

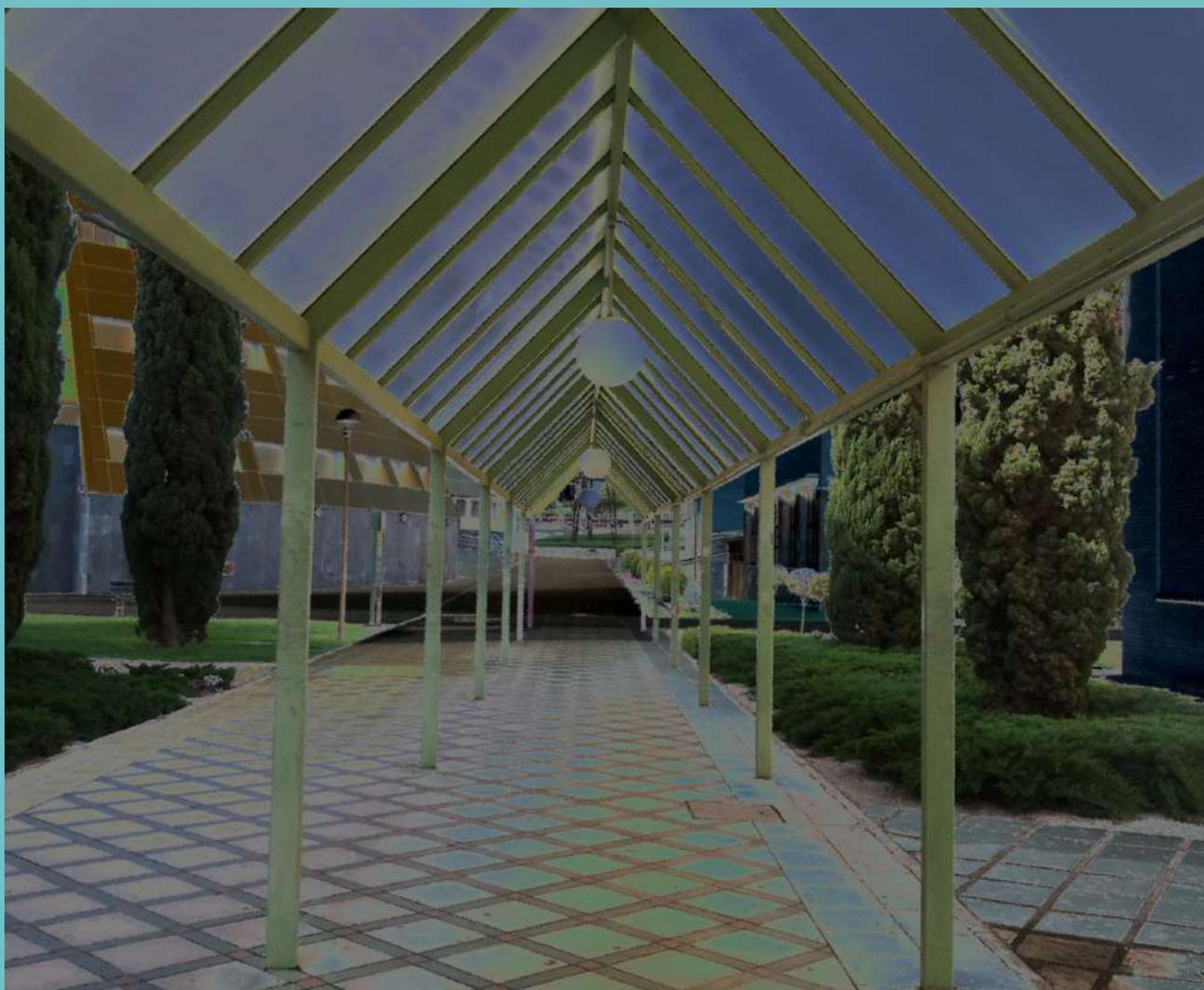
Electronic Journal of
Research and Teaching

Reid

Revista Eletrônica de
Investigação e Docência

Revista Electrónica de Investigación y Docencia

Julio • July • Julho • 2019



22

<http://www.revistareid.net>



Nº 22 • Julio • July • Julho • 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: Pasarela techada Universidad de Jaén. Foto: Antonio Pantoja.

CONSEJO EDITORIAL

Editor Jefe

Antonio Pantoja Vallejo

Universidad de Jaén - España

Editores Asociados

M^a Jesús Colmenero Ruiz

M^a Dolores Molina Jaén

Universidad de Jaén - España

Marlene Zwierewicz

UNIARP – Brasil

Apoyo al Consejo Editorial

Beatriz Berrios Aguayo

Nuria González Castellano

Consejo Científico Internacional

España:

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

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

Otros países:

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

Difusión:

