreta aspectos que los docentes tienen que asumir y desarrollar, sin poder cambiar los apartados esenciales de la guía docente hasta que no se modifique. Esta realidad, ofrece una escasa capacidad de maniobra para que el docente pueda incorporar en las guías elementos actualizados e innovadores vinculados a su proceso formativo. Así, uno de los profesores que participó

en el grupo de discusión indicó que *“el sistema de evaluación es lo que más puedes, a lo mejor, variar un poco. Pero tampoco tanto, porque está muy regulado por la memoria de verificación”* (EAH1). Otro de los docentes señaló que *“quizás donde mayor modificación hay con respecto a otros años es en la evaluación. Luego lo que son las competencias no, porque las competencias vienen establecidas por una orden ministerial, que es una titulación con repercusión profesional, ahí no tenemos margen y en el desarrollo de los contenidos, son los que tenemos a lo largo de los años, no modificamos mucho”* (EIA1). En definitiva, más que sustituir o incluir cualquier aspecto en la guía docente, *“sería la memoria de verificación la que tendrías que modificar, porque lo que yo no puedo modificar es una competencia en la guía docente si no está modificada en la memoria de verificación”* (EC1).

La existencia de un modelo de guía docente con apartados e información prescrita, quedó justificada por el representante de la unidad de calidad que participó en el grupo de discusión al indicar que *“todo lo que tiene que ver con competencias, todas esas cuestiones... se las damos ya cerrados porque (...) detectamos que no se correspondía nada con lo establecido”* (UCAL).

Desde la perspectiva del profesorado entrevistado, la memoria de verificación es *“también un documento de planificación educativa, que se tendría que estar actualizando constantemente”* (ECSJ2). Para que esto funcione de manera efectiva y se consigan los ajustes oportunos y necesarios, el proceso de actualización de las memorias de verificación tendría que ser más ágil y rápido. Solo de esta manera se podrían corregir los desajustes entre lo que figura en la memoria de verificación y lo que ocurre realmente en el desarrollo de una asignatura. En este sentido, algunos participantes en el grupo de discusión, reclamaron mayor capacidad para adecuar el programa de la asignatura a las características del curso y del alumnado, dado que es muy difícil prever con antelación lo que va a ocurrir durante el desarrollo de la asignatura. Algunos de los relatos recogidos apuntaron a esta realidad cuando reclamaron que *“muchas veces tengo que hacer las cosas de otra manera a como viene recogido en la guía, porque la realidad que me encuentro en clase no se adecúa a lo que figura en la guía docente. Incluso el sistema de evaluación que tengo establecido no es el que puedo utilizar”* (UCAL).

Tal y como sintetizó uno de los profesores entrevistados, *“la construcción del currículo es algo dinámico, no puedes prever en marzo, abril de un año lo que vas a hacer al año que viene. Yo, por ejemplo, que tengo clase en el segundo cuatrimestre, tengo que decir, ahora en marzo, abril o mayo o junio, lo que haré en enero, febrero del año que viene, sin conocer a qué alumnos, ni cuántos ni qué clase de alumnos”* (ECSJ2).

Contenido y estructura de la guía docente

A la hora de valorar el modelo de guía docente que se viene empleando en la Universidad de La Laguna, el profesorado entrevistado consideró que era una herramienta útil para ofrecer al alumnado información básica sobre distintos aspectos de la asignatura. Efectivamente, desde la perspectiva de los docentes entrevistados, la guía docente recogió datos que eran de interés para el alumnado, tales como *“la dirección del profesor, el contacto vía teléfono oficial, correo electrónico, lugar donde está ubicado, horarios de tutoría, horarios de clase”* (EAH2).

No obstante, en lo que concierne a la parte más didáctica y académica de la guía docente, algunos de los entrevistados consideraron que *“sobran apartados”* (EC2).

Concretamente, uno de los docentes señaló que la guía docente era una herramienta *“muy tipificada; tienes que seguir paso por paso y de forma muy estricta todo lo que te indican”* (EAH2²). Las opiniones del profesorado también reflejaron que la veían *“demasiada amplia. Hay guías docentes, a lo mejor, de diez páginas, más o menos, entonces yo encuentro demasiada información totalmente superflua que no sirve para ti ni para el alumno a la hora de la práctica”* (EAH2). En consecuencia, entendieron que *“el exceso de información no favorece a que el alumno siga consultando la guía”* (ECSJ1). Así, en el grupo de discusión se planteó que *“la guía docente tendría que ser un documento más sencillo, tanto en sus funciones como en su estructura de cara al alumnado”* (DEC).

De los apartados de la guía docente, uno de los más controvertidos fue el del cronograma. Con relación a ello, el profesorado entrevistado consideró que *“el cronograma es lo que a veces es más complicado”* (EC1). Otros sugirieron que este apartado *“lo relleno porque me obligan a rellenarlo, pero realmente a mí esa parte me sobra”* (EC2).

Como contrapartida al modelo de guía docente actual, algunos de los profesores entrevistados propusieron cambios de cara a mejorar esta herramienta sugiriendo que *“me quedaría sobre todo con la metodología, que es importante, con los contenidos, evidentemente”* (EAH1). Otro docente comentó que *“lo fundamental es el temario, el contenido y la evaluación, todo lo demás me parece burocrático”* (ECS1).

La simplificación de apartados se abordó también en el grupo de discusión, reconociendo la importancia de este recurso, pero demandando que las guías docentes fueran *“documentos prácticos, útiles de verdad”* (DEC). De manera más específica, se propuso *“una guía en la cual aparecieran las competencias más importantes de la asignatura, las mínimas posibles, los tópicos a desarrollar como contenidos y algunos criterios de evaluación”* (ECSJ2).

Cumplimiento de la propuesta recogida en la guía docente

Respecto al grado de cumplimiento de la propuesta recogida en la guía docente, el análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas y el grupo de discusión, sugirió que, por un lado, había un grupo de docentes que cumplieron con lo establecido en el documento y, por otro, había profesores que no mantenían la correspondencia entre lo que se había establecido y determinado en la guía docente con la práctica educativa.

En relación con el profesorado que manifestó cumplir con la guía docente, comentaron que *“en general sí se cumple... otra cuestión es la profundidad que se trate cada uno de ellos”* (EIA1). Otro de los docentes señaló que *“las mayores correspondencias se dan entre el contenido, lo doy íntegro, ahí no hay ningún tipo de desviación y en lo que se refiere al sistema evaluativo”* (ECS1).

Por el contrario, aquellos docentes que no cumplieron con lo establecido en la guía argumentaron que había que tener en cuenta que *“la guía docente la hacemos con un año de antelación, entonces hay cosas que son imponderables y complicado de ajustar”* (EIA2). Esta falta de correspondencia también vino determinada por el propio diseño de la guía docente. De hecho, algunos de los informantes clave que fueron entrevistados indicaron que había guías docentes con *“no sé cuántas competencias... y eso es imposible de abordarlo”* (ECSJ1).

Otro profesor comentó la dificultad que tuvo cuando asumió la docencia en una asignatura y se encontró con un planteamiento formativo que no compartía. En esta

línea, señaló que *“imparto una asignatura donde los temas no los puedo tocar y es que no tienen nada que ver con lo que se tendría que dar en esa materia”* (EC2).

En el grupo de discusión también se puso de manifiesto la disyuntiva existente entre la propuesta recogida en las guías docentes y la práctica educativa. Uno de los participantes comentó que *“en uno de los procesos de acreditación, se detectó una guía en la que se recogía un contenido y unos criterios de evaluación que no tenían nada que ver con el título; como si se tratara de una guía docente sobre cine y el contenido que se recogía era sobre radio”* (UCAL).

En cuanto a esta dimensión, el estudiante que participó en el grupo de discusión indicó que *“la misma asignatura en Educación Infantil, por la mañana dan contenidos de sociales y en el grupo de tarde se habla de otros”* (EU). Por estos motivos, se señaló que las comisiones de curso constituyen un espacio importante para plantear este tipo de problemas y disfunciones. Sin embargo, este mismo estudiante sugirió que otro problema era que a las comisiones de curso *“no acuden todos los profesores; he ido a comisiones que se han tenido que anular porque somos tres personas”* (EU).

Discusión y conclusiones

La finalidad principal de este estudio era analizar el modelo de guía docente que actualmente se viene empleando en la Universidad de La Laguna. Este proceso de revisión del modelo de guía docente no se puede aislar del contexto general en el que se desarrolla actualmente la enseñanza universitaria, donde se han producido cambios muy significativos en los últimos tiempos que, como señala Zabalza (2003), han venido a resaltar, aún más, algunas competencias del profesorado, como la planificación de la enseñanza. Siguiendo a Yaniz (2006), planificar y utilizar de manera efectiva distintas estrategias para diseñar y desarrollar con éxito la enseñanza, es una de las competencias docentes más importantes para afrontar el reto de la Convergencia Europea.

A pesar de este reconocimiento, el modelo formativo del EEES ha impuesto, como se desprende de los datos analizados, un diseño de la enseñanza bastante rígido y técnico, que restringe la capacidad del profesorado a la hora de planificar la enseñanza de las asignaturas. El modelo basado en el desarrollo de competencias (Yaniz y Villardón, 2006) determina una serie de decisiones que arrancan desde la memoria de verificación de la titulación, que limitan la autonomía y la creatividad del profesorado. De esta manera, lo que refleja el programa de la asignatura no siempre se corresponde con la propuesta del docente, dado que gran parte de la planificación viene predeterminada.

Desde la aprobación del Real Decreto 1393/2007, que reguló en España la enseñanza universitaria en el marco del EEES y todos los que le han sucedido, se requería como una parte de la planificación de los planes de estudio universitarios, la descripción de los módulos o materias de enseñanza-aprendizaje que conformaban el plan de estudios (art. 5.2 del anexo I). Esto implicaba el diseño de las guías docentes de las asignaturas (García, 2008) y en las distintas instituciones universitarias se viene cumpliendo con este requisito, de modo que se aprobó un modelo de guía docente cercano al espíritu de la Convergencia, común para todas las titulaciones.

Desde un enfoque institucional, el modelo cumple con los requisitos administrativos. Desde la perspectiva académica, se vienen planteando en los últimos tiempos algunas discrepancias sobre la utilidad de la guía docente para el alumnado y,

sobre todo, se viene cuestionando si se trata de un recurso que verdaderamente guíe y oriente la práctica educativa. Precisamente en el modelo del EEES, el estudiante es el principal protagonista de la enseñanza y la guía docente tiene que tener en cuenta este requisito. Pensamos como Bozu y Cantó (2009), que la guía docente tiene que estar diseñada y pensada para que el alumnado sea el protagonista del aprendizaje. El estudiante es quien aprende y durante ese proceso, necesita orientación, referencias, pautas, etc. Esa es una función importante que debería desempeñar la guía docente: servir de referencia al alumnado durante el tiempo que dura una asignatura, de lo que debe aprender y de cómo se va a trabajar para conseguirlo. En este sentido compartimos con López y Crisol (2012) y García y De la Cruz (2014) la idea de que la guía docente ha de facilitar el trabajo independiente y el desarrollo de la actividad cognoscitiva en el alumnado.

A partir de los resultados obtenidos, se pone de manifiesto que la guía docente es un instrumento básico en el modelo actual de la enseñanza universitaria, especialmente valorado y utilizado en los procesos de verificación de las distintas titulaciones. Un criterio fundamental que emplea la ANECA en la acreditación y evaluación de las titulaciones es la adecuación de las guías docentes, tanto en lo que respecta a su diseño, como a su puesta en práctica. De ahí el esfuerzo que se viene realizando en el conjunto de las universidades españolas, para que las guías docentes cumplan con los requisitos y se consiga la acreditación y certificación de las titulaciones.

Sin embargo, a través del estudio se refleja también la escasa incidencia que las guías docentes tienen sobre el proceso formativo. Como se ha comprobado, el uso de la guía docente queda limitado, fundamentalmente, al primer día de clase, cuando se informa al alumnado de los elementos centrales de la asignatura. Pero no se percibe que sea un recurso que esté presente de manera permanente a lo largo del curso, alimentando y guiando el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. De ahí que se pueda concluir resaltando que la guía docente tiene más importancia como documento administrativo, que como recurso pedagógico y didáctico. Es decir, la guía docente no realiza realmente la función de “guía” del proceso formativo.

A ello puede contribuir la falta de identificación del profesorado con la guía docente, que en muchos casos le llega como un documento elaborado por otras personas, derivado técnicamente de la memoria del título que diseñó una o varias comisiones años atrás y con una orientación de la materia que para nada se ajusta a su modelo docente. Esta realidad puede ayudar a entender que, en muchos casos, la guía docente es simplemente un documento administrativo, que el profesorado entrega porque es de obligado cumplimiento, pero que no ofrece su propuesta adaptada a la realidad de la asignatura y a los procedimientos de aprendizaje que como docente considera más adecuados para los estudiantes que tiene a su cargo. En este sentido, es necesario que sean las áreas de conocimientos y los Departamentos quienes asuman la revisión más profunda y detenida de los programas y de los contenidos que se imparten en las asignaturas. Se debe tener presente que las asignaturas no son propiedad de un profesor, sino que corresponde al área determinar qué contenidos se deben trabajar en la misma, con independencia del docente que se encargue de desarrollarla. Esto sigue siendo un problema que no se ha logrado resolver, dado que, por un lado, se aprueba la guía docente y, por otro lado, el profesorado desarrolla su versión particular de la asignatura. A este proceso se le debería dedicar mayor atención cada año, llevando a cabo una verdadera revisión de los programas y abriendo espacios para un debate en profundidad sobre los contenidos que se deberían abordar según el área. Las propuestas

que surjan de este análisis deberían trasladarse a la memoria de verificación, mediante los modifica correspondientes.

Resultó significativa la percepción sobre las guías docentes que tuvo el estudiante que participó en el estudio, considerándolas como una herramienta de escaso valor. Solo destacó su utilidad para encontrar información sobre aspectos muy específicos, como el nombre del profesado, los horarios, el sistema de evaluación, etc. y que se emplea en momentos concretos, como al elegir asignaturas o turnos.

Con relación al desajuste entre lo planificado en la guía docente y el proceso real de la enseñanza en el aula, resaltar las dificultades apuntadas por el profesorado a la hora de planificar algunos apartados de la guía docente. El cronograma, la metodología o sistema de evaluación es difícil concretarlos con tanta antelación, sin conocer el número de estudiantes, las características del grupo, etc. En este sentido, apartados de la guía como el cronograma se considera un elemento poco relevante y que se debería eliminar (es difícil prever con tanta antelación, en el mes de mayo/junio del curso anterior, que temas se van a impartir en cada periodo del curso siguiente). Por el contrario, otros apartados como la descripción de lo que aporta la asignatura al perfil del título no aparecen recogidos en el modelo de guía docente de la ULL y es recomendable su incorporación, dado que es un buen referente para la orientación del alumnado.

A modo de conclusiones y como derivación de este estudio, en relación a las guías docentes sería necesario:

- Aprobar procedimientos más ágiles para que las correcciones que se solicitan a la ANECA mediante modificaciones de las memorias de verificación del título, se aprueben e incorporen de manera más rápida.
- Diseñar un modelo de guía docente más sencillo, en el que se recojan los apartados básicos (resultados de aprendizaje, competencias, contenidos, sistema de evaluación y bibliografía) y se eliminan otros poco significativos como la temporalización o cronograma.
- Lograr que las áreas de conocimiento se impliquen y tengan mayor protagonismo en la determinación de los contenidos básicos de cada asignatura.
- Permitir una mayor autonomía al profesorado a la hora de hacer suya la guía docente y desarrollar su propuesta metodológica, después de garantizar que se cumple con los requisitos básicos del programa de cada asignatura.
- Sensibilizar al profesorado acerca de la importancia y conveniencia de que las guías docentes estén presentes a lo largo del curso, como un elemento integrado en el proceso formativo.
- Fomentar en el alumnado la utilización de la guía docente, como un referente y recurso orientativo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el ABP y el Método del Caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 431-444. Retrieved from <https://revistas.um.es/rie/article/view/94011>

- Bozu, Z., y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97. Retrieved from http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Cano, M., Tomás, R., García, J., Bañón, L., Riquelme, A.J., y Murcia, I. (2016). Evaluación de la implementación de las guías docentes de las asignaturas del ámbito de la Ingeniería del Terreno del Máster en Ingeniería Geológica. En J.D. Álvarez, S. Grau, y M.T. Tortosa (coord.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (417-434). Alicante: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia, junio 1999. Consultado el 27 de junio de 2018 en http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf
- Díez, C., Pacheco, D., y García, J. (2008). Las habilidades sociales en el marco del EEES. En M. Hijano del Río. *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: análisis de experiencias* (239-247). Málaga: Aljibe.
- Ercikan, K., y Roth, W. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35 (5), 14-23. doi: 10.3102/0013189X035005014
- Fernández, A., y Fernández, M. (2007). Enfoques de evaluación educativa en la enseñanza universitaria. En M. López. *Evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior* (29-46). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Fidalgo, R., y García, J. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, 35, 35-48. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Fidalgo/publication/28239455_Las_directrices_del_Espacio_Europeo_de_Educacion_Superior_en_el_Marco_Legislativo_del_Sistema_Universitario_Espanol/links/0deec529ed992ccd47000000/Las-directrices-del-Espacio-Europeo-de-Educacion-Superior-en-el-Marco-Legislativo-del-Sistema-Universitario-Espanol.pdf
- García, E.C., y Deltell, L. (2012). La guía docente: un reto en el nuevo modelo de educación universitaria. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 357-364.
- García, I., y De la Cruz, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Revista Edumecentro*, 6 (3), 162-175. Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000300012
- García, L. (2014). La Guía Didáctica. *Contextos Universitarios Mediados*, 14, 5.
- García, M. (2008). *Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES*. Editum: Universidad de Murcia.
- González, C., Gilar, R., Mañas, C., y Bermejo, M. (2005). Estudio de los elementos que configuran la guía docente, como material de trabajo, en la adaptación al sistema europeo de créditos (ECTS) para la docencia universitaria. *III Jornades de*

- Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la configuració de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Alicante: Universidad de Alicante.
- Grinnell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Illinois: Peacock Publishers.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Huber, G. (1992). *Qualitative Analyse: Coputereinsatz in der Sozialforschung*. Munich: R. Oldenbourg Verlag.
- López, M.A., y Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela Abierta*, 15, 9-31. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4078711>
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M., Murillo, P., Rodríguez, J. M., y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 34-359. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-191
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299–318. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4021101>
- McMillan, E., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson (5ª Edición).
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Morón, J.A., y Pedrero, E. (2012). Orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de educación para la salud: la guía docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista UPO Innova*, I, 375-390. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/279653198_Orientando_el_proceso_de_ensenanza-aprendizaje_en_la_asignatura_de_educacion_para_la_salud_la_guia_docente_en_el_espacio_europeo_de_educacion_superior
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rogers, G., y Bouey, E. (2005). Participant observation. En R.M. Grinnell, y Y.A. Unrau (eds), *Social Work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. Nueva York: Oxford University Press.
- Salinas, B., y Cotillas, C. (2005). *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea*. Valencia: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.
- Sánchez, M., Ruiz, C., y Pascual (2001). La guía docente como eje del proceso de enseñanza aprendizaje. *Bordón*, 63 (2), 53-64. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28971>
- Sanz, S., Ruiz, C., y Pérez, I. (2014). El profesor universitario y su función docente. *ESPACIO i+D, Innovación más Desarrollo*, III (5), 97-112. Retrieved from

http://www.espacioimasd.unach.mx/articulos/num5/El_Profesor_universitario_y_su_funcion_docente.php

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes
- Yaniz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17 – 34. Retrieved from <https://revistas.um.es/educatio/article/view/151>
- Yániz, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Fecha de recepción: 04/05/2018

Fecha de revisión: 28/10/2018

Fecha de aceptación: 17/01/2019

PROFISSÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO DA ESCOLA

Célia de Fátima Rosa da Veiga
Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle/Canoas (LS) (Brasil)

Resumo. Neste artigo se discute a importância da formação continuada e suas contribuições aos profissionais da educação em exercício, tendo em vista as modificações no ser e fazer pedagógico. No intuito de atender as necessidades que imperam em relação à formação docente no meio educacional e na sociedade, buscou-se dialogar com autores que abordam a formação continuada como um processo de capacitação ao profissional da educação, dentre os quais se destacam Freire (1997), Tardiff (2002) e Nóvoa (2007). Este estudo de cunho qualitativo é resultado de uma pesquisa que se amparou nos princípios metodológicos da pesquisa documental. Tomou por base empírica para a realização das análises o “parecer” produzido pelos professores que vivenciaram a formação continuada em uma escola de Educação Básica. A análise dos pareceres indicou, entre outros aspectos, que: a proposta de formação continuada do cotidiano, retratando o contexto escolar, com suas urgências, necessidades e projetos estimulam a dinamização e o aprimoramento das práticas da escola. Isso sugere a criação de espaços, nas reuniões regulares de formação, para tratar do que é rotina, seja com sucessos, seja com interferências que exigem maior atenção e diálogo. Outro aspecto diz respeito à formação centrada na escola, que acabou por produzir mudanças significativas na vida profissional e pessoal dos professores, dentre as quais destacamos o comprometimento com o processo educativo e a melhoria da qualificação das relações entre os profissionais no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação continuada, professores, qualificação das relações, formação em serviço.

PROFESSION, TEACHER: CONTRIBUTIONS OF TEACHER TRAINING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract. This article discusses the importance of teacher training and its contributions to professionals in education in face of the changes in the pedagogical way of being and doing. In order to meet the needs that prevail in teacher education, both in the educational environment and in society in general, we sought to dialogue with authors who approach teacher training as a process of improvement of the education professional like Freire (1997), Tardif (2002), and Nóvoa (2007). This qualitative study is the result of a research based on the methodological principles of documentary research. The empirical basis for conducting the analyzes was the "opinion" produced by the teachers who had undergone training in a (Elementary, Middle and High) school. The analysis of the opinions indicated, among other aspects, that: the proposal of continuous daily training portraying the school context with its urgencies needs and projects stimulate the dynamization and improvement of school practices. This suggests the need for creating spaces in regular training meetings to deal with the changing routine, either by looking at successes or interferences that require more attention and dialogue. Another aspect to emerge in the analysis concerns school-centered training that has led to significant changes in the professional and personal life of teachers. Among those we highlight the commitment to the educational process and the improvement of the qualification of the relations among professionals in the school environment.

Keywords: teacher training, teachers, qualification of relations, education in service.

PROFESIÓN DOCENTE: CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN CONTINÚA EN EL ESPACIO DE LA ESCUELA

Resumen. En este artículo se discute la importancia de la formación continuada y sus aportaciones a los profesionales de la educación en ejercicio, teniendo en cuenta las modificaciones en el ser y hacer pedagógico. Con el fin de atender las necesidades que predominan en relación a la formación docente en el medio educativo y en la sociedad, se buscó dialogar con autores que abordan la formación continuada como un proceso de capacitación al profesional de la educación, entre los que destacan Freire (1997), Tardiff (2002) y Nóvoa (2007). Este estudio de cuño cualitativo es el resultado de una investigación que se amparó en los principios metodológicos de la investigación documental. Tomó como base empírica para la realización de los análisis del "parecer" producido por los profesores que vivenciaron la formación continuada en una escuela de educación básica. El análisis de los dictámenes indicó, entre otros aspectos que: la propuesta de formación continuada de lo cotidiano, retratando el contexto escolar, con sus urgencias, necesidades y proyectos estimulan la dinamización y perfeccionamiento de las prácticas de la escuela. Esto sugiere la creación de espacios, en las reuniones regulares de formación, para tratar de lo que es rutina, sea con éxitos, sean con interferencias que exigen mayor atención y diálogo. Otro aspecto se refiere a la formación centrada en la escuela que acabó por producir cambios significativos en la vida profesional y personal de los profesores, entre las cuales destacamos el compromiso con el proceso educativo y la mejora de la calificación de las relaciones entre los profesionales en el ambiente escolar.

Palabras clave: educación continuada, profesores, cualificación de las relaciones, formación en servicio.

Introdução

Vivemos um período ímpar na história humana. A evolução da ciência e das tecnologias, juntamente com o aumento da expectativa de vida, faz com que tenhamos grandes dificuldades de processarmos e organizarmos os saberes e os preceitos sociais, morais, educacionais, espirituais, entre outros. A diversidade cultural, agora mais presente em nosso cotidiano, faz com que o processo do ensino e da aprendizagem, obrigatoriamente, passe por um novo entendimento, impulsionando o possível professor a um processo constante de formação e de atualização.

A ideologia presente no que ensinamos e no que somos levados a ensinar faz do ato de educar um contrato de risco, no qual nos questionamos se educamos para a autonomia. Muitas vezes, as situações cotidianas nos tornam frágeis e impotentes frente aos desafios e colocam em dúvida a condição docente de favorecer o conhecimento necessário aos educandos.

A escola é um lugar de muitas possibilidades, é o espaço onde se pode construir e desconstruir sentidos para a mudança. Um dos desafios com que a escola se depara é o imenso volume de informações que se aglomera diante do espaço escolar; com isso, gera-se um aparente caos educacional, dificultando toda a ação educativa, principalmente para as escolas de Educação Básica. Frente à complexidade dos desafios diários, a escola vê-se, muitas vezes, perdida em seus princípios e sua missão, pois um novo discurso se faz presente no mundo atual: a não linearidade, a imprevisão e a complexidade, que exigem nova postura para sua compreensão (Machado, 2013).

O panorama de mudanças é tão veloz e diversificado que não se concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial e/ou acumulada dos docentes (Moriconi, 2017). A mudança, no sentido esperado para a educação, exige e

apoia-se na formação contínua e, portanto, na atualização dos recursos humanos disponíveis, ou seja, na capacitação permanente dos professores em serviço.

O artigo tem o objetivo de analisar quais as contribuições da formação continuada ao professor em serviço, tendo em vista as modificações no ser e fazer pedagógico. O estudo é resultado de uma pesquisa finalizada, desenvolvida a partir da escola compreendida como lugar de possibilidades, da formação como espaço de significação da vida e da formação continuada como um convite à qualificação do ser e fazer pedagógico.

Ao mesmo tempo, vivemos num contexto de medo e busca de segurança em qualquer lugar da sociedade, pois esta cria suspeitos, estranhos estrangeiros, ameaças ao convívio nos espaços públicos, sendo a escola um deles. Porém, se esse é um problema que a globalização tornou mais evidente, esta pode ser um componente da solução, por outro lado, já que a comunicação entre diversos tipos urbanos e culturais pode ser, seguramente, um passo para a solução da intransigência coletiva e da intolerância individual (Silva, Cabrera, 2013; Bauman, 2007).

Nesse cenário de fragilidade está inserida a escola. Convivemos todos com a cultura de consumo que criou um cenário propício para a deflagração de ofertas em um mercado de produtos que se quer inesgotável. Os professores, nesse contexto, convivem com a dificuldade de educar na “síndrome consumista” em que a infância é passível de sondagem e engendramento de desejos e satisfação. O desafio é educar adolescentes e crianças que são impulsionados a consumir e que influenciam nas decisões dos pais no momento da aquisição de algum produto. Bauman (2007) trabalha a visão da educação como “mercado”, a relação entre ignorância, escolha e política e a necessidade de buscarmos a oportunidade de escolher segundo a nossa própria condição e dentro da nossa possibilidade.

Utilizando o termo de Hannah Arendt, o autor alerta que vivemos “tempos de obscuridade”, de busca, proporcionando um diálogo com os pensamentos do filósofo Theodor W. Adorno, na compreensão da dimensão dessa sociedade líquida que solapa a verdade e sustenta o *status quo*. Este se apoderou do conhecimento, tornando-o um valor de mercado, e fomentou a globalização unilateral, desumana, que pouca importância dá às chamadas “vítimas colaterais” desse processo galopante.

Nessa dinâmica de reflexão, Nóvoa (2004) salienta que a profissão docente vive uma desorientação global, uma crise que vem se arrastando e que, em grandes medidas, tem relação com o perder de referências fundamentais do que era o grande projeto de escolarização em termos sociais mais amplos, quando os professores eram os grandes protagonistas desse projeto. O autor coloca que o projeto de escolarização vive hoje um momento de grandes dúvidas, em termos históricos, e ressalta que a profissão docente tem sentido a ausência de qualificação, sabendo que esta é uma das finalidades da escola e da educação.

Novamente, Bauman (2007) nos faz ponderar sobre a possibilidade de perceber esse mundo líquido que nos atinge, nos molda, mas que não nos domina por inteiro. Neste ponto de resistência pode estar contida a ferramenta para a apreciação e remodelação dessa globalização, que gera tantos males quanto alguns benefícios. Basta observar com olhar mais crítico o presente e imaginar que futuro pretendemos para nós, para a escola, e para a humanidade que representamos.

Diante desse contexto, fica o desafio do que a escola faz para reverter esse quadro, pois o docente está impregnado por essa cultura de complexidades, avanços

científicos e tecnológicos, conflitos de relações e a desvalorização da profissão. Uma possibilidade de transformação desse mal-estar vem por meio da formação continuada, oferecida aos profissionais da educação para que possam impulsionar suas atividades em possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (2007) aborda a questão do social e do educativo, destacando que são os próprios professores quem têm de encontrar os caminhos, as soluções e assumir as decisões. Isso está dentro do quadro da autonomia da profissão docente e, por isso, destaca que a única maneira de estar na educação é numa perspectiva constante de interrogação, de dúvida, de procura dos melhores caminhos em cada momento.

Nóvoa (2007) também ressalta que é importante que as escolas passem a consagrar algum tempo àquilo que os homens das sociologias designam por “tarefas de concepção e de inovação”, ou seja, o trabalho de pensar o trabalho. Quando isso não acontece, outros assumem essa tarefa.

Na educação, grande parte dos profissionais perdeu a capacidade de priorizar um pensamento transformador. Mais do que nunca, necessita-se de intelectuais transformadores, de produtores de ideias autônomas, que busquem fortalecimento no corporativo, nos seus pares, nas escolas, e invistam em profundidade no trabalho intelectual transformador a partir da realidade educacional concreta. Para que isso aconteça, a formação no espaço escolar precisa ter sentido, significado para a vida (Silva e Machado, 2018).

Em nossos dias, mais do que nunca se faz necessário refletir sobre o nosso ser e estar no mundo. São importantes o olhar atento ao trabalho diário e a análise da prática em relação ao significado para a atuação profissional. Na escola e dentro da sala de aula, percebem-se muitos desafios. Muitos deles são trazidos pelos alunos a partir de seu mundo cotidiano, como inquietudes constantes, conflitos familiares, estranhamento frente aos professores, entre tantos outros. Todos esses fatores entrelaçam-se nas relações escolares. São alunos espertos, às vezes confusos, com grande potencial de aprendizado, mas que são pouco desafiados para despertar as habilidades que possuem, principalmente as potencialidades que envolvem relações de convivência. Nisso tudo, nota-se falta de qualificação ao profissional da educação para que, em conjunto com os demais professores, possa descobrir novas práticas, embasado numa teoria que fundamente a ação pedagógica diária.

Nesse sentido, o aprimoramento contínuo não supõe apenas enriquecimento cultural, mas constitui uma necessidade para poder fazer frente aos novos desafios que o trabalho diário impõe ao docente. Portanto, à medida que o professor reflete sobre seu fazer pedagógico no contexto local e global, surge a necessidade de fundamentar teoricamente sua prática mediante estudos significativos e permanentes a respeito de si e do mundo em que se insere (Silva e Cabrera, 2013).

Quanto a isso, Freire (1984) nos diz que estudar e ler sobre a prática não é apenas mentalizar letras. Para ser professor é fundamental ter leitura de mundo, e esta precede a leitura da palavra, uma está conectada com a outra para a continuidade da leitura da vida. O autor afirma ainda que “[a] linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica percepção das relações entre o texto e o contexto.” (Freire, 1984, p. 11).

Nessa linha de pensamento, podemos supor que, quando um professor não lê além do que faz e também não consegue significar o sentido da leitura como uma

releitura da vida, sua função fica esvaziada. Portanto, esse é mais um argumento que justifica a necessidade de uma proposta de formação continuada que tenha significado, que transcenda o óbvio, tanto para o professor quanto para o aluno.

Freire (1984) sustenta ainda que não é possível uma aprendizagem de uma via só, ou mera transmissão dos saberes carregados pela experiência do professor. Ele salienta que o diálogo e a conscientização são aspectos fundamentais no processo de interação entre professor e aluno, pois a educação acontece num ato de troca mútua entre os saberes, no relacionamento entre professor e aluno, num ato de valorização dos conhecimentos de ambos os lados.

No entanto, para que ocorra um verdadeiro saber que promova o humano, é preciso reconhecer que aprendizagem se faz na relação de alegria e esperança entre professor e aluno. Esperança de que ambos podem aprender, ensinar, produzir e juntos inquietar-se num movimento de busca constante de sentido e significado frente à atividade educativa em que estão envolvidos (Freire, 2007).

Nessa dinâmica de vida, talvez, esse seja o caminho para fazer o professor perceber o aluno como sujeito do seu processo. Sabemos que é a passos lentos que encontramos a maneira mais viável para a realização de tal utopia. Para isso, a visão educativa deve ser articulada coerentemente. Aliás, essa é uma forma de ressignificar os princípios da educação que começam desde muito cedo na vida do ser humano e conquistar formas de superar as fragilidades da vida através do resgate dos laços humanos e da autonomia do professor.

Partindo desse movimento, precisamos resgatar o caráter do convívio sadio docente. Faz-se necessária abertura e vontade para que isso se faça realidade na vida escolar. E, como nos afirma Freire (1997), a abertura e o cuidado com o aluno, o querer bem, não significa uma relação de infantilização ao aluno, mas de comprometimento com o ensino e a educação que ele está recebendo. Significa que a afetividade é algo saudável e não deve assustar o professor, nem inibi-lo de expressá-la, mas, “significa que esta abertura ao querer bem é a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.” (Freire, 1997, p. 159).

Ainda para o mesmo autor (1997, p. 161), a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade.” Por outro lado, o pouco caso à aprendizagem e ao crescimento ético e moral do aluno fere todos os envolvidos nesse processo, alunos, professores, pais e a comunidade educativa. Interfere, também, na sensibilidade e na abertura à mudança da prática educativa e na disposição necessária do fazer do docente. Nesse sentido, “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico e serviço da mudança, ou lamentavelmente, da permanência do hoje.” (Freire, 1997, p. 161). Dessa forma, entende-se que é preciso, mais do que nunca, primar por uma proposta organizada de formação continuada ao profissional em exercício, que contemple aspectos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e humanos do professor, pois essa formação servirá de ferramenta indispensável para o sucesso do ato pedagógico.

Não se pode conceber o processo educacional, na era da informação e das inter-relações, de forma fragmentada, o que resultaria no fracasso e na frustração, tanto dos alunos quanto dos professores. As mudanças pelas quais passam o mundo e a sociedade

nos levam a entender que é preciso considerar as inter-relações e as conexões da vida para transcender-se como sujeito em todas as dimensões.

Foi-se a época em que vivíamos um paradigma de uma verdade científica, marcada pela objetividade, contrapondo-se ao sujeito, em si. Na atualidade, sujeito e objeto, dois mundos que caminham juntos, têm no seu interior reflexivas categorias que passam desde o conhecimento até a sensibilidade, o sonho e a esperança (Grinspun e Azevedo, 2006). Nesse movimento único, encontra-se a necessidade de qualificar as relações do ser e do fazer do professor em exercício (Vaillant, 2016).

Sobre o método: olhares sobre a formação continuada

Ao analisar a visão dos profissionais da educação sobre a formação continuada na escola, procura-se mostrar primeiro, uma síntese do cenário no qual os sujeitos participantes constroem-se como pessoas e profissionais. Para isso, são trazidas as falas dos professores que participaram das reuniões de formação continuada em uma escola do centro do Rio Grande do Sul. A escola está localizada na região central do estado, a 290 km da capital Porto Alegre. É uma instituição privada com 1.458 alunos e um corpo funcional de 98 professores, sendo 11 mestres, 32 especialistas e 55 graduados.

A formação continuada no colégio foi reestruturada, desde o ano de 2010, de modo a atender duas frentes de formação: uma, individualizada, para acompanhamento e atendimento das singularidades de cada educador; outra, de estudo e aprofundamento coletivo, envolvendo simultaneamente todos os educadores. Dentre os vários objetivos da formação continuada oferecida pelo colégio, destacam-se: refletir sobre a prática pedagógica, estabelecendo relações entre a teoria e o fazer docente; socializar ideias e experiências significativas; proporcionar momentos de aprofundamento teórico por meio de leituras, palestras, seminários, entre outros, sobre temas relevantes à prática pedagógica; refletir sobre a prática pedagógica, estabelecendo relações entre a teoria e o fazer docente; socializar ideias e experiências significativas; ressignificar as ações docentes, desafiando a implementação dos estudos realizados; planejar ações inovadoras; manter os professores em constante avaliação do seu trabalho, em busca da realização de melhorias; e aprofundar a fundamentação franciscana e incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ação, tendo como base a autoavaliação docente.

A modalidade da formação escolhida pela escola foi de: a) Assessoramento individual ao professor de três horas, uma hora/mês, sendo que os profissionais agendam com a coordenadora pedagógica o seu encontro de uma hora para realizar a sua autoavaliação dirigida/assessoramento. A metodologia para o assessoramento conta com uma ficha/roteiro da autoavaliação, que orientará o encontro do professor com a coordenadora pedagógica. b) Reuniões de estudo num total de 16 horas, quatro horas/mês. A metodologia é com leituras prévias em preparação da reunião, seminários de socialização, atividades práticas, vivências e oficinas. Além disso, é destinada uma hora de cada encontro para a reunião setorial. c) Reunião de planejamento série/setor num total de quatro horas/série, uma hora/mês. A metodologia de trabalho adotada foi de viabilizar um encontro por série para planejamento, análise de desempenho, resultados e casos especiais. As professoras da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental realizam planejamento semanal de duas horas, totalizando aproximadamente, 96 horas ao ano.

As reuniões pedagógicas realizadas a cada início de ano totalizam 40 horas, oito horas/dia. Em 2013, aconteceram nos dias 2, 3 e 4 de janeiro, e 7 e 8 de fevereiro. As reuniões foram intercaladas entre estudo e planejamento. Ao término de cada reunião de formação continuada, é aplicado um instrumento avaliativo, individual, no qual ficam registradas as percepções, opiniões e sugestões dos professores quanto ao tema, ao conteúdo, à metodologia, à abordagem e ao tempo da reunião. Esse instrumento serve como objeto de reflexão do grupo coordenador da formação continuada no momento de planejar a reunião subsequente. São algumas dessas avaliações/contribuições que serão analisadas, procurando destacar a contribuição ou não da formação continuada centrada na escola.

Resultado e discussões

Mais do que nunca, trabalhar atualmente na educação e por ela é um convite para estar sempre em aprimoramento. Sabemos que um professor que arrisca continuar trabalhando em educação sem ter presente a sua função de estudar permanentemente sempre incorre numa situação de fragilidade da profissão. Qualificar os saberes que traz da experiência profissional é um desafio indiscutivelmente presente na carreira docente.

Ao abordar as principais características do saber experiencial dos professores, Tardif (2002) destaca a importância do saber experiencial ligado às funções dos professores. Ele salienta que é um saber prático, interativo, plural, heterogêneo, complexo, evolutivo e dinâmico, que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão. É um saber social, construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, entre outros.

Durante a concretização da formação continuada, conduzida pela equipe da escola, muitas foram as descobertas no processo de aprimoramento pessoal dos professores, tendo estas se destacado nas falas dos participantes. As contribuições dos professores por meio de suas falas retratam qual a dinâmica que acrescenta conhecimento e credibilidade à sua função de profissionais da educação. É o que comenta a professora de educação física, situada como P1 nesta pesquisa. Ela foi uma das participantes da formação continuada, oferecida aos professores na escola.

Quero ressaltar a importância dos temas das oficinas e a forma como foi desenvolvido o processo formativo. Começando que podemos escolher o tema que gostaríamos de assistir e com isso houve envolvimento muito grande por parte dos participantes. A oficina que participei foi bem trabalhada e o assunto bem abordado (P1).

A densidade da atividade na vida do professor estabelece conexão dos participantes, proporcionando interesses pedagógicos, escolhas com autonomia, interação dos pares e reflexão. Com isso, podem elaborar melhor seus planejamentos, projetos individuais e coletivos, suas aulas, as estratégias pedagógicas para o ensino e a aprendizagem, bem como fornecer pistas para o aperfeiçoamento da formação continuada oferecida pela escola durante o ano escolar.

Diante do exposto, a contribuição que Nóvoa (2010) apresenta ressalta que é preciso nos adequarmos às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação continuada de professores. Ao tratar da necessidade de buscar novas perspectivas, salienta que a ideia central vai além da intenção de atualizar, abrange “potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores ‘aprendam’ com a reflexão e a análise das situações problemáticas... e para que partam das necessidades democráticas, sentidas, do coletivo.” (Nóvoa, 2010, p. 42). A professora de língua inglesa do 5º ano do Ensino Fundamental (P2) retrata:

As oficinas temáticas sobre a juventude foram muito significativas para o grupo. A presença dos alunos, a preparação em parceria com os professores e os ex-alunos foram de grande aprendizado para todos. Parabéns a todos os coordenadores das oficinas pelo belo trabalho. Cito também, o estudo de retomada dos referenciais do PPP, muito rico no estudo, aprofundamento e socialização das ideias e do conteúdo (P2).

Nesse espaço de formação, imbricados estão todos os envolvidos no processo educativo: alunos, professores e demais participantes ocultos e não ocultos. Foi uma alternativa de trabalho colaborativo, com a intenção de promover um novo processo formador que possibilitou o estudo aprofundado do documento que embasa a proposta pedagógica da escola, no caso o Projeto Político Pedagógico (PPP), citado pela professora. Este favoreceu a socialização das ideias para o surgimento de novos elementos possíveis de mudanças, a serem inseridos nas políticas e nas práticas de formação.

Nesse sentido, perceber os desafios implicados na ação educativa atual é o primeiro passo para a justificativa da relevância e da necessidade da formação continuada. Se o professor não for livre e capacitado, o seu trabalho vai resultar numa mera repetição ou indução ao determinado, fazendo do agir e pensar educativo um instrumento a serviço da falta de liberdade e autonomia para si próprio e para seus alunos.

Para que isso não aconteça, o professor deve atentar não apenas ao que faz em sala de aula, mas nas implicações do que é ser professor numa época em que está latente a busca por uma educação que tenha significado para a vida do aluno, consciente de questões do cotidiano que afetam a realidade da comunidade local e global nas suas várias dimensões.

A busca pela compreensão do professor como pessoa e profissional é um desafio constante para todos os envolvidos no processo formativo. Nesse contexto, a professora do 1º ano do Ensino Fundamental comenta: “a oficina ‘o jovem e a espiritualidade’ foi ótima inclusive destaco a participação dos alunos e ex-alunos, de jovens que atuam em grupos de jovens ou fazem trabalhos voluntários. Também considero importante o estudo mais sistemático do PPP, que é nosso instrumento de trabalho” (P3). Desse modo, Nóvoa (1999, p. 16) argumenta que “a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber, constituem um capítulo central da história da profissão docente.” Com isso, o professor vai constituindo-se autônomo em sua trajetória, para que a sua docência também seja portadora de identidade pessoal. Ou seja, é necessário ter em mente uma perspectiva subjetiva, que o torne ímpar em suas ações pedagógicas e um constante aprendiz em seus saberes. É isso que comenta a professora de redação do Ensino Médio:

Gostaria de registrar meus parabéns pela dinâmica da oficina “O jovem e a escolha profissional”, pois houve o momento de interiorização, de contribuição com os depoimentos dos jovens e de integração do grupo, todos muito enriquecedores. A dinâmica do SOE também foi ótima, proporcionando a troca com os colegas de vários setores (P4).

Já a professora de matemática do 4º ano do Ensino Fundamental expressou: “Maior tempo de encontro com todos os professores do 4º ano para a descrição do projeto interdisciplinar” (P5). Nóvoa (1999) explica que a identidade que o professor carrega traz as marcas da sua atividade. Com o passar do tempo, ela vai se tornando seus próprios olhos, e aos olhos dos outros revela sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses e, com isso, modifica também, o seu “saber trabalhar”.

Todo esforço do educador em cultivar-se e, da sua consciência diante da complexidade da educação, suas interfaces e implicâncias, faz com que a escola, num processo dinâmico, possa discutir, pensar e agir de forma diferente, tanto no administrar uma sala de aula, uma turma, um conteúdo, uma proposta, um projeto, como diante do compromisso que tem com a própria vida.

O professor de história do Ensino Médio fez a sua avaliação, dizendo: “Acredito que a distribuição do tempo, priorizando os encontros setoriais e por série/ano foi bem melhor esse ano. No entanto, poderíamos ter mais tempo para que os professores também tivessem a oportunidade de socializarem em seus componentes curriculares comuns” (P6).

Frente a isso, Tardif (2002) menciona as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores de profissão que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana. Esses saberes servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. Ressalta que os saberes profissionais dos professores são plurais e temporais, uma vez que são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, “pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, das quais podemos supor, também que sejam de natureza diferente.” (Tardif, 2002, p. 61). Desse modo, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor.

Tardif (2002) aborda também o ato de trabalhar, em termos sociológicos, explicando que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.

Daí a necessidade da formação continuada dos professores no processo humano-profissional de crescer sempre. Freire (1997, p. 103) continua afirmando que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de uma classe... a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.”

Toda e qualquer mudança social, familiar, econômica, política carece passar primeiro por um processo de mudança de mentalidade. Algo próprio da alma, da racionalidade. A transcendência para uma forma nova sem perder a identidade própria ou subjugar a do interlocutor deve ter seu sustento nos momentos de autoformação desejados e sustentados pela vontade do próprio educador, como também da vontade

política das instituições educacionais em qualquer esfera de poder. Para quem está chegando na escola, a visão é outra.

Como estou chegando na escola tudo é muito novo para mim. Participar da semana pedagógica contribuiu para o meu amadurecimento como profissional, além de possibilitar um momento de reflexão em busca da essência do professor e a importância do seu papel na construção do conhecimento dos educandos (P7).

Nessa perspectiva, Tardif (2002) aponta fontes de aprendizagens nesse início de carreira. A primeira vem acompanhada por uma fase crítica, em que, a partir das certezas e dos condicionamentos da experiência prática, os professores julgam sua formação anterior. A outra aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas. Importa o que ele aprende sozinho em sua atividade e o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira.

Nas instituições de ensino de qualquer processo educativo, o professor é convidado a primar pelo compromisso individual e social de transformação da realidade com postura ética diante do educando. Nesse processo, “não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo.” (Freire, 1979. p. 29). É uma relação de reciprocidade de saberes, de conhecimentos, que vai construindo o professor ao longo do processo educativo.

A fala do professor de educação física segue esse caminho, quando ele fala da dinâmica realizada pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), visando a integração dos professores, pois considerou o conhecimento do grupo importante para a convivência e a unidade de trabalho. Ele expressa: “Bastante positiva a atividade realizada na 1ª hora da tarde do dia 04/01, onde conhecemos um pouco mais de nossos colegas aumentando nossa socialização e unificando o grupo” (P8). A relação entre os pares para fluir o trabalho coletivo e colaborativo faz-se essencial nesse processo. São indivíduos em busca de um mesmo propósito, o ensino e a aprendizagem, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes dos estudantes. Todos aqueles que trabalham com educação passam por processos de aprendizado do respeito, do confronto, das estratégias acertadas para construir alternativas, em conjunto. Eles constituem um coletivo que trabalha com pessoas em formação, criando neles um espírito transformador e, conseqüentemente, isso agrega à instituição escolar disposição para realizar mudanças significativas em seu contexto.