Nuria Cantero Rodríguez
Grupo IDEO

ÍNDICE

Aprendizaje servicio como medida alternativa frente a la sanción educativa. Carmen Pilar Cecilia Muñoz, Leticia Concepción Velasco Martínez, Juan Carlos Tójar Hurtado	7
Contribuciones de un proyecto creativo ecoformador al aprendizaje de niños de la enseñanza fundamental. Simão Henrique, Jakobowski, Vera Lúcia Simão, Rita Buzzi Rausch	25
Nivel de conocimiento, uso y aplicabilidad de la tecnología por parte de los educadores en el desarrollo de la lectura de alumnos con problemas específicos de aprendizaje. Jose Antonio Perez Rivera.....	41
Estudio sobre satisfacción académica en la carrera de administración en una institución de enseñanza pública. Dalieva Fernandes Costa, Marcos Macri Olivera, Luma Michelly Soares Rodrigues Macri, Allan Sarmento Vieira, Érika Lira Da Silva	55
Análisis multidimensional del aprendizaje de lengua extranjera en eSports Ana Yara Postigo Fuentes, Manuel Fernández Navas	69
El contenido de educación física: un análisis de los informes de prácticas supervisadas. Aline Rodrigues Guedes da Silva, Vivian Mendes de Souza, Gustavo Levandoski	87
Metodología de reclutamiento y selección de docentes, a partir del enfoque por competencias, acordes a particularidades institucionales: el caso del Colegio Mundo Unido, Costa Rica (UWCCR). Natalie Taylor Bonilla, Fermín Ferriol Sánchez	103
Formación de profesores: aprendizaje (re)construidas en el curso de especialización en docencia en la Educación Infantil. Celi Costa Silva Bahia, Marileia Pereira Trindade, Solange Mochiutti	119
Ingredientes pedagógicos para preparar futuros docentes de cocina. Doris Guadalupe Cornejo Cabrera, María Dolores Molina Jaén	135

APRENDIZAJE SERVICIO COMO MEDIDA ALTERNATIVA FRENTE A LA SANCIÓN EDUCATIVA

Carmen Pilar Cecilia Muñoz

Universidad de Málaga (España)

carmenpilar.ceciliamunioz@gmail.com ·

Leticia Concepción Velasco Martínez

Universidad de Málaga (España)

leticia.v@uma.es · <http://orcid.org/0000-0002-9411-8717>

Juan Carlos Tójar Hurtado

Universidad de Málaga (España)

jctojar@uma.es · <http://orcid.org/0000-0002-4009-0149>

Resumen. El proyecto descrito en este trabajo tuvo por objeto sustituir determinadas sanciones escolares, fundamentalmente las expulsiones temporales, por la realización de trabajo “al servicio de la comunidad”, a través de la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS). Fue aplicado en un centro educativo de Educación Secundaria de Málaga, a lo largo del curso 2016/17, con siete estudiantes. En la evaluación, que incluía aspectos cuantitativos y cualitativos, participaron todos los agentes implicados de manera directa (alumnado objeto del programa y profesionales que han contribuido a su aplicación directa), así como las familias y otros docentes del alumnado participante. En general, los siete estudiantes participantes han evitado la expulsión fuera del centro por medio de su participación en el programa. Los resultados evidencian un impacto muy positivo (disminución de expulsiones, reducción de las consecuencias negativas, colaboración de la comunidad educativa, y mejora de habilidades sociales y de resolución de conflictos por parte de los estudiantes, contando con el papel mediador del profesorado). Una estrategia basada en la prevención y en la mediación puede contribuir, como han mostrado los resultados de este proyecto, a dejar de centrar la atención en la aplicación de medidas disciplinarias y sancionadoras. Las conclusiones del proyecto realizado invitan a pensar que la experiencia, con las necesarias adaptaciones, puede ser transferible a otros de centros de Educación Secundaria. Si se quiere que la intervención sea efectiva y sostenible en el tiempo, la participación y el diálogo de todos los agentes educativos deben ser clave.

Palabras clave: Aprendizaje servicio, educación secundaria, expulsión, problemas de disciplina.

LEARNING SERVICE AS A MEASURE AGAINST EDUCATIONAL SANCTION

Abstract. The project described in this paper aimed to replace certain school sanctions, mainly temporary expulsions, by carrying out work "at the service of the community", through the Learning-Service methodology (SL). It was applied in an educational center of Secondary Education at Malaga, throughout the year 2016/17, with seven students. In the evaluation, which included quantitative and qualitative aspects, all the agents involved directly participated (students subject of the program and professionals who have contributed to its direct application), as well as the families and other teachers of the participating students. In general, the seven participating students have avoided expulsion outside the center through their participation in the program. The results show a very positive impact (decrease of expulsions, reduction of negative consequences, collaboration of the educational community, and improvement of social skills and conflict resolution by students, counting on the mediating role of teachers). A strategy based on prevention and mediation can contribute, as the results of this project have

shown, to stop focusing attention on the application of disciplinary and sanctioning measures. The conclusions of the project invite to think that the experience, with the necessary adaptations, can be transferred to other Secondary Education centers. If the intervention is to be effective and sustainable over time, the participation and dialogue of every educational agent must be key.

Keywords: Service-learning, elementary secondary Education, expulsion, discipline problems.

APRENDIZAGEM-SERVIÇO COMO ALTERNATIVA ÀS SANÇÕES EDUCATIVAS

Resumo. O projeto descrito neste trabalho teve como objetivo substituir determinadas sanções escolares, fundamentalmente as suspensões, pela realização de um trabalho a serviço da comunidade, através da metodologia de Aprendizagem-Serviço. O mesmo foi aplicado num centro educativo de Educação Secundária de Málaga, no decorrer do curso 2016/17, com sete estudantes. Na avaliação, que incluiu aspectos quantitativos e qualitativos, participaram todos os agentes envolvidos de forma direta (estudantes sujeitos do programa e os profissionais que contribuíram para sua aplicação direta), bem como as famílias e outros docentes dos estudantes participantes. Em geral, os sete alunos participantes evitaram sua expulsão para fora do centro por meio de sua participação no programa. Os resultados evidenciaram um impacto muito positivo (diminuição de expulsões, redução das consequências negativas, colaboração da comunidade educativa e melhora das habilidades sociais e de resolução de conflitos por parte dos estudantes, com auxílio do papel mediador dos professores). Uma estratégia baseada na prevenção e na mediação pode contribuir, como mostraram os resultados deste projeto, a deixar de centrar a atenção na aplicação de medidas disciplinares e punitivas. As conclusões do projeto realizado convidam a pensar que a experiência, com as devidas adaptações, pode ser transferida a outros centros de Educação Secundária. A fim de que a intervenção seja efetiva e sustentável ao longo do tempo, a participação e o diálogo de todos os agentes educadores é fundamental.

Palavras-chave: Serviço de aprendizagem, suspensão, educação secundária, problemas de disciplina.

Introducción

Los centros de Educación Secundaria, suelen utilizar una serie de estrategias, para propiciar que la convivencia sea adecuada y mejorar las situaciones conflictivas que se producen en la comunidad educativa (Uruñuela, 2011). Una de estas estrategias son las exclusiones o expulsiones temporales. Las expulsiones temporales y las definitivas viene siendo un recurso demasiado común, dentro de las políticas educativas, tanto a nivel nacional como internacional (Vinh, Strain, Davidon y Smith, 2016). En la Comunidad Autónoma Andaluza este tipo de medidas son aplicadas cuando el alumnado realiza alguna conducta perjudicial para la convivencia, según queda establecido en el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Este decreto, modificado por el Decreto 85/1999, surgió para introducir procedimientos menos burocráticos y más flexibles, que permitieran a los centros dar una respuesta más ágil, constructiva y, sobre todo, eficaz a las conductas contrarias a la convivencia y las sanciones para tales comportamientos. Entre las novedades de esta norma, se encuentra el esfuerzo por clasificar las distintas manifestaciones que pueden darse dentro de la genérica denominación “conflictividad escolar”.

No obstante, considerándose las alternativas que existen respecto a la aplicación de las normas de convivencia y su gestión, los centros educativos siguen optando en la mayoría de las ocasiones, por las medidas y procedimientos sancionadores más punitivos y coercitivos como son el caso de las expulsiones, siendo, en el mejor de los casos, de tres días, y en el peor, de un mes o definitiva. Este tipo de medidas tradicionales de afrontamiento del conflicto, junto con los partes disciplinarios, han aumentado progresivamente, al mismo tiempo que han disminuido los intentos de implicar al grupo-clase y las estrategias de diálogo para participar en la resolución de los conflictos (Andrés-Gómez, 2009). También, Alemany et al. (2012), indican que en Educación Secundaria, la corrección más utilizada es la expulsión del centro de 1 a 3 días, complementada con la suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante menos de 4 días.

Desde esta perspectiva, se hace necesario revisar la Guía para la elaboración del Plan de Convivencia (Orden de 28 de abril de 2015), que recuerda que las medidas para prevenir, detectar y resolver los conflictos deben tener un carácter fundamentalmente educativo y rehabilitador, dando prioridad a medidas como la mediación que fomentan la comunicación, el diálogo y los acuerdos o soluciones consensuadas. Considerando incluso, que el recurso de la mediación es la mejor estrategia que se puede emplear para evitar centrar la atención en la aplicación de medidas disciplinarias y sancionadoras, y desarrollar un modelo de gestión de la convivencia más relacional e integrada (Torrego, 2006). La aplicación de este modelo pone en valor la importancia de gestionar los conflictos desde el propio centro, contando con los procedimientos, estrategias y recursos que se poseen, sin tener que acudir a la externalización del conflicto, informando o denunciando a un servicio externo. Esto supone impedir en último término judicializar los conflictos, recurriendo antes a la mediación que al arbitraje de un juez, para establecer una intervención más gradual, compartida y flexible.

En algunas ocasiones, los profesionales de la educación son testigos de las problemáticas familiares, sociales, personales, económicas, etc., en las que se ve envuelto el alumnado, y pueden incluso analizar de qué forma afecta todo ello a su trayectoria académica. No cabe duda, que estas situaciones desfavorables, no deben impedir al profesorado establecer límites y normas cuando el alumnado muestra conductas disruptivas o delictivas que van en contra de la convivencia del centro (Uruñuela, 2016). No obstante, los profesionales de la educación, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto, deben ofrecer una respuesta educativa alternativa a las sanciones administrativas punitivas (p.ej. la expulsión), que no agraven aún más la situación de desarraigo social, marginación e incompreensión en la que se encuentra el alumnado. En este punto, debemos plantearnos las siguientes cuestiones: ¿Cuál es la finalidad de la educación? ¿No es acaso, la de formar ciudadanos/as capaces de mejorar y transformar la sociedad, favoreciendo relaciones y comportamientos prosociales? ¿No son las tensiones, los conflictos y los problemas de convivencia parte de la vida?

Desde esta perspectiva, parece razonable llevar a cabo una labor de prevención en beneficio de la reducción o, mejor aún, de la eliminación de aquellos factores de riesgo que, de forma directa o indirecta, favorecen la aparición de conductas contrarias a la convivencia que perturben el normal funcionamiento del centro y, como consecuencia, provocan la expulsión del alumnado (Russell y Losen, 2016).