Esse dispor-se para a mudança passa pelo ser e pelo fazer, ou seja, envolve o subjetivo do ser professor. Tardif (2002) considera a dimensão subjetiva da carreira remetendo ao caso de que os indivíduos dão sentidos à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira. A professora da Educação Infantil também avaliou a experiência de forma positiva. Ela comenta que é necessário “[c]ontinuar com atividades envolvendo dinâmicas, pois ajuda na integração com os colegas” (P9). Isso revela que a professora considera positivo criar uma cultura de colaboração no trabalho escolar. “Para promover a cultura colaborativa, as instituições educacionais deveriam assumir o risco da inovação, reivindicar tempo e espaço para uma formação na instituição” (Inbernón, 2010, p.70).

Com as explicações dos professores, vê-se o espaço positivo da formação continuada na escola, na promoção da reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e para que se faz na educação.

Nesse processo, buscou-se compreender melhor o que vivem os professores e seus pares e, desse modo, levá-los a melhor compreenderem a si mesmos, na singularidade e no pertencimento ao trabalho educativo. Nessa mesma dinâmica, Tardif (2011, p. 7) coloca que é importante, “no plano intelectual, um processo de descoberta mútua e de aprendizagem coletiva, através do compartilhamento de experiências e situações profissionais variadas, mas que têm ressonâncias comuns”.

Diante do exposto pelos professores em seus escritos, percebe-se a contribuição da formação continuada, mostrando que ela produziu mudanças significativas na vida profissional e pessoal desses profissionais, como também mostrou a possibilidade de qualificar as relações no ser e no fazer pedagógico diário.

Considerações finais

A formação acarreta muitos benefícios para todos os que se envolvem inteiros na educação. Nesse sentido, a formação oferecida ao professor torna-se atitude de conscientização, pois busca construir novos saberes, a partir das vivências relacionais que acontecem nos espaços escolares, na perspectiva de construir uma ação recíproca entre professor, aluno, pais, conteúdos, projetos, comunidade educativa. Enfim, uma escola que considera o entrelaçamento da vida como um processo permanente de mudança é identificada como um espaço de interação e cooperação.

Ao considerar, também, a individualidade e diversidade do professor, seu jeito de ser e fazer, há um movimento de valorização de sua profissão e de sua autonomia, implicadas no compromisso com a coletividade. Nesse comprometimento, uma das oportunidades é desenvolver uma proposta de formação de professores na qual se considere a oportunidade de criar situações de relação, em que o professor desenvolve a capacidade de criar vínculos de confiança com seus pares. Nesse intuito, ambos, escola e professor, traçam estratégias de ensino e aprendizagem com autonomia, respeito e compromisso de reciprocidade coletiva na construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento social da vida e do contexto de atuação.

Outro aspecto revelador da pesquisa é a proposta da formação continuada do cotidiano, retratando o contexto escolar, com suas urgências, necessidades e propostas, para a dinamização e o aprimoramento dos projetos da escola. Isso sugere a criação de espaços, nas reuniões regulares de formação, para tratar do que é rotina, seja com sucessos, seja com interferências que exigem maior atenção e diálogo. Os resultados positivos também devem ser tratados, a fim de se potencializar para a excelência do trabalho realizado na escola. E o que é necessário cuidar com atenção, procurar fazer o movimento do planejamento de ações proativas a serem discutidas e dinamizadas para a visualização da comunidade educativa. Nesse processo, o ciclo de uma proposta de pesquisa participativa contribui para efetivar experiências positivas do que pode acontecer na escola, num processo contínuo e dinâmico, gerando a transformação do contexto escolar e das pessoas que nela atuam diariamente.

Para introduzir uma cultura colaborativa entre os professores e a escola, mediante a formação continuada, faz-se necessário romper com o personalismo e o individualismo pedagógico. E isso exige tempo e paciência, pois precisa-se criar momentos, dinâmicas e consciência do que pode ser mudado. Com isso, a escola estará potencializando a estima coletiva dos docentes para a resolução de problemáticas, seja do ensino, seja sociais. Nessa relação entre escola e sociedade, muitas vezes a escola

reproduz o que acontece fora dela, e o que se busca é criar estratégias para a compreensão das novas estruturas familiares, sociais e educacionais. Nessa construção e no desenvolvimento de novos jeitos organizativos na escola, tem-se a perspectiva do desenvolvimento pedagógico e de gestão, numa dinâmica de parceria e crescimento de todos os envolvidos no processo.

O desafio que se impõe é a densidade das experiências e das práticas de formação continuada oferecida ao professor. Estas podem trazer autenticidade científica. A busca pela compreensão do professor como pessoa e profissional é um desafio constante para todos os envolvidos no processo formativo. O esforço pela dinamização de conteúdos significativos, de outro lado, impulsiona uma organização no currículo escolar, no pensar a escola como instituição séria que apresenta conhecimentos para a vida toda. Tudo isso envolve uma proposta de mudança do processo formativo, de ensino e aprendizagem, bem como na dinâmica pessoal e profissional do professor que procura por aperfeiçoamento constante em seu fazer e ser pedagógico. É uma fonte de reflexão que convida ao aprofundamento e comprometimento com o processo educativo em todas as suas instâncias.

Referências

- Bauman, S. (2007). *Vida líquida*. São Paulo: Ed. Zahar.
- Freire, P. (1984). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1997). *A pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Educação como prática da liberdade*. 30ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Grinspun, m. P. S. Z. e Azevedo, N. (2006). *Subjetividade, contemporaneidade e Educação: Contribuição da Psicologia da Educação*. 23a Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu, MG, 2. Recuperado em 20 de janeiro de 2018, de www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2036t.PDF.
- Inbernón, F. (2010). *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Machado, J. A. (2013). *A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da Rede Municipal de Ensino de CANOAS-RS*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade La Salle.
- Moriconi, G. M. (coord.). (2017). *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. (Gabriela Miranda Moriconi, Claudia Leme Ferreira Davis, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina Muniz Rossa Nunes, Yara Lúcia Esposito, Lara Elena Ramos Simielli, Nayana Cristina Gomes Teles). São Paulo: FCC. 59 p.; (Textos FCC: Relatórios técnicos, 52). Retrieved on 17 February 2018, from <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/viewIssue/340/169>.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20. doi: 10.1590/S1517-97021999000100002
- Nóvoa, A. (2004). Antonio Nóvoa em discurso directo: A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho. *Revista número zero*. São Paulo.

- Nóvoa, A. (2007). História de vida: perspectivas metodológicas. In.: A. Nóvoa (org.). *Vida de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (2010). A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa. *Revista Escola Gestão Educacional*. 8, 23-25.
- Silva, G. F e Cabrera, F. A. (2013). Formação de professores: perspectivas docentes na ação educativa para a construção da cidadania intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1-13. Retrieved from <https://rieoei.org/RIE/article/view/1280>
- Silva, G. F. e Machado, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. 77(2), 95-114. Retrieved from <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 6-13. Retrieved from <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

Data de recebimento: 21/06/2018

Data da revisão: 27/12/2018

Data do aceite: 29/12/2018

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE EGRESSOS DE UMA UNIVERSIDADE DO MATO GROSSO DO SUL – BRASIL

Jael Cantilio Nunes

Gustavo Levandoski

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (Brasil)

Resumo: este estudo teve como objetivo conhecer o perfil dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e sua percepção sobre o curso que frequentaram, os professores, a instituição e o mercado de trabalho. Tendo como referência metodológica a pesquisa descritiva de cunho qualitativo e quantitativo, o estudo contou com a participação de 41 egressos do referido curso, que preencheram um questionário utilizado na coleta dos dados. Os resultados indicaram um público predominantemente feminino, oriundo principalmente do município de Dourados, com idade concentrada na faixa etária entre 21 e 25 anos. Entre as dificuldades encontradas durante a formação, os egressos destacaram a condição financeira, a distância entre a residência e a universidade, enfrentada, especialmente, por aqueles que residiam em outras cidades, as decorrentes dos períodos das greves e as implicações de conciliar a rotina de estudos com a atividade profissional. Em relação à formação, os resultados foram satisfatórios em diferentes aspectos, tais como a preparação para o mercado de trabalho e o total de carga horária das disciplinas teórico-práticas. O conceito atribuído ao curso foi de 80,5% nas opções ótimo e bom, e a avaliação dos professores obteve conceito positivo de 90,3%. As disciplinas da área da saúde foram apontadas como as mais importantes, além de serem indicadas novas opções para compor a matriz curricular. Conclui-se que, embora os egressos apontem dificuldades e desafios em relação à própria condição e ao mercado de trabalho, a instituição contribuiu com conhecimento básico para sua formação, esperando que eles continuem adquirindo novos conhecimentos que fomentem sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Perfil de egressos, Educação Física, formação, docente.

THE PROCESS OF BECOMING A PHYSICAL EDUCATION TEACHER FROM THE PERSPECTIVE OF GRADUATES FROM A UNIVERSITY IN MATO GROSSO DO SUL - BRAZIL

Abstract: The objective of this study was to analyze the profile of Physical Education graduates from the Universidade Federal de Grande Dourados – UFGD and their perception of their university major, their teachers, the institution itself, and the job market. This study is a descriptive research with a qualitative and quantitative approach to data analysis. Data was collected via questionnaire from 41 participants (P.E. graduates). Results showed the majority of the participants were women aged from 21 to 25 from the city of Dourados. Among the difficulties faced during university years the graduates highlighted financial condition, distance between their homes and the university (met especially by those who lived in other cities), the university strikes, and the implications of managing school and work. Regarding the curriculum and faculty, results were generally satisfactory in different aspects, such as the preparation for the job market and the number of hours of theoretical and practical classes. The Physical Education program had an 80,5% score in the options ‘great’ and ‘good’, and teachers’ evaluation received a 90,3% positive score. The courses in Health Sciences were elected as the most important and suggested to be more present in the program’s curriculum. Even though graduates reported challenges related to their own

contexts and the job market in general, it was concluded that the institution contributed to the basic knowledge for the development of professionals and expects them to continue seeking knowledge to complement their teaching practices.

Keywords: Graduates, Physical Education, becoming a teacher, profile.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA BAJO LA PERSPECTIVA DE EGRESADOS DE UNA UNIVERSIDAD DEL ESTADO MATO GROSSO DO SUL – BRASIL

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo conocer el perfil de los egresados de la Carrera de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Grande Dourados – UFGD y su percepción sobre la carrera que eligieron, los profesores, la institución y el mercado de trabajo. Tomando como referencia metodológica la investigación descriptiva de carácter cualitativo y cuantitativo, el estudio contó con la participación de 41 egresados de la mencionada carrera, quienes respondieron un cuestionario utilizado para la recolección de datos. Los resultados revelaron un público predominantemente femenino, oriundo principalmente del municipio de Dourados, con una concentración de edades entre los 21 y los 25 años. Entre las dificultades que se encontraron durante la formación, los egresados destacaron la condición financiera, la distancia entre sus respectivas residencias y la universidad, lo que afectaba principalmente a los que residían en otras ciudades, además de los problemas derivados de los periodos de huelgas y de la combinación entre los estudios y la actividad profesional. En cuanto a la formación, los resultados fueron satisfactorios en diferentes aspectos, tales como la preparación para el mercado de trabajo y el total de intensidad horaria de las disciplinas teórico-prácticas. A la carrera se le atribuyó un concepto 80,5% en las opciones excelente y bueno, y la evaluación de los profesores obtuvo un concepto positivo de 90,3%. Las materias del área de la salud fueron señaladas como las más importantes, y también se indicaron nuevas opciones para componer el pensum curricular. Se concluye que, aunque los egresados hayan apuntado dificultades y retos con relación a la propia condición y al mercado de trabajo, la institución contribuyó con conocimiento básico para su formación, esperando que el profesional continúe adquiriendo nuevos conocimientos que fomenten su práctica pedagógica.

Palabras clave: Perfil de egresados, Educación Física, formación, docente.

Introdução

Ao analisar a história da Educação Física no contexto brasileiro, observa-se que a área passou por vários cenários até se configurar na proposta atual. Entre os estudos de maior referência sobre sua história, destacam-se os relatados nos trabalhos de pesquisa do professor Inezil Penna Marinho, que sistematiza o arcabouço das concepções pedagógicas que influenciam a área (Castellani Filho, 1988), e estudos mais atuais como os de Benvegnú Jr. (2011), Figueiredo (2016), Nunes, Votre e Santos (2012) e Oliveira e outros (2013).

Estes últimos autores destacam os dois períodos conhecidos da história pelos quais a Educação Física passou no século passado. O primeiro, o higienismo, atentava-se à promoção da saúde numa visão sanitaria, e o segundo, definido como eugenismo, possuía direcionamento militarista voltado à formação física e moral de uma ‘raça brasileira’ (Oliveira e outros, 2013).

Benvegnú Júnior (2011) complementa a linha histórica das perspectivas que influenciaram a Educação Física destacando a abordagem escolanovista, a

pedagogização e a esportivização, esta última era vista como uma possibilidade de que a área seria capaz de transformar o Brasil em uma potência olímpica. O autor destaca ainda a crise desencadeada em meados de 1980, marcada pelo conservadorismo e também pelo surgimento de movimentos renovadores. Benvegnú Júnior menciona, além disso, que algumas práticas atuais demonstram a interferência dessas perspectivas, apesar do surgimento de novas tendências e abordagens.

Considerando a influência que a trajetória histórica exerce na formação de profissionais para atuarem na docência, este estudo teve como objetivo conhecer o perfil dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e sua percepção sobre o curso que frequentaram, os professores, a instituição e o mercado de trabalho. Parte-se do princípio de que o conhecimento apropriado durante a formação inicial, se articulado ao apropriado na formação continuada, interfere determinantemente na atuação profissional em função das recorrentes mudanças pelas quais passa a sociedade, por isso a relevância de saber como esses egressos avaliam os conhecimentos adquiridos e sua conexão com o mercado de trabalho nos primeiros anos de atuação.

Nesse sentido, é fundamental saber identificar as demandas do mercado na atualidade e suas perspectivas de evolução, para que o formado atue competentemente em uma realidade caracterizada por mudanças aceleradas. Ghilardi (1998) faz referência a essa condição quando afirma que abdicar da reflexão, ignorar as mudanças e desprezar o conhecimento condena a Educação Física e seus profissionais a disputarem o mercado de trabalho com aventureiros (leigos) que atuam com base em vivências práticas, priorizando a improvisação, a intuição natural ou a imaginação de momento.

Além de saber articular conhecimentos apropriados e atualizar-se para enfrentar as constantes mudanças, o egresso das licenciaturas em Educação Física ainda precisa conviver com a desvalorização profissional. Ela está presente em questionamentos sobre a real necessidade de frequentar uma faculdade para lecionar na área e em outras especificidades que permeiam esta pesquisa.

Por isso, o levantamento dos dados pretende contribuir para que se conheça a percepção de quem concluiu a formação inicial e enfrenta os dilemas do início de carreira. Os resultados poderão ser explorados na avaliação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do próprio Curso de Licenciatura em Educação Física da UFGD, especialmente por caracterizar o perfil dos egressos e situar desafios e perspectivas decorrentes da área.

O Curso de Licenciatura em Educação Física é ofertado pela Faculdade de Educação – FAED da UFGD e foi autorizado em novembro de 2011, por meio da Resolução COUNI/UFGD, nº 107 (UFGD, 2008). Implantado no ano de 2009, o curso conta com a instalação de seis laboratórios e infraestrutura para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Seu surgimento proporcionou o suprimento de uma demanda social da sua região de inserção, por causa da necessidade que ela apresentava em relação a curso público de licenciatura em Educação Física. Em seu desenvolvimento, proporciona à população uma alternativa que prioriza as atividades corporais sob uma perspectiva mais educativa, além da formação de profissionais para a atuação docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Destaca-se também que o referido curso se enquadra na modalidade de ensino presencial, com regime semestral de matrícula e tempo mínimo de integralização de três

anos, tempo ideal de integralização de quatro anos e tempo máximo de integralização de oito anos. A carga horária total é de 3966 horas-aula (3305 horas-relógio) e as principais formas de ingresso são pelo Processo Seletivo Vestibular e Sistema de Seleção Unificada – SISU.

De acordo com o PPC, o perfil desejado para um egresso do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFGD inclui conhecimentos sobre o papel das atividades corporais no contexto educacional e conhecimentos pedagógicos da Educação Física, partindo do campo teórico para a resolução dos problemas implicados no cenário de atuação (UFGD, 2017).

A análise dos dados coletados com os egressos do referido curso tem como referência estudos precedentes, os quais foram determinantes para contextualizar o perfil de egressos e sua percepção. A relevância dos estudos destacados na sequência está, portanto, em sua aproximação com o problema deste estudo.

Entre esses estudos, situa-se o realizado por Lima e Martinelli (2006), com o propósito de caracterizar o perfil profissiográfico de egressos das cinco primeiras turmas dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, ofertados entre os anos de 1996 e 2000. A leitura desse estudo contribuiu tanto para ampliar a visão dos objetivos desta pesquisa quanto para a construção do questionário utilizado na coleta de dados.

A pesquisa foi justificada pela relevância que o diagnóstico do perfil dos egressos oferece para a redefinição das políticas institucionais, pois colabora para situar facilidades e dificuldades durante a frequência nos cursos e na inserção no mercado de trabalho. Entre os resultados do estudo, verificou-se que as principais dificuldades enfrentadas pelos graduados foram relativas à estrutura inicial na implantação da Faculdade, como a falta de aplicação prática de algumas disciplinas no mercado de trabalho. Ainda assim, a maior parte dos formados conseguiu alcançar os objetivos esperados.

Os pontos positivos destacados pelos egressos foram o nível de excelência dos docentes, a base teórica e a atualização dos conteúdos. Quanto aos aspectos negativos, situaram, especialmente, a falta de aplicações práticas no curso.

Outro estudo correspondeu à análise do Relatório Preliminar da pesquisa sobre a Avaliação Institucional na Visão dos Egressos da FGG/ACE, apresentado pela Comissão Própria de Avaliação da Associação Catarinense de Ensino/Faculdade Guilherme Guimbala – ACE (CPA/FGG) (Venâncio e outros, 2010). O estudo possibilitou a caracterização do perfil dos 48 egressos, sendo 12 do Curso de Direito, sete do Curso de Fisioterapia, sete do Curso de Pedagogia, 12 do Curso de Psicologia, quatro do Curso de Sistemas de Informação e seis do Curso de Terapia Ocupacional.

Os resultados indicaram que a maioria dos egressos era do sexo feminino, casada e com idade concentrada na faixa etária de 25 a 35 anos. Quanto à formação universitária/profissional, a maioria não realizou qualquer tipo de especialização, eventualmente alguns desses profissionais participavam de eventos voltados para a sua área de formação, e estes confirmaram que, na formação inicial, obtiveram uma base para o bom aproveitamento de cursos de extensão e especialização. Quanto ao curso, a maioria dos egressos pesquisados afirmou que o curso de graduação atendeu as perspectivas de formação profissional e que o tempo destinado às disciplinas práticas foi suficiente, condições que os levaram a classificar o curso como bom.

O terceiro estudo de referência para esta pesquisa foi o desenvolvido por Bonan e outros (2008). Seu objetivo foi validar um instrumento de análise e avaliar o perfil epidemiológico e mercadológico dos Técnicos em Higiene Dental – THDs em egressos de cursos do Centro de Educação Profissional e Tecnológica – CEPT/ETS da Unimontes. Os testes evidenciaram a confiabilidade e validade do questionário, e os resultados comprovaram um perfil de 100% de participantes do sexo feminino, com faixa etária prevalente entre 30 e 34 anos e renda mensal média de um a dois salários mínimos, sendo que grande parte também apresentou preocupação e interesse por educação continuada em virtude das demandas do mercado de trabalho.

Especificamente em relação aos egressos de cursos de Educação Física, destaca-se o estudo realizado por Pereira, Pereira e Farias (2017), apresentando uma revisão de 89 estudos sobre os egressos do referido curso. Entre as variáveis analisadas, situaram-se a formação inicial e a continuada, práticas pedagógicas e os motivos que estimularam os egressos a recorrer a cursos de especialização. Os resultados indicaram uma formação inicial superficial nas disciplinas julgadas pelos egressos como mais importantes, como didática e práticas esportivas, além de dificuldades de aplicar os conhecimentos apropriados.

Piccoli e Menezes (2005), por sua vez, apresentaram o perfil do egresso do curso de Educação Física do Centro Universitário Feevale. Foi observada nos investigados uma preocupação em saber-fazer para ensinar, além de a maioria ter que buscar outros trabalhos informais em virtude dos baixos salários.

Os estudos analisados ampliaram as possibilidades de discussão sobre os resultados específicos desta pesquisa. Dessa forma, proveram condições para avaliar se os resultados se aproximam ou se distanciam da realidade dos egressos do Curso de Educação Física da UFGD.

Metodologia da pesquisa

O método selecionado para o estudo foi a pesquisa descritiva de cunho qualitativo e quantitativo. Segundo Thomas e outros (2012, p. 281), “A pesquisa descritiva é um estudo do status, sendo amplamente utilizada na educação e nas ciências comportamentais”, em que “o pesquisador procura determinar as práticas (ou opiniões) presentes em uma população específica.”

A população total do estudo foi composta por 180 profissionais de Educação Física da UFGD, que concluíram sua formação nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017. A seleção dos participantes foi realizada por meio da técnica de *snowball*. Essa técnica não probabilística foi recomendada por Biernacki e Waldorf (1981) para ser utilizada em pesquisas sociais, implicando na indicação de novos participantes pelos participantes iniciais até o alcance do ponto de saturação determinado pela percepção subjetiva do pesquisador. No caso desta pesquisa, foram definidos 30 dias como ponto de corte para o ponto de saturação, chegando ao total de 41 profissionais (23%), conforme ilustra a Tabela 1.

Tabela 1

Distribuição dos participantes da pesquisa pelo ano de conclusão do curso de graduação

Ano de ingresso – Ano de conclusão	Turma	Nº participantes
2009-2012	1ª turma	5
2010-2013	2ª turma	3
2011-2014	3ª turma	11
2012-2015	4ª turma	8
2013-2016	5ª turma	8
2014-2017	6ª turma	6

Nota: Fonte: Da pesquisa

A amostra de 41 participantes da pesquisa é considerável se comparada à selecionada em estudos como Fonseca (2012) e Piccoli e Menezes (2005). Quando o questionário foi divulgado, esperava-se um mínimo de 30 participantes, distribuído de tal forma que representasse todos os anos de formação até o ano deste estudo, o que foi alcançado.

Para a coleta de dados, foi construído um questionário composto por 41 questões abertas e fechadas. O instrumento foi elaborado com base nos estudos de Lima e Martinelli (2006), Venâncio e outros (2010) e Bonan e outros (2008), considerando as contribuições desses autores para sua estruturação.

Resultados e discussão

Os objetivos desta pesquisa são apresentar os resultados que caracterizam o perfil dos egressos bem como sua percepção em relação às variáveis consideradas no estudo. A discussão é confrontada com outros estudos que servem de referência para observar aproximações ou distanciamentos em relação a outras realidades.

O estudo contou com representantes de seis turmas, contados desde a primeira até a sexta turma. Em sua distribuição, a amostra contou com: cinco participantes que iniciaram o curso no ano de 2009, na 1ª turma; três no ano de 2010, na 2ª turma; 11 no ano de 2011, 3ª turma; oito no ano de 2012, 4ª turma; oito no ano de 2013, 5ª turma; seis no ano de 2014, 6ª turma.

Em relação ao tempo de integralização, detectou-se que 25 dos egressos não conseguiram concluir o curso no tempo considerado adequado pela instituição, que seria de 4 anos. Portanto, apenas 16 concluíram o curso no tempo adequado.

Na caracterização do perfil dos egressos do curso de Educação Física da UFGD, comprovou-se que, do total dos 41 participantes, 21 eram do sexo feminino e 20 do sexo masculino, e sua formação ocorreu entre os anos de 2012 e 2017. Segundo Fonseca (2012), o perfil dos pesquisados de seu estudo também demonstrou em sua maioria participantes do sexo feminino, 22 de um total de 29, diferentemente de Piccoli e Menezes (2005), em que a maioria era do sexo masculino, cerca de 60% dos participantes.

Dos participantes pesquisados, 23 residiam no município de Dourados e 18 em municípios da região: Amambai (2), Caarapó (2), Nova Andradina (2), Rio Brillhante (1), Vicentina (1), Fátima do Sul (4), São Gabriel do Oeste (1), Porto Murtinho (1), Naviraí (1) e Nova Alvorada do Sul (1). Outros 2, contudo, residiam na capital do

estado de São Paulo. Uma parte significativa permaneceu residindo na cidade sede do curso, mesmo após sua conclusão. A predominância de egressos que permaneciam residindo no município também foi situada nos estudos de Fonseca (2012) e Piccoli e Menezes (2005), em que a maioria dos participantes era do município da instituição pesquisada, outros eram de municípios vizinhos e uma pequena porcentagem era originária de outro estado.

Ao serem questionados sobre a cidade de residência antes de iniciar o curso, 19 (46,3%) egressos residiam em Dourados, e 22 (53,7%) residiam em outras localidades. Contudo, ao serem questionados sobre o local em que residiram durante o curso, 25 (60%) responderam que residiram em Dourados e apenas 16 (40%) em outras localidades. Os dados comprovam um movimento migratório para a cidade sede do curso e também a permanência de parte dos estudantes após a sua conclusão.

Em relação ao transporte utilizado durante a realização da graduação, verificou-se que 14 dos participantes pesquisados utilizavam ônibus local, 11 utilizavam ônibus intermunicipal, 9 utilizavam moto, 5 utilizavam carro e 2, van escolar. Muitos participantes relataram dificuldades para frequentar as aulas durante a formação, e a distância enfrentada durante o percurso e a instabilidade financeira para manter o meio de transporte utilizado foram destaque.

Além das dificuldades com a locomoção, os egressos indicaram demandas referentes ao tempo para os estudos e problemas que atingem a população em geral. Nesse sentido, destacou-se a dificuldade de aliar estudo e trabalho, a falta de professores ou quadro reduzido, greves durante a formação e falta de estabilidade financeira para se manter na Universidade.

Ao questionar os egressos sobre a realização de alguma pós-graduação, verificou-se que 25 não realizaram a formação, enquanto 14 já haviam concluído e 2 estavam cursando. Dos 14 que realizaram pós-graduação, 3 concluíram mestrado e 1 concluiu doutorado. Ainda que não tenham sido questionados sobre as motivações pela busca de cursos de formação após a conclusão da graduação, Pereira, Pereira e Farias (2017) destacam que os participantes dos seus estudos relataram a importância da formação continuada e afirmaram que se sentiam inseguros e despreparados para vivenciar a realidade, condição que os motivou a buscar a especialização para aprofundar os conhecimentos da formação inicial.

Os participantes também foram questionados se a formação no Curso de Educação Física pela UFGD preparou-os para o mercado de trabalho. Do total, 32 responderam sim, enquanto 5 responderam não e 4 responderam que os preparou parcialmente.

Na opinião dos participantes, quando questionados sobre qual a disciplina mais importante, sete consideraram todas as disciplinas importantes, enquanto muitos ficaram divididos entre disciplinas relacionadas à saúde, à prática dos esportes, à didática, ao desenvolvimento motor, ao estágio etc. De modo geral, as mais citadas pelos participantes foram Anatomia e Fisiologia, e as menos citadas foram as disciplinas com eixo de formação comum à universidade.

Em relação à preferência, 14 gostaram mais das disciplinas relacionadas à prática de esportes, 21 citaram as disciplinas da área de saúde. Outras disciplinas foram menos citadas, entre elas as que tratavam de direitos humanos e relações étnico-raciais.

Na análise desses resultados, é importante observar a falta de referência às disciplinas com cunho mais epistemológico. Também vale lembrar que o relatório do ENADE, de responsabilidade do INEP (2014), registrou que os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFGD avaliaram se as disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadãos e profissionais, os resultados são os seguintes: 40,0% concordaram totalmente, 38,1% concordaram, 19,0% concordaram parcialmente e 2,4% discordaram.

Os participantes também opinaram sobre as disciplinas que gostariam de cursar, mas que não estavam disponíveis na matriz curricular. As mais citadas foram Biomecânica, Prática corporal de aventura, Neurociência e Dança.

Os participantes foram questionados se as disciplinas de caráter teórico e prático foram suficientes. Quanto às disciplinas teóricas, 30 (73,2 %) responderam que sim, 10 (24,4%) responderam parcialmente e apenas 1 (2,4%) respondeu não. Já sobre as disciplinas de caráter prático, 17 (41,5%) responderam parcialmente, 13 (31,7%) responderam que não e apenas 11 (26,8%) responderam que sim.

O relatório do ENADE, contudo, registrou que os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física na UFGD responderam da seguinte forma a questão sobre a capacidade do referido curso em articular o conhecimento teórico com atividades práticas: 40,5% concordaram totalmente, 23,8% concordaram, 38,6% concordaram parcialmente, 4,8% discordaram parcialmente e 2,4% discordaram (INEP, 2017). Em decorrência, conclui-se que as demandas podem ser mais relativas à articulação do que à capacidade de as disciplinas teóricas e práticas darem conta de suas especificidades.

Nesse sentido, Ghilardi (1998) registrou que, durante parte da história da formação do docente da área da Educação Física, fortaleceu-se a preocupação em formar executores e repetidores de habilidades motoras, sem o conhecimento necessário sobre motricidade humana e sem o conhecimento do processo educacional. Contudo, com o crescimento das discussões acerca da relação entre teoria e prática, supera-se, gradativamente, a ideia de que teoria não traz resultados práticos, pois, como afirma Kunz (1995), a prática se torna necessária para a teoria e a teoria se torna necessária para a prática.

Os egressos também avaliaram o curso, os professores e a instituição. Em relação ao conceito atribuído ao curso, a opção ótimo correspondeu a 36,6%; bom, a 43,9%; regular, a 14,6%; ruim, a 2,4%; e péssimo, a 2,4%. Observou-se que os participantes que conceituaram o curso como regular, ruim ou péssimo realizaram a primeira matrícula entre os anos de 2011 e 2014. Em relação aos docentes, a opção ótimo correspondeu a 41,5%; bom, a 48,8%; regular, a 7,3%; e ruim, a 2,4%. Dos participantes que conceituaram os professores como regulares ou ruins, apenas dois conceituaram o curso negativamente.

Quando questionados sobre sua participação em atividades extracurriculares durante o curso, 51,2% indicaram estágio não obrigatório, 41,5% participaram de projetos de extensão, 43,9% realizaram criação/produção de eventos esportivos, 39% frequentaram grupos de estudos, 36,6% envolveram-se em campeonatos universitários e outras atividades como PIBID e iniciação científica. Apenas dois dos participantes não tiveram parte em nenhuma atividade extracurricular, os demais tiveram participação em mais de uma atividade.

Quase em sua totalidade, os participantes avaliaram a UFGD positivamente como formadora de profissionais, sendo que 51,2% selecionaram a opção ótimo; 36,6% indicaram bom; 9,8%, regular; e 2,4%, ruim. Em relação ao motivo de ingresso na instituição, 65,9% por ser gratuita, 51,2% pela sua qualidade de ensino, 26,8% por sua reputação e 14,6% pela sua localização. A gratuidade atende a perspectivas de estudantes da UFGD, mas também de outras instituições, pois, segundo o INEP (2016), das 599 instituições que oferecem o referido curso, 111 são públicas.

Quando os participantes foram questionados se escolheriam novamente o curso, apenas cinco responderam que não, enquanto a maioria escolheria novamente o curso. Portanto, apesar das dificuldades e demandas apontadas, grande parte não mudaria sua opção de ingresso.

Em relação à atuação profissional, 8,5% (24) estavam exercendo uma função no mercado de trabalho. Destes, 17,1% estavam atuando há menos de um ano; 29,3% atuam entre 1 e 3 anos; 9,8%, entre 3 e 5 anos; e 2,4%, entre 5 e 7 anos. Dos participantes atuantes no mercado de trabalho, 41,5% não estão no mesmo município em que residiam.

Entre os locais de trabalho em que os participantes atuavam antes e durante a participação na pesquisa, foram destacadas instituições municipais, seguidas das estaduais e das particulares. A instituição federal foi a menos indicada. Quanto à etapa escolar em que mais atuaram, apontou-se o Ensino Fundamental, seguido da Educação Infantil e do Ensino Médio, sendo o Ensino Superior a etapa menos citada.

A faixa salarial apresentada pelos participantes teve variação de 1600 a 4000 reais. Entre as opções, cerca de 51,2% dos pesquisados realizaram concurso público na área, sendo que 10 estiveram entre os aprovados. As principais dificuldades apresentadas pelos participantes aprovados e não aprovados foram falta de títulos, falta de conhecimento específico e poucas vagas.

O estudo também oportunizou aos participantes deixarem suas impressões gerais acerca da Educação Física. Quanto aos objetivos próprios após a formação, os participantes destacaram principalmente a vontade de trabalhar na área de formação, outros demonstraram vontade de cursar o bacharelado em Educação Física, continuar a vida acadêmica em cursos de pós-graduação e iniciação científica. A grande maioria dos participantes que esperava trabalhar na área após sua formação relatou que encontrou muitas dificuldades, como falta de oportunidades, concorrência e falta de experiência, o que dificultou sua inserção no mercado de trabalho.

No geral, a maioria indicou que não conseguiu alcançar seus objetivos profissionais e/ou pessoais sendo Professor de Educação Física, pois ainda não houve o sucesso profissional almejado. Parte dos participantes que teve êxito no mercado de trabalho relatou, contudo, estar desmotivada pela desvalorização da educação. Em relação a essas condições, Souza e Primo (2015) analisaram a trajetória profissional do egresso do Curso de Educação Física no mundo do trabalho e concluíram que a maioria dos entrevistados só se sentiu realizada quando seu trabalho foi reconhecido pela comunidade e pelos colegas ou quando foi chamada em concurso.

A aprovação do curso, da instituição e dos professores foi destacada positivamente pela maioria dos participantes. Em suas contribuições, a maioria dos participantes inclusive recomendaria a licenciatura em Educação Física da UFGD, porém eles também insistiram na importância da oferta do curso de bacharelado. Em

relação aos pontos negativos, indicaram a falta de mais disciplinas práticas, e alguns relataram a falta de teorias mais específicas na área da saúde.

Os resultados da pesquisa podem ser confrontados com o estudo realizado pelo INEP (2016). De acordo com o indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior, a UFGD obteve nota 4 (entre 1 e 5) no Índice Geral de Cursos Avaliados e ficou na 29ª posição no *ranking* do INEP. Esses índices convergem, de certa forma, com a percepção dos egressos que participaram desta pesquisa.

Considerações finais

No sentido de atender seu objetivo, o estudo possibilitou, inicialmente, caracterizar o perfil dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFGD. Detectou-se que a formação dos 41 participantes ocorreu entre os anos de 2012 e 2017, 21 eram do sexo feminino e parte se mudou para a cidade de Dourados para frequentar o curso, permanecendo no local mesmo após sua conclusão. Assim, os dados comprovam um movimento migratório motivado pelo Ensino Superior.

Em relação ao curso, hoje na iminência de completar dez anos, aos docentes e à instituição, os participantes fizeram uma boa avaliação em relação aos três aspectos, apesar dos desafios enfrentados. Nesse sentido, os resultados convergem com a visão de futuro mencionada no PPC do Curso de Educação Física da UFGD, em que se espera uma boa avaliação por parte dos estudantes.

Apesar da avaliação positiva, muitos participantes relataram o desejo pela abertura do curso de bacharelado em Educação Física e pela ampliação de disciplinas voltadas para a prática e para a área da saúde. Essas necessidades podem estar relacionadas ao cenário atual do mercado de trabalho, que se encontra bastante competitivo e sobre o qual os participantes evidenciaram a existência de poucas vagas.

Além do desejo pelo curso de bacharelado, a maioria pretende dar continuidade aos seus estudos, mencionando tanto a pós-graduação como a iniciação científica. Evidencia-se, portanto, uma busca pela formação continuada, o que pode ser determinante para o futuro profissional dos egressos, especialmente por causa das mudanças aceleradas pelas quais passa a sociedade atual.

Conclui-se que, embora os egressos apontem dificuldades e desafios no mercado de trabalho, a instituição contribuiu com conhecimentos básicos para sua formação. Além disso, o estímulo à formação continuada foi, de alguma forma, realizado, e pode ser detectado no posicionamento dos egressos, como acabamos de destacar.

Referências

- Benvegnú Júnior, A. E. (2011). Educação Física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. *Revista de Educação do IDEAU*, 6(13), 1-15. Retrieved from https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/151_1.pdf.
- Bonan. P. e outros (2008). Validação de um questionário e avaliação do perfil de técnicos em higiene dental. *Revista Brasileira de Odontologia*, 65(2), 196-201. Retrieved from <http://revista.aborj.org.br/index.php/rbo/article/view/45>.
- Biernacki, P. e Waldorf, D. (1981) Snowball Sampling: problems and techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163.

- Brasil (1998). *Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998*. Brasília: Brasil. Presidência da república. Casa Civil-Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 28 de janeiro de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm.
- Castellani Filho, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- Figueiredo, P. K. (2016). *A história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958)*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Programa da Pós-Graduação em Educação
- Fonseca, G. M. M. (2012). *O perfil do egresso do curso de educação física da UCS – Campus Universitário de Vacaria*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade de Caxias do Sul. Graduação em Educação Física.
- Ghilardi, R. (1998). Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. *Motriz*, 4(1), 17-27. Retrieved from http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/04n1/4n1_ART01.pdf.
- Inep (2017). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep. Retrieved from <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.
- Kunz, E. (1995). A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da Educação Física. *Motrivivência*, 8, 46-54. Retrieved from <file:///C:/Users/marlene/Downloads/22596-73247-1-PB.pdf>.
- Lima, C. B. e Martinelli, D. P. (2006). Perfil profissiográfico de egresso das cinco primeiras turmas dos cursos de graduação de uma instituição de ensino superior. *REGE Revista de Gestão*, 13, 1-18. Retrieved from [file:///C:/Users/marlene/Downloads/36538-Article%20Text-43075-1-10-20120808%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marlene/Downloads/36538-Article%20Text-43075-1-10-20120808%20(1).pdf).
- Nunes, M. P., Votre, S. J. e Santos, W. (2012). O profissional em educação física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. *Motriz*, (18)2, 280-290. Retrieved from de <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n2/v18n2a08.pdf>.
- Oliveira, F. F. e outros (2013). A relação da história da educação física com a história das práticas corporais de vida de uma participante da UNATI/UNISUAM. *Cadernos Unisuam*. (3), 171-177. Retrieved from <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/cadernosunuam/article/view/413>.
- Pereira, M. P. V. C., Pereira, D. C. e Farias, G. O (2017). Egressos dos cursos de licenciatura em educação física: um Estudo de revisão. *Revista Kinesis*, 35(3), 15-28. Retrieved from <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/24003>.
- Piccoli, J. C. J. e Menezes, F. C. L. (2005) O perfil do egresso do curso de Educação Física do Centro Universitário FEEVALE. *Revista Mineira da Educação Física*, 13(1). Retrieved from <https://www.efdeportes.com/efd98/feevale.htm>.
- UFGD (2017). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.
- Rocha Jr., C. P. (2005). A organização do campo da Educação Física: considerações sobre o debate. *Arquivos em Movimento*, 1(2), 69-78.

- Souza, A. L. e Primo, C. P. F. (2015). Análise da trajetória profissional do egresso do curso de Educação Física no mundo do trabalho. In: *XIX Conbrace, VI Conice*, 8 a 13 de setembro de 2015. Vitória: CBCE.
- Thomas, J. R. e outros (2012). *Métodos de pesquisa em atividade física*. 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Venâncio e outros (2010). *Avaliação Institucional na Visão dos Egressos*. Joinville: Comissão Própria de Avaliação da Associação Catarinense de Ensino/Faculdade Guilherme Guimbala – ACE (CPA/FGG).

Data de recepção: 06/04/2017

Data da revisão: 22/10/2018

Data do aceite: 14/01/2019

O SENTIDO ESTÉTICO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA

Márcia Ferreira Torres Pereira
Universidade Federal de Goiás – UFG (Brasil)

Resumo. O presente artigo problematiza a formação de professores, especificamente no âmbito da constituição de sujeitos historicamente ativos em meio à produção de conhecimentos e aos mecanismos culturais de dominação existentes na realidade social. Objetiva-se analisar, à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente com Theodor W. Adorno, o sentido estético da formação docente e a constituição da autonomia diante de representações e mecanismos ideológicos e formas de barbárie que incidem sobre a educação, impedindo a emancipação dos sujeitos. Trata-se de um estudo bibliográfico respaldado pelas contribuições dos teóricos Adorno e Horkheimer (1985), Adorno (2009, 2008, 2000, 1995), Benjamin (2006), Freud (2006a, 2006b, 2006c), Kant (1992), Costa (1986), Crochick (2011) e Jorge (2005). A metodologia do trabalho fundamenta-se na relação entre sujeito e objeto, universal e particular, para que não perdurem visões polarizadas e idealizadas no processo de formação do professor e da constituição de sua autonomia.

Palavras-chave: Reflexão, emancipação, formação humana.

THE AESTHETIC ASPECT OF TEACHER TRAINING AND THE COMPOSITION OF AUTONOMY

Abstract. The present article aims to problematize the training of teachers within the scope of formation of historically active individuals among the opposing forces of knowledge production and the mechanisms of cultural dominance presently in motion. The analysis will be conducted in light of the critical theory of the Frankfurt School, especially Adorno. This study (which seeks to contribute to research in education) requires a philosophical reflection in face of representations and ideological mechanisms that inhibit the observation of contradictions found in reality, that in turn, affect the relationship between learning and development in the process of stimulating teacher autonomy. The present piece is a bibliographical study based on the contributions of theorists Adorno and Horkheimer (1985), Adorno (2009, 2008, 2000, 1995), Benjamin (2006), Freud (2006, 2006a, 2006b), Kant (1992), Costa (1986), Crochik (2011) and Jorge (2005). The method considers psychoanalytic reflection in light of the critical theory on the building of subjectivities in relation to the objective universe. In this universe education and culture legitimize forms of barbarism and prevent the conception of a true education for the emancipation of historically aware and critical individuals.

Keywords: Reflection, emancipation, human development.

EL SENTIDO ESTÉTICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL ESTABLECIMIENTO DE LA AUTONOMÍA

Resumen. En el presente artículo se plantea el problema de la formación de profesores en el marco de la constitución de sujetos activos en la producción de conocimientos, así como los mecanismos de dominación culturales existentes en la realidad social. Se pretende analizar, a la luz de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, especialmente en Theodor W. Adorno, el sentido estético de la formación docente y la constitución de la autonomía ante representaciones y mecanismos ideológicos y formas de incultura que inciden sobre la educación, impidiendo la emancipación de los sujetos. Se trata de un estudio bibliográfico respaldado por las contribuciones de los teóricos Adorno y Horkheimer (1985), Adorno (2009, 2008, 2000, 1995), Benjamin (2006), Costa (1986), Freud (2006, 2006a, 2006b), Kant (1992), Costa (1986), Crochick (2011) y Jorge (2005). La metodología del trabajo se fundamenta en la relación entre sujeto y objeto, universal y particular, con el fin de que no perduren visiones polarizadas e idealizadas en el proceso de formación y de la autonomía del profesor.

Palabras clave: Reflexión, emancipación, formación humana.

Introdução

A racionalidade moderna se configurou sobre o imediatismo da aparência, pressionando as formas de se produzir a vida social, de tal maneira que se minimiza a relevância da reflexão. Essa interferência fortalece a lógica da troca e a organização social de maneira padronizada, tornando inevitável a impossibilidade de realizar a experiência.

O conceito de experiência refere-se ao pensamento teórico de Theodor W. Adorno (2009), que não remete a uma prática subjetiva ou a uma experiência subjetiva referente à liberdade da vontade, em que o particular é destacado do seu contexto, separado da sociedade. Remete, sim, à experiência filosófica capaz de materializar a liberdade, que pressupõe autorreflexão e autoconsciência, experiências de pensamento capazes de deixar vislumbrar o menor número possível de fatores determinantes para considerar a dinâmica histórica, o movimento dialético, as contradições presentes na realidade social. Essa experiência mostra-se necessária diante do impedimento que os sujeitos sociais produzem para si mesmos, devido aos processos de participação e criação que exigem a manutenção de condutas estandardizadas e o pensamento ordenado por repetição e conformação ao existente.

Embora Adorno (1995) afirme que os sujeitos necessitam de adaptação para viver em sociedade, no âmbito da formação, esses mesmos sujeitos precisam se colocar no mundo e se conscientizar sobre como a realidade se apreende, além de refletir sobre as possibilidades de realização de novas experiências, assim como sobre os processos que contribuem para essa formação. Essas são tarefas da educação pensada em amplo sentido e também da cultura como síntese das relações sociais.

Para Adorno (1995), a experiência tem seu sentido estético, pois está relacionada aos processos que contribuem para a formação dos sujeitos sociais, envolve a leitura de mundo e o agir sobre o mundo; abrange, portanto, conhecimento e trabalho. Evidenciando a análise crítica que requer uma tensão entre o universo objetivo e a subjetividade, o conteúdo e a forma, o universal e o particular, pensar sobre o sentido da formação requer considerar alguns princípios fundamentais para possibilitar a experiência da autonomia à formação.

Este estudo problematiza a formação de professores no âmbito da constituição de sujeitos historicamente ativos em meio à produção de conhecimentos e aos mecanismos de dominação culturais existentes na realidade social. Diante da exigência da reflexão necessária para não se correr o risco de uma formação heterônoma – que dispensa de qualquer reflexão a faculdade de conhecer, ou seja, dispensa a autonomia –, não se pode renunciar à tradição histórica, ao pensamento dialético e aos conteúdos e às formas de representação que envolvem os processos socioidentificatórios e culturais.

Partindo de tais questões, objetiva-se analisar, à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt,ⁱ especialmente com Adorno, o sentido estético da formação docente e a constituição da autonomia diante de representações e mecanismos ideológicos e formas de barbárie que incidem sobre a educação, impedindo a emancipação dos sujeitos.

Contraditoriamente ao seu sentido originário, com base na teoria crítica da Escola de Frankfurt, os estudos de Adorno e Horkheimer (1985) apontam que a cultura contemporânea produz bens de consumo atrelados à ideia de progresso e de desenvolvimento econômico. Essa força produtiva sobre as relações sociais de produção se transforma na condição que pretende justificar as ações dos homens para a adaptação e a conformação. Ou seja, as pessoas são conduzidas ao “mercado da obediência coletiva” e sentem-se amparadas por viverem na imagem das possibilidades de um com o outro, numa compreensão distorcida de sentido sobre igualdade que confere padronização.

Nesse sentido, ao viverem em intensa desigualdade social, os sujeitos justificam suas diferenças, porém se esquecem de que a indiferença a essa situação rege a inércia sobre a vontade de compreender a realidade. No limite, refletindo sobre o que se poderia resgatar em favor de um pensamento inconformista, dado que a própria reflexão filosófica é alocada ao compromisso com as categorias que a definem, o sujeito é incapaz de transcender a reprodução desses padrões de comportamento.

No âmbito dos mundos tangíveis em que a liberdade é concebida como aquela em que o indivíduo, segundo Adorno (2009, p. 219), “persegue seus próprios fins e que coincide com o princípio da individuação não absorvidos sem mediação pelos fins sociais [...]”, contraditoriamente, na sociedade moderna, preexiste uma realidade própria em que há uma representação de liberdade e que confirma uma natureza determinada como contingente do destino social de cada indivíduo singular. Dessa forma, ainda que uma realidade adjacente pudesse estar presente para potencializar o sentido de liberdade na modernidade, e que poderia afirmar o indivíduo como livre em sua forma de conduzir e produzir a vida social, a possibilidade de liberdade culmina na própria supressão da liberdade.