Características de la metodología Aprendizaje-Servicio

El presente proyecto sigue la metodología Aprendizaje-Servicio- ApS (Lim y Bloomquist (2015), considerada como una forma de aprendizaje basado en el crédito que conlleva un aprendizaje experiencial. Según este concepto, los estudiantes participan en actividades que ofrecen un servicio a su entorno comunitario con la intención de beneficiar mutuamente, tanto al proveedor como al receptor del servicio, mientras se mantiene un equilibrio entre el servicio y el aprendizaje. Además, los estudiantes regularmente reflexionan sobre cómo sus actividades se conectan con los contenidos del curso de un modo intencional para lograr tanto un aprendizaje académico y cívico como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. En una revisión de la literatura sobre los efectos de esta metodología en los estudiantes, realizada por Chiva, Gil, Corbarón y Capella (2016), se muestra el impacto de diferentes experiencias basadas en ApS sobre el desarrollo integral del alumnado, mostrando efectividad en dimensiones como los aprendizajes académicos formales, el sentimiento de autoeficacia, la comprensión cultural, la movilización de valores y el desarrollo de comportamientos prosociales, y la adquisición de pensamiento crítico en términos de participación, responsabilidad social y autonomía.

También, Uruñuela (2011, p. 37), señala que la metodología de aprendizaje-servicio (ApS) es:

Una propuesta pedagógica que pretende desarrollar el espíritu cívico en los alumnos y alumnas, activando los valores del compromiso de la participación para la mejora del ámbito social en el que viven; y, de forma simultánea, pretende activar e incentivar los conocimientos y competencias que el alumno ha desarrollado a lo largo de su proceso de aprendizaje, haciendo también posible la apropiación de nuevos aprendizajes en el proceso de desarrollo del proyecto al que se ha comprometido.

Además, Lim y Bloomquist (2015), identifican qué actividades o situaciones socioeducativas no son propias del aprendizaje-servicio, para distinguir éstas de otros tipos de aprendizaje experiencial. Con este propósito, sostienen que el aprendizaje-servicio no incluye formas de aprendizaje experiencial en las que: 1) el objetivo principal es el desarrollo de habilidades profesionales prácticas, antes de que los estudiantes ingresen a una profesión; 2) el trabajo voluntario de servicio comunitario no está integrado en el plan de estudios; 3) los roles de los estudiantes están determinados principalmente por sus objetivos de aprendizaje; 4) no hay una reflexión formal y regular sobre las conexiones entre las actividades del servicio y los contenidos del curso; y 5) los estudiantes realizan un proyecto para una organización o comunidad en un curso tradicional sin reflexión formal.

De este modo, a partir de esta metodología es posible establecer estrategias y pautas de actuación para prevenir la expulsión del alumnado con mayores riesgos de exclusión social interviniendo de manera simultánea con la familia, el centro, las instituciones sociales y la comunidad en la que pertenece el estudiante (Batlle, 2013).

El proyecto desarrollado sigue esta metodología, teniendo además presente los valores y principios fundamentales del ApS (Puig y Palo 2006, p. 6), que apuestan por el desarrollo de:

- Una pedagogía activa, de la experiencia y la reflexión.
- El valor educativo y formativo de las actividades solidarias de servicio a la comunidad al conectarlas con el aprendizaje formal.

- La interdisciplinariedad y la resolución de problemas en situaciones reales de aprendizaje, considerando los hechos complejos desde múltiples perspectivas.
- El protagonismo fundamental de los propios estudiantes.
- La cooperación con compañeros/as y la colaboración con los receptores de la ayuda.
- El desarrollo de una educación en valores, que propicia un espacio de participación en escenarios socioeducativos.
- La evaluación multiagente, formativa y continua de la experiencia y el trabajo de las personas que participan en el proyecto.

Además, se considera que la metodología de Aprendizaje-Servicio, beneficia a todo el alumnado independientemente de sus necesidades, dificultades e intereses individuales. De este modo, según Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011), la metodología ApS no trabaja desde la individualidad del estudiante, si no que llega a todos los segmentos de población para lograr la normalización del alumnado, aun cuando se desarrollen intervenciones individualizadas.

En el transcurso de un proyecto de intervención en la comunidad, los jóvenes desarrollan competencias personales que se vinculan directamente con la autonomía y la iniciativa personal, pero que también entrenan y hacen madurar sus habilidades sociales, de negociación y de resolución de problemas o de análisis crítico de la realidad (Puig et al., 2011, p. 56).

El proyecto de intervención tiene un carácter voluntario, por lo que si el alumnado y su familia decidieran no participar en el mismo, aun siendo informado de los objetivos del proyecto y sus beneficios, se continuaría empleando el sistema Pro-evalúa adoptándose las medidas disciplinarias previstas en el momento en el que se llegara a la pérdida total de los puntos.

Estado de la cuestión

Diferentes estudios y trabajos ponen de manifiesto la importancia de poner en marcha iniciativas, experiencias y proyectos para dar respuesta a las diferentes causas y consecuencias de las diversas problemáticas de convivencia escolar, respeto y tolerancia que suceden en los centros educativos. Un estudio publicado por el Council on School Health (2013), señala que el alumnado que ha sido expulsado de clase o del colegio en Secundaria, posee diez veces más probabilidades de abandonar sus estudios, comparado con aquellos que nunca han sufrido esta sanción. Ello se debe, entre otros motivos, a la ausencia de atención y orientación durante el período de expulsión, dándose el caso de incurrir en conductas nocivas, como pueden ser el consumo de drogas, acciones violentas, realizar pequeños hurtos o actos vandálicos. Por consiguiente, se trata de una problemática que afecta negativamente a la formación del alumnado y repercute en su desarrollo académico, personal y social (González, 2006).