Essa ideia de conformação ao existente, referida pelo conceito de não liberdade, é pensada por Adorno e Horkheimer (1985). Tais autores ressaltam que a cultura impõe privações aos indivíduos, e a isso se juntam os danos da natureza não dominada para que representações alcancem finalidades mais altas sobre os limites dos sujeitos sociais. Bem conduzidos pela primazia de uma racionalidade técnica, os sujeitos se deparam com as tecnologias originadas das teorias tecnocientíficas. Aliadas à publicidade, essas teorias promovem a produção de bens capazes de apresentar tamanha facilidade que esses mesmos sujeitos são dispensados da reflexão crítica e autocrítica.

Assim, a cultura se encarrega de compensar as privações e os sofrimentos por ela construídos e impõe uma espécie de “ressurreição” necessária de outra forma de vida, apaziguada diante da iminência dos perigos possíveis. Certamente, o peso da

existência está em não insistir na realização nem na legitimidade do sentido que pretende possuir, visto que, humilhado o *pathos* ontológico, nega-se a liberdade, dissolvem-se as possibilidades de autoridade e afirma-se, conforme o pensamento de Freud (2006), uma espécie de neurose infantil da humanidade diante do recalçamento exigido externamente.

Cabe ressaltar que o fato de os sujeitos serem alocados à adequação tecnológica não significa que os avanços tecnocientíficos tenham seu sistema de referência como algo previamente negativo; no entanto, segundo Adorno (1995), exprime a adequação dos indivíduos à primazia da técnica sobre o empobrecimento da capacidade de realizar algo. Essa adequação também conduz ao atrofiamento no processo de se perceber como sujeito de relações e de transcender a si mesmo de maneira a reagir para uma vontade política e como sujeito da história.

Diante do exposto, o que, entre outras razões, faz os sujeitos equipararem-se à máquina, objetificando-se, parece estar na força do trabalho útil, correspondente ao condicionamento e à ideologia que rege toda a vida social. Por isso, o dilema da formação de professores está presente nas formas de conduta intelectual que – uma vez regidas pelo compromisso e pela honestidade do empenho, exigindo reflexão sobre o que é aparentemente harmonioso – expressam-se, todavia, distanciadas de sentido. Em meio à impotência frente às teorias educacionais adequadas aos determinantes políticos e ideológicos, que correspondem à sustentação de seus estudos, de seu trabalho entre ensino e pesquisa, surge algo semelhante ao mito, que se converte em mecanismo determinante sobre toda a realidade também já previamente teorizada.

Ainda que a concepção de saber como produção deva promover autonomia à formação, há um saber que se impõe sobre todos os demais, que chama aparentemente à participação, combinada à reprodução da racionalidade moderna. Esse saber precisa de reflexões, e ele consiste em objeto de pesquisa para esclarecer sobre o que impede a educação de ir além do instituído social e culturalmente. A educação com fins à emancipação deve fazer resistência sobre si mesma enquanto avalia os mecanismos ideológicos de dominação que a mantém sob uma racionalidade instrumentalizada.

Pensar na formação de professores consiste em considerar reflexões que estabeleçam relações entre subjetividade e objetividade. A sociedade instalada no indivíduo – que é chamado à responsabilidade tanto de participar frente à produção do conhecimento quanto de tomar posições sobre concepções de mundo – é também a que conclama a conversão de sua prática educacional em um mecanismo de adaptação ao existente instituído. Essa ambiguidade incide de forma contraditória sobre o caráter objetivo do futuro professor. Sobre esse aspecto da constituição da autonomia, uma vez submetido ao mecanismo universal, é também afligido pelo veredicto social, mesmo em meio a sua altissonante resistência contra o que lhe é imposto ou quando lhe resta alternativa para algo que deve acontecer.

Para Adorno (2008), a instituição formadora pressupõe a realização da experiência como condição expressiva ao ensino e à aprendizagem, a liberdade para a expressão e, ao mesmo tempo, a independência e a relação entre ambas. Porém, no âmbito da educação escolar, os discursos se convertem em fórmulas adequadas aos mecanismos de manutenção e dominação socialmente estabelecidos. Ainda assim, tão logo haja reflexão sobre esses discursos, emergem pausas e conflitos, inseguranças a respeito do real significado da formação e da própria profissão docente, e, também, do que a realidade social permite e impede.

Frente ao conhecimento, que se mantinha como proteção e amparo, a forma de explicação da realidade é substituída pela redução da legitimidade de aplicabilidade desses conhecimentos pela via do empobrecimento e da regressão do pensamento. Ou seja, pela primazia da forma sobre o conteúdo, essa explicação da realidade aparece como fórmula a ser seguida, com promessa de liberdade idealizada. Assim, o trabalho do professor se reduz a um discurso aprovado por regras formais.

Compõe-se, a partir daí, uma espécie de zona de contágio para assemelhar-se ao que se ajusta ao imediato, à existência e manutenção dos indivíduos à vida social determinada. Dessa forma, “[...] a sociedade integral não traz para si positivamente os indivíduos, mantendo-os como tais, mas, ao contrário, os comprime numa massa amorfa e dócil, assim cada indivíduo se atemoriza diante do processo de absorção do todo, que sente como inexorável [...]” (Adorno, 2008, p. 135).

Segundo Adorno (1995, p. 90), a representação dos professores, “por transmitirem algo já estabelecido, senão que sua função mediadora como tal, como todas as atividades de circulação, é algo de suspeito de antemão desde o ponto de vista social, atraindo certa aversão geral”. Assim, é estabelecida uma imagem negativa do professor, que perdura na ambiguidade de sua representação e na sua remuneração.

Se o indivíduo, então, sob alta pressão, estiliza a vida frente ao medo e ao sentimento de desamparo, caberia indagar: como pensar a formação de professores no âmbito da constituição de sujeitos historicamente ativos em meio às abstratas relações entre si mesmos e com a realidade? Se os objetos do conhecimento se expressam a partir de um modelo padrão justificado em relação à facilitação da aprendizagem, qual seria o sentido da formação do sujeito cognoscente?

Chama atenção, diante da questão apresentada, o compromisso da formação de professores implicada não somente na transmissão de conhecimentos ou de mecanismos facilitadores de ensino e de aprendizagem, de capacidade técnica e intelectual, mas principalmente a formação que procura a reflexão filosófica para revelar o aluno a si mesmo, apontando caminhos que sejam fecundos de valores, que agreguem responsabilidades para com o mundo objetivo, que possibilitem a autorreflexão, a crítica e a autocritica da realidade e sobre esta, em seus mais diversos aspectos e problemas e no combate a toda e qualquer forma de exclusão social.

Metodologia

A abordagem que caracteriza este estudo é qualitativa, pois trabalha com “[...] o universo de significados, dos motivos e das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” Em decorrência disso, abarca “[o] universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade é objeto da pesquisa qualitativa.” (Minayo, 2010, p. 21).

O procedimento de pesquisa tem como base aportes teórico-metodológicos sustentados pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, utilizados para comunicar a experiência literária pela experiência da reflexão, envolvendo elementos objetivos e subjetivos do problema e a priorização de aspectos ideológicos e de dominação social e cultural da realidade. Pretende-se buscar o conhecimento de significados indispensáveis a essa compreensão, valendo-se do método que mantém a mediação entre universal e particular apresentado na obra *Dialética Negativa* (Adorno, 2009), sem reduzir a tensão

dialética entre ambos, nem a distância do pensamento com relação à realidade (Carone, 2001).

Resultados

Os resultados se vinculam ao compromisso com a formação de professores que possam ultrapassar a função de transmissores de conhecimentos para incorporar a reflexão filosófica e as considerações sobre a realidade histórica e social. A autocrítica é necessária para apontar caminhos isentos de idealização, os quais fecundam valores afeitos à convivência, agregando responsabilidades subjetivas e objetivas entre os sujeitos que se implicam no processo educacional.

Contribuições da psicanálise para a constituição de subjetividades

Diante do exposto sobre as (im)possibilidades de autonomia, cabe ressaltar a psicanálise como conhecimento significativo à constituição das subjetividades e, em especial, o conceito psicanalítico de recalque, que está ligado a princípio à defesa como um mecanismo constitutivo do inconsciente, diferindo da repressão. Instaura-se, portanto, como um meio para evitar a eclosão de uma situação efetiva de desamparo do aparelho psíquico. Como a fixação precede e condiciona todo o recalque, que permanece imobilizado num estado infantil, duas forças são atuantes para a sua manutenção:

... a repulsão, que atua a partir do consciente sobre o que deve ser recalcado, e a atração exercida pelo que foi primeiramente repelido sobre tudo aquilo que possa estabelecer uma ligação. O recalque... é um processo ativo que emana do eu. Esse processo visa àqueles elementos pulsionais que primitivamente ficaram para trás, quando surge um conflito entre eles e o eu. Pode também visar certas aspirações psíquicas que ocasionam uma viva aversão (Jorge, 2005, p. 23).

O fato de haver no indivíduo um estímulo interno que produz satisfação e que se contrapõe ao que foi recalcado não impede que no recalque o desprazer seja maior do que o prazer obtido pela satisfação da pulsão.ⁱⁱ Considerando que há uma força dispensada à manutenção do recalque e de seu processo contínuo, em oposição à definição freudiana da pulsão como uma força constante, os processos de recalque produzem um acentuado consumo de energia psíquica para enfrentar a ação da força constante chamada pulsão.

Seguindo a análise freudiana de que um recalque antecede tudo, e está na origem mesma da estrutura do sujeito, a força coercitiva da repressão externa pode ser um efeito do recalque, que – por afastar determinado conteúdo da consciência antes mesmo de qualquer juízo negativo, condenatório, por parte do sujeito – opera de modo automático como uma negação. Para Freud (2006a, p. 142):

A pulsão recalcada nunca deixa de se esforçar em busca da satisfação completa que consistiria na repetição de uma vivência primária de satisfação. Formações reativas e substitutivas, bem como sublimações, não bastarão para remover a tensão persistente da pulsão recalcada, sendo que a diferença de quantidade entre o prazer de satisfação que é exigida e a que é realmente conseguida, é que fornece o fator impulsor que não permite

qualquer parada em nenhuma das posições alcançadas, mas, nas palavras do poeta: Pressiona sempre para frente indomada.

Em relação ao estado infantil, é importante considerar que a pulsão, em geral, harmoniza-se bem com a fórmula segundo a qual uma pulsão tende para o retorno de um estado anterior. Esse caráter conservador, restituído da pulsão, está intimamente relacionado com seu aspecto repetitivo, ou seja, é do caráter conservador que emana a tendência da compulsão à repetição. Esse aspecto é independente do princípio do prazer, mas visaria retornar a uma fase específica do curso do desenvolvimento, àquilo que foi representativo naquele momento.

Para Freud (2006a), o que se repete nessas lembranças aludidas, nesse retorno, não é o mesmo, visto que o próprio movimento de retorno do recalcado marca a impossibilidade da repetição do mesmo acontecimento. Contudo, se o aparelho psíquico, para a psicanálise, funciona através do princípio do prazer, com sua tendência a reduzir as tensões, como o desprazer para o sujeito tende a se repetir de modo contínuo?

De acordo com Adorno (2009), a produção e a reprodução da vida, as quais envolvem os sujeitos sociais, são resumidas à realização reconciliada. Contra essa deformação, que privilegia a mera adaptação, resta a violência contra a barbárie civilizada. Esse movimento de resistência consistiria em uma das razões que se contrapõem aos prejuízos determinados pela cultura e pelo outro. Entretanto, a defesa contra os danos causados é atenuada pela própria pseudocultura mediante os mecanismos de dominação social, que engendram uma aparente solução.

Nesses termos, a produção de bens culturais se encarrega de promover o consumo desses meios, com os quais os sujeitos se relacionam como iguais entre si mesmos. Na intenção de compensá-los pelas privações e pelos sofrimentos causados pela convivência cultural, surgem as representações para cumprir finalidades conciliadoras aos interesses dos dominantes. Modificam-se, portanto, as relações sociais de produção, e a organização da vida em sociedade se padroniza. A conscientização de uma formação cultural, especialmente aquela que dispensa o pensamento e a liberdade, torna-se emergente para compreender os mecanismos autoritários da ideologia como “a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procura-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos” (Adorno, 2000, p. 80).

O discurso acerca do sujeito manifesta, por conseguinte, frente ao estado de coisas, a impossibilidade de liberdade e, mais do que isso, a negação da liberdade a partir da liberdade determinante das relações entre os sujeitos, de modo que essas relações são reconciliadas à produção e à reprodução da vida socialmente organizada. Para Adorno (1973), o fato de as pessoas ficarem no espaço da liberdade cerceada e se sentirem impotentes diante do universo objetivo prescreve, desde então, a força da ideologia.

Não seria a ideologia um componente intencional para legitimar o permanente estado de desamparo nos sujeitos, cuja condição humana é desprovida da dinâmica da experiência reflexiva, na medida em que a heteronomia configura a imaginação do irrealizável como realizável?

Frente ao desamparo,ⁱⁱⁱ o pensamento exige a permanência da idealização, de modo que a crítica é possibilidade abstrata de conteúdo. Isso ocorre devido à

modelagem de sua constituição e da equivalência ao princípio do *ser-para-todos*, apesar do lugar de exceção que esse sujeito do desamparo também ocupa entre os que se sentem aparentemente amparados pela conformação às exigências da realidade objetiva. Esta acaba por ser autoritária e carregada de discursos esvaziados e obscuros diante da efetivação dos projetos de realização dos sujeitos em formação.

Por esse caminho, surgem questões atinentes sobre o que une os indivíduos e os poderes que os fazem entrar em acordo. Em Freud (2006b), o laço social pode ser provocado pelo perigo ou pelas ausências de ligações afetivas. Assim sendo, a complexidade que envolve situações de inclusão ou exclusão social dos indivíduos sugere relações com outras instâncias, baseadas no excesso de restrição que se impõe aos sujeitos e, efetivamente, de uma regulação a partir de determinações ideológicas de poder de uma cultura imposta por minorias, o que também exige renúncia para se viver em civilização.

Outrossim, o desamparo se destaca na formação docente, que, em outras palavras, funciona no mundo real como um lugar condicionado às estruturas social, política e econômica. Quando a formação é interessante, ela se expressa como instrumento ideológico para legitimar as ações dos “personagens protagonistas” e dos acontecimentos necessários aos ordenamentos conjunturalmente articulados em favor do socialmente instituído. Essa internalização corresponde à forma como os saberes são concebidos, como algo pronto e acabado, e o professor, como o mediador desses conhecimentos.

Assim se explica a relação mimética com os saberes e as relações entre docentes e discentes. Por mais que se fale em realidade, os conteúdos que impõem a adesão dos indivíduos às formas estabelecidas para a adaptação nunca foram alijados do poder conformador heterônomo, mantendo a ideia da aparente formação para a autonomia. Essas considerações precisam ser apresentadas, defendidas e postas em prática pelos educadores para evitar a manutenção da educação para a adaptação.

Segundo Adorno, “as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma.” (1995, p. 178). A questão emergente surge da experiência cotidiana, que permite ver, conviver, experimentar e racionalizar constantemente contextos sociais e situações particulares de violência. Embora pareça conter uma resposta evidente quando se trata do tema, uma questão sobre o assunto não se formula como um mero pretexto, justificada por vivências do senso comum ou talvez por posturas deterministas daquilo que possivelmente nos escapa de explicação.

Para tanto, sob uma perspectiva crítica, dialética e histórica, buscou-se na teoria crítica de Adorno (2009) a sustentabilidade teórica e bibliográfica para desenvolver a temática sobre autoridade, respaldada pela análise da realidade social hegemônica que compreende o seu sentido de autoridade como dominação. O que está oculto nos contornos da realidade objetiva contribui para a adaptação e conformação do absoluto, impondo ordenamentos gerais sobre os indivíduos.

Ao apresentar-se como racionalidade padronizada, Adorno (1995) direciona a atenção para o universo objetivo que define a forma e molda os indivíduos a meros exemplares de categorias gerais, excluindo todo o pensamento crítico. Cumpre-se apresentar, nessa medida, o problema da existência da barbárie na realidade moderna, agressividade que não se limita à violência física, mas envolve também elementos que

são fortalecidos pela cultura objetiva e subjetivamente, que promovem a passividade dos sujeitos entre o horror e a omissão na consolidação da frieza.

Nesses termos, tomada por razões que tencionam entre universal e particular, a violência pode ser compreendida como constitutiva das condutas individuais e coletivas, configurando-se como autoridade, o que é absolutamente assumido como irracional se for considerado o sujeito do conhecimento que a realiza. O sujeito, sendo capaz de agir sobre a natureza e de transformá-la em bens, como também de criar as formas pelas quais as relações sociais se organizam historicamente em civilização, constrói conhecimentos ao estabelecer uma relação com o objeto a ser conhecido.

Entretanto, a relação entre sujeito e objeto se estabelece socialmente determinada pela primazia do objeto, que deve ser concebido e internalizado pelos sujeitos. Como produto da cultura moderna, a ideologia se expressa como justificativa para a dominação heterônoma sobre as consciências, conformando os sujeitos à pseudocultura que “exige sacrifícios individuais para a sua manutenção, quando ela própria não se dirige para o bem-estar de seus indivíduos e se estabelece de forma independente dos interesses racionais de seus membros” (Crochick, 2011, p. 33).

Assim como o exercício da liberdade da razão é subordinado à naturalização social, são exigidas adaptação e padronização das consciências. Nessa lógica, os conhecimentos se apresentam prontos e acabados à funcionalidade dos mecanismos de dominação social. Esse tipo de autoridade exclui a possibilidade do primado da razão no ser humano, pelo impedimento da reflexão. A ausência do pensamento crítico, substituído pelos meandros dos conceitos ou das realidades que se impõem à manutenção de tal ordenação, ampliou-se e tornou-se necessária para a não superação das representações sociais; antes, manifestou-se sob a forma de acordo, combinando a legitimidade da alienação voluntária.

Segundo Crochick (2011), a força produtiva dos conhecimentos determinantes de estereótipos, entendidos como elementos necessários à efetivação dos preconceitos, categoriza os objetos e encontra-se acorrentada aos objetivos da manutenção do *status quo*. Alia-se a essas metas o interesse pela expansão do consumo e do lucro como determinantes da estrutura social hegemônica. Nesse contexto, o conhecimento científico, então, torna-se cientificismo^{iv} e força sobre as relações sociais, comprometendo a ideia de liberdade ao estabelecer “um aprisionamento na autoconservação, tal como ela é imposta aos homens por uma sociedade que não conserva nada além da recusa da qual não se necessitaria mais” (Adorno, 2009, p. 322).

Embora os seres humanos sejam capazes de uma crítica sobre o universo objetivo, interrogando-o, por mais que se oponham a ele, são também direcionados a adaptar-se ao que lhes é alheio. Isso ocorre pois, além de a necessidade de sobrevivência ditar a preeminência das determinações sociais como aparente imanência, a lógica capitalista é estabelecida e, como racionalidade, ocupa-se de si mesma e de sua forma, obrigando os seres humanos a prescindir de sua diferenciação. Para Adorno (2009, p. 259), “o universal cuida para que o particular submetido a ele não seja melhor do que ele mesmo. Esse é o cerne de toda identidade produzida até hoje.”

A proporção dada por essa afirmação carece de sentido e nos remete a uma questão psicanalítica (Freud, 2006a), na qual se pode indagar sobre a intenção e o propósito da vida humana, assim como sobre a formação de sujeitos para a emancipação. Para tal questão e suas reflexões, não se pode perder de vista a ambivalência que se mantém no esforço dos sujeitos para obter felicidade,

empreendendo metas que visam tanto evitar o sofrimento quanto vivenciar a amplitude dos sentimentos de prazer.

Em que pese os empreendimentos para a busca da satisfação de realizações socialmente instituídas, o sofrimento se justifica em tal investimento. Nele, a violência aparece como forma apropriada entre as relações sociais, impedindo o incondicionado e as possibilidades de se pensar de outra maneira. Construídas culturalmente, essas relações se consolidam baseadas por certas significações que se apresentam como normas, modelos e valores a serem seguidos, criados pelos próprios sujeitos, sendo resultantes de uma vida social partilhada. Nesse sentido, é possível considerar a presença do conflito em que a violência é posta a serviço da manutenção social, e não como desejo instintivo de provocar o sofrimento a outrem (Costa, 1986).

Julgadas como necessárias à civilização, situações culturais manifestam-se objetivamente determinadas não pela natureza da faculdade de conhecer, mas como resposta às formas de controle e de normatização. O medo incutido nos indivíduos de pensarem por si próprios parece converter-se em dogmatismo, uma das lutas do Iluminismo contra esse princípio da Idade Média. Kant (1992) ressaltou esse aspecto ao se referir ao uso da razão como componente fundamental para compreender e conhecer a realidade, ou seja, a autonomia, que se manifesta mediante a consciência da liberdade.

Cabe efetuar uma interpolação para refletir sobre a cultura que se constrói por necessidades humanas e a sociabilidade que se expressa na educação para o desenvolvimento das disposições naturais dos indivíduos. As normas e os valores instituídos são pensados no sentido contrário quando são movidos por representações sociais, modificando seus significados.

Essa exigência de adaptação à cultura alimenta nos sujeitos a busca pelo poder, no âmbito de honrarias próprias, das posições de destaque sobre os demais, concebidas erroneamente como autonomia. Tal primazia se opõe a um “esclarecimento que se tornou muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela organização do mundo, seja... pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior” (Adorno, 1995, p. 181).

Tais situações, antes de qualquer coisa, estabelecem-se para precisar o contexto instável do qual se mantém a ideologia, que fixa os meios de captar e ordenar o real. A esse conceito de ideologia, Adorno (1973, p. 198) refere-se como “um esquema completamente abstrato da totalidade,... é falsa consciência.” O vínculo às formas de ordenamento permitiu a afirmação do sujeito à ordem social dominante, estendendo-se sobre os contrários à ratificação coletiva que pertence à mesma ordem.

Nesse sentido, as adequações entusiastas derivam dos desejos de felicidade, como cita Freud (2006, p. 115), “e, portanto, são uma tentativa de apoiar suas ilusões mediante argumentos.” Consequentemente, o controle justifica-se por si mesmo quando mecanismos de dominação são compartilhados aos seus objetivos e, paradoxalmente, apresentam-se como formas de segurança e amparo social que se desdobram em violência contra o pensamento.

A síntese se resolve por imposição de uma naturalização das formas de se pensar e conceber a vida, na medida em que a subjetividade é privada de reflexão e de criação. Ao mesmo tempo, essa subjetividade é deslocada para uma concepção de liberdade dos sujeitos sociais, os quais seguem os padrões consagrados do universo objetivo. A impotência, frente aos ajustamentos sociais, é escamoteada, assim como é também justificada a conformação ao que é mais fácil e mais rápido.

No cárcere invisível dos diferentes contextos e representações, que exigem a reflexão limitada da execução de sua força e de sua manutenção, a realidade social engendra a parcialidade como totalidade e ajusta seu movimento adequado aos interesses das ideias existentes. A função fundamental desse processo consiste em desenvolver alternativas para os programas existentes, conservá-las vivas e disponíveis para que o inevitável, dissociado dos ordenamentos, mantenha o universo objetivo na dinâmica do conformismo.

Evidentemente que a compreensão da liberdade política é complexa e de modo algum unilateral. As evidências históricas registram a expansão da liberdade associada ao desenvolvimento do capitalismo. Contudo, é necessário empreender o pensamento político que rege tal compreensão: o liberalismo. O cerne desta reflexão consiste na liberdade individual conciliada com a organização social e interdependente dela, e não nas contradições que apresentam as interferências impostas culturalmente sobre a liberdade individual.

Formação para a emancipação

Se toda a rejeição passa a ser contra o diferenciado, conserva-se a norma e a padronização daquela como autoridade sobre os homens justificada como igualdade. A justaposição do conceito incorre no prevalecimento de universalidade e generalidade, sem perceber as contradições presentes na concepção de igualdade. Tendo a norma caráter geral, evidentemente que sua aplicação está sujeita a falhas. Entretanto, corrigir a falha ou as falhas possíveis sobre o universo do conceito, genericamente formulado, exige desconsiderar o próprio sentido de uma ação excludente, uma vez que ela se encontra predeterminada. Isso significa dizer que a igualdade padronizada como norma presente no imaginário social se apresenta como equidade.

Quanto mais coerentemente, porém, os sistemas jurídicos são elaborados, tanto mais se tornam incapazes de absorver aquilo que tem sua essência na recusa à absorção. O sistema jurídico racional consegue regularmente rebaixar a pretensão de equidade que constituía o corretivo da injustiça no interior do direito ao nível do protecionismo, de um privilégio desigual. A tendência para tanto é universal, segue lado a lado com o processo econômico que reduz os interesses particulares ao denominador comum de uma totalidade que permanece negativa porque, em virtude de sua abstração constitutiva, distancia-se dos interesses particulares a partir dos quais, porém, ao mesmo tempo se compõe. A universalidade que reproduz a conservação da vida a coloca concomitantemente em risco, em um nível cada vez mais ameaçador. A violência do universal que se realiza não é como Hegel pensava idêntica à essência dos indivíduos em si, mas sempre também contrária a ela. (Adorno, 2009, p. 259).

A equidade se expressa, portanto, a serviço da igualdade para retificar o seu sentido universal. Embora apareça a necessidade da exigência do conceito de igualdade para registrar o poder da norma social, exigindo padronização, a própria equidade se manifesta com a função de ajuste para a formulação da igualdade generalizada. Com a pretensão de dar significado ao conceito de igualdade, a equidade é compreendida de maneira conjuntural, validando um conceito análogo e genérico. Isso permite, ainda, que a ideia de formação docente seja compreendida apenas como integração que incorpora os elementos de dominação do universo objetivo para que o diferenciado

possa se adaptar ao universalmente instituído, justificando o direito de igualdade, ao mesmo tempo em que ressalta a necessária diversidade e a possibilidade de exclusão.

Em condições sociais, cuja incontestável figura da autoridade do professor deve ser compreendida como centro de referência, a formação do professor, entretanto, é direcionada pela força hegemônica do universo objetivo, o que faz com que essa autoridade se expresse como a repetição dessa dominação. A coerção das condições objetivas é interpretada como convicção coletiva e estabilizadora dos vínculos sociais cobrados pelo preço da alienação. Essa condição do professor se assemelha ao sujeito da psicanálise, que é, conforme cita Freud (2006), resultante do efeito da repressão, manifestação inconsciente afetada pelas relações sociais associadas aos mecanismos sociais de controle existentes.

Nesses termos, a individualidade resvala para o individualismo. Sobre este conceito, segundo Crochick (2011), o livre pensamento torna-se comprometido à causalidade do mundo empírico. O sujeito é afirmado no objeto, e a razão é negada, pois a distância entre o sujeito e o objeto do conhecimento desaparece, assim como a possibilidade de perceber e julgar racional e historicamente a coletividade humana. Provocado pelas exigências de autocontrole e competência diante dos efeitos da padronização e da perda de seu espaço culturalmente determinado, ou seja, no monopólio de minorias, o professor é conformado às exigências da cultura, que, de acordo com Adorno (1995), contrariam o sentido da autonomia, da criação e da capacidade de realizar a experiência da reflexão.

As justificativas, que convertem o prazer em facilidades para o não exercício do pensamento, são dadas pela primazia da técnica sobre os sujeitos, como um espelho do universo social. “Um mundo como o de hoje, no qual a técnica ocupa posição chave, produz pessoas tecnológicas afinadas com a técnica.... As pessoas tendem a tomar a técnica pela coisa mesma... esquecendo... que ela é o prolongamento do braço humano” (Adorno, 1995, p. 118).

Com objetivos de privilegiar os moldes voltados às coisas prontas, coisas em si mesmas, a formação de professores carece de reflexão sobre a formação de subjetividades, considerando que as pessoas têm se convertido em “pessoas completamente frias, que devem negar mesmo em seu íntimo a possibilidade de amar.... E a capacidade de amar que, porventura, sobreviva nelas, volta-se, invariavelmente, para os meios” (Adorno, 1995. p. 119).

Há uma estrutura totalizadora, que historicamente exerce o controle ao qual tudo deve se ajustar de maneira global. O sentido autoritário desse ordenamento fornece articulação necessária à manutenção de sua consolidação. “As oportunidades dos indivíduos... são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertençam estejam realmente *situados na estrutura hierárquica de comando do capital*” (Mészáros, 2011, p. 98).

Misturam-se às marcas dos tempos de intensa atividade da modernidade, especificamente do mercado consumidor, a apropriação de um espaço de promoção cultural partilhada e, por que não dizer, uma cultura direcionada pela lógica do capital econômico para sua manutenção e expansão.^v O centro do processo civilizatório é também governo, poder objetivo e “motor propulsor” de aceleração do desenvolvimento político e econômico. Justifica-se como racionalidade sobre os modos de conceber e de produzir a vida em sociedade, qual seja: o consumo.

Numa época em que se difundem mesclas de pensamentos reorganizadores de intencionalidades outras, mas cujos conteúdos se manifestam como figuras aparentes de combate à violência, alguns conceitos parecem resolver as possíveis “brechas” de desvelamento das contradições do próprio sistema social. Conceitos como “inclusão” e “diversidade” tentam responder ao combate ideológico da violência social. “Mas, se há algo que pode ajudar contra a frieza como condição de desgraça, seria a compreensão das condições que determinam seu surgimento e o esforço de combatê-las desde a sua formação no âmbito individual” (Adorno, 1995, p. 121).

O sujeito parece ter perdido a medida de ordenamento do mundo e se funde nele por uma mimese, tributando-lhe confiança devido ao seu desamparo, ao tempo que também dele se separa. Para viver na modernidade, a propósito de seus desafios e mitos, Benjamim (2006, p. 73) ressalta que a “multidão se consome pelas maravilhas, as quais, não obstante, a Terra lhe deve”. Nesse aspecto, o distanciamento do mundo, paradoxalmente tão atraente e confortável, resolve-se na alienação dos sujeitos presos ao consumo, fragmento de uma unidade ideal. Nisso se verificam os valores metabolizados em mercadorias, embora haja uma aparente liberdade de possuir e de escolher.

Nesses termos, Adorno afirma a necessidade do conhecimento dos mecanismos subjetivos que afirmam a formação de autoridades que subordinam pessoas como servos, perpetuando o direito de servidão: “esta é, antes de mais nada, a consciência que permanece cega frente a tudo o que veio-a-ser, frente a toda compreensão da própria racionalidade, e absolutiza o que é-assim” (Adorno, 1995, p. 118).

Considerações finais

Mais que uma justificativa política de ordenamento social ou de conquista de direitos humanos, a emergência da formação de professores não deveria se abster dos conceitos de autoridade e de autonomia, que podem ser entendidos como confissão de fraqueza educacional. Embora a educação tenha sua finalidade na sustentabilidade da vida social, empenha-se, contraditoriamente, para a banalização da formação humana. Isso se dá devido à insignificância das relações entre sociedade e educação quando se trata da formação para a adaptação social, uma vez que, para promover transformações estéticas e ético-políticas, ela se encontra interdita por mediações idealizadas e conformistas à formação de sujeitos históricos.

Com efeito, uma realidade que tem como primado a violência escamoteada pelos discursos políticos favoráveis às ações educacionais conjuga-se à naturalização do conformismo, visto que tais ações são também necessárias à funcionalidade dos ordenamentos sociais. Entretanto, existindo a conservação de ideologias no âmbito da formação docente, isso não significa que a negação dessa realidade ou a opção por um ensino que se empenhe contra a perpetuação da ideologia possa se constituir numa resposta ou possibilidade de transformação. Há de se considerar quais são os vínculos já legitimados à manutenção dos condicionamentos dessa formação, além de ressaltar a força dos mecanismos de ordem política e administrativa determinados no interior das instituições.

A formação docente que considere o conceito de autonomia pressupõe a formação de consciências frente à realidade historicamente determinada. Por isso, para

problematizar sobre os sujeitos que se pretende formar, será necessário considerar as relações sob uma perspectiva dialética, entre sujeito e objeto, entre universal e particular, entre teoria e práxis. Isso significa dizer que “a composição orgânica dos homens de modo algum se refere unicamente a destrezas técnicas especializadas, mas igualmente o seu oposto aos elementos da condição natural que por certo já derivaram da dialética da sociedade e nela agora decai” (Adorno, 2008, p. 237).

Pensando a condição em que se encontra a formação docente, carece compreender que as capacidades intelectuais são objetivadas conforme as condições que a levam à coisificação das mentes. Cair numa atitude meramente contemplativa perante o conhecimento é permitir que a subjetividade, a capacidade de reflexão e expressão se convertam em um mecanismo abstrato, no ponto culminante da alienação. Nessa organização em que o ego se torna impotente, ou mero ponto de referência para manifestar-se com reações prontas, isentas de mediação, mecânicas e alheias, registra-se o crescimento dos antagonismos. A identidade do professor inicia-se no processo de sua formação e repousa na não identificação com essas realidades, no ainda não ocorrido e na travessia da dinâmica da totalidade.

Referências

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Adorno, T. W. (2009). *Dialética negativa*. São Paulo: Zahar.
- Adorno, T. W. (2008). *A mínima moralia: reflexões a partir da vida lesada*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Adorno, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995). *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes.
- Adorno, T. W. (1973). *Temas básicos da sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix.
- Adorno, T. W. e Horkheimer, M. (1985). *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Benjamin, W. (2006). *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Carone, F. B. (2001). *Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes*. 6. ed. São Paulo: Ática.
- Costa, J. F. (1986). *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal.
- Crochick, J. L. (2011). Preconceito e inclusão. *Revista do Instituto Cultural judaico Marc Chagall*, 3(1).

- Freud, S. (2006a). O futuro de uma ilusão; o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora, v. XXI.
- Freud, S. (2006b). A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora, v. XIX.
- Freud, S. (2006c). Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos Psicologia das massas e análise do ego (1920-1922). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora, v. XIV.
- Jorge, M. A. C. (2005). *Fundamentos da psicanálise: de Freud a Lacan*. São Paulo: Zahar.
- Kant, I. (1992). *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes.
- La Planche, J. e Pontalis, J. B. (2004). *Diccionario de psicoanalisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Mészáros, I. (2000). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo.
- Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29ª ed. Petrópolis: Vozes.

ⁱ Escola de Sociologia de Frankfurt (Frankfurt am Main – Deutschland – Alemanha).

ⁱⁱ Pulsão: uma pulsão nos aparecerá como um conceito fronteiro entre o psíquico e o somático, como um representante psíquico dos estímulos que provêm do interior do corpo e alcançam a mente, como uma medida de exigência de trabalho que é imposta à mente em consequência de sua ligação com o corporal. (Freud, 2006b, p. 117).

ⁱⁱⁱ “a incapacidade de ajudar-se a si mesmo „estado de desamparo“. [por não dispor] de condições de safar-se por si só.” (La Planche e Pontalis, 2004, p. 57).

^{iv} Atitude de quem atribui importância preponderante à ciência em comparação com as outras atividades humanas, ou de quem considera que não há limites para a validade e a extensão do conhecimento científico. Nesse sentido, o termo equivale ao positivismo, mas com a conotação pejorativa (Abbagnano, 2007).

^v O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterizada pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital. Assim como existia capital antes da generalização do sistema produtor de mercadorias (de que é exemplo o capital mercantil), do mesmo modo se pode presenciar a continuidade do capital após o capitalismo, por meio da constituição daquilo que Mészáros denomina “sistema de capital pós-capitalista”, que teve vigência na

URSS e nos demais países do Leste Europeu, durante várias décadas do século XX (Mészáros, 1995, p. 44).

Data de recebimento: 18/02/2016

Data da revisão: 06/11/2018

Data do aceite: 29/12/2018

INFLUENCIA DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL UNIVERSITARIA EN EL USO DE LAS TIC

Sonia Negrón-Rivera

Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (PUCPR) (Puerto Rico)

Resumen. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son elementos clave para el reclutamiento, retención y formación de estudiantes de todos los grados, especialmente universitarios. En los currículos de esta Sociedad del Conocimiento, se espera que la educación universitaria esté asistida sustancialmente por la tecnología, para lograr con éxito la inserción de los egresados en el mundo laboral. Este artículo se fundamenta exclusivamente en tres preguntas relacionadas con las TIC, incluidas en un cuestionario de una investigación con un método cuantitativo y un alcance descriptivo-correlacional. La población fue de 53 docentes de tiempo completo de cursos presenciales en 12 instituciones de educación superior de Puerto Rico, con una muestra real de 42 docentes. Se trata de dos preguntas cerradas y una pregunta abierta para conocer qué TIC utilizaban los docentes y las razones por las que no las utilizaban o no las utilizaban con mayor frecuencia. Los resultados apuntan a la falta de tiempo como un factor fuerte que impide que los docentes utilicen las TIC. Sin embargo, entre las respuestas de las dos preguntas cerradas hay una distancia considerable que lleva a concluir que más que la carga académica, es el trabajo adjunto a la docencia y las comisiones de trabajo lo que consume el tiempo que los docentes necesitan para aprender las TIC e integrarlas a sus cursos.

Palabras Clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), TIC en educación superior, uso de las TIC

INFLUENCE OF UNIVERSITY ORGANIZATIONAL CULTURE ON THE USE OF ICT

Abstract. Information and Communication Technologies (ICT's) are key elements for the recruitment, retention and training of students of all grades, especially university students. In the curricula of this Knowledge Society, it is expected that university education is substantially assisted by technology, to successfully achieve the inclusion of graduates in the workplace. This article is based exclusively on three questions related to ICT's, included in a questionnaire of an investigation with a quantitative method and a descriptive-correlational scope. The population was 53 full-time teachers of face-to-face courses in 12 institutions of higher education in Puerto Rico, with a real sample of 42 teachers. These are two closed questions and an open question to know what ICT's the teachers used and the reasons why they did not use them or did not use them more frequently. The results point to the lack of time as a strong factor that prevents teachers from using ICT's. However, between the answers of the two closed questions there is a considerable distance that leads to conclude that more than the academic load, it is the work attached to teaching and work commissions that consumes the time that teachers need to learn the ICT's and integrate them into their courses.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT's), ICT's in higher education, use of ICT's

INFLUÊNCIA DA CULTURA ORGANIZACIONAL UNIVERSITÁRIA NO USO DAS TIC

Resumo. A tecnologia da informação e comunicação (TIC) são fundamentais para recrutamento, retenção e formação de estudantes de todos os níveis escolares, especialmente elementos universitários. Nos currículos desta Sociedade do Conhecimento, espera-se que a educação universitária seja assistida substancialmente pela tecnologia, para alcançar com sucesso a inclusão de graduados no local de trabalho. Este artigo baseia-se exclusivamente em três questões relacionadas às TIC, incluídas em um questionário de uma pesquisa com um método quantitativo e um escopo descritivo-correlacional. A população era de 53 professores em tempo integral de cursos presenciais em 12 instituições de ensino superior em Porto Rico, com uma amostra real de 42 professores. Estas são duas perguntas fechadas e uma pergunta aberta para saber o que as TICs usavam e as razões pelas quais elas não as usavam ou não as usavam com mais frequência. Os resultados apontam para a falta de tempo como um fator forte que impede que os professores usem as TIC. No entanto, entre as respostas das duas perguntas fechadas há uma distância considerável leva à conclusão de que mais de carga acadêmico está ligado trabalho ao ensino e comissões de trabalho que consome tempo que os professores precisam aprender ICT e integrá-los em seus cursos.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e das comunicações (TIC), TIC no ensino superior, utilização das TIC

Introducción

La inmersión de la internet en todos los ámbitos de la vida moderna obliga a las instituciones de educación superior a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje presencial para incorporar elementos tecnológicos, lo cual es la base del aprendizaje combinado (blended learning). Estos elementos identificados como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen una tecnología no presencial que influye positivamente en el alumno para mejorar la calidad del aprendizaje, entre otros (González Pérez y De Pablos Pons, 2015). No obstante, aún en este siglo XXI, los docentes de nivel medio superior, superior y posgrado se resisten a aprovechar las TIC como herramientas didácticas que superen la enseñanza tradicional (Cuevas, Feliciano, Miranda y Catalán, 2015). Es obvio que se sigue posicionando al docente como el actor más responsable en el uso de las TIC. Sin embargo, mirar a los docentes obliga también a mirar a la universidad como escenario en el que los profesores actúan y se pueden desarrollar. Las nuevas demandas que tienen las universidades sitúan a los docentes en nuevos roles y responsabilidades, lo que hace más complicado su desempeño (Rodríguez, 2015). Se necesita que las instituciones garanticen y no limiten las oportunidades potenciales de las TIC, ya que los docentes están mediados por un marco institucional (Said Hung, Valencia Cobos y Silveira Saltori, 2016). El uso de las TIC en la labor docente es una obligación de las administraciones educativas (Sans Prieto, 2009). Se ha observado que la integración de las tecnologías en las salas de clases se realiza a pasos lentos, sin mucho énfasis por los directores, por los encargados de la educación (De Lourdes da Cunha, De Castro y Pereira, 2014).

El objetivo principal de la investigación fue identificar de qué manera la cultura organizacional del centro universitario influye en el uso de las TIC en los cursos presenciales en instituciones de educación superior de Puerto Rico.

Con el presente artículo se pretende informar las razones por las que docentes universitarios no integran las TIC en la enseñanza presencial, de modo que estos

resultados ayuden tanto a los docentes como a las autoridades universitarias a establecer en conjunto una ruta a seguir para su integración, partiendo de una reestructuración de las tareas asignadas a los docentes. Esto, si desean retener a la Generación Y o del Milenio (nacidos entre 1982 y 1999, según Schullery (2013) y los que se encuentran en el umbral hacia la universidad, la Generación Z (nacidos en el 2000 en adelante), debido a que estas competencias tecnológicas facilitarán la inclusión de estos alumnos al mundo laboral (Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta y Fandos, 2016).

Aún en esta era digital los docentes continúan utilizando las metodologías tradicionales de enseñanza con el apoyo de las TIC, (Pinto, Cortés y Alfaro, 2017). Esto se ha convertido en una preocupación por el uso de las TIC en la universidad (Martínez y Torres, 2017). Con frecuencia, es a los docentes a quienes se les culpa y se les tilda de tecnofóbicos, lo cual es injusto (Cullingford y Haq, 2016). Las políticas operativas de las instituciones generan programas e inversión tecnológica, pero no tienen una visión estratégica compartida con el profesorado. El uso que los docentes hacen de las TIC depende de las políticas educativas y de los contextos organizativos en los que viven y trabajaban, e integrar las TIC al aula exige cambios estructurales en los sistemas educativos. Muchas veces las estructuras organizativas imposibilitan que los docentes exploren las TIC y se apropien de ellas pedagógicamente (Valverde Berrocso, Garrido Arroyo y Sosa Díaz, 2010). Los impedimentos más relevantes para utilizar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje están relacionados con el papel que juega la institución educativa para impulsar cambios pedagógicos, por lo que es imprescindible repensar aspectos estructurales de la organización (González Pérez y De Pablos Pons, 2015).

En una investigación realizada por Quintero, Parra y Araujo (2011) con docentes de la Universidad de la Guajira en Colombia, se determinó el nivel de integración de las TIC en la práctica educativa. Concluyeron que la institución universitaria no tiene una política de integración organizada, sistemática y planificada y que los docentes que integran la tecnología lo hacen de forma técnica y superficial, sin fundamentos didácticos, bajo sus propios criterios y necesidades. También encontraron que la universidad no ha dispuesto recursos para la capacitación continua y permanente de los docentes para con estos medios.

En Chile, Silva Quiroz y Astudillo Cavieres (2012) realizaron un estudio para evaluar las barreras, oportunidades y elementos a considerar para implantar las TIC en instituciones de educación superior. Entre las barreras para implantar las TIC encontraron la falta de capacitación de los docentes, necesidad de soporte tecnológico adicional y falta de apoyo de la administración universitaria para integrar la tecnología. Las medidas de apoyo y de reconocimiento de las instituciones influyen indirectamente sobre los efectos didácticos del uso de plataformas, al igual que influyen directamente en la competencia tecnológica del profesorado (Tirado y Aguaded, 2012). En su estudio, Harvey López (2014) encontró que las innovaciones educativas casi siempre las realiza un grupo de docentes no siempre de manera institucionalizada. El apoyo de las instituciones a los docentes es fundamental para una buena implementación de las TIC (Estrella, 2013). Sin embargo, el apoyo se centra más en la dotación de infraestructuras tecnológicas que en la formación del profesorado (Noguera y Laguna, 2014). Es evidente la falta de apoyos concretos, tales como tiempo y formación en TIC (Silva Quiroz y Astudillo Cavieres, 2012).

De acuerdo con Guerrero Pulido y Gisbert Cervera (2012), debido al uso de Internet como medio tecnológico de acceso universal, las instituciones de educación

superior de hoy día tienen la oportunidad de innovar su modelo educativo presencial. Las universidades que no evolucionen en lo educativo y tecnológico, tendrán un futuro incierto y con tendencia a ser desplazadas para darle paso a universidades que atiendan la demanda de personas deseosas de conocimiento o de preparación profesional. Estos autores argumentan que las instituciones de educación superior con aspiraciones de transformarse deben razonar en que el aferrarse al pasivismo no les va a traer ningún progreso y tampoco suponer que funcionan de un modo esplendoroso. Indican, además, que las universidades mejor preparadas para afrontar los cambios del presente y del futuro son aquellas capaces de adoptar nuevas concepciones de trabajo cuando las condiciones así lo ameriten. Por tal razón, sugieren que las universidades deben implementar procesos de instrucción de gran calidad con base en las TIC.

Un factor determinante para facilitar este proceso es que la institución universitaria provea las condiciones necesarias para apoyar y promover la integración de las TIC en la educación. También es fundamental la dirección efectiva de la administración, al igual la formación técnica y los apoyos técnicos y tecnológicos (Trucco y Espejo, 2013). Para que la tecnología sea integrada exitosamente, se deben rediseñar los currículos, las metodologías, pero sobre todo el proceso docente (Martínez Castro, 2015). El esfuerzo invertido produce pocas mejoras educativas a menos que se combinen otras innovaciones concurrentes en pedagogía, currículo, evaluación y organización escolar con el uso de la tecnología (Alemu, 2015).

Martínez Castro (2015) califica a las TIC como imprescindibles en todas las universidades y como punto de partida en los tiempos actuales para una enseñanza competitiva. La gran mayoría de los estudiantes que están matriculados actualmente en las universidades pertenecen a la Generación Y, también conocida como la Generación del Milenio. Por tanto, el instructor del siglo 21 tiene que utilizar la tecnología en sus cursos con el fin de involucrar a estos estudiantes y elevar el nivel de aprendizaje (Ahrens y Scott, 2016).

A pesar de que los docentes universitarios cuentan con las herramientas tecnológicas en el salón de clases, los talleres, módulos y adiestramientos no han sido suficientes para lograr una buena formación en TIC. Los directivos y administradores de las instituciones de educación superior deben fomentar y desarrollar la formación en TIC del docente (Mojica Collazo, 2016). Resulta interesante mencionar un estudio realizado por Mendieta-Baltodano, Vázquez-Cano y Cobos-Sanchiz (2017), en el que se refleja que el conocimiento que tienen los docentes sobre políticas de la institución universitaria relacionadas con las TIC, oscila entre bastante bajo y bajo. De dicho estudio surge también que el 100% de los docentes manifiestan que su participación en actividades formativas en el uso de las TIC ha sido entre nunca y alguna vez. Escenarios como este reflejan una pobre interacción entre la institución y los docentes en el proceso educativo, así como una incongruencia entre sus metas y objetivos. Es necesario que las instituciones educativas reaccionen de una manera más ágil y eficaz frente a las cambiantes exigencias del trabajo y las implicaciones que éstas acarrearán en la sociedad (González Pérez y De Pablos Pons, 2015).

Los esfuerzos aislados realizados por los docentes sin apoyo de estrategias y políticas institucionales, no generan un verdadero cambio en los procesos formativos y en la creación de escenarios innovadores para desarrollar habilidades y competencias en estudiantes. Es necesario que los directivos institucionales organicen un plan de acción para orientar y unificar criterios en torno al uso de las TIC, deben tener un papel protagónico activo y asumir una postura organizacional en torno a ellas (Zuleta Orrego,

2015). En una institución de educación superior, se precisa de un equipo directivo con una visión global de lo que se necesita para la gestión escolar integral (Álvarez, Torres y Chaparro, 2016).

Para capacitar a los docentes en el uso adecuado de las TIC se necesitan políticas institucionales claras, con planes y programas que articulen el currículo y la tecnología. Esta capacitación es fundamental porque los docentes reconocen que no tienen las competencias ni las habilidades necesarias para lograr la articulación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje con una intención pedagógica (Zuleta Orrego, 2015). Es indiscutible que la integración de las TIC en la universidad se retrasa por la falta de un adiestramiento apropiado, la falta de apoyo administrativo, desconfianza de los instructores en el uso de las TIC, renuencia hacia el uso de las TIC y las funciones que deben desempeñar los docentes al integrar las TIC (Alemu, 2015).

En su estudio, González Pérez y De Pablos Pons (2015) concluyen que, aun cuando son evidentes la inversión tecnológica y la formación de los docentes en los últimos años por parte de las administraciones educativas, la realidad es que la innovación educativa apoyada en las TIC no siempre transforma la educación, y señalan factores de la cultura organizacional como los más relevantes. A estos efectos, indican que es imprescindible repensar aspectos como la formación inicial y también permanente del profesorado y los modelos educativos del centro, entre otros. Es lo que Guzmán Flores, Larios Osorio y Chaparro Sánchez (2010) señalan como rediseñar el modelo educativo, establecer nuevas formas de organizar la docencia y cambiar los roles de los docentes, porque no son las TIC las responsables de la calidad del proceso educativo, sino el proceso educativo el responsable de evolucionar con el uso de las TIC. Corresponde a los principales administradores de las universidades reconocer el papel cambiante de la facultad con respecto a las TIC (Suhy, 2010). Como menciona Rodríguez Izquierdo (2011), lograr un cambio en los docentes para utilizar la tecnología afecta directamente sus funciones como miembros de la facultad y a menudo lo perciben como creación de trabajo adicional e innecesario. Se trata, pues, de un asunto de tiempo insuficiente para trabajar las TIC.

Son muchos los estudios que señalan la falta de tiempo como una de las principales razones por las que los docentes no integran con frecuencia las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mata y Acevedo (2010), Abuhmaid (2011), González-Pérez (2011), Sánchez (2011), Zare-ee (2011), Martínez Flores (2016), Reyes Cabrera y Aguilar Reyes (2016), Martínez y Torres, 2017. Se ha encontrado que cuando las exigencias de tiempo de los profesores son en exceso, la satisfacción por la tecnología termina (Suhy, 2010). El tiempo parece ser un factor decisivo para incorporar las TIC a la educación (Gutiérrez Rivas, 2014).

Método

Diseño

La investigación realizada tuvo un alcance descriptivo-correlacional con un enfoque cuantitativo. El diseño fue no experimental de tipo transversal. Se incluyó una pregunta abierta al final del instrumento de investigación, como un aspecto cualitativo que permitió recopilar otros datos que no fueron incluidos en las preguntas que representan la parte cuantitativa.

Población y muestra

La población estuvo compuesta por 53 docentes de tarea completa, de cursos presenciales en 12 instituciones de educación superior de todas las regiones de Puerto Rico, a nivel subgraduado (bachillerato o grado asociado). La muestra real quedó constituida por 42 docentes (79% de la población). No se incluyeron docentes de tarea parcial para mantener la uniformidad de la muestra lo más exacta posible, debido a que los docentes de tarea parcial tienen la posibilidad de contratar con otras instituciones educativas y esto involucra diversidad en la cantidad de tiempo disponible para trabajar las TIC.

Instrumento de investigación

Para recopilar los datos necesarios para la investigación, la autora construyó un instrumento titulado Cuestionario de la cultura organizacional de un centro universitario. Este cuestionario se administró para conocer la percepción de los docentes sobre la manera en que la cultura organizacional influye en el uso de las TIC. En este cuestionario se incluyó una escala tipo Likert con cuatro posibles respuestas: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. No se incluyó una posible respuesta para término medio, con el propósito de obtener más precisión en los resultados. La pregunta abierta se incluyó al final del instrumento Cuestionario de la cultura organizacional de un centro universitario, y constituye la parte cualitativa de esta investigación.

Proceso de administración del instrumento

El instrumento fue auto administrado por los docentes que conformaron la muestra real, de forma anónima. Se entregó el instrumento en los departamentos de trabajo de los docentes, estos lo contestaron voluntariamente y lo depositaron en un buzón que fue recogido por la investigadora luego de un tiempo razonable y previamente informado. Antes del proceso, la investigadora obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, con lo que cumplió con el requisito en la investigación con seres humanos. Se cumplió con todo el proceso requerido por las respectivas Juntas de Revisión Institucional (Institutional Review Board).

Validación del instrumento

La lógica aparente (face validity) se obtuvo mediante consulta a un panel de tres expertos. La confiabilidad fue obtenida mediante una prueba piloto y el análisis de consistencia interna se obtuvo mediante el *coeficiente alfa de cronbach*, el cual arrojó una consistencia total de 0,82. Según Campo-Arias y Oviedo, 2008), la consistencia interna se considera aceptable cuando sus puntuaciones fluctúan entre 0,70 y 0,90.

Análisis de datos

Para analizar las respuestas, se utilizó la estadística descriptiva (las medidas de tendencia central media aritmética o promedio, mediana y moda) y la distribución de frecuencias con sus porcentajes. Para analizar las respuestas a la pregunta abierta, las razones expuestas por los docentes fueron categorizadas por la investigadora y luego se les obtuvo la frecuencia en términos porcentuales.

Resultados

Luego de recogidos todos los cuestionarios, se procedió a registrarlos en el programa de estadísticas Statistical Package for Social Science, 22.0 (IBM, SPSS Statistics). Las respuestas a la pregunta abierta se dividieron en categorías para obtener la estadística de frecuencias. A continuación, las preguntas, sus respuestas y un análisis.

Pregunta cerrada número uno para auscultar si la carga académica o cantidad de cursos que enseñan los docentes les permite disponer del tiempo necesario para experimentar el aprendizaje y uso de las TIC. El 61.9% informó estar entre totalmente en desacuerdo y en desacuerdo (tabla 1).

Tabla 1

Estadística descriptiva de la pregunta cerrada uno “La carga académica o cantidad de cursos que enseñó me permite disponer del tiempo para experimentar el aprendizaje y uso de las TIC”.

	Frecuencia	Por ciento
Totalmente en desacuerdo	9	21.4
En desacuerdo	17	40.5
De acuerdo	12	28.6
Totalmente de acuerdo	4	9.5
Total	42	100.00

Nota: Elaboración propia (2018)

Pregunta cerrada número dos formulada para auscultar si el tiempo que los docentes dedican a los trabajos adjuntos a la docencia y las comisiones del centro universitario les da espacio para aprender e integrar las TIC. El 81% indicó estar entre totalmente en desacuerdo y en desacuerdo (tabla 2).

Tabla 2

Estadística descriptiva de la pregunta cerrada dos “El tiempo que dedico a los trabajos adjuntos a la docencia y las comisiones del centro universitario me da espacio para aprender e integrar las TIC”.

	Frecuencia	Por ciento
Totalmente en desacuerdo	11	26.2
En desacuerdo	23	54.8
De acuerdo	8	19.0
Total	42	100.00

Nota: Elaboración propia (2018)

Pregunta abierta (aspecto cualitativo de la investigación): *Indique las razones por las que usted no utiliza las TIC o no las utiliza con mayor frecuencia.* Esta pregunta abierta se incluyó con el propósito de ampliar la información recopilada en los reactivos de los instrumentos de métodos cuantitativos. Como respuesta, se informaron un total de 56 razones, de las cuales se descartaron siete por no guardar relación alguna con la

pregunta. Finalmente se consideraron 49 razones, las cuales fueron categorizadas por la investigadora. Para analizar las respuestas a esta pregunta, se utilizó la distribución de frecuencias con sus porcentajes. La tabla 3 muestra las razones resumidas en categorías y sus frecuencias, de un total de 49 razones brindadas.

Tabla 3

Estadística descriptiva de la pregunta abierta “Indique las razones por las que usted no utiliza las TIC o no las utiliza con mayor frecuencia”. (n=49).

Razones resumidas en Categorías	Frecuencia	Por Ciento
Falta de tiempo	20	41%
Falta de apoyo institucional	7	14%
Desconocimiento	5	10%
Resistencia al cambio	5	10%
Dificultades en el acceso de los estudiantes al internet	3	6%
Dificultades técnicas	3	6%
No las considera necesarias	2	4%
Otras	4	9%
Preferencia por utilizar variedad de estrategias pedagógicas		
Preocupación por acceso de los estudiantes		
Preocupación por efectos en la salud de los usuarios, y Uso excesivo de la tecnología.		

Nota: Elaboración propia (2018)

Discusión y conclusiones

Con relación a la primera pregunta cerrada, “La carga académica o cantidad de cursos que enseño me permite disponer del tiempo para experimentar el aprendizaje y uso de las TIC”, se concluye que la mayoría de los participantes, el 61.9% de los docentes, entienden que el tiempo que le dedican a la carga académica no les permite experimentar y usar las TIC. Este porcentaje se encuentra resumido entre el 40.5% de los docentes que está en desacuerdo y el 21.4% que está totalmente en desacuerdo. Para que los docentes puedan tener el tiempo suficiente para trabajar con las TIC, la carga académica debe ser cuidadosamente organizada y planificada, dejando espacio para los otros deberes ministeriales de los docentes, las cuestiones administrativas y la investigación. Conocer las dificultades de los docentes puede ser un marco que ayude a las instituciones educativas a adoptar las TIC (Rose y Cadvekar, 2015). Las instituciones universitarias deben facilitar que los docentes puedan realizar la aplicación de la tecnología y flexibilizar su gestión docente, deben insistir en la formación de los docentes y cualquier cambio debe contar con la participación del profesorado (Martínez, López y Pérez, 2018). Referente a la formación, la administración universitaria no debe

esperar que el docente busque formarse bajo sus propios intereses, pues podrían estar formándose en una zona superficial que no necesariamente responda a la visión y la misión institucional, en especial lo relacionado a la apropiación de la tecnología. La universidad debe programar la formación de los docentes en dirección hacia esas dos vías, al aprendizaje y uso permanente de las TIC y hacia la investigación docente, que generalmente es el eje que se queda fuera de los deberes del profesorado porque el tiempo no les alcanza.

Al analizar la segunda pregunta cerrada, “El tiempo que dedico a los trabajos adjuntos a la docencia y las comisiones del centro universitario me da espacio para aprender e integrar las TIC”, se concluye que la gran mayoría de los entrevistados, el 81%, siente que los trabajos adjuntos a la docencia y a las comisiones de trabajo le impiden aprender e integrar las TIC. Este porcentaje se encuentra resumido entre el 54.8% que estuvo en desacuerdo y el 26.2 que estuvo totalmente en desacuerdo. Ursin (2017) deja claro que la sobrecarga de trabajo administrativo en constante aumento impide que los docentes cumplan su cometido principal de enseñanza e investigación. Si la administración universitaria acumula sobre el docente cada vez más trabajos administrativos y de comisiones, sin analizar si el docente cuenta realmente con el tiempo para realizarlos, se está corriendo el riesgo de que los docentes cumplan con ello, pero dejando a medias los estándares necesarios para una enseñanza de calidad. Es necesario un balance para que todas las tareas puedan ser completadas y más aún, completadas con excelencia. Este sería el caso de revestir una cultura universitaria antigua con exigencias educativas modernas: en algún lugar no convergen.

Al comparar los porcentajes de las dos preguntas cerradas, se concluye que los trabajos adjuntos a la docencia y a las comisiones de trabajo a las que deben pertenecer los docentes universitarios de tarea completa, les toman un tiempo mucho más considerable que el que les toma la carga académica. Esta falta de tiempo para trabajar las TIC se confirma con los resultados de la pregunta abierta incluida al final del cuestionario, cuya razón de más peso para no trabajar las TIC resultó ser la falta de tiempo, que arrojó un 41%. A este renglón le sigue la falta de apoyo institucional, con un 14%. Tanto la carga académica como los trabajos adjuntos a la docencia y las comisiones de trabajo son deberes ministeriales impuestos por la organización, por lo tanto, son el resultado de la cultura organizacional que tienen las universidades. Al unir ambos renglones, se obtiene un resultado de 55%, lo que constituye más de la mitad de las razones que impiden que los docentes utilicen las TIC en los cursos presenciales. Estos hallazgos responden al objetivo principal de la investigación: identificar de qué manera la cultura organizacional del centro universitario influye en el uso de las TIC en los cursos presenciales en instituciones de educación superior de Puerto Rico. La falta de tiempo y dedicación para integrar las TIC a la enseñanza y el que los docentes no tengan conocimientos ni habilidades básicas en TIC, dificultan el que se puedan establecer políticas educativas para las TIC (González Pérez y De Pablos Pons, 2015). La falta de tiempo la fundamentan Cuevas, Feliciano, Miranda y Catalán (2015) al hacer una comparación entre las cargas que tienen los docentes de instituciones públicas y los docentes de instituciones privadas, éstas últimas a la luz de lo citado por Bartolomé (2004). Indican Cuevas et al. (2015), que mientras las instituciones educativas públicas exigen a los docentes que, además de las funciones propias de la docencia, realicen funciones de investigación y gestión, entre otras, lo cual describen como una demanda excesiva para los docentes, en las instituciones educativas privadas se sacrifican estas gestiones y le cargan más trabajo al docente académico, aun cuando se vea reducida la calidad en la enseñanza.

Se recomienda a las instituciones universitarias que, si desean estar a la vanguardia tecnológica en su oferta académica de los cursos presenciales, reestructuren su cultura organizacional con relación a la cantidad de trabajos adjuntos a la docencia, las comisiones de trabajo y la carga académica que designan a los docentes. Esto, con el fin de asegurarse que dichos deberes ministeriales puedan cumplirse en un tiempo razonable, de modo que los docentes tengan el espacio necesario para aprender a utilizar las TIC, integrarlas a sus cursos y que su uso sea prolongado. Aprender las TIC y aplicarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje toma tiempo, factor directamente asociado a aspectos organizativos y de coordinación (González Pérez y De Pablos Pons, 2015). No se trata solo del equipamiento tecnológico en los salones y oficinas, pues los equipos solos no enseñan tecnología. La pieza fundamental es el docente, por lo que la apropiación de las TIC requiere de adiestramiento y apoyo técnico continuo y permanente. Está claro que los docentes de por sí no tienen mucho alcance para poder integrar las TIC al currículo. Es una responsabilidad que cambia constantemente debido a los avances tecnológicos, y no puede completarse en un corto periodo de tiempo (Alemu, 2015). El cambio constante y acelerado que trae la tecnología puede crear en el docente una sensación de agobio, pues debe volver a aprender sobre lo aprendido, lo que requiere de un tiempo adicional con el que no cuenta. Tal vez esa es la razón por la que docentes toman adiestramiento en TIC, comienzan y en algún punto del camino terminan con el uso de la tecnología. En las universidades se deben implantar y articular nuevas estrategias institucionales que les permitan mantenerse y prosperar en el nuevo mercado educativo que forman las TIC (Tomàs, et al., 2010). Como bien indica Zuleta Orrego (2015), para implementar estrategias institucionales se requiere liderazgo, con un sistema de dirección específica para desarrollar y aplicar las innovaciones en una organización. Por eso es necesario que los líderes de las instituciones de educación superior sean capaces de atender tanto las necesidades sociales de su entorno, como las de sus trabajadores, para fortalecer el sector educativo superior (Álvarez, Torres y Chaparro (2016). Se concluye categóricamente que atender a la cuestión del tiempo en la carga académica de los docentes, así como en los trabajos adjuntos a la docencia y los relacionados a las comisiones de trabajo, es una condición sine qua non para que los docentes puedan aprender las TIC, apropiarse de ellas e integrarlas a sus cursos presenciales de forma permanente.

Referencias

- Abuhmaid, A. (2011). ICT training courses for teacher professional development in Jordan. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (4), 195-210. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ946628>
- Alemu, B. M. (2015). Integrating ICT into Teaching-Learning Practices: Promise, Challenges and Future Directions of Higher Educational Institutes. *Universal Journal of Educational Research*, 3 (3), 170-189. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056082.pdf>
- Álvarez Botello, J., Torres Velázquez, A., y Chaparro Salinas, E. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 51-68. doi: 10.6018/rie.34.1.206881

- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10 (5), 831-839. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210515>
- Cuevas, R. E., Feliciano, A., Miranda, A., y Catalán, A. (2015). Corrientes teóricas sobre aprendizaje combinado en la educación. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 2 (1), 75-84. Retrieved from <https://docplayer.es/8863961-Corrientes-teoricas-sobre-aprendizaje-combinado-en-la-educacion.html>
- Cullingford, C., y Haq, N. (2016). *Monitoring Change in Education: Computers, Schools and Students: The Effects of Technology*. Abingdon, GB: Routledge. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- De Lourdes da Cunha, A., De Castro Peixoto, J. y Pereira do Nascimento, S. (2014). Desafios na formação de professores sob a óptica das Tecnologias e Informação e Comunicação e a Sociedade da Informação. *REID. Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 12, 133-148. Retrieved from <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1413/1511>
- Estrella, R. (2013). *Implicaciones pedagógicas y actitud del docente ante el uso de las TIC en el aula del ELE.: Estudio comparativo España-Islandia*. (Tesis doctoral inédita). Sigilum Universitatis Islandiae, Islandia. Recuperado de http://skemman.is/is/stream/get/1946/14778/35134/1/Rosa_Estrella-thesis.pdf
- González Pérez, A., y De Pablos Pons, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 401-417.
- González-Pérez, A. (2011). *Evaluación del impacto de las políticas educativas TIC en las prácticas de los Centros Escolares*. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=24747&orden=352230&info=link>
- Guerrero Pulido, J. F. y Gisbert Cervera, M. (2012). El cambio organizacional en la universidad a través del uso de los campus virtuales desde la perspectiva de los estudiantes. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación* (40), 75-88. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36823229006>
- Gutiérrez Rivas, R. (2014). *Estrategias para el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de economía y empresa en la educación secundaria* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Retrieved from <http://eprints.ucm.es/27667/>
- Guzmán Flores, T., Larios Osorio, V. y Chaparro Sánchez, R. (2010). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: la reestructuración de la universidad rumbo a la virtualización. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15, 21-28. Retrieved from http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/15/015_Guzman.pdf
- Harvey López, I. C. (2014). *Evaluación de un modelo de gestión de innovación en la práctica educativa apoyada en las TIC. Estudio de caso: UNIMET* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Retrieved from <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2545/evaluacion-de-un-modelo-de-gestion-de-innovacion-en-la-practica-educativa-apoyada-en-las-tic-estudio-de-caso-unimet/>
- Martínez Castro, M. L. (2015). La práctica del docente universitario con herramientas TIC: un nuevo desafío. *Revista iberoamericana de producción académica y*

- gestión educativa*, 2. Retrieved from <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/472/0>
- Martínez Flores, K. (2016). *La formación y el desarrollo de competencias para el uso didáctico de las TIC de los profesores universitarios. El entorno virtual como herramienta de cambio* (Tesis doctoral). De la base de datos TESEO. (1240182)
- Martínez, K. y Torres, L. (2017). Estrategias que ayudan al docente universitario a conocer, apropiar e implementar las TIC en el aula. Mesa de Innovación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 159-175. doi: 10.12795/pixelbit.2017.i50.11
- Martínez Usarralde, M., López Martín, R., y Pérez Carbonell, A. (2018). E-innovación en Educación Superior. Claves para la institucionalización en las universidades. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 183-197. doi: 10.12795/pixelbit.2018.i52.13
- Mata de López, A. I. y Acevedo Blanco, A. C. (2010). La actitud de los profesores hacia el uso de las tecnologías de la información y comunicación. *Investigación y Postgrado [online]*, 25 (2-3), 022-042. Retrieved from http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872010000200005&script=sci_arttext
- Mendieta-Baltodano, C., Vázquez-Cano, E., & Cobos-Sanchiz, D. (2017). Valoración de las competencias tecnológicas del profesorado universitario: Un estudio en la Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo (UNAN-Managua). *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 60. doi: 10.21556/edutec.2017.60.843
- Mojica Collazo, J. M. (2016). Factores fundamentales que afectan la implementación exitosa de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: la formación y la actitud. *Scientific International Journal*, 13 (1), 25-30.
- Noguera, I. y Laguna, D. (2014). En G. Bautista y A. Escofet (Eds.). *Enseñar y aprender en la universidad: claves y retos para la mejora*. España: Ediciones Octaedro, S.L. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A. y Fandos, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 49, 71-79. doi: 10.3916/C49-2016-07
- Pinto, A.R., Cortés, O. y Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51, 37-51. doi: 10.12795/pixelbit
- Quintero Mendoza, J., Parra, D. y Araujo, D. (2011). Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente en la Universidad de La Guajira. *Revista Electrónica de Estudios Telemáticos*, 10 (1), 17-37. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3739929>
- Reyes Cabrera, W. R. y Aguilar Reyes, J.A. (2016). Competencias tecnológicas de los profesores en el aula: un estudio exploratorio. *Revista Internacional de Ciencia y Sociedad*, 2(1).
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y*

- Formación de Profesorado*, 15 (1), 9-22. Retrieved from <https://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART1.pdf>
- Rodríguez, N. (2015). La formación del profesorado universitario. En M. Jabonero, B. M. Martín, y A. A. Martínez (Eds.). (2015). *Miradas diversas de la educación en Iberoamérica*. España: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Rose, A., y Kadvekar, S. (2015). ICT (Information and Communication Technologies) Adoption Model for Educational Institutions. *Journal of Commerce & Management Thought*, 6 (3), 558-570. doi:10.5958/0976-478X.2015.00035.X
- Said Hung, E., Valencia Cobos, J. y Silveira Sartori, A. (2016). Factores determinantes del aprovechamiento de las TIC en docentes de educación básica en Brasil. Un estudio de caso. *Perfiles educativos*, 38 (151), 71-85. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100071
- Sánchez, A. X. (2011). *Obstacles to integrating technology into the middle school curricula* (Tesis doctoral). Recuperada de la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI 3443848).
- Sans Prieto, M. (2009). Las TIC en la vida escolar: Los Centros Modelo de EducaRed. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 78, 1-5. Retrieved from https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2029
- Schullery, N. M. (2013). Workplace Engagement and Generational Differences in Values. *Business Communication Quarterly*, 76 (2), 252-265. doi: 10.1177/1080569913476543
- Silva Quirós, J. E. y Astudillo Cavieres, A. V. (2012). Inserción de TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (4), 1-11. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5895745>
- Suhy, A. M. (2010). *An examination of the relationships between organizational factors and information technology satisfaction and use: a study of undergraduate faculty* (Tesis doctoral). Recuperada de la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI 3441617).
- Tirado, R. y Aguaded, J. I. (2012). Influencia de las medidas institucionales y la competencia tecnológica sobre la docencia universitaria a través de plataformas digitales. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (1). Retrieved from <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11203>
- Tomàs, M., Borrell, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D. y Fuentes, M. *La cultura innovadora de las universidades*. Estudio de casos. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Trucco, D. y Espejo, A. (2013). *Principales determinantes de la integración de las TIC en el uso educativo: el caso del Plan CEIBAL de Uruguay*. Serie Políticas Sociales CEPAL. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Ursin, J. (2017). Transforming finnish higher education: institutional mergers and conflicting academic identities. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (2), 307-316. doi: 10.6018/rie.35.2.295831
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. del C., y Sosa Díaz, M. J. (2010). Políticas educativas para el uso de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado. *Revista de Educación*, 352, 99-124. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3219033>
- Zare-ee, A. (2011). *University Teachers' Views on the Use of Information Communication Technologies in Teaching and Research*. Recuperado de ERIC. (EJ945006).
- Zuleta Orrego, J. I. (2015). Aportes de una ruta de capacitación a la formulación de un plan estratégico de articulación de TIC. *Etic@net, Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2 (15), 273-297. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476873>

Fecha de recepción: 12/05/2018

Fecha de revisión: 09/09/2018

Fecha de aceptación: 23/10/2018

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS ESCOLAS DE GOVERNO BRASILEIRAS: A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Claudia Regina Castellano Losso

Martha Kaschny Borges

Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC (Brasil)

Resumo. O artigo apresenta um mapeamento da produção acadêmica sobre educação a distância (EaD) e escolas de governo (EG) no campo da educação. EGs são instituições públicas governamentais brasileiras instituídas a partir da Constituição de 1988, que visam qualificar o serviço público no atendimento às demandas da sociedade de forma eficiente e eficaz. Para promover o desempenho de competências, ofertam cursos presenciais e a distância para formação e capacitação do servidor. Educação a distância tem sido utilizada pelas escolas por ser uma modalidade de ensino de baixo custo e alta capilaridade. Na fundamentação, foram analisados conceitos sobre desenvolvimento de competências, educação corporativa governamental e educação a distância. A revisão bibliográfica foi realizada em 2017 em três bases de dados: Banco de Teses da Capes, Revista do Serviço Público e Google Scholar. Com os descritores “escola de governo” e “EaD”, selecionamos quatro trabalhos relacionados à educação. Os resultados comprovam a escassez de produção sobre o tema no campo da educação, bem como a importância do incentivo e do desenvolvimento de pesquisas nesse campo. Diante da grandiosidade do Brasil em relação ao número de servidores públicos, ainda há muito a ser percorrido, e experiências em EaD devem ser compartilhadas para alimentar a rede de escolas de forma acadêmica, teórica, no que diz respeito às abordagens, metodologias e práticas.

Palavras-chave: Educação a distância, escola de governo, desenvolvimento de competências, revisão bibliográfica.

DISTANCE EDUCATION IN BRAZILIAN GOVERNMENT SCHOOLS: ACADEMIC PRODUCTION IN THE FIELD OF EDUCATION

Abstract. The article presents a mapping of the academic production on learning and Schools of Government in the field of education. Brazilian government schools are public governmental institutions established since the 1988 Constitution, which aim to qualify the public service in solving the demands of society in an efficient and effective manner. To promote the performance of competencies they offer distance courses for training and qualification of the server. Distance education has been used by schools because it is a modality of teaching of low cost and high capillarity. In order to justify, we have brought concepts about skills development, corporate education and distance education. The bibliographic review was carried out in 2017 in three databases: Capes Bank of Theses, Public Service Magazine and Google Scholar. In partnership with "school of Government" and "EaD" we selected four works related to education. The results confirm the lack of production on the subject in the field of education and that research should be encouraged and developed in the schools of government in this field. When faced with the greatness of Brazil in relation to the number of public servants, there is still a long way to go, and experiences in e-learning must be shared to feed the school network in an academic, theoretical way with regard to approaches, methodologies and practices.

Keywords: Distance Education, government schools, development of skills, bibliographic review.

EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LAS ESCUELAS DE GOBIERNO BRASILEÑAS: LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Resumen. El artículo presenta un mapeo de la producción académica sobre EaD y Escuelas de Gobierno en el campo de la educación. Las escuelas de gobierno brasileñas son instituciones públicas gubernamentales instituidas a partir de la Constitución de 1988, que apuntan a calificar el servicio público en la atención a las demandas de la sociedad de forma eficiente y eficaz. Para promover el desempeño de competencias ofrecen cursos presenciales y a distancia a través de la formación y capacitación del servidor. La educación a distancia ha sido utilizada por las escuelas por ser una modalidad de enseñanza de bajo costo y alta capilaridad. Para fundamentar trabajamos conceptos sobre desarrollo de competencias, educación corporativa gubernamental y educación a distancia. La revisión bibliográfica se realizó en 2017 en tres bases de datos: Banco de Tesis da Capes, Revista del Servicio Público y Google Scholar. Con los descriptores "escuela de gobierno" y "EaD" seleccionamos cuatro trabajos relacionados a la educación. Los resultados demuestran la escasez de producción sobre el tema en el campo de la educación y qué investigaciones deben ser incentivadas y desarrolladas en las escuelas de gobierno en ese campo. Ante la grandiosidad de Brasil en relación al número de servidores públicos aún hay mucho que recorrer y experiencias en EaD deben ser compartidas para alimentar la red de escuelas de forma académica, teórica en lo que se refiere a los enfoques, metodologías y prácticas.

Palabras clave: Educación a distancia, escuela de gobierno, desarrollo de competencias, revisión bibliográfica.

Introdução

As demandas da sociedade para a eficácia e efetividade dos serviços públicos são reflexos de sociedades democráticas, que exigem uma melhor qualidade dos servidores e funcionários em muitos aspectos. A necessidade de um ótimo atendimento ao público, bem como análise rápida e resolução eficaz de problemas de atividades-meio, segurança das informações, transparência ou melhoria dos processos internos de uma instituição governamental, em qualquer esfera de poder, demanda profissionais aptos ao serviço público de forma integral.

A formação do servidor público para a melhoria dos serviços aos cidadãos se tornou uma preocupação atual e mundial, num processo em franca expansão. Escolas especializadas para essa finalidade foram criadas e algumas delas servem de modelo para muitas outras, como a conceituada *École Nationale d'Administration* (l'ENA) da França, da qual se originaram vários grandes nomes da política internacional e também gestores públicos, como Charles de Gaulle, François Mitterand, entre outros. A escola francesa é ainda a melhor referência na formação de servidores públicos, principalmente para a alta gestão.

Atualmente, muitos países criaram suas escolas de governo (EG) em sintonia com diretrizes mundiais para essa finalidade. Algumas dessas orientações são elaboradas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organismo que busca promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas em todo o mundo.

Durante o processo de redemocratização do Brasil, mais precisamente em 1986, a Escola Nacional de Administração (ENAP) foi criada, e a partir de sua existência e suas atividades iniciou-se um movimento de organização legal para implementação de

EGs em outros âmbitos da esfera pública. Em 1988, a Constituição Federal do Brasil (art. 39, § 2º) passou a determinar que a União, os Estados e o Distrito Federal mantenham EGs em todo o território nacional.

§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. (Brasil, 1988, s. p.).

As EGs, portanto, surgem para que o Estado cumpra os princípios basilares de seus objetivos maiores de desenvolvimento e de progresso, atendendo as demandas da sociedade com gestores e servidores públicos preparados, com conhecimentos, habilidades e atitudes coerentes com a função pública, para executar atividades de forma eficiente. A formação de quadros aptos ao serviço público não se restringe somente ao concurso de acesso ao cargo público.

As escolas em funcionamento no Brasil oferecem cursos livres, de graduação e pós-graduação, de acordo com a sua capacidade e estrutura, que podem ser presenciais e a distância, visando à qualificação do servidor público de acordo com as estratégias de governo vigente. A educação a distância (EaD) é um fenômeno educacional produto do avanço das tecnologias da comunicação e informação, e se transformou numa modalidade de ensino muito solicitada no Brasil, justificada principalmente pelas grandes dimensões geográficas do território nacional.

Poucas pesquisas tratam do tema da EaD especificamente relacionada às EGs; nesse contexto, o presente artigo é apresentado, trazendo uma revisão da literatura no que tange à produção acadêmica realizada no Brasil, no campo específico da educação.

A educação corporativa e as EGs

A preocupação em oferecer um serviço público eficaz e eficiente, em dar respostas rápidas aos problemas sociais, para muitas nações só é possível por meio de capacitação e formação, e tem se tornado um desafio constante no Brasil. Não basta apenas a execução de ações planejadas em políticas públicas para solução de problemas do país. Capacitar agentes públicos tornou-se essencial em estados democráticos, pois em momentos de renovação política as instituições públicas se preservam, mesmo quando há descontinuidade administrativa. Segundo Bittencourt e Zouain (2010), em eventos que discutem a reforma do Estado,

Recomenda-se aparelhamento burocrático estável – a salvo de descontinuidades administrativas – competente, devidamente preparado para adoção de inovações organizacionais e de modernas técnicas de gestão, habilitado a formular, a executar, a monitorar e a avaliar políticas públicas capazes de responder a desafios contemporâneos (p. 77).

Nesse contexto, as EGs ganham um importante papel, com funções e características específicas, de qualificar e profissionalizar o servidor público, contribuindo diretamente para a melhoria dos serviços oferecidos. Isso não significa a ausência de iniciativas anteriores de qualificar o servidor público por meio de capacitação, mas, como será visto adiante, foi uma trajetória construída ao longo do tempo, tendo em vista as necessidades e os objetivos das instituições, e o momento histórico e político vigente.

As EGs no Brasil seguem um alinhamento político pedagógico semelhante entre elas, devido à finalidade em comum. Isso porque tratam da formação de profissionais com trajetórias de vida pessoal e profissional consolidada, mas em constante evolução. Trabalham na perspectiva da Andragogia, ou seja, da educação de adultos.

A motivação dos servidores para a participação em cursos varia, pois nem sempre a ascensão profissional está atrelada a um maior nível de escolaridade. As formações e capacitações contribuem para a melhoria de seu trabalho ou crescimento pessoal, e podem agregar valor às suas atividades e ao seu desempenho. Outro fator incentivador é a progressão funcional na carreira, concretizada pela participação efetiva em cursos de capacitação.

Independentemente da instituição de origem, muitos servidores e funcionários públicos procuram a complementação de estudo de que necessitam, seja para melhoria financeira, seja para outros fins. Essa busca anteriormente se concentrava na iniciativa privada ou em universidades; entretanto, após a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) pelos órgãos e pelas entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, em 2006, as EGs passam a ser priorizadas como instâncias de ensino no serviço público.

As conexões entre instituições com o mesmo objetivo em comum propiciam uma troca de informações e o compartilhamento de conhecimentos que podem auxiliar na composição de projetos de cursos, de metodologias inovadoras para auxílio na aprendizagem, bem como encurtar caminhos com as boas práticas das instituições.

Conforme Alperstedt (2001, p. 150), as empresas podem aprimorar os seus processos a partir de suas próprias experiências, e também por meio do *benchmarking*, um método de aprendizado com empresas que são reconhecidas como portadoras das melhores práticas em produtos, serviços e processos, com a finalidade de melhoria organizacional que busca informações sucessivas do mercado e da concorrência.

Nesse sentido, aprendizagem organizacional em instituições públicas passa a ser um termo relevante, e os processos para se conquistar patamares elevados de amadurecimento nesse aspecto acontecem por meio da educação corporativa governamental.

Desenvolvimento de Competências na Educação Corporativa Governamental

Na PNDP, a capacitação é entendida como “... um processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais” (Brasil, Decreto 5707/2006, art. 2º, inciso I). A partir dessa definição, as competências a serem desenvolvidas em cada servidor estão associadas com as necessidades e os objetivos da organização.

As competências individuais necessárias para que um indivíduo possa conduzir de forma assertiva suas funções em qualquer atividade são compostas pelas seguintes dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes, mais comumente denominadas como CHA. Assim sendo, para que se desenvolvam as competências num indivíduo, as três dimensões do CHA precisam estar inter-relacionadas.

De acordo com Eboli (2004, p. 53), cada dimensão tem sua especificidade, conforme a Figura 1:

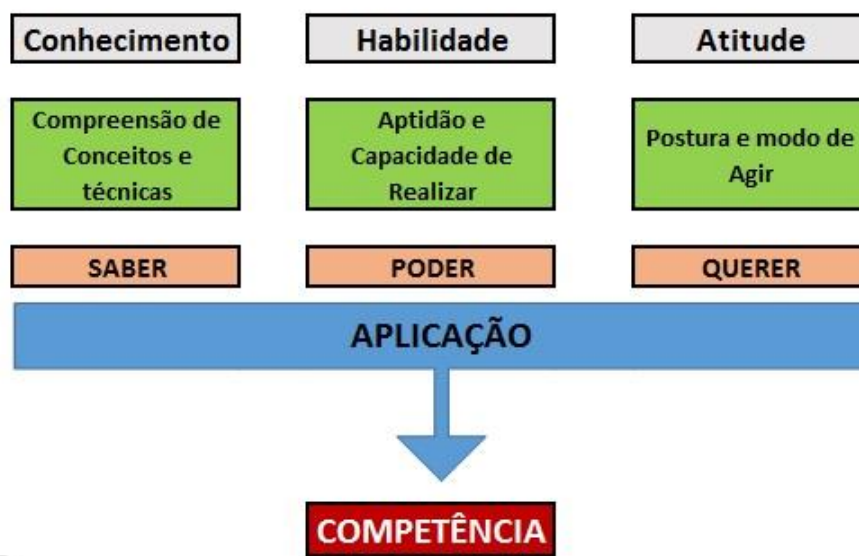


Figura 1. Quadro sintético sobre o CHA

Nota: Fonte: Adaptado de Eboli (2004)

Ainda, segundo a autora, as dimensões compostas pelo CHA podem ser traduzidas da seguinte maneira: conhecimento está relacionado à transformação e significação das informações recebidas, que deve dar condições ao indivíduo “saber o que e porque fazer”; habilidade está relacionada com a técnica, possibilitando uma ação reflexiva de “saber como fazer”; atitude é a vontade, o desejo de realizar, a determinação em “saber fazer acontecer” (Eboli, 2004, p.53). A conjunção das três dimensões possibilita ao indivíduo ter condições para ir além de executar funções, mas ter consciência de suas aptidões cognitivas para assumir suas responsabilidades com total competência. Somente com o desenvolvimento de competências dos servidores públicos haverá serviços melhores entregues à sociedade.

De forma geral, as instituições governamentais buscam o desenvolvimento das pessoas por meio de ações planejadas nos departamentos setoriais, por exemplo, o de recursos humanos, mais conhecido pela abreviatura RH. Esse setor, com as novas tendências em administração pública, vem se transformando em uma área de Gestão de Pessoas, ampliando a simples função de administrar a vida funcional dos servidores para uma intenção mais global, voltada ao desenvolvimento de competências de acordo com o CHA. A preocupação em identificar as lacunas de capacitação é uma prática constante do setor de RH das instituições, públicas ou privadas. Conforme Pacheco (2002), o setor responsável promovia um processo denominado LNT, ou seja,

... “levantamento de necessidades de treinamento”, na qual o setor de RH “fazia circular”, entre os funcionários, uma enquete sobre suas demandas individuais por cursos, depois consolidadas em listas de “demandas por treinamento da organização”, em que as maiores prioridades correspondiam aos temas de maior incidência das demandas individuais. (Pacheco, 2002, p. 78).

Esse processo era totalmente individualizado, tomando por necessidade um conhecimento que talvez não fosse estratégico para a instituição, podendo até mesmo resultar em demandas originadas por razões particulares.

Atualmente as instituições procuram formações e capacitações que estejam alinhadas aos objetivos estratégicos da instituição, visando a melhoria da gestão, alterando esse formato de processo de busca do setor de RH ou Gestão de Pessoas. A decisão sobre o tipo de qualificação do serviço público tem tomado outra direção. Apesar de essa não ser a realidade de todas as instituições públicas, é um caminho a se seguir.

Essa visão anteriormente delineada sobre as necessidades de treinamento teve sua base alicerçada no modelo capitalista de produção Taylorista-Fordista, relacionado ao tradicional Treinamento e Desenvolvimento (T&D). Era um paradigma que atendia um contexto histórico e político, mas que foi migrando para um novo modelo, instituído pelas universidades corporativas. No universo das instituições públicas, a sociedade exige um novo servidor público, qualificado e profissional, um agente público com competências para uma nova sociedade.

O conceito “profissionalismo” foi muito discutido pelo intelectual francês Guy Le Boterf (2003), diante de um contexto de sério desemprego na França dos anos 1970, que desencadeou uma exigência pelas empresas de profissionais mais preparados para atender a crescente competitividade do mercado, com competências para satisfazer essas demandas. O autor, estudioso do mundo do trabalho, ainda destaca que, com os avanços tecnológicos a partir dos anos 1980, se configuraram novas formas de organização do trabalho que forçaram os indivíduos a se prepararem para uma fase de mobilidade profissional. Nesse sentido, passou a não bastar apenas ser qualificado, sendo necessário, mais do que isso, ser competente. A respeito do tema, Le Boterf esclarece que:

... qualificação se reveste de um caráter convencional. Quando a qualificação se reduz a diplomas de formação inicial, isso não significa que a pessoa saiba agir com competência. Significa, antes, que ela dispõe de certos recursos com os quais pode construir competências. (2003, p. 21).

Qualificação, para Le Boterf, é “... uma construção social, com sistemas de classificação e realizadas em convenções coletivas.” (Le Boterf, 2003, p. 21). Seguindo essa linha de pensamento, o desenvolvimento de competências pode ampliar o escopo das qualificações de um indivíduo, e isso se dará, no âmbito da administração pública, por meio de capacitações e formações.

Pacheco (2002) busca elencar prioridades para as ações de capacitação em organizações, seguindo uma metodologia que pode ser representada da seguinte maneira: a) observar o planejamento estratégico da instituição; b) desdobrar as competências requeridas para seus quadros; c) mapear as competências existentes, comparando-as com as necessárias; d) identificar as lacunas de competências; e e) definir quais competências podem ser desenvolvidas por um programa de capacitação.

Algumas estratégias para planejamento das capacitações nas EGs passam pelo *benchmarking*, como já foi mencionado anteriormente, bem como a antecipação de tendências na área da administração pública. Essas tendências passam pelo acompanhamento da atualização na legislação em todas as áreas de atuação dos governos que possam ser atendidas pelas escolas, e dessa forma anteverem as necessidades de formação ou capacitação.

Outra estratégia adotada é identificar os casos de sucesso, de forma a conhecer as boas práticas realizadas em outras instituições e instâncias governamentais, como fonte de inspiração para produção de novos conhecimentos.

Todas as medidas acima explicitadas para desenvolver as competências dos profissionais das instituições elevam o nível de profissionalismo que a sociedade exige dos serviços públicos. A discussão sobre profissionalismo em qualquer organização, para Guy Le Boterf, está em como “saber mobilizar” as competências para o sucesso. Para ele, a competência não é um estado, e sim um processo de saber agir.

L'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. Cette alchimie reste encore largement une *terra incognita*. (Le Boterf, 1994, p. 43).

No campo da educação, as competências são discutidas a partir do trabalho desenvolvido por Phillipe Perrenoud, sociólogo francês. O professor é a figura central da discussão, e Perrenoud busca em Le Boterf, seu contemporâneo, a inspiração em seus pensamentos.

Autor do livro *As 10 competências para ensinar*, Perrenoud (2000) afirma que competência é uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, e descreve quatro aspectos inspirados na visão de Le Boterf:

1. As competências não são elas mesmas fazeres, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*; 2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas; 3. O exercício da competência passa por situações mentais complexas subtendidas por *esquemas de pensamento* que permitem determinar (mais menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; 4. As competências tradicionais constroem-se em formação, mas também ao saber da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (Perrenoud, 2000, p. 15)

As competências de um professor de cursos a distância são identificadas na prática, já que essa modalidade de ensino demanda, além do conhecimento específico sobre a matéria, capacidades cognitivas para o uso das tecnologias na educação. O professor precisa planejar atividades síncronas e assíncronas mediadas pela tecnologia digital, e compreender que seu aluno também aprende da mesma forma, ou seja, mediado pelas tecnologias.

Essas tecnologias têm papel fundamental na modernização da gestão pública, criando sistemas, melhorando processos e possibilitando novas ferramentas de trabalho. Ainda que os indivíduos tenham que se preparar para as profissões do futuro, o profissionalismo e as competências individuais nunca serão substituídos pela automação. Segundo Le Boterf (2003), “... cada indivíduo competente é único e não é intercambiável. Sua competência é subjetiva e não pode ser informatizada.” (p. 22). Para essa afirmação, cita Pierre Lèvy quando este diz que o indivíduo é “irredutível à automatização”, pois carrega em si laços sociais, relacionais.

O debate sobre a noção de competência tem várias origens e aplicações, não se encerra na atualidade e está sempre relacionado ao desempenho, ou a uma preocupação acerca da qualificação para empregabilidade. Sintetizando, competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros (Fleury e Fleury, 2001). Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, os recursos e as habilidades num contexto profissional determinado. Portanto, a articulação do emprego do CHA, quando mobilizado de maneira inter-relacionada em um contexto para resolver um problema, uma situação, um imprevisto ou uma novidade, superá-los ou lidar com eles, forma a competência de um indivíduo.

Competência não se aprende em sala de aula, mas num ambiente de aprendizagem propício para novos conhecimentos. Com trocas e compartilhamentos de ideias, ela emerge como uma necessidade na resolução de problemas. Assim, o desenvolvimento de competências nas organizações públicas passa pela educação, pela capacitação, pela formação.

Educação a distância nas organizações públicas

A necessidade de formatação de cursos de capacitação, de formação ou aperfeiçoamento nas organizações tem dois grandes objetivos: tornar as empresas ou organizações mais competitivas no mercado e melhorar os processos, finalísticos ou estratégicos, tornando-os mais eficientes, por meio de ofertas educativas aos seus funcionários ou colaboradores. Nas instituições públicas, a melhora na eficiência e eficácia dos serviços pode ser considerada como um termo comparável ao da competitividade. Nessa busca, a EaD tem sido apropriada como uma alternativa de ensino pelas instituições públicas, e está cada vez mais presente no ambiente corporativo.

Essa modalidade de ensino é vista como uma excelente oportunidade de disseminação do conhecimento, possibilitando a capacitação do corpo funcional em grande escala pela não limitação geográfica, e fácil acesso aos conteúdos.

Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e a aprendizagem on-line

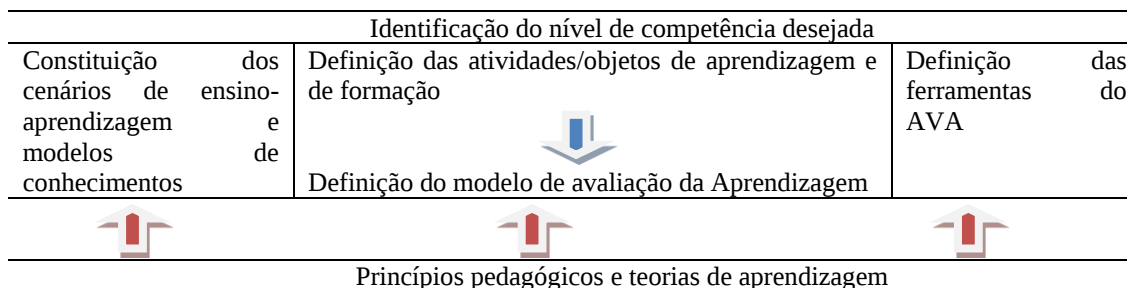
A educação a distância em ambientes virtuais, também denominada EaD, *e-learning*, ou educação *on-line*, é o nome dessa transformação em que a utilização de novas tecnologias de multimídia e da internet tem o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem, facilitando o acesso a recursos e serviços, assim como de possibilitar trocas de informação e o trabalho colaborativo. Basicamente, é o uso de ferramentas digitais e de tecnologia de suporte à aprendizagem e ao ensino.