También, dichos expertos (Council on School Health, 2013), afirman que la expulsión y el consiguiente abandono de los estudios por parte del joven suponen un alto coste para la sociedad. Por lo tanto, resulta evidente la necesidad de dar solución a esta problemática educativa, debido a que situaciones como el absentismo y abandono escolar no solo están ligadas a factores relacionados con las normativas de los centros escolares y su propio funcionamiento, sino también a múltiples factores personales, socioeconómicos y familiares.

Este proyecto sigue la línea de otros similares como los aplicados por Hall y Rubin (2008) o McBride, Chung y Robertson (2016). También, Álvarez y Silió (2015),

señalan que las experiencias de ApS se han extendido alrededor de todo el mundo, construyéndose proyectos en Japón, Sudáfrica, Singapur, Tailandia y Oceanía. Respecto al panorama nacional, estos autores advierten que existen más de 4 redes de promoción y 15 grupos promotores (destacan Zerbikas en el País Vasco y el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio en Cataluña –Battle, 2013–). Se pueden encontrar experiencias de buenas prácticas en casi todo el Estado y en todas las etapas educativas. También, ejemplos como los programas de “medidas alternativas” a la expulsión de Murcia, o “Conociéndose”, en Huelva, defienden la efectividad de estas propuestas de intervención dirigidas a prevenir conductas de riesgo en los menores expedientados de educación secundaria, fomentando la adquisición de pautas mínimas de comportamiento social que permitan una convivencia colectiva y, en segundo lugar, ofrecer alternativas socioeducativas a la expulsión del centro. Estas iniciativas, dan veracidad al proyecto que se presenta en este trabajo, mostrando que existen iniciativas actuales que han aplicado estas medidas con éxito y que no son experiencias aisladas.

Lo que precisa este tipo de estudiante que infringe normas convivencia, no es que lo excluyan de su entorno educativo, sino a profesionales de la educación que trabajen con él/ella, estrategias que hagan de sí un/a buen/a ciudadano/a. No obstante, en relación a las formas de resolución de conflictos que se producen en el aula, Alemany et al. (2012), señalan que en Educación Secundaria, las correcciones más utilizadas son los castigos, individuales o colectivos (43.7%), y las sanciones como la expulsión temporal del centro de 1 a 3 días (41.6%), complementada con la suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante menos de 4 días. También, este estudio revela que se ponen en prácticas otras medidas, como llamar a los padres (42.2%), tratar el conflicto en horas de tutoría (35%), a través de consejos de los profesores a los alumnos (34.2%) o con sermones al alumnado (33.6%).

Como se aprecia, la mayoría de los centros, dentro de su autonomía pedagógica y organizativa, gestionan los problemas de convivencia desde el modelo disciplinario-punitivo, a diferencia de algunos que sustentan la convivencia sobre el modelo democrático-dialógico (Abad, 2010). Uno de los motivos por el que el sistema educativo se plantea medidas sancionadoras tan punitivas como la expulsión, también se deben al predominio de concepciones y prácticas educativas tradicionales aún latentes en nuestro sistema educativo, e incluso a cuestiones relacionadas con las condiciones sociolaborales del profesorado (bajo reconocimiento y prestigio social). También, sería recomendable indicar que para que el proyecto sea efectivo, es necesario el compromiso, el diálogo y la participación de todos los agentes socioeducativos. Las problemáticas de convivencia en el centro no se pueden solucionar de forma estanca, a partir de la intervención puntual de ciertos profesionales motivados por la temática, sino que debe ser responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Objetivos

Este proyecto tiene como propósito sensibilizar y prevenir la aparición de conflictos y conductas disruptivas que provoquen la expulsión de un determinado alumnado y, a su vez, conseguir su inclusión en pro de la mejora de la convivencia (Martín et al., 2003). Desde esta perspectiva, el proyecto se propone que el alumnado susceptible de ser expulsado, trabaje teniendo presente valores y principios cívicos y prosociales con el objetivo, no solo de recuperar los puntos del sistema Pro-evalúa¹,

¹ El sistema Pro-evalúa es una plataforma que funciona en un servidor de Internet cuyo objetivo es facilitar el proceso de evaluación continua de los alumnos/as de forma diaria e instantánea, así como, intentar que esta información llegue de manera rápida y eficaz a los miembros de la comunidad educativa.

sino también de adquirir una formación a nivel personal, educativa y social. Por consiguiente, el objetivo general del presente proyecto consistió en diseñar y aplicar un plan de medidas educativas alternativas preventivas o de intervenciones, dirigidas a potenciales estudiantes en riesgo de expulsión, debida a la acumulación de partes de incidencia por acciones y comportamientos disruptivos reiterados que van en contra de las normas de convivencia. También, este proyecto persigue entre sus objetivos, en una fase posterior, realizar labores de mediación entre las familias, el centro y las instituciones sociales del barrio. En este sentido, se considera que la participación y el dialogo con todos los agentes socioeducativos resulta clave para desarrollar y aplicar una intervención efectiva y sostenible en el tiempo (Martínez-Odría, 2007).

En este sentido, también se pretende cambiar esta realidad, considerando que si se sustituye la expulsión por tareas de interés social; no sólo estaremos devolviendo al estudiante disruptivo la posibilidad de sentirse miembro útil de la comunidad; sino que también se prevendrán futuras conductas problemáticas a través de la adquisición de habilidades sociales como la empatía, la escucha activa o la resolución de conflictos. Desde esta perspectiva, este proyecto evita que los estudiantes que son expulsados vuelvan a clase con la misma o peor actitud, lo que no soluciona el problema, sino que perpetúa los conflictos que no sólo influyen en sí mismos sino también en el resto de la comunidad educativa (Ruíz y Lago, 2000).

Análisis del contexto y principales necesidades

El presente proyecto se ha desarrollado en el centro educativo Manuel Alcántara de Málaga a modo de estudio de caso/proyecto piloto. Este centro se constituye como ejemplo característico de centro de Educación Compensatoria en una capital de provincia de Andalucía). El propósito de este proyecto se dirigía a prevenir y solventar problemáticas de convivencia escolar y relación social de estudiantes expulsados de forma temporal, como resultado de la pérdida total de puntos dentro del sistema Pro-evalúa. Este centro se define por su dedicación constante, a lo largo de los años, a la puesta en marcha de iniciativas, proyectos y buenas prácticas educativas dirigidas a la mejora y respeto de la convivencia y las normas sociales, como consecuencia de ~~debido~~ a la aparición de situaciones problemáticas sociales, derivadas de sus características contextuales (ubicado cerca de barriadas en riesgo de exclusión social). En este sentido, este proyecto supone dar un paso más, apostando por propuestas encaminadas a restablecer y fortalecer la convivencia en el centro.

Puig et al. (2011, p.53), señalan que las propuestas de aprendizaje-servicio se caracterizan por ser “una actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. Desde esta perspectiva, se hace imprescindible partir de un análisis del contexto y sus necesidades para comprender la complejidad y las dinámicas de los grupos sociales, promover la colaboración y compromiso entre los implicados, y motivarlos hacia la acción. Por consiguiente, este análisis de necesidades se plantea con la finalidad de contribuir a solucionar aquellos problemas relacionados con la conflictividad escolar, consecuencia de una sociedad cada vez más multicultural y compleja, a través de un planteamiento de la paz y la no violencia y la mejora de la convivencia en el Centro y

Pro-evalúa lleva integrado un procedimiento de método de economía de fichas (Ramírez-Pérez, 2015), similar al “carnet por puntos” de conducción. Este mismo sistema ha sido implantado en varios centros educativos de Andalucía. (ver <https://evalua.wordpress.com>).

en el convencimiento del papel mediador que el profesorado puede jugar en la resolución pacífica de conflictos (Torrecilla, Olmos y Rodríguez, 2016).

El análisis de necesidades se realizó mediante los siguientes métodos exploratorios:

- La observación, a través de la búsqueda de situaciones y patrones de comportamiento, explicados a través de sus causas, naturaleza y efectos.
- Entrevistas en profundidad, cuestionarios o registros familiares y personales que se realizaron mediante muestreo cualitativo.
- Análisis de documentos (expedientes académicos, informes de evaluación psicopedagógica y dictámenes). Todos ellos, recogidos en documentos elaborados por el centro, entre los que se pueden destacar:
 1. Registro de visitas al Departamento de Orientación, por parte del profesorado, los tutores legales y el alumnado.
 2. Derivación de tutores.
 3. Autorización de padres/madres/tutores legales para:
 - Evaluación psicopedagógica.
 - Asistencia a aula de apoyo.
 - Adaptaciones curriculares.
 - Programas de diversificación.
 - Programas de Cualificación Profesional Inicial.
 4. Consejo Orientador
 5. Compromiso pedagógico.

Teniendo como referencia la relevancia y el interés de conocer los puntos fuertes y débiles del contexto a través del desarrollo de procedimientos de evaluación rigurosos y sistemáticos, el análisis de necesidades del centro, se llevó a cabo durante el primero y parte del segundo cuatrimestre del curso 2016/2017 y, se ha aplicado en el tercero. Todo ello con la implicación del Equipo directivo, así como los miembros del Departamento de Orientación del centro.

El centro “Manuel Alcántara” es un Centro de Educación Secundaria que imparte enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, con los dos ciclos que la configuran, un 1º de Formación Profesional Básica de Servicios Administrativos y un aula de Formación Básica Obligatoria. (Unidad Específica de Educación Especial). Se encuentra ubicado en una zona céntrica de la ciudad, caracterizada por la coexistencia de barriadas con diferentes niveles sociales, culturales, económicos, etc. En este sentido, según el análisis de los datos extraído de los diferentes procedimientos exploratorios (observaciones, entrevistas, análisis de documentos, etc.), se ha detectado que un 30% de las familias se encuentran en riesgo de exclusión social, padeciendo graves problemas económicos que necesita de ayudas para material escolar, comedor, actividades extraescolares, etc.

También, existe una reducida proporción de estudiantes desaventajados que no asisten con regularidad al centro. La ubicación en un entorno socioeconómico deprimido, la pertenencia a minorías étnicas (aproximadamente un 17%), con escaso conocimiento de la lengua castellana, una escolarización irregular por razones de cambio frecuente de domicilio y de la actividad laboral de las familias, provocan largos periodos de absentismo escolar, que condicionan las posibilidades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, así como su adecuada inserción social y educativa.

Muchos estudiantes presentan escasos conocimientos previos y diferentes problemas en la adquisición de habilidades instrumentales (lectura, escritura y cálculo), que se sitúan en un continuum de mayor a menor gravedad. En los casos más severos, muestran bajos niveles de competencia propios de la Educación Infantil y/o primer ciclo de Educación Primaria; y en el otro extremo, presentan lagunas y dificultades para superar los objetivos curriculares del tercer ciclo de Primaria y del primer ciclo de la ESO. A todo lo mencionado, se suman bajos niveles de motivación, déficit de atención y desinterés generalizado por la realización de las tareas, derivado a su vez, de la ausencia de hábitos de estudios y bajo rendimiento académico.