As EGs têm utilizado essa modalidade de ensino como forma de atingir seus objetivos e, por essa razão, foram o foco deste artigo, que faz parte de uma pesquisa de tese ainda em andamento. Essa modalidade de ensino pode promover o processo de aprendizagem de forma mais ampla e com uma alta capilaridade na abrangência, alinhando objetivos estratégicos das instituições às necessidades dos alunos/servidores.

A EaD mediada por tecnologias digitais é realizada em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), traduzidos em plataformas digitais, que são desenhados de acordo com as características dos cenários pedagógicos previamente identificados a partir da competência desejada que se pretende alcançar (Gamez, 2011). Esquemáticamente, pode-se representar o funcionamento dos cursos EaD da seguinte maneira:

Tabela 1

Processo de concepção de cursos EaD



Nota: Fonte: Adaptado de Gamez (2011)

A elaboração de projetos de EaD não é tarefa fácil. Exige, é claro, além de tecnologias, um eficiente sistema de gerenciamento, produção e disponibilização de conteúdos específicos com embasamento pedagógico e teórico definidos. Imprescindível a participação de uma equipe multidisciplinar, que envolve profissionais de recursos humanos, tutores e professores, e ainda oferecer suporte de profissionais na área de tecnologia educacional, a exemplo de pedagogos, conteudistas, *designers* instrucionais, revisores, coordenadores de equipe, *web designers*, *webmasters*, equipe de gerência e administração de projetos, ilustradores, programadores e analistas. Portanto, para que ocorra um bom projeto em EaD, este deve se sustentar nas tecnologias, nos conteúdos produzidos e na gestão do ambiente, os três elementos fundamentais.

Um ambiente de EaD deve abarcar características básicas, tais como centralização na aprendizagem, bom desenho, interatividade, eficiência e facilidade de acesso. Além disso, depende da eficácia do desenvolvimento de suas cinco etapas distintas do ciclo de produção, que, segundo Cassettari (2001), consistem em: planejamento, *design*, produção, implantação e avaliação.

Para serem viáveis, os ambientes virtuais de EaD precisam estar inseridos em plataformas virtuais, com linguagem apropriada e *design* específico, congregando todas as funcionalidades.

Sistema de Gestão de Aprendizagem ou Learning Management System (LMS)

Todo ambiente de EaD precisa ser gerenciado de forma eficaz e constante. O Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC) – em inglês, Learning Management System (LMS), também chamado de Sistema de Gestão de Conteúdo de Aprendizagem ou Learning Management Content System (LMCS) – disponibilizam uma série de recursos, síncronos e assíncronos, que dão suporte ao processo de aprendizagem, permitindo seu planejamento, sua implementação e sua avaliação. Esses sistemas têm como função principal facilitar a criação, armazenar, reutilizar e refinar cursos. Muitos sistemas de gestão de conteúdo já estão disponíveis, como o Amadeus lms., a plataforma Moodle e o sistema TelEduc. Todos estão em código aberto (*open source*), com algumas características comuns: a) o registro, a monitoração e o controle das atividades e do acesso dos aprendizes; b) a compatibilidade com as especificações existentes; c) a interatividade; e, d) a gestão dos conteúdos.

De acordo com Eboli (2012, p. 193), as vantagens para as instituições que têm utilizado o recurso de LMS são várias: diminuição do tempo para treinamentos; redução de infraestrutura física; mensagens consistentes (todos recebem o mesmo conteúdo, apresentados da mesma forma); mensagens customizadas (adequação para diferentes audiências); disponibilização do ambiente a qualquer hora e local; facilidade de inclusão e alteração de conteúdo a qualquer momento; universalidade; construção de comunidades (durante e pós-curso); escala (maior alcance no número de alunos); e disponibilidade de recursos e ferramentas interativas, promovendo várias possibilidades de intervenções pedagógicas.

A grande vantagem desses sistemas é a ampla troca do conhecimento entre os participantes do ambiente, possibilitando a criação de novos conhecimentos. O uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem dá o suporte necessário para a inteligência coletiva, definida como a soma de competências dos membros de uma equipe para um crescimento maior de todos, facilitado através do uso de redes de computadores e interfaces digitais.

Segundo Lévy (2003, p. 28), a inteligência coletiva é “... uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências.” As ferramentas disponibilizadas nos AVAs, como fórum, *chat*, *e-mail*, listas de discussão, propiciam a interação, reconhecendo naquele espaço coletivo as habilidades individuais na construção do conhecimento.

Dessa forma, para conhecer a realidade das EGs em relação ao uso da EaD, foi feita a revisão da produção acadêmica no campo de conhecimento da educação em banco de dados de bases científicas e revistas especializadas, conforme descritas a seguir.

Metodologia

Inserido numa pesquisa de doutorado em andamento, a revisão realizada sobre o tema da EaD em EGs no Brasil no ano de 2017 trouxe subsídios para a análise do cenário. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. É um estudo qualitativo que pode promover uma primeira inserção à temática, apresentando o movimento e desenvolvimento dos conhecimentos produzidos da área, além de identificar tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, por meio de convergências e diferenças detectadas nos trabalhos selecionados.

Procurou-se identificar, por meio de uma revisão sistemática na produção acadêmica, as referências utilizadas nas investigações e produções educacionais, e a natureza dos trabalhos selecionados, além de analisar como o tema da educação *on-line* ou EaD é abordado na educação corporativa governamental das EGs. Dessa forma, este artigo apresenta uma revisão de literatura nas bases de dados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Revista do Serviço Público (RSP), publicada pela ENAP, e no Google Scholar.

A coleta dos dados na busca das publicações foi realizada no mês de abril de 2017; para tal, foi utilizado o descritor primário “escola de governo”, combinado com o secundário “EaD”. Utilizamos o operador lógico “*and*” entre o primário e o secundário.

Quanto aos critérios de seleção, definimos os seguintes:

- a) estudos publicados a partir do ano de 2010;
- b) trabalhos como artigos, resultados de conferências, anais, produção textual e livros;
- c) revistas relacionadas à educação e à administração pública;
- d) língua portuguesa;
- e) documentos com resumos e textos acessíveis *on-line*.

Concluídas as análises das pesquisas encontradas para a revisão, são apresentados em seguida alguns resultados preliminares.

Resultados

A busca por pistas – bases de dados

Trabalhos e pesquisas acadêmicas em torno do tema EaD são importantes no sentido de esclarecerem, entre outros aspectos, quais tipos de metodologias podem ser aplicados, quais teóricos discutem o assunto, quais experiências já foram realizadas, bem como indicam caminhos para se avançar nas produções e discussões dessa temática.

Antes da filtragem dos resultados, num primeiro momento da busca, foram identificados um total de 168 trabalhos, dos quais quatro se encontravam na base de dados da RSP (ENAP), 62 no Google Scholar e 102 no Banco de Teses da Capes.

Para tornar os trabalhos “elegíveis” para esta pesquisa, partiu-se em busca dos resumos, de termos ou indicações que realmente teriam como foco o uso da EaD nas EGs, o que reduziu drasticamente os resultados, como visto a seguir.

Após o refinamento da busca com uma leitura mais detalhada dos resumos, esta ficou limitada a 27 trabalhos, dos quais três se repetiam em duas bases e tiveram suas duplicatas eliminadas. Desses 24 trabalhos, uma análise mais criteriosa excluiu aqueles que não teriam relação direta com EGs e com a ENAP (pela sua relevância nesse contexto). Desse processo, revelou-se como o tema da EaD relacionada às EGs é pouco explorado no Brasil. Somente restaram sete trabalhos, reduzindo-se a apenas quatro depois de constatada a duplicidade de alguns.

Esquemáticamente, o fluxo da revisão pode ser apresentado da seguinte forma:

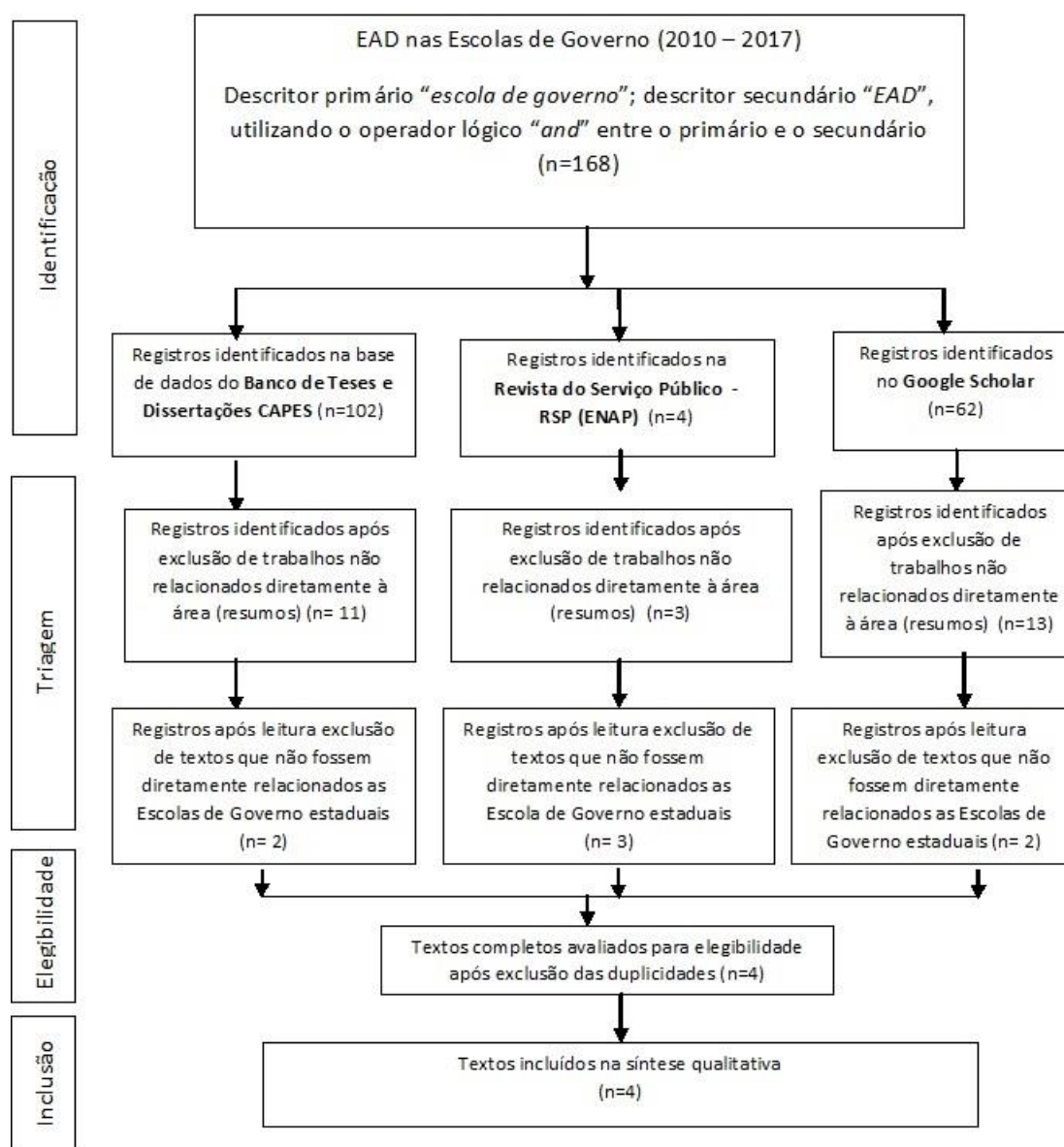


Figura 2. Diagrama de fluxo de inclusão e exclusão dos estudos publicados no Banco de Teses da Capes, na RSP e no Google Scholar

Nota: Fonte: Dados compilados em de Banco de Teses da Capes, RSP e Google Scholar

Em termos de pesquisas consolidadas, foram identificados apenas quatro trabalhos de acordo com os resultados obtidos em relação à origem e ao tipo de trabalho, conforme quadro a seguir:

Tabela 2

Trabalhos elegíveis para a pesquisa

Ordem	Título	Autor	Tipo	Base de dados
1	Acessibilidade e usabilidade em curso <i>on-line</i> : um desafio para as escolas de governo	Simone Moreira Oliveira	Dissertação de 2016	Capes

2	O Ensino à Distância da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará – EGP como estratégia de formação de servidores públicos: uma avaliação de resultados	Wagner Nery Moreira Aguiar	Dissertação	Capes
3	Ambientes virtuais de aprendizagem: desafios de uma escola de governo	Andrea Filatro e Natália Teles da Mota	Artigo	2013 RSP
4	Os suportes de uma comunidade virtual de aprendizagem: uma experiência do Governo do Estado de São Paulo, Brasil	Tania Tavares Silva, Paulo Dias e José Armando Valente	Artigo	2013 RSP

Nota: Fonte: As autoras

Análise dos trabalhos

A dissertação de mestrado de Simone Moreira de Oliveira (2016), intitulada “Acessibilidade e usabilidade em curso *on-line*: um desafio para as escolas de governo”, foi o trabalho mais atual encontrado. Tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com objetivo de analisar as condições de acessibilidade de um curso *on-line* oferecido por uma EG no Distrito Federal, por meio da percepção de pessoas cegas e de pessoas surdas. A autora afirmou ter utilizado uma concepção filosófica reivindicatória/participatória como base teórica. Foi um estudo de caso em pesquisa participante e realizou uma análise documental, com entrevista semiestruturada e observação. Mesmo com intervenção da pesquisadora na aplicação de melhorias, os sujeitos cegos continuaram a enfrentar dificuldades de acessibilidade e de usabilidade, demonstrando a necessidade de adoção de tecnologias na concepção de AVAs que permitam o acesso a todos de maneira indistinta e efetiva.

A segunda dissertação, de autoria de Wagner Nery Moreira Aguiar, finalizada em 2012, cujo título é “O Ensino à Distância da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará – EGP como estratégia de formação de servidores públicos: uma avaliação de resultados”, teve como objetivo avaliar resultados do ensino a distância da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará (EGP). A EGP foi criada em 2009 e possui um Núcleo de Educação a Distância Governamental (@NEDGOV) para as ações em EaD. Para tanto, se apoiou em pesquisa bibliográfica sobre o tema EaD, relacionando-o com educação e trabalho.

O universo da pesquisa se deu em seis cursos oferecidos, nos quais foram analisados dados de índices gerais de aprovação, reprovação, desistência e abandono no ano de 2011, na modalidade EaD. Foi realizada também uma pesquisa com os alunos egressos desses seis cursos, para identificar o desempenho profissional após a participação nos referidos cursos. De modo geral, mesmo com elevados índices de evasão nos cursos, os participantes relataram uma melhora no desempenho profissional.

Nesse trabalho, foi identificada a relevância dada à relação entre o desenvolvimento de desempenho e a aprendizagem, alicerçada no pensamento de Le Bouterf e Perrenoud.

O terceiro trabalho, o artigo “Ambientes virtuais de aprendizagem: desafios de uma escola de governo”, é fruto de uma pesquisa das autoras Andrea Filatro e Natália Teles da Mota, que serviu de base para tomada de decisão em relação às escolhas tecnológicas para as atividades da ENAP. Essa pesquisa daria subsídios à ENAP para definir quais produtos e serviços seriam mais adequados para a escola e apoiaria inclusive a forma de contratação e gestão de contratos destes mesmos produtos e serviços tecnológicos. Para tanto, as autoras elaboraram um diagnóstico da instituição em relação ao grau de maturidade tecnológica em que se encontrava. Além disso, realizaram um trabalho de prospecção, em que delinearam três tipos de cenários: o primeiro, num nível mais baixo de complexidade, com foco em ferramentas; o segundo, num nível intermediário de apropriação tecnológica, com foco em conteúdo; e o terceiro, com foco em atividades, num elevado nível de complexidade tecnológica. As autoras reforçam que:

Independentemente da decisão sobre o cenário a ser adotado, algumas considerações se fazem necessárias à atenção de gestores e tomadores de decisão para que a solução tecnológica adotada possa corresponder, em médio ou longo prazo, às demandas metodológicas, tecnológicas e jurídicas emergentes. (Filatro e Mota, 2013, p. 115).

A ENAP, representada por essas autoras, demonstrou no artigo uma preocupação futura em relação aos caminhos desejados nas formações em EaD. Para isso, utilizou uma base teórica sólida para fundamentar a pesquisa, considerando diversos aspectos tecnológicos e também estratégicos da instituição para a construção de cenários pedagógicos.

O último trabalho selecionado, o artigo “Os suportes de uma comunidade virtual de aprendizagem: uma experiência do Governo do Estado de São Paulo, Brasil”, de Tania Tavares-Silva, Paulo Dias e José Armando Valente, relata a importância de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA), integrada a um curso de Licitação e Gestão de Contratos, em 2012, da Escola de Governo e Administração Pública (EGAP), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP). O desafio era de disponibilizar o curso, antes presencial, de forma massiva para cerca de três mil servidores públicos, e continuar a promover a interação entre eles.

O curso foi realizado no sistema *broadcasting*, ou seja, utilizava os meios tecnológicos para apenas transmitir informação aos participantes. A CVA foi criada para proporcionar essa interação entre os formadores e os alunos, dando suporte e promovendo momentos de escuta, em que as dúvidas e as sugestões poderiam ser atendidas, além de se criar situações de troca entre todos.

Os autores, atentos às questões pedagógicas sobre aprendizagem, utilizam várias referências, como Pallof e Pratt, sobre Comunidades Virtuais, e Cavellucci, sobre estilos de aprendizagens. Além destes, Valente, um dos autores do artigo, é um construtivista reconhecidamente importante no cenário da educação e das tecnologias no Brasil. Assim, os autores consideram alguns elementos importantes para que a aprendizagem ocorra, e concordam que num modelo *broadcasting* não há segurança em afirmar se, como e quando ela ocorreu. Portanto, a ideia central foi de criar uma comunidade virtual de aprendizagem como apoio a uma capacitação *broadcasting*, em que não há possibilidades de interação, para dar espaço e voz aos participantes, por meio de uma mediação pedagógica e tecnológica colaborativa, possibilitando a construção do conhecimento e de aprendizagem significativa.

Esse trabalho mostrou a importância dada à interação para uma aprendizagem significativa, algo que, mesmo num ambiente de educação massiva e autoinstrucional, deve ser, de alguma forma, proporcionado.

Conclusões

Atualmente, há um pensamento e um desejo de que o Estado Brasileiro atinja níveis de excelência, assim como o setor privado e, para tanto, haja um esforço contínuo em manter uma estrutura administrativa e operacional competente. Para o alcance desse resultado, EGs foram criadas para que haja servidores públicos cada vez mais preparados para atender os anseios da sociedade com qualidade e eficiência, por meio da educação corporativa governamental.

No mundo corporativo empresarial, essa já é uma prática comum, e existem muitas experiências com EaD em cursos de capacitação e formação continuada para os empregados, num esforço de ampliar a competitividade. Universidades corporativas foram sendo implantadas nas estruturas de recursos humanos e gestão de pessoas, e cada vez mais a importância do capital intelectual de uma organização é seu principal recurso num mundo globalizado.

Grandes empresas de economia mista, bancos e corporações já utilizam a EaD rotineiramente, de forma sistematizada, e disponível em grandes plataformas. Porém, mesmo diante da importância de capacitar e preparar o maior número de servidores públicos pela esfera governamental, sabe-se que os cursos presenciais ainda têm grande destaque. Esse fato fica evidente com a escassez de trabalhos acadêmicos sobre o tema da EaD relacionada com as EGs, que a revisão realizada apontou.

Os trabalhos selecionados *a priori*, mesmo respondendo ao filtro “escola de governo”, não estabeleciam relação direta com o trabalho efetuado pelas EGs. Não foi encontrado nenhum trabalho específico que visasse à compreensão da EaD no contexto de educação corporativa governamental, principalmente nas EGs ligadas ao Poder Executivo. A EaD parece ser mais utilizada na esfera federal, onde, hipoteticamente, há mais recursos financeiros e de estrutura. Essa é uma hipótese ainda a ser estudada.

Concluindo, as análises e descrições do material obtido na revisão acadêmica demonstraram a enorme lacuna sobre temas que envolvam EGs no campo educacional, principalmente no que se refere à EaD, e sugere que, diante da grandiosidade do Brasil em relação ao número de servidores públicos, ainda há muito a ser percorrido. Os resultados também dão pistas de que pesquisas devem ser incentivadas e desenvolvidas nas EGs nesse campo, pois estas priorizam resultados concretos de suas formações, com relatórios anuais e sistemáticos, e acabam por não compartilhar as experiências educacionais de forma acadêmica e teórica no que diz respeito às abordagens, metodologias e práticas.

Referências

Aguiar, W. N. M. (2012) O Ensino à Distância da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará – EGP como estratégia de formação de servidores públicos: uma avaliação de resultados. 131f. – *Dissertação* – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE).

- Alperstedt, C. (2001). Universidades Corporativas: Discussão e Proposta de uma Definição. *RAC*, (v. 5, n. 3, Set./Dez., pp. 149-165). Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5n3/v5n3a08.pdf>
- Bernheim, C. T. e Chauí, M. de S. (2008) Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: *cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. (pp. 44) Brasília: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>.
- Bittencourt M. A. e Zouain, D. M. (2010) Escolas de Governo e a Profissionalização do Servidor Público: Estudo dos Casos da Escola de Serviço Público do Estado do Amazonas – ESPEA e da Fundação Escola de Serviço Público Municipal de Manaus – FESPM. *Revista ADM.MADE*, 14(3), 75-94. Retrieved from <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/admmade/article/viewFile/%2083/81>
- Brasil (2006). *Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional* - PNDP. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm
- Cassettari, I. S. (2001). Modelo de análise qualitativa aplicado à avaliação de programas de ensino via internet. *Dissertação*. UFSC. 74 f. Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79543/187409.pdf?seque nce=1>
- Eboli, M. P. (2004). *Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades*. São Paulo: Gente.
- Eboli, M. P. (2012) Sistema de educação corporativa e a EAD. In *Educação a Distância: o estado da arte*. Fredric Lito e Marcos Formiga (org.) v. 2, pp. 189-197. São Paulo. Pearson Education Brasil.
- Enap (2006) *Educação a distância em organizações públicas: mesa-redonda de pesquisa-ação*. Tarcilena Polisseni Cotta Nascimento (org). 200p. Retrieved from <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/376>.
- Enap (2013) Rede Nacional de Escolas de Governo. A Rede Nacional de Escolas de Governo: o que é, trajetória, propósitos e desafios para seu fortalecimento. Brasília. Documento. Retrieved from <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1297>.
- Filatro, A. e Mota, N. T. (2013). *Ambientes virtuais de aprendizagem: desafios de uma escola de governo*. Virtual Learning Environment: challenges for a School of Public Service pp. 109-123. Retrieved from http://antigo.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3903
- Fleury, M. T. L. e Fleury, A. (2001) Construindo o Conceito de Competência. *RAC*. Edição Especial, p. 183-196.
- Games, L. A. (2012). Estruturação de cursos em EAD. In *Educação a Distância: o estado da arte*. Fredric Lito & Marcos Formiga (org.) v. 2, pp. 75- 82. São Paulo. Pearson Education Brasil.
- Kerr do Amaral, H. (setembro, 2004). Escolas de Governo e Universidade: parceria estratégica para aumentar a capacidade de governo. *Palestra* proferida na

- Conferência Brasil e União Europeia Ampliada. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Retrieved from ww.brasiluniao-europeia.ufrj.br/pt/papers/index.php
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. São Paulo: Artmed: Bookman.
- Le Boterf, G. (2006). Avaliar a Competência de um Profissional: três dimensões a explorar. *Reflexão RH, Lisboa-Portugal*, 1(1), 60-63. Retrieved from <http://www.guyleboterfconseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>.
- Lévy, P. A. (2003) *Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. (4ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Oliveira, S. M. (2016) Acessibilidade e usabilidade em curso online: um desafio para as escolas de governo. 125 f., il. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. Retrieved from <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20761>
- Pacheco, R. S. (2002) Escolas de Governo como centros de excelência em gestão pública: a perspectiva da ENAP – Brasil. In: *Revista do Serviço Público*/Fundação Escola Nacional de Administração Pública. V. 53, n. 1 jan/mar. 2002. Brasília: ENAP. Retrieved from <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/280>
- Perrenoud, P. (2000) *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED.

Data de recepção: 25/08/2018

Data da revisão: 27/12/2018

Data do aceite: 30/12/2018

DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO EN NIÑOS DE 5 AÑOS DE ESCUELAS PÚBLICAS DEL SECTOR RURAL EN COLOMBIA

Silvia Liliana Florez Trochez
Universidad Metropolitana (UM) (Colombia)

Resumen. El presente artículo muestra el resultado del trabajo de 10 profesoras licenciadas en pedagogía infantil, quienes implementaron un modelo de intervención educativo en niños de transición de 10 escuelas públicas, ubicadas en el departamento del Atlántico (Colombia); para evaluar su contribución, en el fortalecimiento de las habilidades de conciencia fonológica. La población fue seleccionada por muestreo no probabilístico; el enfoque de la investigación fue mixto, diseño exploratorio secuencial, enmarcado en la investigación acción. La muestra estuvo compuesta por 116 niños para el grupo cuasiexperimental y 40 niños para el grupo control quienes fueron sometidos a evaluación pretest y postest a través de la Prueba de Conocimiento Fonológico -PECO-. Para el análisis estadístico comparativo de los datos cuantitativos, se utilizó el paquete estadístico Statgraphics, versión 16 1.15 y para los datos cualitativos, se emplearon categorías de análisis identificadas mediante el uso del software NVIVO; los datos complementarios se recogieron a través de técnicas como encuesta, entrevista semiestructurada, observación directa y revisión documental. Finalizada la implementación, todos los cursos intervenidos tuvieron avances significativos en las habilidades de conciencia fonológica (niveles silábico y fonémico) y en las tareas de identificación, omisión y adición, lo que permite afirmar que las actividades metalingüísticas, relacionadas con el conocimiento fonológico, pueden llegar a ser parte de cualquier proyecto de aula, trabajarse de manera transversal en todo programa de intervención pedagógica y con cualquier contenido curricular, como andamiaje para el aprendizaje del código lector, especialmente en aquellos casos donde los niños cursan un solo grado de preescolar.

Palabras clave: Estimulación, conciencia fonológica, lectoescritura.

PHONOLOGICAL KNOWLEDGE DEVELOPMENT OF 5-YEAR OLD CHILDREN FROM PUBLIC SCHOOLS IN RURAL AREAS IN COLOMBIA

Summary. The current article shows the most relevant results of the work done by 10 licensed teachers in children's pedagogy, who implemented an educational intervention model in kinder children from 10 public schools, located in the department of Atlántico (Colombia); to evaluate their contribution, in the strengthening of phonological awareness skills. The population was selected by non-probabilistic sampling. The research focused on using a sequential exploratory design mixed method design, framed in action research. The sample consisted of 116 children for intervention group and 40 children for control group who were submitted to pre and post test evaluation through the Phonological Knowledge Test (PECO). For comparative statistical analysis of quantitative data, a statistical package Statgraphics version 16 1.15 was used and for qualitative data, we used categories of analysis identified by using NVIVO Software; the complementary data were collected through techniques such as survey, semi-structured interview, direct observation and document review. After finalizing the implementation, all the grades(classrooms) intervened had significant advances in phonological awareness skills (phonemic levels and syllabic) and in identification, omission and addition tasks, which allows to affirm that metalinguistic activities can become part of any Classroom project and be implemented throughout(transversally) any program of pedagogical intervention and curricular content, as an aid for learning the reading code, specially in those cases where children just undergo one preschool grade.

Keywords: Stimulation, phonological awareness, reading and writing skills.

DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO FONOLÓGICO EM CRIANÇAS DE 5 ANOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO SETOR RURAL DA COLOMBIA

Resumo. Este artigo evidencia os resultados do trabalho de 10 professores da área de pedagogia infantil, que implementaram um modelo de intervenção educacional em crianças da transição de 10 escolas públicas, localizadas no estado do Atlântico (Colômbia); para avaliar a contribuição deles, no fortalecimento das habilidades da consciência fonológica. A população foi selecionada por amostragem não probabilística; O foco da pesquisa foi misto (qualitativo/quantitativo), com o desenho exploratório sequencial, enquadrado em pesquisa de ação colaborativa. A amostra consistiu-se de 119 crianças para o grupo intervenção e 40 crianças para o grupo controle submetidas à avaliação pré e pós-teste através do Teste de Conhecimento Fonológico (PECO). Para a análise estatística comparativa dos dados quantitativos, utilizou-se o software estatístico Statgraphics versão 16 1.15 e, para os dados qualitativos, utilizamos as categorias de análise identificadas usando o software NVIVO; os dados complementares foram coletados através de técnicas como inquérito, entrevista semiestruturada, observação direta e revisão documental. No final da implementação, todos os cursos interpostos apresentaram avanços significativos nas habilidades de conscientização fonológica (níveis silábicos e fonêmicos) e nas tarefas de identificação, omissão e adição, o que permite afirmar que as atividades metalinguísticas relacionadas ao conhecimento fonológico podem atingir faça parte de qualquer projeto de sala de aula e trabalhe transversalmente em qualquer programa de intervenção educacional e qualquer conteúdo curricular, mesmo assim ele funciona como um aspecto muito importante no aprendizado da leitura, especialmente nos casos em que as crianças cursam uma única grade escolar.

Palavras-chave: Estimulação, consciência fonológica, alfabetização.

Introducción

El presente artículo, da cuenta del resultado de la última fase, *puesta en marcha*, de una investigación-acción, realizada en escuelas públicas, en un contexto rural, del departamento del Atlántico en Colombia; no obstante, se considera pertinente describir las dos fases precedentes, para una visión general del proceso de investigación.

En primera instancia, la fase de sensibilización, donde las docentes participantes hicieron su primer acercamiento conceptual al tema de investigación, así como al conocimiento de experiencias exitosas relacionadas con el conocimiento fonológico y el dominio de habilidades para el alfabetismo. En segundo lugar, la de construcción acción-colaboración, donde las maestras, sirvieron de referente a la investigadora para determinar en gran parte, los fundamentos pedagógicos y didácticos del modelo de intervención. Durante este periodo, las profesoras validaron las actividades diseñadas para los niños e hicieron propuestas relacionadas con las estrategias y tipo de material a utilizar.

Durante esta fase, puesta en marcha, las docentes participantes implementaron el modelo de intervención durante un periodo de 6 meses, con su grupo de prelectores y en sus respectivas instituciones. Previo al inicio del trabajo, los niños fueron evaluados, a fin de establecer una línea base de desempeño en conocimiento fonológico y a manera

de referencia, para la valoración pretest y comparación de los resultados obtenidos al final del periodo de implementación.

Así mismo, se presentan los principales referentes teóricos, en los cuales se basó la investigación, los antecedentes relacionados con los objetivos y problema de investigación, el método con sus respectivas técnicas e instrumentos, la discusión y conclusiones.

Revisión de la literatura

Los predictores de la lectura hacen referencia a aquellas variables relacionadas con el niño o su entorno que están vinculadas de manera directa con su adquisición; una habilidad cognitiva considerada como precursora importante es el procesamiento fonológico, entendido como destreza metalingüística que permite al usuario de una lengua reflexionar sobre los elementos fonológicos estructurales del habla y manipularlos; es decir, operar explícitamente con los segmentos de las palabras: sílabas y fonemas. (Mejía y Eslava 2008).

En el alfabeto español existen 27 letras, 29 grafemas y 25 fonemas¹ (por ejemplo: la palabra cuchillo tiene 6 fonemas /c/, /u/, /ch/, /i/, /l/ y /o/², ocho letras c-u-c-h-i-l-l-o y seis grafemas c-u-ch-i-ll-o). En el caso de su lectura, el idioma hispano es transparente, ya que existe una correspondencia biunívoca en el sentido de que, a cada grafema, le corresponde un solo fonema. En el caso de la escritura, la correspondencia varía, pues a algunos fonemas les corresponden dos o más grafemas; por ejemplo: el sonido /k/ se puede representar por los grafemas c y k.

Al ser el sistema de escritura, alfabético, exige el empleo de una ruta fonológica para acceder al significado, lo que implica la necesidad de que los niños aprendan la correspondencia fonema-grafema, ya que la palabra es el componente central en el proceso lector. Por tanto, su identificación es un complejo proceso de decodificación que requiere de casi todas las habilidades cognitivas del niño. Como señala Defior (2008) el lector experto es aquel que ha aprendido que las letras del alfabeto representan, en mayor o menor grado, los sonidos del habla; un conocimiento que los niños no poseen por sí mismos, sino que requieren de una intervención pedagógica para su aprendizaje.

Existen diferentes modalidades de conciencia fonológica: *la conciencia silábica*, relacionada con la unidad de la sílaba y la *conciencia fonémica*, con la unidad del fonema. La conciencia silábica implica el conocimiento de que las palabras están organizadas a partir de otras unidades articulatorias y su adquisición es temprana, ya que la sílaba es una unidad natural, carácter dado por el aspecto vocálico que le acompaña, el cual favorece la percepción y producción del habla infantil (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

Por otra parte, la conciencia fonémica corresponde a la habilidad para acceder y manipular intencionalmente los fonemas de una palabra, para lo cual se requiere de una representación mental de las unidades fonológicas. Se ha señalado, que las tareas metafonológicas que miden la capacidad de realizar un análisis explícito del habla en segmentos son un buen predictor de una temprana adquisición de la lectura y de la

¹ Los dígrafos son grupos de letras que representan un único sonido. El sistema de representación gráfica del español cuenta con 5 dígrafos: ch, ll, rr, qu y gu (estas 2 últimas como variantes posicionales antes de [i] y [e]).

² Por la naturaleza de este trabajo no se hace transcripción según alfabetos fonéticos-fonológicos.

escritura. Lo anterior se debe a que un correcto manejo de estos segmentos permite el aprendizaje adecuado de la asociación grafema-fonema.

Las investigaciones han demostrado que la conciencia fonológica tiene un efecto potenciador sobre el aprendizaje del código lector, que se puede dar gracias a la intervención oportuna y adecuada del maestro (Defior, 2008; Defior y Serrano, 2011; Flórez, et al. 2009; Porta, 2012). Por consiguiente, es a partir del conocimiento, la formación y la práctica que éste desarrolla, que puede propiciar de forma sistemática, la estimulación necesaria y acorde a la madurez del niño. Si bien, la relación entre estas dos variables ha sido ampliamente estudiada, parece no estar explícita en los currículos de formación de los futuros licenciados en pedagogía infantil, ni tampoco en la normatividad vigente de muchos países, como Colombia (Viecco y Rangel, 2012; Andrade, Peña, Renowitzky y Rincón, 2014).

Rodríguez, Cruz y Portilla (2010) refieren que la conciencia fonológica no constituye una entidad homogénea; considera diferentes niveles propuestos a través de dos interpretaciones: la primera sugiere que los niveles de conciencia fonológica se establecen de acuerdo con la dificultad de las tareas, la cual puede variar dependiendo de las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria que requieran. En este sentido, se distingue entre tareas de clasificación (las que tienen que ver con la identificación de un sonido inicial en varias palabras: /a/ en [abeja], [avión], [anillo] y tareas de segmentación (aquellas que requieren la producción o manipulación de elementos aislados: [ma]-[le]-[ta]), atribuyendo una mayor facilidad para las tareas de clasificación. La segunda interpretación, está relacionada a la conciencia de diferentes unidades lingüísticas, lo que permite que se hable de diferentes niveles en función de la unidad lingüística, objeto de reflexión y manipulación por parte del niño, ya sea palabra, sílaba o fonema; unidades que los niños aprenden a diferenciar en los ejercicios de aprestamiento, previos a la enseñanza del código lector.

Problema y objetivos de investigación

Según la Ley General de Educación Colombiana, expedida por el Ministerio de Educación Nacional (1991) la enseñanza formal de la lectura, al menos las vocales y primeras consonantes, se inicia a partir del grado cero o transición, para lo cual el niño debe contar con 5 años cumplidos. Este único grado de preescolar está estipulado para la educación pública, mientras que para la privada se inicia a los 2 años con el nivel de maternal, lo que posibilita, por un periodo aproximado de 3 años, el desarrollo de prerrequisitos motores, sensorio-perceptivos y lingüísticos necesarios para el proceso lecto escritor. De entrada, se puede apreciar una condición de vulnerabilidad relacionada con la desigualdad educativa para la población infantil que, por los bajos recursos económicos de sus familias o su ubicación geográfica, solo puede acceder a la educación ofertada por el estado. Si bien, el gobierno colombiano ha tratado de subsanar esta necesidad a través de los Centros de Desarrollo Infantil -CDIs- atendidos por madres cabeza de hogar, su nivel de formación dista del que puede alcanzar un profesional, licenciado en Pedagogía Infantil. Esta condición resulta preocupante, ya que bien sea desde la perspectiva de la educación pública o privada, en el proceso del desarrollo fonológico, ocurre la intervención pedagógica de aproximación a la lengua escrita; por lo cual, en la etapa preescolar, es la acción mediadora del educador la que facilita la transformación en las estructuras cognitivas de los niños involucradas en este proceso.

Por último, autores como Flórez (2009), Caldera, Escalante y Terán (2010) han demostrado que factores como el pobre conocimiento que tienen los docentes sobre el

desarrollo fonológico y las dificultades fonológicas que pueden llegar a presentar los niños a su cargo, les impide realizar propuestas de trabajo pertinentes para su estimulación y realizar remisiones oportunas, en caso de requerirse; así mismo, que para la adecuada implementación de acciones tendientes a desarrollar habilidades de conciencia fonológica a través de tareas, y su ejecución en el plan de trabajo para cada nivel de la educación inicial, se requiere una formación previa y formal del docente.

A partir de las consideraciones presentadas, los interrogantes que esta investigación pretendió responder fueron los siguientes:

- ¿En qué medida la puesta en marcha de un modelo de intervención pedagógica estimula las habilidades de conciencia fonológica en niños pertenecientes al curso de transición en escuelas publicas?
- ¿Cuáles son los fundamentos psicopedagógicos y lingüísticos en los que se apoya el modelo de intervención, para la estimulación de las habilidades de conciencia fonológica por parte del profesorado del grado Transición?
- ¿Cómo diseñar colaborativamente un modelo de intervención que promueva el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica, a través de actividades contextualizadas a la realidad social y educativa de los niños pertenecientes al curso de transición en escuelas publicas?

Para dar respuesta a este problema, se propuso como objetivo general:

- Evaluar la contribución del modelo de intervención para la estimulación de habilidades de conciencia fonológica en niños de transición pertenecientes a escuelas públicas.

Y como objetivos específicos:

- Determinar los fundamentos psicopedagógicos y lingüísticos de un modelo de intervención para el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica.
- Diseñar colaborativamente un modelo de intervención que promueva el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica a traves de actividades que respondan a las necesidades educativas y sociales de los niños de transición, perteneicente a escuelas publicas.

Investigaciones precedentes

Si bien, los resultados de búsqueda de los precedentes afines con el tema de investigación fueron organizados en 5 categorías para su estudio, se presentan los concernientes a los objetivos relacionados con los efectos de programas sobre el desarrollo de la conciencia fonológica, la formación y prácticas docentes. Desde las perspectivas de los autores, se ubicaron investigaciones desde el 2008 hasta el 2014.

Los hallazgos relacionados con la primera categoría, dieron cuenta del efecto positivo de programas de conciencia fonológica durante la educación inicial y primeros años de la básica primaria, los cuales fueron aplicados en grupos control y de intervención constituidos por niños con y sin riesgo de problemas de aprendizaje; las propuestas de intervención variaron en la cantidad de segmentos sonoros (palabras, sílabas y fonemas) y las habilidades consideradas para la estimulación (segmentación, adición, eliminación, aliteración y sustitución); además se encontró diferencia en la modalidad de trabajo evidenciada en la didáctica y material de apoyo sugerido, así como la variación en el periodo de tiempo en el cual estuvieron expuestos los niños a

los programas (entre 2 meses y 2 años), el número de sesiones semanales realizadas (entre 2 y 5), el tiempo de duración de cada actividad programada (de 20 a 60 minutos) y las tipologías de los grupos intervenidos, los cuales estuvieron constituidos por población preescolar y escolar (primero y segundo grado de primaria) pertenecientes a su vez a los sectores geográficos rural y urbano, instituciones educativas públicas y privadas, y finalmente, los estratos socioeconómicos a los cuales pertenece la población, en este caso vulnerable y favorecida (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; Maldonado y Guerrero, 2009; Porta, 2012; Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2011).

También se pudo demostrar, la incidencia de la estimulación de las habilidades de conciencia fonológica sobre diferentes variables como la velocidad de denominación y la lectura de pseudopalabras; un mejor rendimiento en el grupo de intervención respecto al grupo control; diferencias en cuanto a los sujetos responsables de implementar los programas siendo en la mayoría de los casos, los mismos investigadores y en menor proporción, los docentes (Acosta, Moreno y Axpe, 2011; Arancibia, Bizama y Sáez, 2014; Ghiglione, Arán y Apaz, 2011; González, Martín y Delgado, 2011).

Presentada la relación de las investigaciones precedentes, relacionadas con la implementación de programas en conocimiento fonológico se pasa a mostrar, aunque en menor proporción, las concernientes a la participación de docentes en programas de estimulación en espacios de aula y en población preescolar y escolar. En los resultados se resalta el papel del maestro, al incluir en el desarrollo de los contenidos curriculares, actividades para diferentes segmentos sonoros; favoreciendo a corto y medio plazo, el rendimiento de los niños en el aprendizaje del código lector. Así mismo, la importancia de involucrar a los padres de familia en las estrategias de alfabetismo Flórez, et al. (2009); la diversificación y frecuencia de las actividades (Auseche, 2009).

Se destaca también, el resultado de los procesos reflexivos de los maestros hacia sus prácticas pedagógicas, relacionadas con la enseñanza de la lectura y escritura que involucre contextos reales, el conocimiento de las dimensiones de los niños y sus indicadores de desarrollo; el efecto positivo, para la ganancia en la capacidad de lectura, de métodos que usen la ruta fonológica (Martins y Aparecida, 2009; Garay, 2012); las aproximaciones lúdicas que realizan las maestras de preescolar en contraposición a las de primer y segundo grado de primaria, quienes se centran en la decodificación del símbolo, la enseñanza del sonido y su correspondencia con la palabra; las experiencias propias de los docentes como lectores y la forma como enseñan a leer a sus estudiantes; es decir, la relación de vivencias positivas al leer y escribir, con la motivación e implementación de estrategias para su práctica de enseñanza (Flórez, 2009; Caldera, Escalante y Terán, 2010).

Finalizada la presentación de los antecedentes, problemática y objetivos que enmarcan el tema del presente artículo, se pasa a exponer la metodología con su respectivo diseño de investigación, población participante, técnicas e instrumentos empleados.

Método

Se recurrió a la investigación-acción como aproximación metodológica y al diseño de tipo cuasiexperimental pretest-posttest con grupo control, lo que permitió dar

respuesta a los objetivos planteados para la fase *puesta en marcha*, relacionados con la identificación de las concepciones y necesidades de los docentes frente al tema de conciencia fonológica; la construcción colaborativa de los fundamentos del modelo y su diseño; la aplicación y evaluación de la contribución del mismo en el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica. Se utilizó como técnica, la evaluación y como instrumento el formato para la evaluación de las habilidades de conciencia fonológica - PECO- de Ramos y Cuadrado (2006).

Esta aproximación metodológica facilitó el conocimiento del entorno social y local de donde provenían los niños y laboraban las docentes, al tiempo que apuntó a la producción de un accionar propositivo de las maestras en la medida que, a partir de un proceso reflexivo, reconocieron las falencias respecto a su preparación en el tema del conocimiento fonológico, así como la importancia de su estimulación previa al aprendizaje del código lector. Para este diseño, la selección de la muestra fue de tipo intencional dada en función de su disponibilidad de los niños en las instituciones educativas durante el periodo escolar (10 meses) y la intencionalidad de la investigadora, de favorecer con el programa de estimulación, a todos los niños de cada curso participante.

Participantes

Para este diseño, la selección de la muestra fue de tipo intencional o con propósito, y estuvo conformada por docenas licenciados en pedagogía infantil, nombrados por la Secretaria de Educación Departamental para el grado de transición, del sector educativo público, que laborasen con población en situación de vulnerabilidad, bajo la modalidad de participantes voluntarios los cuales fueron convocados a través de un oficio formal enviado a sus respectivos rectores por parte de la Secretaria Departamental de Educación; así mismo el grupo de estudiantes naturalmente constituidos en cada aula de clase con el siguiente criterio de exclusión: menores de 5 años, discapacidad sensorial y cognitiva.

Para el grupo de intervención se seleccionaron 10 maestras y 119 niños (Tabla 1) y para el grupo control, 4 maestras y 40 niños (Tabla 2) quienes iniciaron el grado de transición en febrero del 2016; todos los niños evaluados contaron con el consentimiento informado de sus padres, como representantes legales; en cada institución educativa, con la de sus rectores, quienes a su vez tenían la autorización del Secretario Departamental de Educación.

Tabla 1
Población grupo de intervención

<i>Municipio</i>	<i>Institución Educativa</i>	<i>Número de Niños</i>
Campo de la Cruz	Comercial la Inmaculada	15
	Bohorquez	13
Galapa	Antonio Nariño de Paluato	10
	Frutos de la esperanza	08
	Martillo, primera jornada	13
Ponedera	Martillo, segunda jornada	09
	La retirada	14

Sabanalarga	San José Aguada de pablo	10
	San Cayetano Gallego	08
Santo Tomas	Oriental sede No.5 El Carmen	21

Nota: Fuente, construcción de la autora (2018)

Tabla 2
Población grupo control

<i>Municipio</i>	<i>Institución Educativa</i>	<i>Número de Niños</i>
Puerto Colombia	Maria Mancilla Sánchez, Transición A	10
	Maria Mancilla Sánchez, Transición B	10
	Maria Mancilla Sánchez, Transición C	10
	Maria Mancilla Sánchez, Transición D	10

Nota: Fuente, construcción de la autora (2018)

Técnicas e instrumentos

Los procedimientos utilizados para obtener la información fueron entrevistas focales y semiestructuradas, relacionadas con los conocimientos previos de las maestras sobre las habilidades de conciencia fonológica, su incidencia en el aprendizaje del código lector y las estrategias mediadoras para potenciar su desarrollo en los niños. Para la valoración de los datos obtenidos se utilizó la escala Likert y el software Nvivo; las observaciones participantes, donde se pudo evidenciar el conocimiento y apropiación de la didáctica para el desarrollo de las actividades por parte de cada docente, a la vez que se establecieron diálogos relacionados con aspectos de mejora o inquietudes sobre los registros de los avances de los niños.

También se realizaron revisiones documentales, a partir de los registros realizados por las maestras, relacionados con la planeación de las actividades semanales y las respuestas de los niños; la evaluación pretest y postest, lo que permitió establecer una línea base de desempeño de los niños antes y después de la implementación del modelo y posteriormente la respectiva comparación en la ejecución de cada tarea.

Los recursos, de corte cualitativo, utilizados para registrar la información sobre las variables estudiadas (conciencia fonológica y programa de intervención) fueron los diarios de campo, donde se registró las actividades realizadas por las maestras, el material utilizado, las facilitaciones y refuerzos positivos brindados, las dificultades en la ejecución y sugerencias a tener en cuenta en el periodo comprendido entre una visita y otra; los registros audiovisuales, relacionados con las filmaciones realizadas en cada visita de seguimiento y los textos escritos, constituidos por los parceladores, donde las maestras registraban su actividad curricular semanal.

Los instrumentos de corte cuantitativo estuvieron representados en las encuestas y protocolos de evaluación, lo que permitió un análisis de comparaciones numéricas y estadísticas y su respectiva representación en gráficas a partir de la ubicación de los niños en percentiles, de acuerdo con su nivel de desempeño en la Prueba Exploratoria para el Conocimiento Fonológico (PECO). Cada uno de los aspectos evaluados en el instrumento fueron sometidos a criterios de validación por 5 jueces expertos (3 a nivel nacional y 2 internacional), bajo los criterios de validez, pertinencia, claridad y completitud.

Se considera pertinente presentar un resumen de la distribución del número de elementos evaluados por la prueba, en función de los niveles (silábico y fonético), las tareas (identificación, omisión y adición), las puntuaciones directas posibles de obtener transformadas en deciles y la correspondencia con una valoración cualitativa (Tablas 3 y 4), que permitirá visualizar el avance de los niños después de la intervención.

Tabla 3
Distribución de elementos según criterios de clasificación

Nivel	Posicion	Tareas			Total
		Identificar	Añadir	Omitir	
Silábico	Inicial	2	2	2	6
	Final	2	2	2	6
	Medial	1	1	1	3
Fonémico	Inicial	2	2	3	7
	Final	0	2	0	2
	Medial	3	1	2	
TOTAL		10	10	10	30

Nota: Tomado de Ramos y Cuadrado (2006). Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico.

En la Tabla 3 se pueden observar los niveles y tareas evaluar, así como el número de tareas consideradas para cada ítem con su respectivo puntaje; para un total de 30.

Tabla 4
Baremos de transformación de puntuaciones directas en deciles

Valoración Cualitativa	Decil	Identificación	Adición	Omision	Conoc Silábico	Conoc Fonémico	Total
Muy alta	9	10	9	8	13-14	13	>24-
	8	-	8	7	-	11	23-24
Alta	7	9	-	6	12	10	21-22
	6	-	7	5	11	9	19-20
Media	5	8	6	-	10	8	18
	4	7	5	4	9	7	16-17
Baja	3	-	4	3	8	6	15
	2	6	3	2	7	5	12-14
Muy baja	1	4	1	0	4-6	3-4	<12

Nota: Tomado de Ramos y Cuadrado (2006). Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico

La Tabla 4 muestra la totalidad de puntos posibles para cada ítem evaluado y su correspondiente valoración cualitativa; la cual se constituye en un referente para que el

docente conozca la línea base de sus estudiantes para las actividades que puede trabajar a lo largo del curso. Para el caso que compete, las 10 instituciones participantes obtuvieron un puntaje global inferior a 12 para el pretest, lo que corresponde a un nivel de desempeño muy bajo.

Análisis de datos

Para el análisis estadístico comparativo de los datos cuantitativos que arrojó del desempeño de los niños, se utilizó el software Statgraphics versión 16 1.15; programa que utiliza 3 medidas de variabilidad para mostrar el resultado: frecuencia, media y desviación estándar.

Las frecuencias, fueron establecidas a partir del agrupamiento de los datos obtenidos a partir de la valoración de los niños en 4 clases o intervalos dados por un límite inferior y otro superior; para este caso 1, 2, 3 y 4; es decir, a partir de la frecuencia en que cada puntuación de los niños se repitió, tanto por tarea (identificación, adición, omisión) como por nivel (silábico y fonémico). Los porcentajes de la última columna, frecuencia relativa, corresponden a la cantidad de niños, del total de la muestra, que se ubicaron en cada rango, siendo mayor, los que presentaron respuestas en la clase 1 (0-1,25 puntos) o sea, puntajes muy bajos.

Se elaboraron tablas pretest y postest por cada segmento y tarea, tanto para el grupo de intervención como el grupo control, que incluyeron el cálculo de la media de desempeño de todos los niños y la desviación estándar, como medida que explica, la variación de las respuestas de los mismos, en relación con el desempeño promedio; las tablas de frecuencia permitieron evidenciar una clara mejora después de la intervención, tal y como se muestra en las Tablas del 5 al 10, referenciadas a manera de ejemplo, las cuales muestran los cambios de puntaje en ambos grupos (Grupo de Intervención GI y Grupo Control GC), antes y después para las tareas de omisión, nivel silábico. En la parte inferior de cada tabla de frecuencia (Tablas 5, 6, 8 y 9), se presenta el cálculo de la media de desempeño de todos los niños, tanto en el pretest como en el postest, y la desviación estándar, como una medida que explica, la variación de las respuestas de los niños en las tareas realizadas, en relación con el desempeño promedio.

Finalmente, la verificación de la varianza o prueba de hipótesis, la cual busca hacer comparaciones entre las variaciones estadísticas de cada test o tarea realizada por los niños, a través del test de Levene (Tablas 7 y 10). Esta prueba se aplicó para determinar si la diferencia encontrada en las desviaciones estándar de las respuestas de los estudiantes, antes y después de la intervención, es estadísticamente significativa para extrapolarlas a la población.

- Hipótesis Nula: Las desviaciones de las respuestas antes y después son iguales.
- Hipótesis Alternativa: Las desviaciones de las respuestas antes y después son diferentes.

El test de Levene aplica el criterio del valor P , para emitir el juicio sobre la hipótesis nula. El juicio sobre la hipótesis alternativa surge dependiendo de la decisión sobre la hipótesis nula. El criterio del valor P señala que si se maneja una confianza del 95% (que es lo usualmente utilizado), entonces la hipótesis nula se acepta si el valor P es mayor o igual a 0,05 (5% de margen de error), pero si es menor de 0,05 entonces se rechazara la hipótesis nula.

Tabla 5

Tareas omisión, nivel silábico, frecuencias pretest GI

<i>Clase</i>	<i>Límite Inferior</i>	<i>Límite Superior</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>
1	0	1,25	88	94%
2	1,25	2,5	1	1%
3	2,5	3,75	2	2%
4	3,75	5,0	3	3%

Nota: Construcción de la autora (2015)

Media = 0,234; Desviación Estándar = 0,847

Tabla 6

Tareas omisión nivel silábico, frecuencias posttest GI

<i>Clase</i>	<i>Límite Inferior</i>	<i>Límite Superior</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>
1	0	1,25	55	58%
2	1,25	2,5	5	5%
3	2,5	3,75	2	2%
4	3,75	5,0	32	35%

Nota: Construcción de la autora (2017)

Media = 1,968; Desviación Estándar = 2,177

Al comparar las tablas de frecuencia del grupo de intervención (Tablas 5 y 6), se puede evidenciar que antes de la intervención el 3% de los niños tenían puntajes entre 4 y 5 (clase 4 pretest), pero después de la intervención el 35% de los niños obtuvieron puntajes de 4 o 5 en la misma clase, lo que permite observar un incremento de respuestas positivas en este rango. También se puede observar cambio en la clase 1, donde disminuyó el porcentaje de niños ubicados en el rango de respuestas muy bajas, pasando del 94% al 58%.

Tabla 7

Verificación de varianza, tareas omisión nivel silábico GI

	<i>Prueba</i>	<i>Valor-P</i>
<i>Levene</i>	86,789	0

Nota: Construcción de la autora (2017)

Dado que el test de Levene presentó un valor *P* menor de 0,05 (Tabla 7) se puede concluir que la variabilidad en los puntajes antes y después de la intervención fue diferentes. El aumento de la variabilidad después de la intervención posiblemente se debe a que no todos los niños fueron influenciados de la misma manera, no obstante, los puntajes de desempeño en promedio aumentaron; comprobando la hipótesis alternativa donde las desviaciones de las respuestas antes y después son diferentes.

Tabla 8

Tareas omisión nivel silábico, frecuencias pretest GC

<i>Clase</i>	<i>Límite Inferior</i>	<i>Límite Superior</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>
1	0	1,25	30	97%
2	1,25	2,5	0	0%
3	2,5	3,75	0	0%
4	3,75	5,0	1	3%

Nota: Construcción de la autora (2017)

Media = 0,129; Desviación Estándar = 0,718

Tabla 9

Tareas omisión nivel silábico, frecuencias posttest GC

<i>Clase</i>	<i>Límite Inferior</i>	<i>Límite Superior</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>
1	0	1,25	27	87%
2	1,25	2,5	0	0%
3	2,5	3,75	0	0%
4	3,75	5,0	4	13%

Nota: Construcción de la autora (2015)

Media = 0,709; Desviación Estándar = 1,696

Por medio de la comparación de las tablas de frecuencia del grupo de control (Tablas 8 y 9), se puede evidenciar que en la medición inicial el 3% de los niños tenían puntajes entre 4 y 5 (clase 4, pretest), pero después en la segunda medición el 13% de los niños obtuvieron puntajes de 4 o 5 (clase 4 posttest). Es decir, en las tareas de omisión algunos niños avanzaron, no obstante, es poco significativo si se mira el porcentaje de la población ubicada en la primera clase, donde pasó del 97% al 87%. Es decir, el rango de respuestas bajas continuó siendo muy alto en el grupo control.

Tabla 10

Verificación de varianza, tareas omisión nivel silábico GI

	<i>Prueba</i>	<i>Valor-P</i>
<i>Levene</i>	3,0779	0,0844688

Nota: Construcción de la autora (2017)

Dado que el test de Levene presentó un valor *P* mayor de 0,05 se puede concluir que la variabilidad en los puntajes antes y después en el grupo control fue la misma. Es decir, la variabilidad de las respuestas frente a la media obtenida por los grupos después de la intervención fue homogénea (Tabla 10); comprobando la hipótesis nula donde las desviaciones de las respuestas antes y después son diferentes.

Para el análisis cualitativo, se emplearon categorías de análisis identificadas mediante el uso del software NVIVO, el cual permitió organizar la información, analizar y encontrar relaciones en datos cualitativos; para este caso, fueron las consideradas en el protocolo de observación y encuesta.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados promedio de los niños evaluados en cada institución educativa, quienes presentaron como característica común, un nivel de desempeño mayor en las tareas de identificación para los niveles silábico y fonémico; en relación con las de adición y omisión, en el pretest. Este desempeño ubicó a las 10 instituciones en el primer percentil (puntuaciones totales inferiores a 12). La ubicación en un percentil determinado es un indicador para que el maestro organice, dentro de su actividad académica, las tareas que van a ayudar a sus estudiantes a ir avanzando de una habilidad a otra.

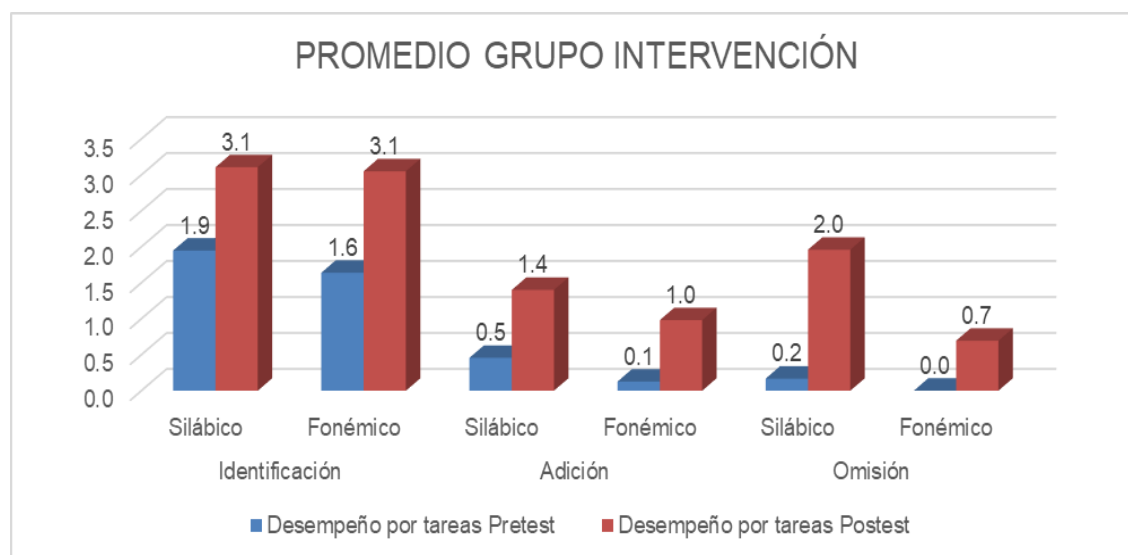


Figura 1. Desempeño general por tareas grupo de intervención pretest y posttest

La Figura 1 muestra un incremento en la puntuación promedio, obtenida para todas las tareas que evaluaron el conocimiento fonológico de los niños pertenecientes a las 10 instituciones participantes a nivel silábico y fonémico en las habilidades de identificación, adición y omisión. El desempeño del grupo pasó en puntuación directa de 0.7 a 1.9 en la evaluación posttest.



Figura 2. Desempeño general por tareas grupo control pretest y posttest

En comparación con la Figura 1, en la Figura 2 se aprecia un incremento en la puntuación promedio, obtenida solo para todas las tareas de identificación, pasando de una puntuación de 2.9 a 3.3 para identificación silábica, de 0.7 a 2.8 para identificación fonémica; para las demás tareas el avance fue mínimo, lo que permite decir que, el desempeño del grupo control pasó en puntuación directa de 0.9 a 1.2 en la evaluación posttest.

Discusión y conclusiones

A continuación, se exponen las principales conclusiones del estudio, de acuerdo con los objetivos planteados y algunas limitaciones que intervinieron en la diferencia de desempeño de los niños:

Con relación a la contribución del modelo de intervención, al desarrollo del conocimiento fonológico en los niños, se observó que la puntuación de desempeño en las tareas del grupo de intervención fueron significativamente más altas que la del grupo control, específicamente en las de identificación, omisión y adición, tanto a nivel silábico y fonémico; tal como sustentan los postulados de: Defior (2008), Defior et al. (2011), Flórez, et al. (2009) y Porta (2012) donde a partir del conocimiento, la formación y la práctica de los docentes, pueden propiciar de forma sistemática, la estimulación necesaria para que los niños, desarrollen el conocimiento fonológico, de acuerdo a su madurez cognitiva y lingüística; por otro lado, al ser esta habilidad metalingüística un fenómeno inestable, es posible su modificación a partir de una estimulación permanente, en la medida en que los niños sean expuestos a actividades contextualizadas durante la educación inicial, manifestada en una habilidad creciente para discriminar las diferentes unidades que componen las palabras (Villagrán, Marchena y Navarro, 2011; Fumagalli y Jaichenco, 2010).

Por lo tanto, si bien los niños intervenidos no tenían antecedentes de escolarización previa, fue posible desarrollar un programa de estimulación para el conocimiento fonológico en el grado transición, como único nivel del ciclo de

educación inicial, a partir de una enseñanza sistemática y explícita por parte de los maestros y sin salirse de su plan de trabajo escolar; en un tiempo relativamente corto, si se compara con el empleado normalmente durante los niveles previos de prejardín y jardín; cursos que se ofertan solo en la educación privada. Ahora, si bien el nivel general de desempeño de los niños de transición de las 10 instituciones participantes fue satisfactorio, unos grupos se destacaron más que otros; diferencia que estuvo relacionada con la oportunidad de las profesoras para poner en escena todas las consideraciones del modelo de intervención, el número de niños por aula y el índice de deserción en cada institución educativa durante el periodo que duró la implementación.

En cuanto a la determinación de los fundamentos del modelo y el diseño de las actividades, fue preponderante el aporte de las maestras desde su saber y experiencia disciplinar, ya que ayudaron a validar todas las actividades planteadas por la investigadora según habilidad y segmento sonoro, específicamente en lo relacionado con el material a utilizar, las instrucciones para los niños, la duración de las tareas y la frecuencia semanal con que se realizaron. Los resultados referentes a este objetivo permitieron demostrar que las docentes de educación inicial juegan un papel preponderante en el establecimiento de precursores, no solo de tipo motor y sensorio-perceptivo, sino lingüísticos; y de esta forma, ser de gran ayuda en el establecimiento cognitivo de habilidades que ayudan al aprendizaje de la lengua escrita.

Tal y como fue demostrado por Auseche (2009), Flórez, et al. (2009) no se puede desconocer el papel de las docentes, al incluir en el desarrollo de los contenidos curriculares, este tipo de tareas; favoreciendo a corto y medio plazo, el rendimiento de los niños en el aprendizaje del código lector. Así mismo, es importante involucrar a los padres de familia en las estrategias de alfabetismo, la diversificación y frecuencia de las actividades, como extensión al trabajo realizado en el aula.

Referente a las limitaciones que se encontraron durante el desarrollo de la investigación, se hará referencia a las relacionadas con los niños dadas por la asistencia irregular a las jornadas de clase, la fluctuación en la cantidad de estudiantes matriculados, evidenciada entre los que iniciaron con el proceso de estimulación, empezando el año escolar y los que se fueron agregando a lo largo del año lectivo, aspecto que disminuyó el ritmo de trabajo de las profesoras, ya que, las maestras los fueron integrando a las actividades a medida que fueron llegando a cada institución educativa, sin importar que tuvieran que devolverse sobre los logros ya alcanzados por los otros niños.

Con relación al trabajo de las docentes, se puede decir que la ejecución de las actividades, al inicio de la implementación, se llevó más tiempo que el estipulado por la investigadora, ya que no lograron integrarlas a la rutina de aula como se habría propuesto durante la fase de acción-colaboración, sino como un contenido temático más; después del trabajo colectivo realizado con las planeaciones de las unidades temáticas y los modelados realizados por la investigadora, cambió totalmente la dinámica de trabajo, lo que permitió utilizar las actividades de conciencia fonológica como mediaciones en el desarrollo de los contenidos curriculares de curso.

Referencias

Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, M. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos:

- posibilidades y limitaciones, *Bordon*, 63(3), 9-22. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3712007.pdf>
- Andrade, L., Peña, K., Renowitzky, N. y Rincón, M. (2014). *Efectos de un programa para la estimulación de las habilidades de conciencia fonológica en niños de kínder y Transición (tesis de Maestría inédita)*. Universidad del Norte, Barranquilla.
- Arancibia, B., Bizama, M. y Sáez K. (2014). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos*, 45(80), 236-256. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157025024001>
- Auseche, P. (2009). *Propuesta de formación docente para la transformación de la enseñanza del lenguaje escrito en grados iniciales*. Universidad del Valle, Cali.
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica Pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88). 15-37. Retrieved from <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf>
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/233565490_Como_facilitar_el_aprendizaje_inicial_de_la_lectoescritura_Papel_de_las_habilidades_fonologicas_How_does_facilitate_initial_literacy_learning_Phonological_abilities_role
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3640858.pdf>
- Flórez, R., Restrepo, M., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96. Retrieved from www.redalyc.org/pdf/799/79911627006.pdf
- Flórez, R. (2009). *Alfabetismo Emergente*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Fumagalli, J. y Jaichenco, V. (2010). Rendimiento diferencial en el reconocimiento de unidades fonológicas en dos grupos de niños prelectores de diferente proveniencia socioeconómica. En memorias *V congreso Marplatense de Psicología*. Mar de Plata, Argentina, 369-371. Retrieved from <https://es.scribd.com/doc/45172739/MEMORIAS-II-Congreso-Internacional-de-Investigacion-y-Practica-Profesional-en-Psicologia-XVII-Jornadas-de-Investigacion-Sexto-Encuentro-de-Investigado>
- Garay, E. (2012). *Conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primaria de colegios de fe y alegría Lima Este*. Pontifica Universidad Católica del Perú, Lima.
- Ghiglioni, M., Arán, V. y Apaz, A. (2011). Programa de intervención, para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza. *Interdisciplinaria, revista de Psicología y Ciencias afines*. 28 (1), 17-36. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18022327002>

- González, R., López, S., Vilar, J. y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 98-110. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734781.pdf>
- González, M., Martín, I., Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43, (1, 2), 35-44. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80520078004>
- Maldonado, G., y Guerrero, Z. (2009). La Mochila Mágica. Programa de Promoción de Lectura para la Educación Inicial. *Acción Pedagógica*, 17(1), 96-105. Retrieved from <https://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27486/1/articulo10.pdf>
- Martins, N., y Aparecida, C. (2009). Intervenção em habilidades metafonológicas em estudantes do ensino fundamental e desenvolvimento de leitura. *Psicologia em Revista*, 15(03), 140-158. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682009000300009
- Mejía, L. y Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. En L. Mejía y J. Eslava, *Acta de Neurología* (24): S55-S63. Retrieved from https://www.acnweb.org/acta/2008_24_S2_55.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *General de Educación, Ley 115*. Colombia: MEN
- Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica: efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educativa* 26(50), 93-111. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554590>
- Rodríguez, M., Cruz, V. y Portilla, De. (2010). *Programa de Desarrollo de Habilidades Fonológicas y acceso inicial a la lectoescritura en alumnos y alumnas de 5 años del Nivel Inicial*. Retrieved from <https://es.scribd.com/document/327754231/58036990-PROGRAMA-CONCIENCIA-FONOLOGICA-pdf>
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., y Lingán, S. (2011). Programa de estimulación de las habilidades prelectores en niños y niñas de educación inicial de la provincia. Constitucional del Callao, Perú. *Investigación Educativa*, 15(27), 53-73. Retrieved from http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n27/a04v15n27.pdf
- Viecco, S. y Rangel, K (2012). *Experticia en el diseño y ejecución de actividades para la estimulación de la conciencia fonológica en los niveles de prejardín y jardín*. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad del Norte, Barranquilla.
- Villagrán, M., Marchena, E., y Navarro, J. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (2), 96-105. Retrieved from <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-niveles-dificultad-conciencia-fonologica-aprendizaje-S0214460311701772>

Fecha de recepción: 21/11/2017
Fecha de revisión: 07/05/2018
Fecha de aceptación: 26/07/2018

LA MEJORA DE LOS HÁBITOS DE DESAYUNO Y MERIENDA ESCOLAR A TRAVÉS DE UNA DOBLE INTERVENCIÓN ESCUELA-FAMILIA

Angustias González Rodríguez
Gabriel (H) Travé González
Francisca García Padilla
Universidad de Huelva (UH) (España)

Resumen. El estudio que se presenta perseguía conocer y mejorar los hábitos de descanso, desayuno y merienda escolar de un grupo de escolares a partir de una propuesta educativa según el enfoque comunitario. Se ha realizado un estudio longitudinal en tres fases a partir de un diseño cuasi-experimental de pretest y posttest con 48 estudiantes de 3º de Educación Primaria. Los resultados evidenciaron que en el primer periodo solo un 3.8% de la muestra realizaba un desayuno completo frente al 32.8% de la tercera fase. Asimismo, se registró una mejora en el consumo de fruta, que aumentó de un promedio del 5.7% a un 24.9%. Las conclusiones aluden al positivo impacto de la intervención de corte comunitario en la mejora de los hábitos.

Palabras clave: Promoción de la salud; hábitos alimentarios; programas de desayuno; enfoque comunitario; Educación Primaria.

THE IMPROVEMENT OF BREAKFAST AND SCHOOL SNACKS THROUGH A DOUBLE SCHOOL-FAMILY INTERVENTION

Abstract. The study presented aims to know and improve the rest habits, breakfast and school snack of a group of schoolchildren from a proposal according to the community approach. A longitudinal study has been carried out in three phases based on a quasi-experimental pretest-posttest design with 48 third grade pupils of Primary Education. The results showed that in the first period only 3.8% of the sample had a full breakfast versus 32.8% of the third phase. Likewise, there was an increase in the consumption of fruit from an average of 5.7% to 24.9%. The conclusions show the positive impact of the community intervention on the improvement of student health habits.

Keywords: Health promotion; eating habits; breakfast programs; community school approach; Primary Education.

A MELHORIA DO CAFÉ DA MANHÃ E DAS LANCHES DA ESCOLA ATRAVÉS DE UMA INTERVENÇÃO ESCOLAR DUPLA À FAMÍLIA

Resumo. O estudo apresentado visa conhecer e melhorar os hábitos de descanso, café da manhã e lanche escolar de um grupo de escolares a partir de uma proposta de acordo com a abordagem da comunidade. Foi realizado um estudo longitudinal em três fases, a partir de um pré-teste quase-experimental e desenho pós-teste com 48 alunos de 3º do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que no primeiro período apenas 3,8% da amostra teve um café da manhã completo versus 32,8% da terceira fase. Da mesma

forma, houve melhora no consumo de frutas, que passou de uma média de 5,7% para 24,9%. As conclusões aludem ao impacto positivo da intervenção comunitária na melhoria dos hábitos.

Palavras-chave: Promoção da saúde; hábitos alimentares; programas de café da manhã; abordagem comunitária; Educação primária.

Introducción

La alimentación es uno de los aspectos del cuidado en la infancia más relevantes por la implicación que tiene en el desarrollo integral de la persona. Los beneficios nutricionales de una dieta adecuada representan, en sí mismos, factores de gran magnitud en la protección de la salud (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2015). Así, el efecto combinado de la buena nutrición y la estimulación psicosocial protegen, en gran medida, contra los efectos del retraso del crecimiento y potencian el desarrollo intelectual (Brown, Finch, Obradović, y Yousafzai, 2017).

La alimentación de los escolares está amenazada por la abundante oferta de productos no recomendados en una dieta saludable (Fundación para la Investigación Nutricional [FIN], 2016). Asimismo, el cambio en los patrones de vida, con el aumento del tiempo empleado en la visualización de la televisión y los videojuegos, ha incidido en la reducción de los patrones de actividad física, el crecimiento de la obesidad infantil y la reducción del descanso nocturno (Paruthi et al., 2016; OMS, 2017).

La comunidad científica ha prestado atención especial al desayuno por su papel destacado en la alimentación. Es considerado una de las comidas más importantes por sus múltiples y complejas interacciones en la salud y la educación (Adolphus, Lawton, Champ, y Dye, 2016; Alsharairi y Somerset, 2016). Fruto de la investigación en este campo se ha llegado a perfilar un modelo de desayuno completo compuesto por lácteos, cereales y fruta, asegurando así la calidad nutricional de esta comida (Agencia Española de Consumo, Seguridad Alimentaria y Nutrición [AECOSAN], 2016). Prácticamente la totalidad de los estudios realizados en el contexto español son coincidentes al identificar que la mayor parte del alumnado ingiere algún alimento en el desayuno, cuestión distinta es su calidad nutricional (Tovar-Gálvez, Martín-Cuesta, González-Jiménez, y Schmidt-RioValle, 2017). Así, por ilustrar algunos ejemplos, Menal, Fajó, y Marques (2011), en una muestra de escolares pertenecientes a nueve poblaciones de Zaragoza, determinaron que el perfil de desayuno se alejaba mucho del modelo óptimo, especialmente por la escasa presencia de fruta. Por su parte, Cubero et al. (2014) tras analizar las características del desayuno de 203 escolares de entre 10 y 12 años en la provincia de Badajoz concluyeron que el 61.45% realizaba un desayuno catalogado como de “Mejorable Calidad”, al estar ausente al menos un alimento del grupo de los cereales, lácteos o fruta. Díaz, Ficapa-Cusí, y Aguilar-Martínez (2016) a partir de una muestra de 393 estudiantes de final de la etapa de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Barcelona evidenciaron que solo el 18.5% realizaba un desayuno adecuado.

Asimismo, González-Rodríguez, García-Padilla, Martos-Cerezuela, Silvano-Arranz, y Fernández-Lao (2015) en un estudio realizado en los centros de Educación Secundaria de Andalucía, constataron patrones de desayuno deficitario en el alumnado. De este modo, una de las debilidades alimentarias que se identifican en el patrón de consumo de la población, obedece a la inexistente “*ingesta de desayuno o deficiente contenido en nutrientes y energía en el mismo, que debe ser una comida principal*”

(Tojo y Leis, 2013, p. 55), hecho que han refrendado otros estudios como el de Uzhova et al. (2017) que además relacionan la ingesta de un desayuno por debajo del 5% de las calorías diarias recomendadas con el riesgo de padecer aterosclerosis. Otra de las comidas vinculadas a la escuela es la merienda escolar, sobre la que es posible ejercer un control más directo y así elevar su calidad (Banet y López, 2010). Durante la infancia, los alimentos más frecuentes a media mañana son los dulces; en adolescentes, predominan los bocadillos. Los productos elegidos para esta comida poseen unas características que los hacen muy populares al ser económicos, cómodos de transportar, ligeros, de apertura fácil y accesibles en múltiples establecimientos (kioscos, cafeterías escolares, tiendas de comestibles, supermercados pequeños y grandes superficies) (González-Rodríguez et al., 2015).

Muchas de las soluciones para frenar el sobreconsumo y el sedentarismo en la actualidad consisten en promover acciones educativas y divulgativas dirigidas a la población. Existen evidencias que avalan el beneficioso impacto de dichas actuaciones en la reducción de los niveles de obesidad del alumnado (Schwartz, Leardo, Aneja, y Elbel, 2016). Es preciso poner de manifiesto que los proyectos escolares enmarcados en la promoción de hábitos saludables requieren de la participación de las familias (García Fuentes, 2015), dada la influencia que las propias prácticas familiares ejercen en el alumnado, por ejemplo a nivel de actividad deportiva (Berrios, Latorre y Pantoja, 2017) y alimentación saludable (Pedersen, Grønhøj, y Thøgersen, 2015). El enfoque comunitario, basado en la incorporación de la comunidad como agente clave en los procesos de intervención social, progresivamente se orienta más hacia modelos de identificación de activos en los que se potencian la intersectorialidad, la participación y la orientación a los determinantes de la salud (Cofino et al., 2016).

Otras voces aluden a la necesaria coordinación entre instituciones y diferentes agentes comunitarios (National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, 2013; Rush et al., 2016). Conviene recordar a este respecto que entre las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) se encuentran las de arbitrar políticas y programas escolares que fomenten la alimentación saludable e implementar acciones específicas sobre enseñanza de la nutrición y habilidades culinarias en los centros educativos. En España existen diferentes programas escolares gestionados desde la Administración Educativa dirigidos a la promoción de hábitos de vida saludable del alumnado, con especial hincapié en la importancia del desayuno (García-Perea, 2013). Por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Andalucía se desarrolla el Programa de Hábitos de Vida Saludable, ofertado a la red de centros educativos, que integra distintas líneas de actuación en materia alimentaria. A modo ilustrativo, desde el curso escolar 2009/2010, se desarrolla el Plan Escolar de Consumo de Frutas y Hortalizas en las Escuelas, en el que se distribuyen frutas y hortalizas en los centros educativos, así como campañas puntuales de distribución de aceite de oliva en los centros educativos con motivo del día de Andalucía (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2018).

La Educación para la Salud, no obstante, adolece de una adecuada proyección en los centros escolares (Salvador y Suelves, 2009). Distintas voces reclaman la integración del hecho alimentario en el currículum a través de la creación de asignaturas específicas (Sánchez-Martos, 2013). Existen precedentes en otros contextos como el del sistema educativo inglés en el que desde el currículum nacional se incluyen contenidos procedimentales referentes a la elaboración de preparaciones, aplicando principios de

nutrición y alimentación saludable desde los cinco años (Department for Education, 2013).

En el contexto español el profesorado encuentra numerosas limitaciones a la hora de impulsar iniciativas, destacándose la falta de reconocimiento del trabajo docente, la limitación de recursos, el escaso apoyo institucional y familiar, la presión curricular derivada de las programaciones cerradas y los materiales curriculares utilizados. También, se documenta la pervivencia de concepciones docentes ancladas en enfoques de salud medicalizados y biologicistas (González Rodríguez, 2009) así como deficiencias conceptuales en materia alimentaria en los niveles de formación inicial del profesorado (Rodrigo-Vega, Ejeda-Manzanera, Caballero-Armenta, Cubero-Juánez, y Ortega-Navas, 2017).

La identificación de carencias en lo concerniente a los hábitos de desayuno del alumnado en un centro educativo de Educación Primaria de la provincia de Huelva (España) lleva al equipo docente a plantear interrogantes vinculados con los hábitos de vida del alumnado relacionados con el desayuno y la merienda escolar tales como: ¿qué tipo de desayuno realiza?, ¿qué productos se traen al centro escolar para la merienda? y ¿siente el alumnado hambre con anterioridad al recreo escolar? Finalmente, dando un paso más allá del mero diagnóstico se enuncia el siguiente interrogante: ¿qué impacto tendrá el desarrollo de un proyecto de intervención desde el enfoque comunitario en los hábitos de salud del alumnado?

Estos interrogantes dieron lugar al desarrollo de un estudio longitudinal en el que se incluyó una intervención de corte comunitario en función de la capacidad de este enfoque para promover cambios y mejoras sostenidas en los hábitos de vida (Banet y López, 2010). Se incorporan actuaciones tanto a nivel de aula como con las familias del alumnado para alcanzar los siguientes objetivos: a) conocer los hábitos de desayuno del alumnado, y b) caracterizar la tipología de merienda escolar y su sensación de hambre.

Método

Diseño

Se ha realizado un estudio longitudinal en tres fases. La primera consistió en la medición de los hábitos de los escolares a modo de diagnóstico de situación. A partir de los datos recogidos se diseñó y desarrolló una intervención educativa a nivel de aula y con las familias del alumnado, registrando los hábitos durante todo el proceso. Por último, al finalizar el segundo año académico se volvieron a medir los hábitos con la finalidad de indagar en el impacto de la intervención. El diseño se ajustó a un estudio cuasi-experimental de pretest y postest.

Participantes

Los participantes en el estudio fueron los alumnos y alumnas de 3º de Educación Primaria de un centro escolar de la provincia de Huelva (aula A y aula B) y sus familias. Al total de escolares se le realizó un seguimiento durante dos cursos académicos (Tabla 1).

Tabla 1
Alumnado participante en el estudio

Alumnado	Primer año de estudio			Segundo año de estudio		
	3º A	3º B	Total	4º A	4º B	Total
Niños	11	10	21	11	12	23
Niñas	13	14	27	14	12	26
Total	24	24	48	25	24	49

Fases del estudio y procedimiento

El estudio de las prácticas de salud se ha realizado a través de la administración de un cuestionario validado realizado a partir del instrumento de Banet y López (2010) y estructurado en función de categorías (tabla 2).

Tabla 2
Cuestionario sobre desayuno, apetencia y merienda escolar

Categoría	Preguntas	Objetivos
1. Hábitos de desayuno realizado en casa	¿Qué has comido en el desayuno? ¿Qué has bebido en el desayuno?	Conocer los hábitos de desayuno del alumnado.
2. Apetencia y tipo de merienda escolar	¿Tienes ganas de comer o beber algo ahora? ¿Qué has traído para la merienda del colegio?	Caracterizar la apetencia del alumnado y la tipología de merienda escolar.

El cuestionario fue cumplimentado una vez por semana, obteniéndose así registros de un total de 48 semanas de seguimiento. Su administración se realizó en ambas aulas en el tramo horario previo al recreo escolar, situado en las 12.00 h. Se dedicaron 64 días para la recogida de un total de 1.416 cuestionarios en ambos cursos distribuidos en las tres fases de estudio, que pasamos a caracterizar.

La primera se dedicó a la detección del problema y se recogieron proporcionalmente una mayor cantidad de registros: 410 cuestionarios (Tabla 3).

Tabla 3
Implementación del cuestionario por aula, periodo de registro y fases del estudio

Fases del estudio y periodos de registro		Aula-A		Aula-B		Total encuestas
		Días de Registro	Encuestas realizadas	Días de Registro	Encuestas realizadas	
Fase I. Diagnóstico	Periodo 1	8	178	10	232	410

Fase	II.	Periodo					
Experimentación		2	7	150	8	176	326
Fase	III.	Periodo					
Seguimiento		3	17	368	14	312	680
Totales			32	696	32	720	1.416

En la segunda fase, dedicada a la intervención experimental, se obtuvieron 326 registros. Este periodo consistió en diferentes actuaciones en materia alimentaria con el alumnado y sus familias.

A nivel de aula, el equipo docente, compuesto por dos tutores, implementó una unidad didáctica sobre alimentación denominada ¿Cómo podemos mejorar nuestra alimentación? organizada en tres bloques y con una duración de tres semanas (Travé, González-Rodríguez y Álvarez-Torres, 2013). El primer bloque, de motivación y lectura de ideas previas, estuvo centrado en la problemática del consumo de chucherías y en la obtención de información acerca de los conocimientos y expectativas del alumnado en torno a la alimentación. El segundo bloque, de análisis y aporte de nueva información, integró actividades en las que las familias participaron activamente. De este modo, se llevó a cabo una salida de investigación para conocer la oferta de productos frescos de la localidad y se fomentó el consumo de frutas y verduras a través de diferentes talleres de cocina. Por último, como actividad de síntesis, se elaboró un folleto didáctico-divulgativo dirigido al alumnado y su familia, en el que se incluyeron actividades de realización conjunta en el hogar con la finalidad de reforzar los conocimientos alimentarios y las prácticas saludables.

A nivel familiar, se llevó a cabo el taller “Alimentación y Salud” a lo largo de dos cursos escolares con sesiones quincenales. El taller fue desarrollado en el centro por una de las investigadoras, profesora de alimentación de la Universidad de Huelva, al que asistieron regularmente cinco madres. La actividad de alfabetización y participación alimentaria se estructuró a partir de la identificación de las necesidades educativas de las participantes, el análisis de las características de las prácticas alimentarias familiares y el estudio de sus concepciones sobre alimentación.

La última fase del estudio, de seguimiento de los hábitos de salud, representó el periodo de recogida de mayor duración con 680 cuestionarios, que aportaron información relevante sobre la evolución del grupo participante una vez finalizadas las actuaciones educativas en materia de promoción de la salud.

Las tipologías de desayuno se han analizado a partir del modelo de Banet y López (2010) con ligeras variantes. De este modo, se han establecido tres tipologías de desayuno: completo, incompleto y de baja calidad nutricional, que a su vez integran cinco subtipos en función de la aproximación al modelo de desayuno saludable. El tipo 1 corresponde al desayuno completo nutricionalmente, considerado como el más adecuado en función de las recomendaciones. La segunda tipología se corresponde con el desayuno incompleto e incluye tres variantes (tipos 2, 3 y 4). El tipo 2 se compone de dos grupos de alimentos, en los que uno de ellos es fruta o zumo natural. El tipo 3 está integrado por alimentos compuestos de cereales y leche (pan, cereal en copos con leche sola o chocolateada). El tipo 4, coincidente con el menor aporte energético del grupo, se compone exclusivamente de un alimento líquido o sólido (leche, leche con cacao, pan...). Finalmente, el desayuno tipo 5 integra alimentos de baja o muy baja calidad nutricional no recomendados en la dieta de escolares, indistintamente de que su aporte energético pueda ser suficiente.

Análisis de datos

Los datos obtenidos se han organizado y procesado mediante el paquete estadístico SPSS 19.0®, realizándose un análisis descriptivo basado en las frecuencias relativas y porcentajes. Asimismo, se ha utilizado el programa Excel® para calcular el porcentaje promedio en cada periodo de registro.

Resultados

Los datos relativos al seguimiento de los hábitos de salud del alumnado se analizan seguidamente de forma diferenciada a partir de las categorías del estudio.

Categoría 1. Hábitos de desayuno realizado en casa

Adentrándonos en las características del desayuno, la media de alumnado de ambas aulas que durante los dos años de estudio no desayunaba se situó en el 2.8% (Tabla 4). Los datos totales mostraron que, en el primer periodo, el 3.9% del alumnado no consumía alimento. En el segundo se logró que, en una de las aulas, el conjunto del alumnado ingiriera algún alimento.

Tabla 4

Porcentaje promedio de alumnado que no realizaba el desayuno

Periodo de estudio	Aula A	Aula B	Ambas aulas
1	3.4	4.3	3.9
2	4.5	-	2.2
3	3.1	2.2	2.4
Totales promedio			2.8

A pesar de que la mayor parte del alumnado (96.1%) manifestó comer o beber algún alimento en el desayuno es preciso estudiar las características de la ingesta para determinar su calidad. Seguidamente, se detalla la tipología de desayuno caracterizada por el alumnado participante (Tabla 5).

Tabla 5

Porcentaje promedio de los tipos de desayuno en cada periodo por aula

Periodo de estudio		Desayuno completo	Desayuno incompleto				Desayuno de baja calidad nutricional
		Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4		Tipo 5
1	Aula A	2.2	4.4	58.1	25.2		6.6
	Aula B	4.8	2.9	56.2	28		3.4
	Todos	3.8	3.2	57	27.1		4.7
2	Aula A	37.3	1.8	42.7	13.4		-
	Aula B	28.4	1.1	60.8	9.4		-

	Todos	34.9	1.4	49	12	-
	Aula A	15.7	1.6	52.8	22.1	4.4
3	Aula B	48.9	1.5	41	5.5	.6
	Todos	32.8	1.6	45.8	14.3	2.8
Total promedio		23.2	2.1	51.4	17.4	3.7

El desayuno completo, referencia de desayuno óptimo al incorporar un cereal, lácteo y fruta, fue minoritario a lo largo de la primera fase del estudio (3.8%). La ingesta más habitual (57%) consistió en el desayuno incompleto tipo 3, que incluía pan o cereal en copos y leche. El desayuno incompleto tipo 4 lo realizaba más de la cuarta parte del grupo (27.1%). Por último, el desayuno definido en función de su baja calidad nutricional al incluir productos no recomendados fue minoritario (4.7%). En el periodo dedicado a la experimentación, el desayuno completo se incrementó de manera considerable (34.9%).

Durante la segunda fase del estudio, el desayuno tipo 3 continuó presente en prácticamente la mitad del alumnado (49%); el tipo 4 -basado en la ingesta líquida- se redujo a la mitad (12%) y, por último, el desayuno de baja calidad nutricional desapareció. En el tercer periodo se apreciaron resultados diferentes en cada aula. Por un lado, en el aula A se produjo un descenso de un 22% en el desayuno completo con respecto a la segunda fase. Por su parte, en el aula B siguió creciendo el número de alumnado que realizaba un desayuno completo (48.9%). El grupo de alimentos más frecuente en el conjunto de desayunos en ambas aulas fue el cereal y sus derivados. La fruta, poco habitual en la fase 1, experimentó un incremento durante el periodo de experimentación, aunque disminuyó en la tercera fase. El análisis de los alimentos consumidos evidenció que en el aula A se realizaban desayunos más energéticos durante el segundo periodo al incrementarse la ración de alimentos (Tabla 6).

Tabla 6

Porcentaje promedio de los alimentos sólidos ingeridos en el desayuno

Alimentos sólidos	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 3		Consumo promedio
	Aula A	Aula B	Aula A	Aula B	Aula A	Aula B	
1 tostada	22.7	22	25.5	16.9	20.8	24.9	22.1
2 más tostadas	5.3	14.9	15.6	20.6	11.3	16.7	14.1
Cereal + leche	10.9	13.9	11.8	26.8	14.7	23.3	16.9
Galletas	21.1	10.8	21.5	13.8	18	14	16.5
Fruta entera	2.6	.9	3.5	9.3	3.6	6.2	4.3
Dulce casero	-	2.3	1.1	1.5	5.4	5.1	2.6
Otra cosa	7.1	9.7	1.1	1.5	.8	.7	3.5
Nada	29.9	25	19.5	9.4	24.9	8.6	19.5

En el aula B, el alumnado que tomaba una tostada se redujo al aumentar la ingesta de dos o más tostadas así como cereales. Por su parte, en ambos grupos la bebida mayoritaria fue la leche con cacao, con un consumo prácticamente constante en los tres periodos (Tabla 7).

Tabla 7
Porcentaje promedio de alimentos líquidos ingeridos en el desayuno

Alimentos líquidos	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 3		Promedio total
	Aula A	Aula B	Aula A	Aula B	Aula A	Aula B	
Leche Sola	15.4	12.4	5.3	13.7	8.2	13.5	11.4
Leche con cacao	59.2	73	70.7	68.8	69.9	60.9	67.1
Zumo casero	3.4	2.4	8.8	10.1	8.5	13.9	7.8
Zumo envasado	2.1	1.4	-	1.2	3.9	1	1.6
Café con leche	6	1.4	2.9	3.4	4.2	4.6	3.7
Batido casero	-	.5	.6	-	1.4	1.4	.6
Batido envasado	4.2	-	.5	.6	.3	.6	1
Otra cosa	.6	3.3	.6	1.3	.7	-	1.1
Nada	8.7	6	10.4	.6	2.4	3.6	5.3

Un elemento destacado fue el referido a la introducción de zumo natural de naranja. Si bien inicialmente existía un consumo reducido (2.9%), éste incrementó en el segundo (9.4%) y tercer periodo (11.2%), especialmente en el aula B (13.9%).

Categoría 2. Apetencia y tipo de merienda escolar

El análisis del apetito en el alumnado en el momento de administrar el cuestionario reveló que, en la primera fase, casi siete de cada diez estudiantes manifestaban tener hambre en el momento de responder al cuestionario, frente a cuatro en el tercer periodo (Tabla 8).

Tabla 8
Porcentaje promedio sobre las ganas de comer en el momento de la implementación del cuestionario en ambos grupos y en los tres periodos de registro

Periodos de estudio	Tengo ganas de comer	No tengo ganas de comer	No contesta
1	68.8	20.1	11.4
2	51.4	34.3	16.2
3	41.3	53.6	4.9

El análisis diferenciado por aula mostró diferencias sustanciales entre ambas, especialmente en el tercer periodo, en el que mientras que en el grupo B se revirtieron los datos de apetencia prácticamente a los niveles del primer periodo, en el grupo A se mantuvieron en el nivel más bajo de cuantos recogidos (25.4%) (Tabla 9).

Tabla 9

Porcentaje promedio de las ganas de comer o beber en el momento de la implementación del cuestionario por aula, en los tres periodos de registro

Periodo	Tengo ganas de comer		No tengo ganas de comer		No contesta	
	Aula A	Aula B	Aula A	Aula B	Aula A	Aula B
1	68.7	68.4	29.5	30	1.7	1.5
2	44.6	57.5	54.7	41.9	.5	.5
3	25.4	65.7	70.2	27.1	4.2	6.6

Las características de la merienda escolar se presentan separadas por aulas al requerir un análisis pormenorizado. En el aula A, la bebida mayoritaria durante el primer periodo fue el zumo envasado (22.8%) superando ligeramente al batido (20.2%) (Figura 1). Esta diferencia se agrandó sustancialmente en el tercer periodo, donde el consumo de zumo envasado alcanzó el 39.5%. En cuanto a los alimentos sólidos predominó el consumo de bocadillos, disminuyendo ligeramente en el periodo de la experimentación. La ingesta de galletas experimentó un descenso de más de diez puntos porcentuales entre el primer y tercer periodo (16.5% y 4.1% respectivamente). Si bien los datos de consumo de fruta fueron muy reducidos en el inicio de la experiencia, pasaron de un 7.7% inicial al 21.3% una vez finalizada la experimentación.

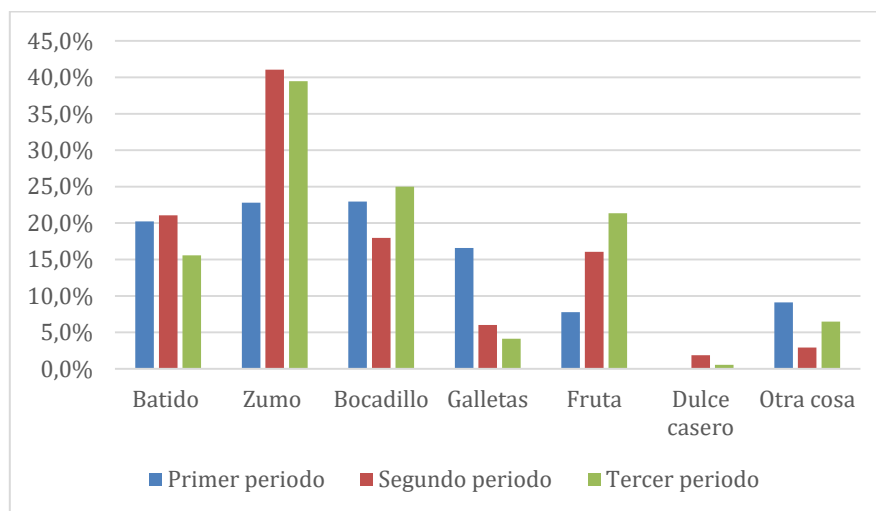


Figura 1. Porcentaje promedio de alimentos elegidos para la merienda escolar en el aula A.