Este escenario se agrava por la presencia de situaciones de inadaptación escolar y social, traducido por un mal comportamiento y problemas de disciplina, especialmente, en los dos primeros cursos de la ESO, sin olvidar los terceros y cuartos que, a pesar de tener menos representación, no indica en modo alguno su ausencia.

Estas conductas condicionan negativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje y acaban por contagiar la dinámica general del aula implicando también al resto de compañeros. Además, se ven a menudo reforzadas, por las características evolutivas propias de la adolescencia (sentimiento de permanencia en el grupo social de referencia, formación incompleta de su identidad, etc.), y por la edad de llegada al centro.

Todos estos factores contextuales afectan el desarrollo de la convivencia escolar, dando lugar a la necesidad de plantear protocolos de actuación que promuevan la adopción de pautas mínimas de comportamiento social que favorezcan un clima de respeto, tolerancia y cultura de paz.

Respecto al contexto de aplicación de esta propuesta, el presente proyecto está diseñado para ser aplicado en cualquier centro de Educación Secundaria de Andalucía, considerando que comparten un mismo marco jurídico y, de alguna forma, una gran mayoría de los centros de Educación Secundaria vienen a emplear la expulsión como una forma de “resolver” determinados problemas de comportamiento.

Para ello, es recomendable que el centro de Educación Secundaria, donde se vaya a aplicar el proyecto, cuente con una plataforma como el sistema Pro-evalúa o similar, debido a que mediante este servicio, se hace posible visionar el listado de partes de incidencia que posee el alumnado, equivalente al método de economía de fichas (Ramírez-Pérez, 2015), pero en este caso de puntos.

Método

Procedimiento

En el momento de elaborar un proyecto de intervención debe considerarse el procedimiento metodológico que guiará su diseño, aplicación y evaluación. De este modo, la planificación y desarrollo del proyecto se articula en cuatro momentos o fases que deben incluirse en la dinámica del centro educativo. Por esta razón, en los subapartados siguientes se realiza una síntesis del procedimiento desarrollado en las fases de sensibilización, planificación, aplicación y evaluación del proyecto.

Fase de sensibilización:

El proyecto no era fácilmente asumible por el profesorado, tanto por el trabajo implícito que conlleva de orientación y apoyo al estudiante, como por los elementos

condicionantes de tipo estructural de espacio y tiempo dados en el centro, y, sobre todo, por la falta de formación de base, en buena parte del profesorado, en lo relativo a la resolución de conflictos y mejora de las habilidades sociales.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, lo primero fue tratar de favorecer la adopción de compromisos y responsabilidades en la jefatura de estudios y el departamento de orientación en relación con esta temática, justificando su idoneidad en coherencia con las características del centro y su alumnado, y subrayando la necesidad de promover una cultura rehabilitadora de los conflictos educativos, promoviendo una alternativa a la sancionadora de carácter punitivo. En este sentido, se abrieron espacios de comunicación y diálogo con el profesorado para llegar a un consenso sobre la medida alternativa más eficaz que podía dar respuesta a la conducta sancionada.

Desde este momento, se establecieron objetivos concretos para desarrollar una actuación coordinada:

- Mejorar la capacitación del profesorado relativa a la resolución de conflictos y al desarrollo de habilidades sociales.
- Generar lazos de colaboración entre el profesorado y las familias, prestando una atención individualizada a familias en situación de vulnerabilidad.
- Delimitar las funciones y compromisos de los implicados (alumnado, familia y centro).
- Potenciar la figura (rol) de la persona que supervisará las actividades, como referente de apoyo incondicional para el cumplimiento de la tarea.
- Buscar soluciones para las dificultades surgidas mediante reuniones periódicas de los implicados.
- Adaptar el proyecto individual de cada estudiante a las posibilidades reales.

A partir de estas consideraciones se trazó el plan de trabajo del proyecto.

Fase de planificación:

En esta fase, se realizó el análisis de necesidades a través de una evaluación diagnóstica del contexto educativo y socio-familiar de los estudiantes. Se recopiló información previa sobre las características de las expulsiones a lo largo de varios años tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, identificándose las posibles causas y consecuencias de las situaciones de conflictividad. Además, se analizaron las concepciones y opiniones sobre las problemáticas de convivencia y conductas disruptivas, así como la eficacia de las medidas correctoras, a todos los implicados en el proyecto (alumnado, familia, centro) a través de observación, entrevistas informales, cuestionarios y diarios de campo.

También, se realizó el diseño del proyecto, teniendo en cuenta las siguientes componentes estructurales: marco legislativo, destinatarios, análisis de necesidades, establecimiento de responsabilidad y funciones respecto a la ejecución y seguimiento del proyectos, plan de actividades, ciclos educativos y áreas curriculares o centros de interés de aplicación del proyecto y evaluación del impacto del proyecto.

Por consiguiente, esta fase resultó esencial para delimitar el plan de trabajo, así como las funciones y responsabilidades de coordinación, apoyo, seguimiento y evaluación del proyecto.

Fase de aplicación:

Tras las fases de sensibilización y planificación, se procedió a poner en práctica el proyecto, cumpliendo con la metodología (de trabajo) propuesta.