Analizando, por último, los datos de la merienda para el recreo en el aula B, se observó que el tipo de bebidas elegidas era coincidente con el grupo anterior: batido y zumo envasado (Figura 2).

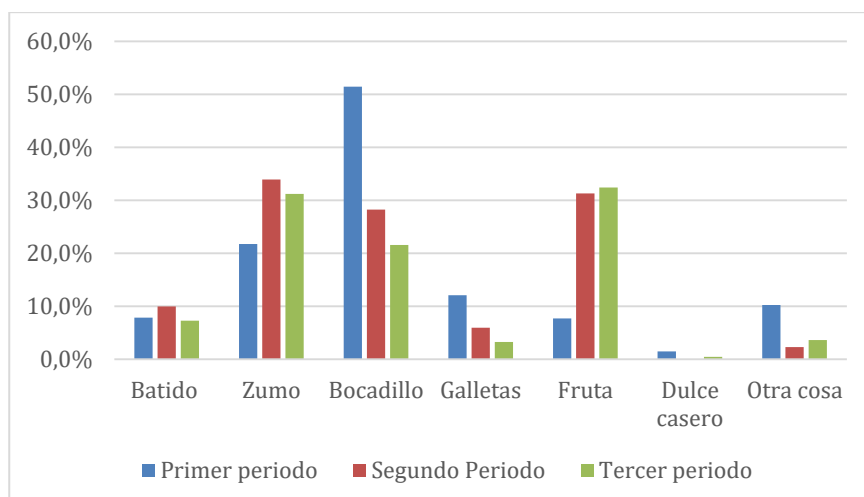


Figura 2. Porcentaje promedio de alimentos elegidos para la merienda escolar en el aula B.

El consumo de batido envasado fue poco frecuente, manteniéndose una ingesta estable en los tres periodos: 7.8%, 9.9% y 7.3% respectivamente. Por su parte, aunque se produjo un incremento en el zumo envasado (21.7%; 33.9% y 31.9%), los datos fueron significativamente inferiores al aula A. Durante el primer periodo, el alimento sólido mayoritario fue el bocadillo (51.4%), perdiendo hegemonía a lo largo de los dos periodos siguientes (28.2% y 21.5%). A su vez, el consumo de fruta se incrementó considerablemente, pasando de un 7.7% en el primer periodo al 31.3% y 32.4% en los dos restantes. Finalmente, la ingesta de galletas fue escasa en la primera fase (12.1%), disminuyendo hasta un consumo esporádico en la segunda (5.9%) y muy ocasional en la tercera (3.2%).

Conclusiones y discusión

Tras el análisis de los datos del primer periodo del estudio se evidenciaron importantes carencias en los hábitos desayuno y merienda escolar del alumnado. No obstante, una vez implementadas las actuaciones con el alumnado y sus familias se observaron cambios positivos que, con oscilaciones, perduraron en el tiempo.

Los registros de desayuno del primer periodo evidenciaron la alta tasa de ingesta líquida, principalmente de leche con cacao; sin embargo, ya en la tercera fase mejoró su composición y cantidad, al incrementarse el consumo de cereales, leche y zumo de naranja natural.

A pesar de las diferencias evidenciadas en ambas aulas, el impacto sobre el desayuno se relacionó especialmente con el incremento energético, la diversidad de alimentos y la incorporación de la fruta. Asimismo, se redujeron los niveles de apetencia en el momento de administrar el cuestionario, hecho directamente relacionado con el aumento del aporte energético adaptado a las necesidades del alumnado.

La merienda escolar también experimentó una mejora cualitativa. En este sentido, los alimentos mayoritarios en el inicio del estudio eran zumos, batidos envasados, bocadillos de embutidos y galletas. Situados en el segundo periodo, la

incorporación de la fruta aumentó considerablemente hasta triplicarse una vez finalizado el estudio. Al mismo tiempo, se produjo una reducción significativa en el consumo de galletas y bocadillos. Estudios como el de Palazón-Guillamón, Periago, y Navarro-González (2017) arrojaron resultados similares, evidenciando mejoras en el consumo de una segunda pieza de fruta tras la intervención a nivel de aula. Sin embargo, a pesar de la disminución en el consumo de batido envasado, se incrementó el de zumo industrial, hecho que revela la complejidad de las propuestas de intervención en materia de cambio de hábitos de vida.

La realización del estudio, pese a su complejidad, ha permitido no solo acercarnos al perfil de consumo alimentario del alumnado, sino intervenir a nivel familiar y de aula, evidenciando mejoras sustanciales. En este sentido, los resultados ponen de manifiesto la pertinencia de las intervenciones de corte comunitario, al constatar el impacto en la mejora de los hábitos de alimentación en el alumnado. Revisiones sistemáticas en este campo han concluido que dichos programas tienen un efecto prolongado en la reducción de la ingesta de grasas, así como el aumento del consumo de frutas y verduras independientemente del contexto socioeconómico del centro (Black, D'Onise, McDermott, Vally, y O'Dea, 2017), frente al espejismo de los programas informativos (Pérez-López y Delgado-Fernández, 2013). Asimismo, otros estudios han señalado el positivo efecto de programas de desayuno escolar sostenidos en el tiempo en el rendimiento cognitivo y académico del alumnado (Anderson, Gallagher, y Ritchie, 2017; Frisvold, 2015; Hoyland, Dye, y Lawton, 2009).

A la luz de estas evidencias es necesario que los proyectos educativos de los centros formulen objetivos de promoción de la alimentación saludable y favorezcan intervenciones de promoción de manera cíclica durante toda la escolaridad articuladas desde planteamientos participativos y centrados en el saber hacer (Varela y Belmonte, 2015). Si bien es cierto que la efectividad de este tipo de intervenciones está refutada desde la investigación para el corto y medio plazo, la sostenibilidad y permanencia de los cambios en el tiempo es aún una de las limitaciones existentes (Black et al., 2017).

Las intervenciones dirigidas al fomento de la alimentación saludable en la escuela deben acompañarse de propuestas de alfabetización y participación alimentaria a las familias del alumnado. A día de hoy existe suficiente consenso en relación a la escasa efectividad de las medidas basadas en la educación sanitaria cuando se articulan de forma aislada, obteniendo mejores resultados al incorporar estrategias múltiples (Novoa, 2013). De este modo, las bases de la eficacia de los programas de alfabetización alimentaria se encuentran en la participación de la familia, la escuela y la comunidad (Del Campo, Vara, y Navarro, 2010; Pérez-López, Tercedor-Sánchez, y Delgado-Fernández, 2015). Entender la Promoción de la Salud desde un enfoque comunitario supone identificar objetivos comunes, delimitar competencias específicas de los sectores sociales implicados y planificar las acciones integradas (Parrilla, Muñoz-Cadavid, y Sierra, 2013). Abrazar este tipo de propuestas implica superar las visiones academicistas tradicionales que han priorizado la enseñanza de lo alimentario desde ópticas anatómicas y fisiológicas y así trascender al "*mero conocimiento académico para adentrarse en las necesidades personales y sociales del ciudadano*" (Rivadulla-López, García-Barrios y Martínez-Losada, 2017, p. 13). En este sentido, el tratamiento de lo alimentario experimentaría una transformación hacia propuestas más funcionales y prácticas, frente a los modelos de acumulación de la información propios de los manuales escolares (Pozuelos, Morcillo, y Travé, 2016), incorporando la gastronomía, visitas a mercados o la creación de huertos escolares entre otras posibilidades (Varela y Belmonte, 2015).

Por ello, la intervención educativa en materia de promoción de hábitos saludables debe tener un carácter interdisciplinar y longitudinal, centrado en el entorno escolar y abierto a la participación comunitaria (Juanes et al., 2017). No en vano, el desarrollo de hábitos saludables en la infancia requiere que la familia posea conocimientos básicos en alimentación y nutrición, siendo fundamental la alfabetización y participación familiar dentro de enfoques que faciliten modelos alimentarios saludables (Gillespie y Johnson-Askew, 2009).

Encontrar puntos de encuentro donde pueda colaborar la escuela, la familia y los profesionales sanitarios, desde un enfoque comunitario, supone adoptar iniciativas emergentes y complejas, que desde la participación contribuyan a transformar la concepción y tratamiento de la salud y lo alimentario en la escuela.

Referencias

- Adolphus, K., Lawton, C. L., Champ, C. L., & Dye, L. (2016). The effects of breakfast and breakfast composition on cognition in children and adolescents: a systematic review. *Advances in Nutrition: An International Review Journal*, 7(3), 590S-612S. doi:10.3945/an.115.010256
- Agencia Española de Consumo, Seguridad Alimentaria y Nutrición [AECOSAN] (2016). *Estudio ALADINO. Estudio de vigilancia del crecimiento, alimentación, actividad física, desarrollo infantil y obesidad en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Alsharairi, N. A. & Somers, S. M. (2016). Skipping breakfast in early childhood and its associations with maternal and child BMI: a study of 2–5-year-old Australian children. *European Journal of Clinical Nutrition*, 70(4), 450-455. doi:10.1038/ejcn.2015.184
- Anderson, M. L., Gallagher, J., & Ritchie, E. R. (2017). School lunch quality and academic performance (No. w23218). National Bureau of Economic Research. doi: 10.3386/w23218
- Banet, E. y López, C. (2010). ¿Cómo mejorar el desayuno de los escolares de educación primaria? *Investigación en la Escuela*, 71, 63-83. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303433>
- Berrios, B., Latorre, P. Á., y Pantoja, A. (2017). Asociación entre la práctica deportiva familiar y la capacidad cognitiva del alumnado. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 17. doi:10.17561/reid.v0i17
- Black, A. P., D'Onise, K., McDermott, R., Vally, H., & O'Dea, K. (2017). How effective are family-based and institutional nutrition interventions in improving children's diet and health? A systematic review. *BMC public health*, 17(1), 818. doi:10.1186/s12889-017-4795-5
- Brown, N., Finch, J. E., Obradović, J., & Yousafzai, A. K. (2017). Maternal care mediates the effects of nutrition and responsive stimulation interventions on young children's growth. *Child: care, health and development*, 43(4), 577-587. doi: 10.1111/cch.12466

- Cofino, R., Aviñó, D., Benedé, C. B., Botello, B., Cubillo, J., Morgan, A., y Hernán, M. (2016). Promoción de la salud basada en activos:¿cómo trabajar con esta perspectiva en intervenciones locales? *Gaceta sanitaria*, 30, 93-98. doi: 10.1016/j.gaceta.2016.06.004
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2018). Portal de hábitos de vida saludable. Retrieved from <http://portal.ced.junta-andalucia.es/educacion/webportal/web/vida-saludable/programas>
- Cubero, J., Guerra, S., Calderón, M. A., Luengo, L. M., Pozo, A. y Ruiz, C. (2014). Análisis del desayuno escolar en la provincia de Badajoz (España). *RevEspNutr Comunitaria*, 20(4), 51-56. doi:10.7400/RENC.2014.01.2.5011
- Del Campo, M. L., Vara, M. y Navarro, A. (2010). Educación alimentaria-nutricional (EAN) en la enseñanza primaria municipal de Córdoba. Una experiencia en investigación-acción participativa (IAP). *Dieta*, 28(132), 15-22. Retrieved from <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852>
- Department for Education (2013). National curriculum in England: design and technology programmes of study. Retrieved from <https://www.gov.uk/>
- Díaz, T., Ficapa-Cusí, P. y Aguilar-Martínez, A. (2016). Hábitos de desayuno en estudiantes de primaria y secundaria: posibilidades para la educación nutricional en la escuela. *Nutrición Hospitalaria*, 33(4), 909-914. doi:10.20960/nh.391
- Frisvold, D. E. (2015). Nutrition and cognitive achievement: An evaluation of the School Breakfast Program. *Journal of Public Economics*, 124, 91-104. doi:10.1016/j.jpubeco.2014.12.003
- Fundación para la Investigación Nutricional [FIN] (2016). *Informe 2016: Actividad Física en niños y adolescentes en España*. Fundación para la Investigación Nutricional (FIN): Barcelona. Retrieved from <http://www.observatoriodelainfancia.es/>
- García-Perea, A. (2013). Atención Farmacéutica. En G. Varela (Coord.) *Libro Blanco de la Nutrición en España* (pp. 363-369). Madrid: Fundación Española de la Nutrición (FEN).
- Gillespie, A. H. & Johnson-Askew, W. (2009). Changing Family Food and Eating Practices: The Family Food Decision-making System. *Annals of Behavioral Medicine*, 38(suppl 1), s31-s36. doi:10.1007/s12160-009-9122-7
- González Rodríguez, A. (2009). Concepciones y práctica reflexionada de docentes y enfermeras-os sobre la promoción de la alimentación saludable en la escuela. *Investigación en la Escuela*, 69, 87-98.
- González-Rodríguez, A., García-Padilla, F. M., Martos-Cerezuela, I., Silvano-Arranz, A., y Fernández-Lao, I. (2015). PROYECTO ANDALIES: Consumo, oferta y promoción de la alimentación saludable en los centros de educación secundaria de Andalucía. *Nutrición Hospitalaria*, 31(4), 1853-1862. doi: 10.3305/nh.2015.31.4.8450
- Hoyland, A., Dye, L., & Lawton, C.L. (2009). A systematic review of the effect of breakfast on the cognitive performance of children and adolescents. *Nutrition Research Reviews*, 22, 220-243. doi:10.1017/S0954422409990175
- Juánez, J. C., Franco-Reynolds, L., Calderón, M., Caro, B., Rodrigo, M., y Ruiz, C. (2017). El desayuno escolar; una intervención educativa en alimentación y

- nutrición saludable. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 171-182. doi:10.7203/DCES.32.4546
- Menal, S., Fajó, M. y Marques, I. (2011). Estudio descriptivo del desayuno en una población infantil inmigrante escolarizada, 2007-2010. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 15(4), 177-183. doi:10.1016/S2173-1292(11)70057-6
- National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. (2013). *Progreso en la lucha contra la obesidad infantil*. Division of Nutrition, Physical Activity, and Obesity. CDC Vital Signs. Retrieved from <http://www.cdc.gov/spanish/signosvital/pdf/2013-08-vitalsigns.pdf>
- Novoa, A. M. (2013). Cómo cambiar comportamientos y no morir en el intento: más entornos favorables y menos educación sanitaria. *Gaceta Sanitaria*, 27(1), 75-76. doi: 10.1016/j.gaceta.2012.06.013
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2015). *Alimentación sana*. Nota descriptiva N° 394. Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs394/es/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2017). *Obesity and Overweight factsheet from the WHO*. Health. Retrieved from <http://www.thehealthwell.info/node/82914>
- Palazón-Guillamón, M., Periago, M^a. y Navarro-González, I. (2017). Valoración de la efectividad de la educación alimentaria en niños de primaria: estudio piloto. *Rev Esp Nutr Comunitaria*, 23(2). doi: 10.14306/renhyd.20.1.182
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M^a Amalia y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31. Retrieved from <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/282>
- Paruthi, S., Brooks, L. J., D'Ambrosio, C., Hall, W. A., Kotagal, S., Lloyd, R. M., ... & Rosen, C. L. (2016). Recommended amount of sleep for pediatric populations: a consensus statement of the American Academy of Sleep Medicine. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 12(6), 785. doi:10.5664/jcsm.5866.
- Pedersen, S., Grønhoj, A., & Thøgersen, J. (2015). Following family or friends. Social norms in adolescent healthy eating. *Appetite*, 86, 54-60. doi:10.1016/j.appet.2014.07.030
- Pérez-López, I. J. y Delgado-Fernández, M. (2013). Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la Educación Física escolar. *Revista de Educación*, 360, 314-337. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-360-113
- Pérez-López, I. J., Tercedor-Sánchez, P. y Delgado-Fernández, M. (2015). Efectos de los programas escolares de promoción de actividad física y alimentación en adolescentes españoles: revisión sistemática. *Nutrición Hospitalaria*, 32(2). doi:10.3305/nh.2015.32.2.9144.
- Pozuelos, F. J., Morcillo, V. y Travé, G. (H.) (2016). La alimentación en los libros de texto. En P. Cañal de León, G. Travé, F. J. Pozuelos et al. (Coords.), *La enseñanza sobre el medio natural y social investigaciones y experiencias* (pp. 149-173). Sevilla: Díada Editora.
- Rivadulla-López, J. C., García-Barros, S. y Martínez-Losada, C. (2017). Qué enseña y evalúa sobre nutrición humana un grupo de profesores españoles y portugueses

- de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(3), 69-87. doi:10.5565/rev/ensciencias.2347
- Rodrigo-Vega, M., Ejeda-Manzanera, J. M., Caballero-Armenta, M., Cubero-Juánez, J., y Ortega-Navas, C. (2017). Las Guías Alimentarias como material didáctico en la formación de Maestros: análisis y aplicación. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 145-164. doi:10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48979
- Rush, E., Cairncross, C., Williams, M. H., Tseng, M., Coppinger, T., McLennan, S., & Latimer, K. (2016). Project Energize: intervention development and 10 years of progress in preventing childhood obesity. *BMC research notes*, 9(44), 1-7. doi: 10.1186/s13104-016-1849-1
- Salvador, T. & Suelves, J. M. (2009). *Ganar salud en la escuela. Guía para conseguirlo*. Gobierno de España. Ministerio de Educación. Ministerio de Sanidad y Política Social. Retrieved from <http://cor.to/AAZC>
- Sánchez-Martos, J. (2013). Necesidad de programas de formación en educación y comunicación en salud en alimentación y nutrición. En G. Varela (Coord.) *Libro Blanco de la Nutrición en España* (pp.497-505). Madrid: Fundación Española de la Nutrición (FEN).
- Schwartz, A. E., Leardo, M., Aneja, S., & Elbel, B. (2016). Effect of a school-based water intervention on child body mass index and obesity. *JAMA pediatrics*, 170(3), 220-226. doi:10.1001/jamapediatrics.2015.3778
- Tojo, R. y Leis, R. (2013). Situaciones fisiológicas y etapas de la vida. Edad infantil. En G. Varela (Coord.) *Libro Blanco de la Nutrición en España* (pp. 55-64). Madrid: Fundación Española de la Nutrición (FEN).
- Tovar-Gálvez, M. I., Martín-Cuesta, M. A., González-Jiménez, E., y Schmidt-RioValle, J. (2017). Análisis sociodemográfico del estado y nivel nutricional y de actividad física de dos centros escolares de Granada (España). *Journal of Negative and No Positive Results: JONNPR*, 2(4), 152-159. doi:10.19230/jonnpr.1357
- Trave, G. H., González-Rodríguez, A. y Álvarez-Torres, M. J. (2013). Una experiencia de vida saludable en Primaria. *Cuadernos de pedagogía*, 432, 64-66. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4160012>
- Uzhova, I., Fuster, V., Fernández-Ortiz, A., Ordovás, J. M., Sanz, J., Fernández-Friera, L., . & Peñalvo, J. L. (2017). The importance of breakfast in atherosclerosis disease: insights from the PESA study. *Journal of the American College of Cardiology*, 70(15), 1833-1842. doi:10.1016/j.jacc.2017.08.027
- Varela, G. y Belmonte, S. (2015). El entorno escolar. En M. Rivero-Urgell, L. A. Moreno, J. Dalmau, J. M. Moreno, A. Aliaga, A. García-Perea., ... y J. M. Ávila (Coords.). *El libro blanco de la alimentación escolar* (pp. 305-311). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Fecha de recepción: 18/05/2018

Fecha de revisión: 19/07/2018

Fecha de aceptación: 10/10/2018

LA RENDICIÓN DE CUENTAS EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE GUATEMALA

Patricia Luz Mazariegos Romero

Fermín Ferriol Sánchez

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI) (México)

Resumen. La rendición de cuentas en el sistema educativo es el proceso que permite cumplir responsabilidades y alcanzar los objetivos propuestos, este es un tema que ha cobrado importancia al ser utilizada como una herramienta para fomentar la transparencia en el manejo de recursos, en ese contexto este estudio se realizó con el objetivo de revisar el sistema de indicadores educativos para implementar la rendición de cuentas en establecimientos educativos de Guatemala. Fue un estudio de alcance descriptivo, tomando como fuentes de información cinco profesionales expertos en educación, ochenta y nueve directores, doscientos veinticuatro docentes de escuelas públicas y diez técnicos expertos en acompañamiento pedagógico. Para recopilar información se aplicaron a dichos sujetos encuestas, se hicieron entrevistas y grupos focales. Los resultados permitieron establecer la situación del sistema de indicadores educativos implementado por el Ministerio de Educación y plantear una propuesta teórica que incluye la integración de una dimensión de indicadores de rendición de cuentas, como herramienta para fomentar la transparencia. El diseño de un sistema de indicadores que integre la dimensión de rendición de cuentas influirá positivamente en la gestión administrativa de establecimientos públicos; con esto se tendrán mayores posibilidades de encontrar establecimientos con mejores prácticas de accountability, ya que se ha evidenciado de forma empírica que la integración de la comunidad educativa de forma organizada genera mejores resultados de desempeño.

Palabras clave: Rendición de cuentas, indicadores educativos, rendición de cuentas, comunidad educativa.

ACCOUNTABILITY IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN GUATEMALA

Abstract. Accountability in the education system is the process that allows to fulfill responsibilities and achieve the proposed objectives, this is an issue that has become important to be used as a tool to promote transparency in the management of resources, in this context this study was conducted with the aim of reviewing the system of educational indicators to implement the rendering of accounts in educational establishments in Guatemala. It was a study of descriptive scope, taking as sources of information five professional experts in education, eighty-nine directors, two hundred and twenty-four public school teachers and ten expert technicians in pedagogical support. To collect information, these subjects were applied to surveys, interviews and focus groups were conducted. The results allowed to establish the situation of the system of educational indicators implemented by the Ministry of Education and to propose a theoretical proposal that includes the integration of a dimension of accountability indicators, as a tool to promote transparency. The design of a system of indicators that integrate the accountability dimension will positively influence the administrative management of public establishments; With this, there will be greater possibilities of finding establishments with better accountability practices, since it has been evidenced empirically that the integration of the educational community in an organized manner generates better performance results.

Keywords: Accountability, educational indicators, educational community.

RESPONSABILIDADE EM ESTABELECIMENTOS EDUCACIONAIS NA GUATEMALA

Resumo. A responsabilização no sistema de ensino é o processo que permite cumprir as responsabilidades e alcançar os objetivos propostos, esta é uma questão que se tornou importante para ser usada como uma ferramenta para promover a transparência na gestão de recursos, neste contexto, este estudo foi conduzido com o objetivo de rever o sistema de indicadores educacionais para implementar a prestação de contas em estabelecimentos de ensino na Guatemala. Foi um estudo de escopo descritivo, tendo como fontes de informação cinco especialistas profissionais em educação, oitenta e nove diretores, duzentos e vinte e quatro professores de escolas públicas e dez técnicos especializados em apoio pedagógico. Para coletar informações, esses assuntos foram aplicados em pesquisas, entrevistas e grupos focais foram realizados. Os resultados permitiram estabelecer a situação do sistema de indicadores educacionais implementados pelo Ministério da Educação e propor uma proposta teórica que incluía a integração de uma dimensão dos indicadores de responsabilização, como ferramenta para promover a transparência. A concepção de um sistema de indicadores que integram a dimensão da responsabilidade influenciará positivamente a gestão administrativa dos estabelecimentos públicos; com isso, haverá maiores possibilidades de encontrar estabelecimentos com melhores práticas de prestação de contas, uma vez que foi evidenciado empiricamente que a integração da comunidade educacional de forma organizada gera melhores resultados de desempenho.

Palavras-chave: Responsabilidade, indicadores educacionais, comunidade educacional.

Introducción

Los esfuerzos por garantizar la calidad de la educación y de la gestión de las instituciones educativas requieren la implantación de una cultura de rendición de cuentas y el cumplimiento de indicadores educativos. Las escuelas, sus miembros y líderes tienen que responder a las necesidades de la sociedad en cuanto a calidad y al fomento de la transparencia.

Para mejorar la calidad educativa en varios países se están implementando estrategias, las cuales presentan el uso de indicadores educativos, según Martínez (2010) para evaluar los avances en este tema existe un macrosistema, un mesosistema y un micro sistema. El macrosistema incluye a) gestión y administración, b) normas y regulaciones, c) planes y programas. El mesosistema integrado por el centro educativo y el aula escolar. El microsistema integrado por alumnos, docentes y directores.

El indicador educativo es una medida estadística sobre aspectos que se consideran importantes de los sistemas educativos. Los indicadores resultan de la comparación de diferentes medidas estadísticas (Morduchowicz, 2006). Morduchowicz indica que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO) fue la pionera en el establecimiento de indicadores educativos, para conocer la eficiencia, calidad y equidad de un sistema educativo, fueron los que iniciaron las comparaciones internacionales.

Los indicadores son parámetros utilizados para medir el nivel de cumplimiento de una actividad o un evento, según indican García, Ruez, Castro, Vivar & Oyola (2003) estos generan información para la toma de decisiones, además permiten establecer el nivel de eficacia y eficiencia de una institución y la evaluación de programas. Los indicadores deben contar con nombre, forma de medición y unidad de medida.

Utilizar un solo indicador para realizar análisis es insuficiente para tener información robusta y confiable, especialmente cuando se trata de procesos de alto grado de complejidad como lo son los procesos educativos. Morduchowicz (2006) indica que los indicadores no son cifras aisladas, estos se encuentran relacionados con otros indicadores y que deben agruparse y constituirse en sistemas de indicadores para lograr que su lectura y análisis sea de fácil comprensión y además brindar información sobre el componente de un sistema o del sistema completo, mostrando como se relacionan para producir diferentes efectos.

En el año 2013 el Ministerio de Educación de Guatemala con el apoyo de la Agencia Internacional para el desarrollo (USAID) presentó el sistema de indicadores, realizando algunas adecuaciones al que venían utilizando, este incluye cinco dimensiones adaptadas del modelo de calidad educativa que propuso la UNESCO en el 2005. Estas son las que se listan: 1. Contexto de la educación; 2. Recursos; 3. Procesos educativos; 4. Resultados de escolarización y eficiencia interna; 5. Resultados de aprendizaje del sistema.

Este sistema de indicadores se implementó con la finalidad de apoyar la rendición de cuentas agregando a este los resultados de las evaluaciones estandarizadas que se aplican de forma muestral a establecimientos educativos de primaria, básico y diversificado. Actualmente, se asocia a la rendición de cuentas con la evaluación de los aprendizajes y el monitoreo de los establecimientos educativos. El propósito fundamental de la evaluación educativa es la determinación empírica de la calidad. Señalan los autores que las funciones principales de la evaluación son: 1) la certificación y acreditación; 2) la rendición de cuentas; y 3) el aprendizaje de la organización (Scheerens, Glass, & Thomas, 2007).

Según McMeekin y Di Gropello (2006), hay cuatro actores principales en el proceso de rendición de cuentas, siendo estos los siguientes: 1) Usuarios del servicio educativo; 2) diseñadores de las políticas educativas, 3) proveedores de los servicios educativos, personal administrativo, autoridades locales, 4) proveedores directos del servicio educativo, personal docente. Por tanto, para buscar efectividad en estos procesos la mejor opción es presentarlo como un sistema participativo que integre a los actores educativos docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades.

El enfoque de sistemas surge por la necesidad de unificar muchos campos del conocimiento, de buscar la interrelación e interdependencia de los procesos que produzcan los resultados sinérgicos eficaces. Este enfoque ha sido usado por las ciencias físicas, biológicas y sociales, como marco de referencia para la integración de la teoría organizacional moderna. Morales (2016) menciona que un sistema es aquel conjunto donde todos sus componentes están relacionados unos con otros y esas relaciones posibilitan su correcto funcionamiento. El cambio en uno o en una relación entre componentes, trae consecuencia en otros y en el funcionamiento general.

Arnold y Rodríguez (1999) definen sistema como una forma sistemática y científica de aproximación y representación de la realidad, también como una práctica estimulante para formas de trabajo transdisciplinarias. Lo importante para ellos son las relaciones y conjuntos que emergen. Por medio de las relaciones se dan interacciones entre especialistas y especialidades con una buena forma de comunicación.

Los autores mencionados presentan los objetivos originales de la Teoría General de Sistemas y son los siguientes: a) Impulsar el desarrollo de una terminología general que permita describir las características, funciones y comportamientos sistémicos. b) Desarrollar un conjunto de leyes aplicables a todos estos comportamientos y, por

último, c) Promover una formalización matemática de estas leyes. La Teoría General de Sistemas fue concebida por Ludwig von Bertalanffy en la década de 1940 con el fin de proporcionar un marco teórico y práctico a las ciencias naturales y sociales. (Bertalanffy, 1976).

Después de lo abordado anteriormente, el objetivo de la investigación fue revisar el sistema de indicadores educativos e integrar indicadores para promover la rendición de cuentas en establecimientos públicos de Guatemala.

Método

El objetivo del estudio fue diseñar un sistema de indicadores educativos para implementar la rendición de cuentas en establecimientos educativos del sector público de Guatemala y para cumplir el mismo se siguió un enfoque mixto, de alcance descriptivo con un diseño no experimental, del tipo transversal.

Participantes

La población objeto de estudio estuvo integrada por 350 sujetos de 89 establecimientos educativos del sector oficial de 8 municipios de los departamentos de Huehuetenango y San Marcos, para lo cual se aplicó una muestra aleatoria simple. Para los expertos en educación se aplicó una muestra intencionada, mientras que para los directores y técnicos en educación se aplicó el censo. quedando representada de la manera siguiente: para los informantes se realizó un muestreo intencional, aclarando que el mismo no responde a ningún procedimiento estadístico. Los informantes fueron seleccionados por su expertiz en los temas tratados. Se contó con la participación de 5 expertos en educación y programas educativos, 10 técnicos en Educación, 89 directores de los establecimientos mencionados y 184 docentes de nivel primario.

Procedimiento

Para recopilar información las técnicas seleccionadas fueron la encuesta y el Focus Group. Se aplicó la encuesta a 184 docentes y a 89 directores de establecimientos públicos de los departamentos de Huehuetenango y San Marcos, se realizaron dos grupos focales, uno con cinco expertos en temas de monitoreo y educación y el otro con 10 técnicos, que realizaban acompañamiento educativo en las aulas de los establecimientos mencionados.

Resultados

De acuerdo a las opiniones de los participantes, las estrategias de rendición de cuentas implementadas son básicas que pueden y deben mejorarse, por experiencia propia en la observación de los participantes se pudo evidenciar que el personal técnico de dependencias del Ministerio de Educación y de algunas Direcciones Departamentales, conocen las estrategias y la forma de aplicarse y como medir los indicadores educativos para tener el nivel de logro o no logro, esto no sucede con los directores y docentes quienes toman la rendición de cuentas como el uso y manejo adecuado de un mural de transparencia y la realización de asambleas periódicas con los padres de familia para informar sobre los gastos y liquidaciones de programas y entrega de calificaciones de sus hijos e hijas.

Una debilidad detectada es que las estrategias de rendición de cuentas no se comunican de forma adecuada, uno de los especialistas indicó que las estrategias son de una vía. Los logros y alcances de los indicadores educativos pueden mejorarse, si los directores y docentes son informados de los usos que se le dará a la información que generan desde los establecimientos. Además, es muy importante que se indique a que indicador educativo responden y como ellos pueden contribuir al alcance de los mismos, si presentan los datos e información solicitada en los tiempos previstos y de manera objetiva.

Tomando en cuenta la opinión de los especialistas y técnicos en educación se puede inferir que, al contar con el sistema de indicadores educativos, el desafío es lograr que estos sean accesibles para todos los directores de establecimientos públicos, debiendo conocer la forma correcta de darles seguimiento y la temporalidad de cada uno. Quedaría como una tarea para las autoridades educativas locales y directores la correcta socialización de la información a manera de involucrar a los docentes y padres de familia en la implementación de estrategias de rendición de cuentas en cada establecimiento educativo.

Es importante la participación oportuna del personal docente, pero para ello se requiere que tengan competencias tecnológicas básicas. Se debe establecer la mejor forma de capacitar e involucrar a los directores y docentes para generar información confiable y oportuna y entregarla de forma sistemática, además de establecer la estrategia para que sea de fácil acceso cuando este sistematizada en el portal del Ministerio de Educación o de otros medios.

Uno de los informantes indicó acertadamente “Me parece que la rendición de cuentas debería ser una conversación de doble vía donde las comunidades sepan que información está disponible y tener recursos para interpretarla y analizarla. Sólo mostrar las cifras no es suficiente ni garantiza que padres con baja escolaridad entiendan lo que esto significa”. En este aspecto se hace necesario realizar reuniones y asambleas comunitarias con la participación de la mayor parte de la comunidad educativa, buscando los mecanismos para que todos comprendan la información que se presenta.

De acuerdo con los resultados obtenidos se hace necesario diseñar un sistema de indicadores que además de ser funcional para usos técnicos de las dependencias del Ministerio de Educación integre a la comunidad educativa en la generación de información que permita mejorar la gestión desde los establecimientos involucrando a las comunidades educativas contribuyendo a mejorar la calidad de la educación que se ofrece.

El diseño requiere potenciar los indicadores con los que ya se cuenta por medio de una campaña de socialización de los mismos y sus resultados a los directores, docentes y comunidad educativa. Lo más importante integrar al diseño actual otra dimensión que incluya indicadores de rendición de cuentas, la información para construir estos indicadores debe de ser reportada desde los establecimientos educativos con participación de directores, docentes, padres de familia y autoridades educativas municipales.

El diseño teórico de este sistema de indicadores quedaría tal como se presenta en la Tabla 1 a continuación:

Tabla 1
Dimensión indicadores de rendición de cuentas

Indicador	Descripción	Forma de Medición
1. Uso del Currículum Nacional Base CNB	Docentes formados adecuadamente, impartiendo sus clases con el Currículo Nacional Base.	1.1 Capacitaciones recibidas. 1.2 Revisión de planificaciones. 1.3 Acceso al Currículum Nacional Base CNB
2. 180 días de clases	Maestros y maestras que impartan, por lo menos, 180 días de clase al año para desarrollar las competencias en sus estudiantes.	2.1 Reporte de día de clases efectivos reportados en el libro de asistencia de docentes.
3. Materiales de texto	Un libro de texto por área curricular y con una bolsa escolar para cada niño y niña	3.1 Reporte de entrega de libros de texto primer trimestre del ciclo escolar. 3.2 Reporte de inventario de libros.
4. Horas efectivas de clases	Que los estudiantes inviertan 810 horas anuales para aprender por sí mismos (4.5 horas diarias por 180 días de clase).	4.1 Agenda de clases
5. Un docente por cada 25 niños.	Un docente por cada 25 niños.	5.1 Inventario de docentes por establecimiento comparado con la cantidad de alumnos inscritos.
6. Infraestructura adecuada	Aulas y escritorios adecuados.	6.1 Reporte de inventario e infraestructura.
7. Servicios básicos	Escuelas con servicios básicos, electricidad, sanitarios funcionales, agua.	7.1 Observación
8. Participación de padres de familia.	Padres de familia integrando la organización de padres, participando en escuela de padres y gestión del establecimiento.	8.1 porcentaje de padres que participan

Nota: Fuente: elaboración propia

El sistema de indicadores actual presenta cinco dimensiones. En la siguiente tabla se presentan las dimensiones como quedarían al integrar al actual la dimensión 6 con una breve descripción de la dimensión y la cantidad de indicadores que incluye.

Tabla 2
Dimensiones del sistema de indicadores educativos

Indicadores	Descripción	Cantidad
1. Indicadores de contexto	Esta dimensión incluye cinco indicadores que miden aspectos generales de la población estudiantil.	5
2. Indicadores de recursos	Se relaciona al uso de recursos asignados a los	5

	establecimientos incluyendo los servicios de apoyo.	
3. Indicadores de procesos educativos	Incluye índices de procesos internos que se miden en visitas aleatorias a las escuelas.	5
4. Indicadores de Resultados de Escolarización y Eficiencia Interna	En esta dimensión se miden las tasas de promoción, retención y fracaso escolar.	8
5. Indicadores de resultados de aprendizaje	Miden el nivel de logro en Lectura y matemática de estudiantes de primero, tercero y sexto grados de primaria, tercero básico y graduandos.	12
6. Indicadores de rendición de cuentas (propuesta)	Estos indicadores se relacionan a procesos de gestión, que deben ser gestionados desde el interior de los establecimientos.	8

Nota: Fuente: Elaboración propia

Desafíos de construir indicadores educativos

Para construir indicadores educativos se identificaron los principales desafíos siendo entre otros los que se listan a continuación: a) las competencias tecnológicas de directores y docentes, b) Conocimientos sobre la importancia de la rendición de cuentas, c) Información de retorno a los establecimientos sobre logros y aspectos a mejorar, d) la actitud de los docentes, e) resistencia al cambio.

Para la construcción de indicadores se hace necesario establecer las competencias tecnológicas de los directores y docentes, pues son ellos quienes deben tener ciertas destrezas y habilidades que les permitan realizar los informes y reportes que alimentan las bases de datos del Ministerio de Educación que son gestionadas a través de la Dirección General de Planificación -DIPLAN-. En ese sentido se consultó sobre el nivel de uso de tecnología que se integra con el uso de celular, computadoras, laptops, tabletas y cañonera, para tener la seguridad de que cuando se requiere los docentes pueden utilizar tecnología de forma adecuada para reportar, es interesante observar que el 74% indicaron tener un buen uso de estos dispositivos.

Además, se consultó sobre el uso del paquete office, que incluye Word en este caso para elaborar informes, Excel, para manejar bases de datos y tablas con información que se les solicita y Power Point para presentar información en diferentes reuniones. En la mayoría de veces tanto docentes como directores deben realizar reportes y presentarlos. Un 81.3% de encuestados indican tener buen uso de este paquete. Con relación al uso de redes sociales, correo electrónico, Facebook, WhatsApp el 77% indicaron tener bueno y muy buen uso de las mismas esto es buen indicador de que pueden mejorar la calidad y rapidez en la entrega de información.

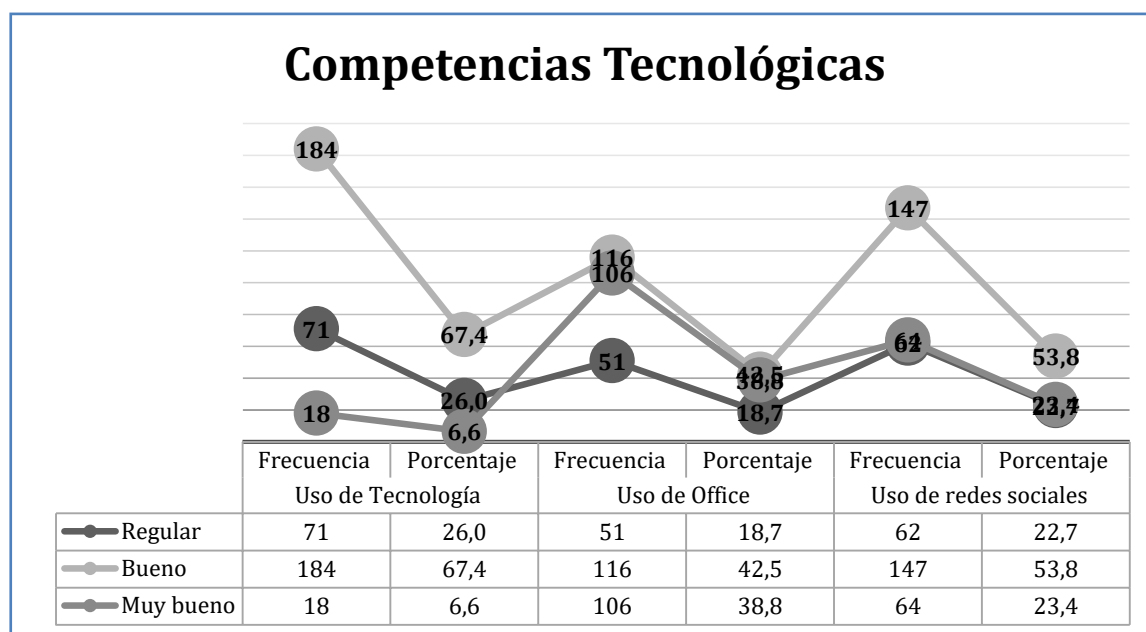


Figura 1 Desafíos para construir indicadores

Nota: Fuente: Elaboración propia

Los informantes expresan que no se entiende con claridad por qué se debe rendir cuentas, los beneficios que esta acción puede implicar para el establecimiento y para el sistema educativo en general. Otro de los desafíos que se evidencia es que los directores y docentes hacen entrega de la información que se les solicita, nunca tienen información de retorno que les clarifique cuáles son sus resultados, como pueden ubicar su nivel de logro y comparar sus tendencias entre grados, entre años, entre establecimientos.

Al ser desconocidos para los docentes los términos, indicador educativo y rendición de cuentas, la actitud de ellos, es un desafío grande al integrar un sistema de indicadores participativo, teniendo que romper primero la resistencia al cambio, informar sobre estos temas, sus fortalezas y debilidades, así como las ventajas que implica contar con indicadores para monitorear los avances.

A la luz de la opinión de los informantes es muy importante realizar un proceso participativo de rendición de cuentas, en donde las bases que, en este caso, serían los directores, docentes, padres de familia y autoridades locales, deben involucrarse activamente en brindar la información en un tiempo oportuno para alimentar las bases de datos que generan los indicadores educativos.

Otro desafío mencionado es la resistencia al cambio que presentan los docentes, indicado como la actitud que se tiene ante la rendición de cuentas. Se ha evidenciado por medio de observación que los docentes se resisten a proporcionar información en los tiempos oportunos debido a varias razones, mencionando entre otras las que se listan: a) Falta de competencias tecnológicas. b) Falta de conectividad en los establecimientos del área rural. c) El costo de contar con red de internet para enviar la información. d) Poco uso del paquete de Office.

En el diagnóstico situacional de las estrategias de rendición de cuentas que el Ministerio de Educación ha implementado se identifican tres ejes: la generación de

información, el reporte de indicadores y la rendición de cuentas. Cada uno incluye actividades que los directores y docentes realizan en diferentes espacios durante el ciclo escolar.

- La generación de información
- Que incluye a) compartir información, b) utilizar el sistema de registros educativos SIRE, c) presentación de los cuadros finales PRIM, d) generar certificados, e) generar diplomas, f) consultar el curriculum nacional base en línea, g) completar y descargar formularios, e) realizar consultas en el portal del Ministerio de Educación.
- En la figura 2 se visualiza que el mayor porcentaje de encuestados (56.4%) tienen un uso muy bueno de estas formas de reportes. Eso indica que si podrían generar información para el sistema de indicadores.
- Reporte de indicadores
- Este eje incluye a) conteo rápido, b) ingreso de códigos de estudiantes, c) reporte de liquidaciones, e) reporte de estadística inicial y final. Es en este eje en donde se evidencia que el 78% de los encuestados saben cómo y cuándo realizar los reportes respectivos.
- Rendición de cuentas
- Incluye a) informes, b) asambleas, c) liquidaciones, e) participación en la comisión de Finanzas, f) integrar la Junta escolar, g) uso adecuado del mural de transparencia, h) presentación de estados financieros a la comunidad educativa, i) planificaciones de compras. En la figura 2 se aprecia que el 47.3% de encuestados participan en todas las actividades descritas, pero es necesario mejorar para involucrar de forma asertiva al 100%.

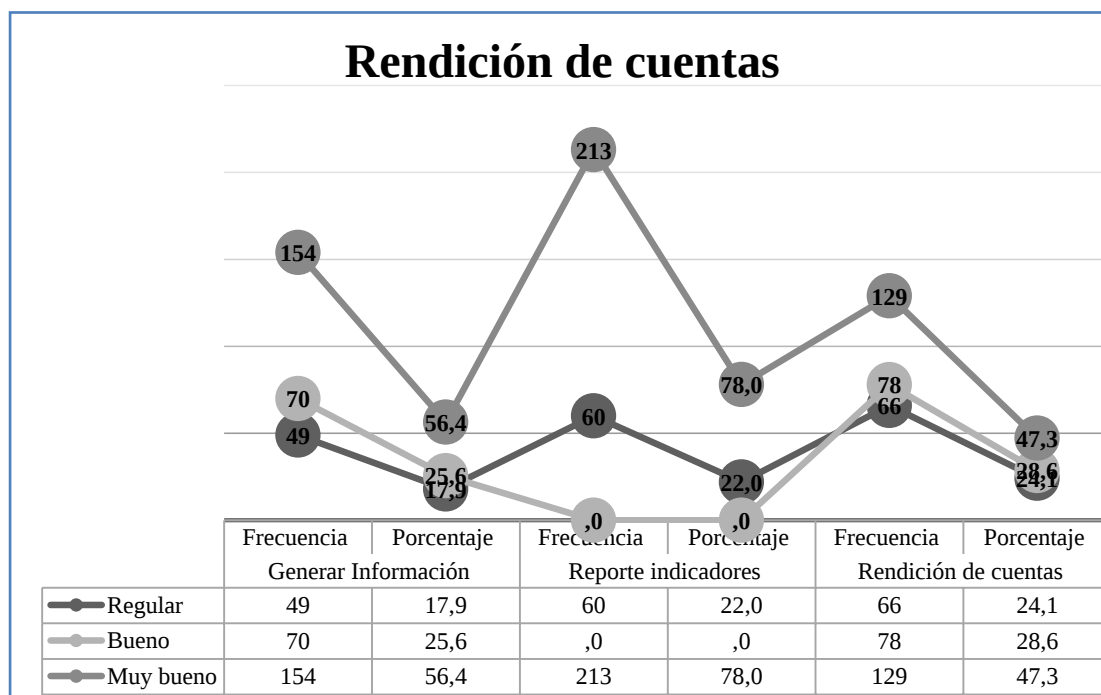


Figura 2. Rendición de cuentas

Nota: Fuente: Elaboración propia

Los directores y docentes de los diferentes establecimientos toman como otra forma de rendición de cuentas el reporte de recepción, ejecución y liquidación de fondos para los programas de apoyo, alimentación escolar, valija didáctica y útiles escolares, siendo la alimentación escolar la que les demanda más tiempo por ser entre tres a cuatro desembolsos los que reciben en el año. Además, de que para ejecutar este programa se requiere de tener organizadas y legalizadas la organización de padres de familia, comisión de refacción conformada por docentes y padres, comisión de finanzas.

Se diseñó un Mural de Transparencia con la iniciativa de una organización llamada Empresarios por la Educación. Éste mural incluye de manera gráfica información sobre, cantidad de docentes, cantidad de estudiantes, desembolsos recibidos, cantidad recibida, cantidad ejecutada. La instrucción girada es que éste se actualice constantemente y que se coloque en un lugar visible para que la comunidad en general esté informada sobre aspectos relacionados con el personal docente, desembolsos recibidos y desembolsos ejecutados. No todos los establecimientos cuentan con este mural.

En la encuesta aplicada a directores y docentes de los establecimientos se les preguntó sobre las acciones de rendición de cuentas que realizan. El 73% indicaron realizar siempre asambleas comunitarias y actualizar el mural de transparencia. Además, le sigue en el orden realizar asambleas de rendición de cuentas que son las reuniones con padres de familia para presentar la ejecución de los fondos recibidos. En la tabla 3 se detalla la información relacionada a las acciones que realizan en los establecimientos educativos y que para ellos representa rendición de cuentas.

Tabla 3
Acciones de rendición de cuentas

Actividades		Frecuencia de reporte				
		nunca	raras veces	siempre		
Presentar informes financieros	107	9.2	38	3.9	28	6.9
Asambleas comunitarias	31	1.4	41	5.0	01	3.6
Entrega de liquidaciones	96	5.2	41	5.0	36	9.8
Integrar comisión de finanzas	128	6.9	66	4.2	9	8.9
Integrar organización de padres	166	0.8	45	6.5	2	2.7
Actualizar mural de transparencia	55	0.1	17	.2	01	3.6
Asamblea para rendir cuentas	53	9.4	26	.5	94	1.1
Liquidación programas de apoyo	71	6.0	33	2.1	69	1.9
Presentar estados financieros	89	2.6	41	5.0	43	2.4
Planificar compras alimentación escolar	69	5.3	38	3.9	66	0.8
Informar a los padres de familia	32	1.7	70	5.7	71	2.6

Nota: Fuente: Elaboración propia, base de datos encuesta (2017)

El manejo adecuado de los recursos financieros que se destinan para fondo de gratuidad, valija didáctica para docentes, útiles escolares y alimentación escolar ha sido una gran preocupación, se han realizado intentos por integrar a los padres de familia para que sean los responsables directos de velar por la buena ejecución, no en todos los casos se ha logrado.

Se preguntó a directores y docentes ¿quienes realizan la recepción de fondos? el mayor porcentaje (89%) respondieron que la organización de padres de familia; un 11%, indicaron que el director, el otro 11% mencionaron que se encargaba la comisión de finanzas. Estos son aspectos que requieren de un estudio más profundo.

Por observación participante y visita a los establecimientos se pudo establecer que tanto directores como docentes desconocen la importancia de la información que generan, como matrícula inicial y final, cuadros con información de alumnos promovidos, no promovidos, retirados; para generar los indicadores de procesos educativos.

En talleres didácticos con directores y docentes se realizaron prácticas de ingreso al portal del Ministerio de Educación, para orientarlos sobre su uso correcto en la toma de información. La mayoría desconocía la forma de ingresar y la información que se publica, coincidiendo con la opinión de algunos entrevistados que indicaron que se cuenta con un sistema de indicadores relativamente muy bueno pero que los actores de base que son directores, docentes y padres de familia no lo conocen.

Ventajas que se presentan en el diseño de un sistema de indicadores

Según la opinión de los participantes en los grupos focales las ventajas de contar con un sistema de indicadores que promueva una eficiente rendición de cuentas son las que se listan:

- Disminución de la corrupción en el manejo y uso de fondos en los establecimientos educativos, además de generación de un reporte confiable de matrícula escolar y personal docente en los establecimientos.
- Cómo práctica internacional, la ventaja está en promover la confianza en el sistema educativo nacional, generando con ello más acciones de apoyo.
- Con la información obtenida se pueden generar estrategias de mejora durante el proceso que pueden incidir en lograr la mejora de la calidad de la enseñanza aprendizaje.
- Se pueden medir la evolución del proceso educativo, logros, avances y/o retrocesos, tomando las medidas correctivas si fuera necesario.
- La participación de los padres de familia y de los docentes de manera responsable, construyendo de esa forma una ciudadanía responsable y participativa.
- Realizar comparaciones nacionales e internacionales, permitiendo con ello formar parte de los países que se han integrado a diferentes acciones y estrategias para alcanzar los objetivos del milenio y los objetivos de Educación para Todos.

Desventajas en el diseño de un sistema de indicadores educativos para promover la rendición de cuentas.

Una de las desventajas que se identifica es la resistencia al cambio que presenta el gremio magisterial. Según la opinión de los especialistas en educación entrevistados, el sistema de indicadores no presenta desventajas *per se*. Las desventajas se visualizan por la poca promoción que se hace de la forma en que funciona, los datos que manejan, la forma en que recopilan información, los resultados obtenidos por establecimiento, por municipio y por departamento.

La aplicación de evaluaciones estandarizadas de forma muestral es otra de las desventajas identificadas, debido a que los establecimientos que conforman el marco muestral tienen poco conocimiento sobre el uso de esa información, además de que no se les comparte de forma amigable los resultados obtenidos. En el caso de establecimientos que no forman esa muestra desconocen que existen esas evaluaciones.

Los indicadores existen, pero fueron contruidos por expertos, no se contó con la participación de los docentes, es una debilidad porque ellos no se sienten parte del proceso, desconocen la forma en que se utiliza la información, siendo ellos los que proporcionan la información que alimentan las bases de datos de donde se obtienen los indicadores educativos.

Validación del sistema de indicadores

En opinión de los entrevistados el proceso de rendición de cuentas es incipiente, además, hay muchos retos que deben superarse, especialmente el rechazo al cambio que presentan los docentes cuando se implementan acciones desconocidas, específicamente si son medidas de control. Por lo tanto, se requiere de sensibilización para que se de ese cambio de cultura.

Por medio de entrevistas y de observación participante se pudo evidenciar que se realizan acciones de monitoreo como una forma de rendir cuentas, sin embargo, estas sólo permiten observar situaciones aisladas, que no genera información confiable y oportuna para tomar decisiones remediales, a los directores y docentes no se les da información de retorno que les permita saber cuáles son sus logros y cuáles son sus debilidades.

Un aspecto que debe fortalecerse para que se dé una adecuada rendición de cuentas, es la incorporación de los padres de familia en los procesos de gestión. Se han hecho esfuerzos por integrarlos, pero en algunos casos son excluidos a conveniencia del personal docente de los establecimientos. Se deben implementar procesos de comunicación de doble vía que permitan generar un mejor flujo de información desde las bases o sea los docentes.

Otro informante clave opina lo siguiente “Me parece que la rendición de cuentas debería ser una conversación de doble vía dónde las comunidades sepan que información está disponible y tener recursos para interpretarla y analizarla. Solo mostrar las cifras no es suficiente ni garantiza que padres con baja escolaridad entiendan lo que esto significa”.

Otra de las opiniones compartida es que el sistema educativo requiere de un monitoreo constante, que permita generar información, a la que debe dársele seguimiento y atender las recomendaciones que se den. De las limitantes que se identificaron se puede mencionar que en los establecimientos no se recibe información sobre los niveles de logro o no logro, del estado de las tasas de promoción, retención, deserción y se carece de una cultura de análisis de los datos de la escuela. En la mayoría de las ocasiones el director y los docentes, no tienen acceso a internet o a la pizarra

digital en donde se presentan los diferentes indicadores y las estadísticas, provocando no ser accesibles para analizar estrategias de mejora a implementar.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio permitieron evidenciar que los docentes y directores encuestados tienen pocas competencias tecnológicas, es importante mencionar que estas deben mejorarse por medio de actualización. En relación al uso del paquete Office un 46.9% indicó utilizar siempre Word, el 12.1% respectivamente indicaron utilizar Excel y Power Point. Respecto al sistema de registros educativos – SIRE- 36.6% indican utilizarlo este es muy importante porque permite el ingreso de datos de los estudiantes de todos los niveles.

El poco uso que se evidencia del programa Excel, puede ser una gran debilidad y el mayor desafío para generar información que alimente las bases de datos del sistema de indicadores, pues la mayoría de información que administran en la Dirección General de Planificación se presenta en tablas de Excel. El 59.4% respondieron que no utilizan Google, se requiere de utilizarlo adecuadamente porque se facilitaría el acceso al portal del Ministerio de Educación y en especial al sistema de indicadores.

Los resultados cualitativos de este estudio permitieron evidenciar que existe en Guatemala un sistema de indicadores educativos, diseñado en el Ministerio de Educación, que no incluye indicadores de rendición de cuentas que permitan integrar a la comunidad educativa en el fomento de la transparencia. Tanto directores, docentes, estudiantes y padres de familia deben contar con competencias tecnológicas para participar activamente en el proceso de rendir cuentas.

El diseño de un sistema de indicadores que incluya en su estructura una dimensión relacionada a la rendición de cuentas influirá en la gestión administrativa de establecimientos públicos, con este agregado se tendrán mayores posibilidades de encontrar establecimientos con mejores prácticas de *accountability*, ya que se ha evidenciado de forma empírica que la integración de la comunidad educativa de forma organizada contribuye en que los resultados administrativos y de logro de los estudiantes mejoren notablemente.

Dentro de los desafíos que surgen cuando se construyen indicadores educativos, el mayor es, el de lograr la integración de la comunidad educativa, tanto en la construcción como en la generación de información válida, confiable y oportuna para rendir cuentas. Previo a esta construcción todos los actores deben tener la claridad de que es la Rendición de cuentas y cuáles son sus alcances.

Al construir un sistema de indicadores se presenta el desafío de contar con la forma técnica de recopilar y administrar la información, con la tecnología adecuada y personas capacitadas en el manejo de bases de datos, de manera que esta información pueda ser procesada en el menor tiempo posible y socializada con todos los implicados en el proceso educativo.

Se debe de actualizar a la comunidad educativa en temas de transparencia y vencer la resistencia al cambio. Esto resulta una tarea difícil ya que los docentes tienen, como todos los humanos, mucha resistencia a implementar cambios, Se debe incluir en

los programas de actualización a todos los docentes sin distinción por nivel educativo, atendiendo que los docentes del renglón 021. en algún momento, pueden formar parte del renglón 011.

Otro desafío que hay que enfrentar con suma urgencia, es el de implementar de forma técnica la entrega de información por parte del Ministerio de Educación hacia los docentes. Siempre se piden datos, sin explicación del uso de los mismos ni de los resultados que se esperan, por lo que se debe de brindar a todos los establecimientos un informe de información de retorno, en donde se visualice el uso de la información, los resultados, los logros y avances y los aspectos en que deben y pueden mejorar. De esa manera a nivel de establecimiento se puede realizar comparaciones durante el año, entre años y entre establecimientos como acciones de rendición de cuentas y de mejora continua.

Al realizar un diagnóstico situacional de las estrategias de rendición de cuentas que el Ministerio de Educación ha implementado, se logró evidenciar que estas son incipientes, que se deben integrar de mejor forma a la comunidad educativa para que se sumen a los esfuerzos por lograr la mejora de la calidad.

Cuando se promueve la rendición de cuentas de forma correcta y de manera responsable, se logra la integración de la comunidad educativa. De esa manera se dan responsabilidades compartidas que pueden generar mejoras en todo el proceso educativo. Se ha evidenciado que, con una mejor participación de los padres de familia, el nivel de eficiencia de los establecimientos mejora.

Implementar rendición de cuentas es un tema que cuando no se conoce provoca reacciones diversas. En este caso, los docentes que no han sido informados, presentan resistencia a lo desconocido. Por ello se deben de realizar constantemente reuniones informativas para que se tenga una mejor visión de la importancia de la rendición de cuentas y cómo lograrla al implementar un sistema de indicadores.

Referencias

- Arnold, M., & Rodríguez, D. (1998). *Sociedad y teoría de sistemas: elementos para la comprensión de la teoría de Niklas Luhman*. Universidad de Chile: Editorial Universitaria. Retrieved from <http://www.moebio.uchile.cl/03/frprinci.htm>.
- Banco Mundial . (2004). *World Development Report (WDR)*. Colombia : Panamericana Formas.Retrieved from [/www.openknowledge.worldbank.org](http://www.openknowledge.worldbank.org).
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas* .México: Fondo de Cultura Económica de México.
- Corvalán, J.(2006). *Accountability educacional: Rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación*. Chile: San Marino.
- García , M., Raez, L., Castro, M., Vivar, L., & Oyola, L. (2003). Sistema de indicadores de calidad. *Industrial Data*, 6 (2), 63-65. doi 10.15381/idata.v6i2.6078.
- Hernández Sampieri, R., Fernández , C., & Baptista , P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw Hill.

- Manno, B., McMeekin, R., Puryear, J., Winkler, D., & Winters, M. (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago de Chile: CIDE. Retrieved from <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4432>.
- Martínez , F. (2010). Los indicadores como herramientas para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos. *Sinéctica* , 19-38. doi S1665-109X2010000200004.
- Martínez , J. (2010). La construcción de indicadores y evaluación de calidad en centros educativos de México. *REICE*, 133-153. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084010>
- McMeekin, R. (2006). Acreditación, Accountability y Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Escuelas Vulnerables. *Pensamiento Educativo* , 237-253.
- Ministerio de Educación.(2013). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos* . Guatemala.
- Ministerio de Educación Guatemala. (2016). *Memoria de Labores 2015*. Guatemala.
- Morales, F. (6 de marzo de 2016). Teoría General de sistemas. Retrieved from <http://tgsfreddymorales.blogspot.com/>
- Morduchowicz, A. (2006). Los Indicadores Educativos y las dimensiones que los integran. Buenos Aires, Argentina : UNESCO. Retrieved from <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>.
- Programa de promoción de la Reforma Educativa PREAL. (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago de Chile. doi 123456789/4432.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina PREAL. (2001). *Quedándonos Atrás: Un informe del progreso educativo en América Latina*. Chile. Retrieved from https://www.oei.es/historico/quipu/Informe_prealm2001.pdf
- Santizo, C. (2006). Mejorando la Rendición de Cuentas y la Transparencia a través de la Participación Social: el Programa escuelas de calidad en México. *REICE.Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1),38-51. doi articulo. oa55140105.
- Scheerens, J., Glass, C., & Thomas, S. (2003). *Educational Evaluation, Assessment, and monitoring. A Systemic Approach*. New York: Taylor & Francis. doi 9789026519598
- USAID/AED Proyecto Diálogo para la Inversión Social en Guatemala. (2006). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos* . Guatemala.

Fecha de recepción: 02/12/2017

Fecha de revisión: 08/10/2018

Fecha de aceptación: 19/01/2019

MOTIVAÇÃO DOS DISCENTES A PARA ESCOLHA DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA

Lilian Patrícia Dias de Souza
Edinaldo Victor de França Pereira
Nathalia Suelen Pereira Pita Freitas de Moura
Faculdade Santa Helena – FHS (Brasil)
João Gabriel Nascimento de Araújo
Tiago de Moura Soeiro
Universidade Federal de Pernambuco – FHS (Brasil)

Resumo. A motivação dos discentes é considerada uma energia dinamizadora dos processos de ensino e de aprendizagem capaz de atingir todas as etapas da educação. Diante de sua relevância, esta pesquisa teve como objetivo detectar os motivos que influenciaram discentes de uma instituição privada na escolha do Curso de Ciências Contábeis. No desenvolvimento do estudo, foi aplicada uma escala elaborada no campo da psicologia vocacional, composta por 31 indicadores baseados em três modelos: econômico, psicológico e social. Participaram do estudo 124 respondentes dos primeiros e segundos períodos do Curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior da rede privada, localizada na região metropolitana do Recife. Os resultados indicam que, entre as razões de interferência na escolha profissional pela dimensão econômica, destaca-se o fato de esta ser uma carreira que oferece maiores ofertas de emprego e permite atuar em diferentes áreas/segmentos da empresa, além de ser uma profissão que se mantém atualizada com as evoluções do mercado. Em relação à dimensão social, destacou-se o prestígio do curso. Sobre a dimensão psicológica, evidenciou-se a concepção dos estudantes de que, ao escolher o curso, têm a possibilidade de ampliar sua cultura geral e seu desenvolvimento intelectual.

Palavras-chave: Motivação, Ciências Contábeis, Teoria Vocacional.

MOTIVATION OF STUDENTS WHO CHOSE TO MAJOR IN ACCOUNTING AT A PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract: Student's motivation is considered to be a source of dynamic energy to the teaching and learning processes in all levels of education. This piece of research aims at identifying the reasons that led students of a private institution to chose the Accounting major. In the study we made use of a scale from vocational psychology (career counseling) composed of 31 indicators based on three distinct models: the economical, the psychological and the social models. 124 participants from the first and second semesters of Accounting at a private university in Recife took part in the study. Results indicate that among the economical reasons for choosing the Accounting major there is the high absorption by the job market, the possibility of working in different segments of a company, and the fact that the profession is constantly updated as the market evolves. Regarding the social dimension, participants highlighted the renown of the major and, in the psychological dimension, the possibility of expanding their cultural knowledge and fostering their intellectual development were the main reasons mentioned.

Keywords: Motivation, Accounting, Vocational Theory.

MOTIVACIÓN DE LOS DISCENTES PARA ELEGIR CIENCIAS CONTABLES EN UNA INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA SUPERIOR PRIVADA

Resumen. La motivación de los discentes se considera una energía dinamizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es capaz de llegar a todos los niveles de la educación. El objetivo de esta investigación es detectar los motivos que llevaron a discentes de una institución privada a elegir la Carrera de Ciencias Contables. Durante el desarrollo del estudio, se aplicó una escala elaborada en el campo de la psicología vocacional, y que se componía por 31 indicadores basados en tres modelos: económico, psicológico y social. En el estudio participaron 124 respondientes del primer y segundo semestre de la carrera de Ciencias Contables de una Institución de Enseñanza Superior de la red privada, ubicada en la región metropolitana de Recife, la capital del estado de Pernambuco, en el nordeste de Brasil. Los resultados señalan que, entre las razones de interferencia en la elección profesional en relación con la dimensión económica, se destaca el hecho de que es una carrera que ofrece más ofertas de empleo y que permite actuar en diferentes áreas/segmentos de una empresa, además de que es una profesión que se mantiene actualizada con la evolución del mercado. Con relación a la dimensión social, se destacó el prestigio de la carrera y, en cuanto a la dimensión psicológica, la concepción de los estudiantes de que al elegir la carrera tendrían la posibilidad de ampliar su cultura general y su desarrollo intelectual.

Palabras clave: Motivación, Ciencias Contables, Teoría Vocacional.

Introdução

As constantes mudanças socioeconômicas do mundo moderno e a velocidade dos avanços tecnológicos exigem reformulações nas atitudes daqueles que atuam ou pretendem atuar no mercado de trabalho. Uma das alternativas para os que pretendem iniciar uma carreira se constitui pelo ingresso em cursos de graduação, condição que possibilita ampliar perspectivas para os âmbitos pessoal e profissional.

A opção pelo Ensino Superior tem relação com a escolha profissional, ocorrida geralmente na adolescência, um período em que o “jovem não está preparado para uma tomada de decisão deste nível” (Miranda, 2001, p. 78). Por isso, o autor ressalta a importância do acesso a informações sobre a profissão pretendida.

Essas informações, contudo, precisam ser objetivas, já que o grande volume disponível atualmente, além das incertezas quanto ao mercado de trabalho, podem influenciar em escolhas equivocadas, ampliando a pressão sobre os jovens. Em contrapartida, uma escolha bem definida favorece aos futuros profissionais o “preparo para enfrentar as dificuldades relacionadas com sua profissão, sempre com o intuito de buscar soluções... baseadas na prática do dia-a-dia e por meio do conhecimento adquirido na universidade” (Kroenke, Cardoso e Dominguez, 2009, p. 4).

Além do ingresso no Ensino Superior, a permanência é outro fator a ser considerado quando nos referimos à profissionalização. Por isso, Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) mencionam a existência de muitos estudos com ênfase na motivação nos contextos educacionais, sendo que parte tem se dedicado a encontrar formas de influenciar os estudantes para incrementarem seu envolvimento em atividades de aprendizagem.

Almeida, Zwierewicz e Pantoja (2018), por exemplo, realizaram um estudo sobre motivação, envolvendo discentes de uma universidade da Espanha. Seu objetivo foi delimitar o perfil sociodemográfico, emocional e motivacional de matriculados na

modalidade *blended learning* e que utilizam a Plataforma Moodle, destacando na análise dos dados a relação entre o manejo emocional e a motivação para os estudos.

A motivação dos discentes é considerada uma energia dinamizadora dos processos de ensino e de aprendizagem. Ela atinge todas as etapas da educação e influencia tanto no tempo dedicado aos estudos como no desempenho escolar, além de afetar o nível de satisfação que se dimensiona na relação bem-estar *versus* mal-estar (Lens, Matos e Vansteenkiste, 2008). Para esses autores, a motivação se constitui por um processo psicológico e no qual interatuam ‘características da personalidade’, entre as quais, as razões, habilidades, interesses, expectativas e perspectiva de futuro, e as ‘características ambientais percebidas’, podendo ser modificada por meio de mudanças nos próprios estudantes, no seu ambiente de aprendizagem ou na cultura escolar.

Nesse sentido, a psicologia vocacional nos fornece contribuições que ajudam a compreender as motivações da escolha da profissão. Dentre o arcabouço conceitual da área, elegemos três modelos para direcionar este estudo: o modelo das teorias psicodinâmicas (de natureza psicanalítica, analisa aspectos internos, como fatores emocionais, na seleção da profissão), o modelo econômico (verifica a influência dos elementos socioeconômicos na escolha profissional) e o modelo sociológico (analisa a influência do contexto cultural e social para a seleção da profissão).

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo detectar os motivos que influenciaram discentes de uma instituição privada na escolha do Curso de Ciências Contábeis. Por se tratar de uma questão ainda pouco explorada nas publicações vinculadas à área, este estudo é justificado pela possibilidade de compreender o que leva um jovem a optar pelo referido curso, sendo que os resultados podem contribuir para redimensionar ações voltadas ao atendimento das especificidades que os estudantes apresentam.

Reitera-se que a falta de compreensão sobre as implicações de optar por uma área ao ingressar no Ensino Superior pode acarretar em problemas difíceis de transpor. Diante dessa condição, Bomtempo (2005, p. 34) afirma que “a exploração das teorias vocacionais prender-se-á em colaborar na explicação de fatores de influência na escolha.”

Entre as propensões conceituais desenvolvidas no campo da psicologia vocacional, parte delas será contextualizada na sequência, no sentido de evidenciar as razões de interferência na escolha profissional.

O modelo desenvolvimentista da escolha profissional é um dos referenciais teóricos a ser considerado. Esse modelo tem como um dos maiores representantes o pesquisador Donald Super, apesar de ter sido Balbinotti (2003)ⁱ que recomendou, no livro *The Dynamics of Vocational Adjustment*, a criação de distinções profissionais baseadas em concepções (maturidade, interesse, valores etc.), englobando outros quatro paradigmas que mostrariam mais claramente as dificuldades na conduta vocacional: o modelo de perspectiva diferencial, o modelo socioeconômico e ambiental, o modelo desenvolvimentista e o modelo fenomenológico.

A teoria vocacional desenvolvida por Super e outros colaboradores foi aprimorada por mais de sessenta anos de pesquisas. Com auxílio de Ginzberg, Super se transformou em um dos precursores da compreensão da conduta vocacional segundo um ponto de vista evolutivo. Nesse processo, Super (1957) destacou que a ocupação deixou de ser percebida como a opção por uma profissão em função da clara semelhança entre os aspectos pessoais e profissionais. Em um preciso instante da história, ela passou a ser

compreendida como um sistema que se sucede no tempo de todo o ciclo e espaço de vida (*life-span, life-pace theory*).

Super levava em conta um modelo claro em sua teoria e o situava em constante desenvolvimento. Ele apresentou, em 1951, a perspectiva do padrão de carreira, com o propósito de realizar uma tese sobre a decisão profissional fundamentada na Psicologia de Desenvolvimento. No olhar de Bomtempo (2005, p. 37), “tem-se aqui o princípio da exploração da carreira ocorrendo ao longo da vida, e não o de uma escolha profissional num dado momento.” Tal tese compreende o avanço vocacional como um meio regular, que contempla o período da infância até a maturidade.

À sua primária concepção foram somadas pressuposições desenvolvimentistas em relação ao entendimento da profissão, as quais descreviam condutas vocacionais com que os indivíduos defrontar-se-iam à proporção que progredissem em suas carreiras ao longo da vida. Mais tarde, essa concepção complementou-se com o ponto de vista fenomenológico, que ressaltou em maneiras de a profissão ver a si mesma e esclareceu dúvidas sobre os processos de criação e tradução, bem como sobre a prática das preferências. Ainda de acordo com Super, percebeu-se nesse percurso que o orgulho de si mesmo e a convicção de capacidade passaram a ser vistos como elementos de autoavaliação.

À última concepção foi somado o ponto de vista interpretativo, que compreende as funções sociais e a relevância de estender o olhar do desenvolvimento da carreira para além do papel do funcionário, englobando toda a série de papéis sociais praticados e enriquecidos (Savickas, 1997). Esse modelo apresenta recursos aplicáveis tanto para adolescentes quanto para adultos, que podem ser explorados em diversas atividades e raciocínios.

Quando se trata da observação de jovens no sistema educativo, o foco concentra-se nos regimes de tomada de decisão porque acentuam a fundamentação sem subestimar a maturidade vocacional. Quanto aos adultos, o modelo presta-se às oportunidades de informação e aos entendimentos pelos quais o indivíduo passa durante sua vida, bem como seus valores e atribuições, o que pode inspirar o aperfeiçoamento das suas carreiras (Super, 1957).

Muitos autores empenharam-se em tratar de diversos pontos de vista do avanço da escolha profissional baseados em modelos das teorias psicodinâmicas. Segundo Bimrose (2004), se relacionados a outras teorias do pensamento psicológico sobre a escolha da profissão, resultam em poucas melhorias no andamento das abordagens psicodinâmicas, no entanto, ideologias e concepções com base nesse ponto de vista teórico têm motivado uma reflexão produtiva sobre tal campo.

Conforme anunciado por Watkins e Savickas (1990), a prática da teoria psicodinâmica, no âmbito da instrução de carreira, relaciona-se a métodos que utilizam as motivações, as conveniências, os estímulos, as finalidades e outras mutantes de caráter inconsciente ou não claro na experiência de entender e investigar suas definições. De maneira total, então, a visão psicodinâmica da definição profissional tenta entender o modo como incentivos individuais, estímulos e finalidades interferem e contribuem no progresso vocacional (Bimrose, 2004).

Nas teorias psicodinâmicas, de acordo com Bock (2001), procura-se a explanação do modo como os seres humanos formam seu caráter e aproximam-se de suas carreiras. Essas teorias abordam conceitos que se baseiam na psicanálise, levando em conta o avanço afetivo sexual, especialmente no início da infância, para

compreender as vocações, os benefícios e aspectos de individualidade. Pimenta (1979 apud Bock, 2001) e Silva (1996 apud Bock, 2001), registram que os representantes dessas teorias procuravam associar, de forma mecanicista, os conceitos de Freud e seus seguidores com as ocupações – ao determinarem modelos de caráter em função das convivências preservadas desde a infância.

As teorias psicodinâmicas percebem a conduta como objeto de esforço psicológico que se articula internamente, mas assiduamente fora de sua condição consciente. Os processos da mente, como emoção, motivação e pensamento, atuam simultaneamente e podem, desse modo, gerar sentimentos contrários e conflitantes.

Todos somos criaturas singulares, com ideal próprio de entendimento do mundo, credos e princípios. Esse acúmulo de elementos conduz nossas realizações e atrações não só na nossa vida pessoal, mas também na profissional. Nessa definição, Âncoras de Carreira se constituem pela personalidade pronta e refletida pelas práticas concentradas desde a infância até a maturidade.

Conforme Schein (1994), as Âncoras de Carreira interpretam o “Eu Verdadeiro” do profissional, visto que são elas que, de fato, revelam seus propósitos reais no que diz respeito ao trabalho. Isso esclareceria as justificativas de cada pessoa ao percorrer sua respectiva natureza, produzida com base em suas disposições e convicções.

Outro modelo, contudo, chamado de modelo econômico, lida como a atuação dos elementos socioeconômicos, tecnológicos e ambientais. Ele busca destacar, sobretudo, elementos como a economia, o mercado de trabalho e as expectativas profissionais a respeito da evolução da atividade. Esse modelo também interpela elementos sociológicos, como a família, a escola, a comunidade, o grupo de harmonia social, sendo oferecida atenção especial à sociedade, que acaba incumbindo certa profissão aos indivíduos, bem como os elementos que discriminam as pessoas em meio às profissões.

Com grande aprofundamento na década de 1990, esse método tem como premissa básica que as pessoas escolhem suas profissões visando aumentar seus ganhos e diminuir as perdas daquilo que valorizam. Cada profissão possui, portanto, um valor individual e particular para cada pessoa.

Dentro desse processo de orientação, a análise de atitudes, valores, esquemas cognitivos, expectativas, autoeficácia e objetivos pessoais buscam auxiliar nos processos de solução de problemas, tomada de decisão e estabelecimento de prioridades em relação à formação acadêmica ou ao encaminhamento profissional. Super (1957) defende que nesse percurso a família é fundamental para o aprendizado e na formação dos valores das crianças e dos adolescentes, fornecendo, nesse sentido, informações, desenvolvimento e habilidades que auxiliarão na escolha da carreira.

Algumas teorias lidam com conteúdos, tais como maturidade, interesses e valores, defendendo sua relevância por toda a extensão da evolução do ser humano. Elas explicam detalhadamente como é complexa a predisposição vocacional de cada pessoa. Os temas por elas explorados descrevem que, além da inspiração de fatores superficiais existentes na sociedade e no lugar em que o indivíduo vive, existem princípios internos, em consequência do que almeja e da respectiva identidade. Esses princípios se diversificam para cada jovem.

A análise via modelo sociológico, por sua vez, concentra-se na importância que a cultura e a sociedade têm no sistema de seleção, considerando elementos como classe

social, momentos de educação, família, crença, raça e nacionalidade. A teoria do acidente, por exemplo, demonstra que a preferência e a evolução profissional são causadas, na maior parte, acidentalmente, ou seja, fora do comando do indivíduo (Super e Bohn Jr., 1980, p. 171). Assim, elementos como classe social e família, que são vistos como eficientes fatores de preferência profissional, são exemplos daquilo que não é decidido pelo indivíduo, mas por acidente.

Nesse sentido, as concepções dos jovens acerca de atividades almejadas são a reprodução de suas práticas nos grupos familiares e culturais. Caplow (1954) afirma que os filhos ‘herdam’ os cargos dos pais, adotando um ofício com vínculo em cargos que se conciliem com a classe social de que fazem parte.

É nesse contexto que os jovens compreendem a influência dos cargos dos pais e consideram que é confortável fazer parte do grupo de influência. Dessa forma, o jovem vai progredir na sua escolha a partir da cultura vigente e do histórico pessoal que interfere em seus propósitos vocacionais. Por isso, os estudos de Bomtempo e outros (2007) propagam que os ingredientes sociais definem a profissão e que há uma categoria no *status* social básico que abrangeria também os precedentes econômicos e psicológicos.

Metodologia da pesquisa

A abordagem metodológica mais apropriada para conduzir a pesquisa de identificação da motivação dos discentes para a escolha do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) foi a de natureza descritiva do tipo *Survey*, que permitiu, por meio de um questionário, identificar os fatores de influência na escolha do curso superior. Para atingir os objetivos propostos, utilizamos como referência o instrumento do estudo realizado por Pinheiro e Santos (2010).

A coleta de dados envolveu uma amostra com 124 entrevistados. A instituição escolhida para a realização da pesquisa foi uma IES privada da região metropolitana do Recife, e os estudantes cursavam o final do 1º e 2º períodos, no turno da noite.

Esses discentes já estavam familiarizados com o ambiente universitário e, portanto, possuíam melhores condições para responder a um questionário sobre os possíveis fatores de motivação para a escolha do curso, atendendo recomendações de Durso, Cunha, Neves e Teixeira (2016). Além disso, escolheram-se estudantes dos períodos iniciais para ampliar o grau de confiabilidade da pesquisa, tendo em vista que os dos períodos seguintes já haviam sofrido interferências da academia, o que, supostamente, provocaria mudanças de comportamento, tanto positivas quanto negativas, que poderiam influenciar nos resultados obtidos.

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira foi dedicada para apresentação da posição dos discentes associados ao curso, o contexto que abrangeu sua preferência e seus desejos para o futuro. Nessa etapa, as afirmativas eram dicotômicas.

A segunda parte consistiu na identificação dos prováveis elementos que direcionaram a escolha do curso, segundo uma abordagem baseada em três modelos: econômico, psicológico e social, derivados das contribuições de Bomtempo (2005). Para a segunda parte foi adotada uma escala de cinco pontos com o propósito de identificar o grau de concordância com as afirmações.

Para a análise de dados, os resultados foram tabulados em uma planilha do Excel para facilitar sua leitura e inferência. Para efeitos de análise, todos os valores de porcentagens encontrados foram arredondados para até duas casas decimais após a vírgula.

Em relação aos procedimentos éticos, a pesquisa teve como valores fundamentais: honestidade intelectual, objetividade, imparcialidade, veracidade, justiça e responsabilidade. Assim, ela foi regida pelos princípios gerais relativos (i) ao consentimento informado, (ii) à preocupação em não prejudicar os participantes e (iii) em manter a confidencialidade das pessoas sempre que demandado (Saunders, Thornhill e Lewis, 2012). Destaca-se que esses valores fundamentais foram aplicados durante todo o processo de pesquisa, ou seja, na concepção, no desenvolvimento, na realização e na comunicação dos resultados.

Resultados e discussão

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi detectar os motivos que influenciaram discentes de uma instituição privada na escolha do Curso de Ciências Contábeis, os resultados expressam a posição deles em relação ao curso, ao contexto que abrangeu sua preferência e aos desejos para o futuro, bem como os elementos que direcionaram a escolha do curso, vinculando-os aos modelos econômico, psicológico e social.

Características da escolha e visão do curso

Os *feedbacks* relativos à posição dos discentes associados ao curso e ao contexto que abrangeu sua preferência e seus desejos para o futuro foram condensados na Tabela 1. Os resultados indicam que a maior parte dos discentes estava cursando um Ensino Superior pela primeira vez (63,7%), e a maioria estava segura de suas decisões no momento da escolha do curso (76,6%).

Tabela 1

Situação e visão com relação ao curso

Questões	Respostas %	
	Sim	Não
1. Este é o primeiro curso superior que está fazendo?	63,7	36,3
2. Antes deste curso, você participou de processos seletivos para outros cursos?	50,8	49,2
3. Você tinha informações suficientes sobre o curso quando fez sua escolha?	64,5	23,4
4. Sua decisão, no momento da escolha, foi segura?	76,6	23,4
5. Se você tivesse recursos (financeiros, tempo), você teria escolhido outro curso?	71,8	28,2
6. Quando você ingressou no curso, você estava empregado ou já havia trabalhado?	75	25
7. Se fosse hoje, você optaria novamente pelo curso?	71,8	28,2
8. Os ensinamentos das disciplinas estão sendo proveitosos para o seu dia a dia?	79	21
9. Após a conclusão deste curso, você pretende fazer outro curso de graduação?	60,5	39,5
10. Pretende fazer um curso de pós-graduação (mestrado, especialização, MBA)?	87,9	12,1

Nota: Fonte: Dados da pesquisa

Os discentes admitiram a relevância do curso para suas carreiras e indicaram que as disciplinas estavam sendo proveitosas para o seu dia a dia (79%). Uma parte

significativa (71%) respondeu que, se fosse no momento do preenchimento do questionário, escolheria novamente o mesmo curso. Isso comprova que a maioria foi firme e decidida ao aprovar o curso e escolher a profissão.

Grande parte dos discentes respondeu ter participado de processos seletivos para outros cursos (50,8%). Diante das tentativas sem sucesso, foi afirmada segurança no momento da segunda escolha (76,6%), com uma observação mais madura para acertar a opção do curso.

Em relação à atuação profissional, uma parte considerável (75%) já estava empregada ou já havia trabalhado quando ingressou no curso. Outra questão a destacar é o fato de que uma parte significativa mostrou interesse em dar seguimento aos estudos, por meio do ingresso em um curso de pós-graduação (87,9%). Identicamente, são consideradas relevantes as respostas que apontaram o desejo de fazer outro curso de graduação após a conclusão do que estavam frequentando (60,5%).

Posicionamento sobre os fatores de influência

A Figura 1 sistematiza as respostas dos discentes em relação aos fatores que os influenciaram na escolha do curso. Nas principais respostas obtidas, e em concordância com o modelo econômico da teoria vocacional, observa-se que a escolha profissional estava relacionada ao aumento dos ganhos. Outro fator relevante foi a busca por autonomia profissional, sendo que 47,58% dos entrevistados concordaram totalmente com isso, ou seja, quase metade, 23,39% concordaram parcialmente e apenas 3,23% discordaram totalmente.

Junto a esse fator de escolha, a grande maioria (83,06%) dos discentes respondeu que a profissão permitiria atuar em diferentes áreas/segmentos da empresa. Já 62,90% acreditavam que se tratava de um curso que se mantém atualizado com as evoluções do mercado. Essas respostas mostram que os respondentes possuíam certo conhecimento sobre o curso, uma vez que se trata de uma profissão regulamentada, o que remete a uma noção de segurança para o futuro.

O modelo sociológico defende que os filhos herdam os cargos dos pais, adotando um ofício com vínculo em cargos que se conciliem com a classe social de que fazem parte (Caplow, 1954). Na análise dos dados obtidos, vemos que essa teoria não condiz com a realidade da amostra em questão, em que 51,62% dos entrevistados demonstrou que não tinha tradição familiar na carreira escolhida, enquanto apenas 16,13% concordaram totalmente com esse modelo. Ainda sobre tal modelo, pouco mais da metade dos entrevistados (53,23%) afirmou que não pretendia conduzir a empresa da família, ao passo que apenas 17,74% almejavam essa opção.

Outro dado relacionado ao modelo sociológico confirma que muitos (71,78%) concordavam total e parcialmente que a formação na área ofereceria possibilidades para o exercício de uma profissão de prestígio e ascensão profissional mais rápida (53,22%).

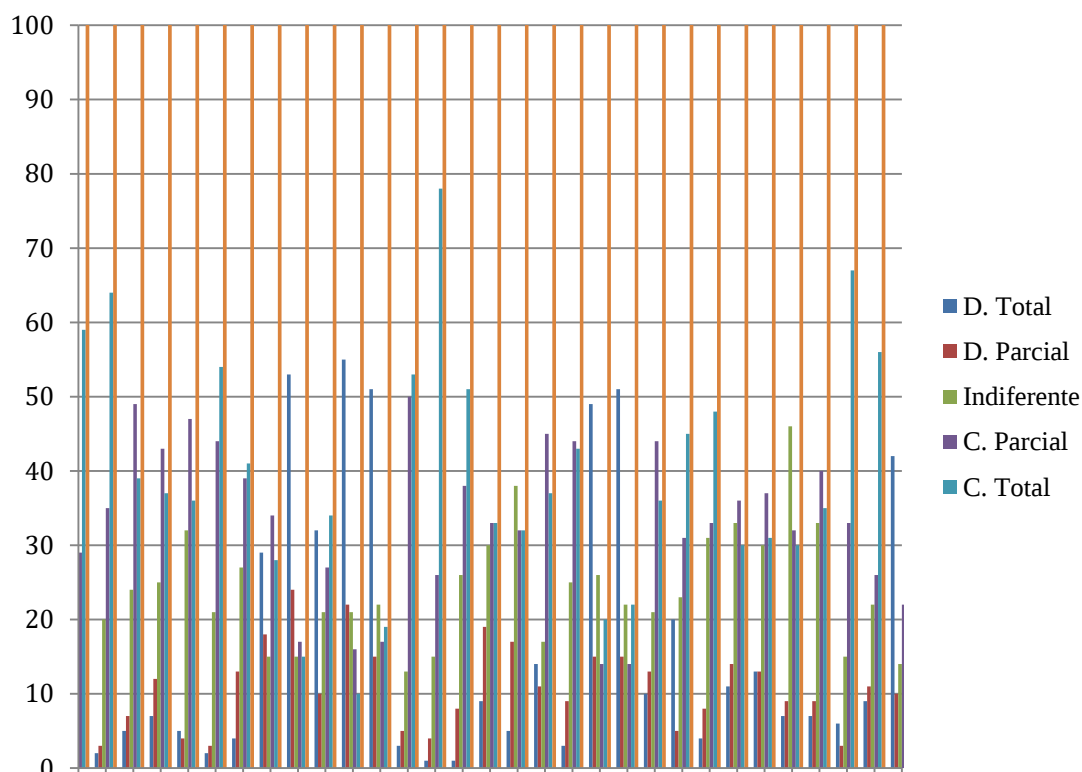


Figura 1. Motivos que influenciaram na escolha do curso

Nota: Fonte: Dados da pesquisa

Outro fator de importância encontrado na análise diz respeito às condições oferecidas pela IES, pois 80,64% concordavam total e parcialmente que a instituição de ensino oferecia facilidades quanto à parte financeira e 66,13% afirmaram ter o valor da mensalidade mais baixo. Ainda, 70,97% dos entrevistados concordaram total e parcialmente que a instituição era de boa qualidade e passava uma imagem de credibilidade, experiência e tradição, além de também concordarem total e parcialmente (63,13%) que estava situada em uma localização conveniente, em termos de acesso, segurança, etc.

Quando questionados sobre algum outro curso ter lhes interessado, destacou-se a heterogeneidade das respostas, pois 23,39% discordaram totalmente, enquanto 22,52% concordaram totalmente. Ainda foi possível verificar que 41,13% não receberam pressão da empresa onde trabalhavam durante ou antes da pesquisa e 33,87% não estavam obtendo custeio por parte da empresa para fazer o curso.

Outro ponto relevante reside no fato de que 30,65% acreditavam na indiferença de o contador exercer uma profissão sólida, que dá segurança e estabilidade de emprego, ao passo que 35,48% concordaram parcialmente que a profissão ofereceria maiores ofertas de emprego.

Em acordo com as teorias psicodinâmicas, 79,84% tinham a percepção de que, ao escolher tal curso, ampliaram-se tanto sua cultura geral como seu desenvolvimento intelectual e 66,93% concordaram total e parcialmente que essa é a profissão que melhor contribuiria para o seu desenvolvimento pessoal.

Conclusão

Por meio desta pesquisa pretendia-se experimentar referenciais teóricos que expusessem a percepção dos discentes quanto à motivação da escolha do curso de Ciências Contábeis e que conceitos se formam a partir disso. Para tanto, o estudo teve respaldo nos modelos econômico, psicológico e social, conforme indicações de Bomtempo (2005).

Com base nos dados coletados, conclui-se que o modelo econômico foi bem explorado e aceito no progresso da pesquisa. Conforme resultados sistematizados na Tabela 1, os motivos dominantes em relação à escolha do curso, com base nos precedentes econômicos, os estudantes indicaram que essa é uma profissão que ofereceria maiores ofertas de emprego, (64,51% dos entrevistados concordaram), que a profissão permitiria atuar em diferentes áreas/segmentos da empresa (83,06% concordaram), que o mercado de trabalho não estava saturado para essa profissão (54,84% concordaram) e que a profissão proporcionaria melhor remuneração (53,22%).

As respostas mostram como essa profissão está introduzida na situação econômica, na sociedade e nos negócios, ficando claro como os estudantes se importavam em preparar-se para ficar à altura do mercado de trabalho, sempre disputado e árduo, conforme se observou na pesquisa realizada.

Em relação ao ponto de vista social, destacaram-se as seguintes questões: a carreira de um contador mostrava-se como uma profissão de prestígio (71,78% concordaram) e que ofereceria ascensão profissional mais rápida (53,23% concordaram). Essa análise encaixa-se no modelo sociológico, demonstrando a importância que a cultura e a sociedade têm no sistema de seleção, que se agrega a elementos como a classe social na qual o sujeito está posto. Entretanto, o mesmo modelo defende que os filhos herdaram os cargos dos pais, adotando um ofício com vínculo em cargos que se conciliam com a classe social de que fazem parte (Caplow, 1954), porém 51,62% discordaram e afirmaram não ter tradição familiar. Já 79,03% concordaram ter recebido apoio da família, dos amigos, etc.

Por fim, vale evidenciar, dentro do modelo psicológico, uma razão citada pela maioria dos entrevistados: 79,84% demonstraram que sua percepção ao escolher o curso era de que ampliaram tanto sua cultura geral como seu desenvolvimento intelectual e 66,93% concordaram total e parcialmente que a profissão selecionada era a que melhor contribuiria para seu desenvolvimento pessoal. Essa reação também atesta o que foi dito previamente em relação a alcançar os objetivos econômicos e sociais, levando-se em conta também a aflição de se preservar no mercado de trabalho em uma atividade que proporcione independência pessoal, financeira e intelectual.

Em relação às limitações da pesquisa e à organização de novos estudos, destaca-se a relevância de ampliar a análise das respostas ou complementar o instrumento utilizado com questões abertas, além da possibilidade de utilizar outro método por meio do qual seja possível coletar dados mais profundos sobre a motivação na escola da área para a formação superior. Espera-se, também, que os resultados do estudo possam ser proveitosos para os debates e as ações que envolvem os ingressantes.

Referências

- Almeida, R., Zwierewicz, M. e Pantoja, A. (2018). Perfil sociodemográfico, emocional e motivacional de estudantes da modalidade blended learning da Universidade Europeia do Atlântico – UNEATLÂNTICO. *Imagens da Educação*, 8(3), 1-17. Retrieved from <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/44030/pdf>.
- Balbinotti, M. A. A. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(3), 461-473. doi: 10.1590/S0102-79722003000300005
- Bimrose, J. (2004). *Psychodynamic theories*. Retrieved from <http://www.guidance-research.org/EG/imprac/ImpP2/traditional/psychodynamic/>.
- Bock, A. M. (2001). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*, 3, 163-178.
- Bomtempo, M. S. (2005). *Análise dos fatores de influência na escolha pelo curso de graduação em administração: um estudo sobre as relações de causalidade através da modelagem de equações estruturais*. (Dissertação de Mestrado em Administração de Empresas – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP).
- Bomtempo, M. S., Silva, D., Garcia, M. N. e Coda, R. (2007). Estudo dos Motivos da Escolha do Curso de Administração de Empresa por meio da Modelagem de Equação Estrutural. *XXXI Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD*, Rio de Janeiro.
- Caplow, T. (1954). *The sociology of work*. Minneapolis: University of Minnesota press.
- Guimarães, S. É. R., Bzuneck, J. A. e Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), 11-19. doi: 10.1590/S1413-85572002000100002.
- Durso, S., Cunha, J., Neves, P. e Teixeira, J. (2016). Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: uma comparação entre alunos de ciências contábeis e ciências econômicas à luz da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27(71). doi: 10.1590/1808-057x201602080
- Kroenke, A., Cardoso, R. S. e Domingues, M. D. S. (2009). Fatores de atratividade para os estudantes de graduação em Ciências Contábeis na escolha da instituição de ensino. *Anais do Seminários em Administração da FEA-USP, São Paulo, SP, Brasil*, 12.
- Lens, W., Matos, L. e Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1). Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2752>
- Miranda, N. A. D. (2001). *A escolha do curso e as expectativas profissionais em relação ao mercado de trabalho, dos alunos do ensino superior noturno de administração de empresas em instituições particulares*. (Dissertação Mestrado – Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP, São Paulo).

- Pinheiro, R. G. e Santos, M. R. (2010). Fatores de escolha pelo curso de Ciências Contábeis – uma pesquisa com os graduandos na Capital e Grande São Paulo. In: SEMEAD, São Paulo. *Anais*. São Paulo: SEMEAD 2010. CD-ROM.
- Saunders, M., Thornhill, A. e Lewis, P. (2012). *Research Methods for Business Students*. 6ª. ed. New York: Prentice-Hall.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247-259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Schein, E. H. (1994). *Organizational Psychology*, Prentice-Hall.
- Sparta, M. (2003). *A exploração e a indecisão vocacionais em adolescentes no contexto educacional brasileiro* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Super, D. E. e Bohn Junior, M. J. (1976). *Psicologia Ocupacional*. São Paulo: Atlas.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Watkins, C. E. e Savickas, M. L. (1990). Psychodynamic career counseling. *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp. 79-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Data de recepção: 06/04/2017

Data da revisão: 22/10/2018

Data do aceite: 13/01/2019

ⁱ Publicado originalmente em 1942.