El proyecto se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio, con la participación de 7 estudiantes de los cuales 3 eran chicas y 4 chicos. De estos estudiantes, 5 cursaban 1º y 2º de la ESO, mientras que los 2 restantes procedían de los dos cursos superiores. La experiencia se llevó a cabo directamente con los 7 estudiantes que cumplían los requisitos de participación, pero en ella participó activamente toda la comunidad educativa. El equipo directivo, las familias y otros estudiantes del centro colaboraron activamente. Esta forma de abordar el plan de trabajo y las estrategias de coordinación desarrolladas en esta experiencia podrían transferirse a otros contextos y escenarios educativos, constituyéndose como uno de los elementos más valiosos de este proyecto.

Las sesiones se realizaron en parejas y en horario de tarde durante sesiones de dos horas (4 horas en total, distribuidas en 2 tardes de jueves, en horario de 16 a 18h). Según lo acordado en el “Compromiso de Convivencia” firmado entre las familias y el centro educativo, por cada hora de trabajo el alumnado participante recuperaría un punto del citado programa “Pro-evalúa”.

De todas las opciones posibles para el desempeño de las actividades rehabilitadoras, se optó por la gestión de la Biblioteca Escolar, por predisposición mostrada a participar en el proyecto. El trabajo socio-comunitario consistió en catalogar libros, organizar estanterías y contribuir al cuidado y conservación de la biblioteca. De este modo, el alumnado podía evidenciar, de manera tangible, el impacto positivo que tenía su labor sobre su entorno.

Llegados a este punto, resulta importante mencionar, el papel que desempeñaron las personas encargadas de orientar y supervisar las tareas. En este sentido, no se asumieron funciones de meros acompañantes o “vigías”, dedicados exclusivamente a hacer cumplir la tarea y obtener resultados efectivos. Muy al contrario, la actividad debía ser complementada con un diálogo e intercambio de opiniones sobre la experiencia, en un contexto no disciplinario, donde el alumnado pudiera analizar las causas y consecuencias de sus conductas. En este sentido, los estudiantes mejoraron sus capacidades de comunicación e interacción entre iguales -trabajo en parejas- y con el profesorado, aumentando su sentimiento de pertenencia y compromiso con el centro educativo.

No obstante, también se puede señalar que no todos los estudiantes consiguieron cumplir en su totalidad con los objetivos propuestos en su plan individual de trabajo. Algunos de los estudiantes cometieron algunas de sus habituales conductas disruptivas y fueron sancionados (reducción de puntos), debido a que el proyecto, a pesar de desarrollarse de forma paralela a la actividad lectiva de los estudiantes, no tenía capacidad para atender todas las situaciones de conflictividad a las que podían estar expuestos los estudiantes a lo largo de toda la jornada escolar. De este modo, ciertos estudiantes no pudieron ver reflejadas todas sus horas de trabajo en relación a la posibilidad de reducir sus puntos del sistema Pro-evalúa.

Fase de evaluación:

En esta fase, se valoró la eficacia, eficiencia e impacto del proyecto atendiendo a los siguientes indicadores de evaluación:

- El grado de contribución del proyecto a los objetivos y actividades formativas propuesta en el Plan de Convivencia del centro y atención a las necesidades detectadas (calidad técnica).

- La valoración de todos los implicados en el proyecto (profesorado, estudiantes y familias), sobre la satisfacción y mejora de las relaciones sociales y las situaciones de convivencia en el aula (habilidades socioafectivas), así como progresos producidos en el desarrollo de procesos de aprendizaje y adquisición de competencias (rendimiento académico).

Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de información

La metodología de evaluación de la calidad del proyecto (procedimientos y técnicas de evaluación para la recogida de información, p.ej.: entrevistas.) se ajusta al contexto (necesidades e intereses de los participantes) y los tipos de datos a recoger (cualitativos y cuantitativo).

Para la recogida de información se diseñó un registro con diferentes indicadores de observación para detectar escenarios o contextos de conflictividad, problemas de convivencia o la aparición de conductas disruptivas (formas, frecuencia, duración, etc.) para valorar qué situaciones podían requerir de mayores niveles de intervención. También, se aplicaron cuestionarios abiertos compuesto por 6 ítems que pretendía recopilar información de los estudiantes sobre el nivel de satisfacción y aprendizaje adquirido tras el desarrollo del plan de trabajo propuesto. Además, se realizaron entrevistas abiertas informales para conocer en profundidad la percepción que tenían los participantes y agentes educativos (docentes y familia) implicados en el proyecto sobre el grado de mejora y transformación adquirido tras la ejecución del plan de medidas educativas alternativas preventivas. Para analizar el contenido de las entrevistas se construyó un sistema de categorías mixtos (deductivo-inductivo) a través de un proceso de reducción, transformación, extracción y verificación de la información obtenida. Todo ello, permitió elaborar matrices y gráficas explicativas que permitían una interpretación de los datos obtenidos tras los análisis (Miles, Huberman y Saldaña, 2014).

Para el tratamiento de los datos cualitativos se empleó el programa Atlas.ti v7.0 (2012) y para los datos cuantitativos se empleó el paquete de análisis estadístico SPSS v.22 (2013).

Resultados

Se comenzará aportando información cuantitativa (datos), para dar una idea aproximativa de los resultados del proyecto, para a continuación ahondar en cuestiones cualitativas que proporcionan una perspectiva de análisis más profunda.

Análisis Cuantitativo:

Las 7 personas participantes completaron con éxito todo el programa. Es decir, asistieron a las dos sesiones a las que fueron citados y, por espacio de 2 horas, realizaron las tareas previstas con un más que aceptable grado de ejecución.

5 de los/as participantes lograron recuperar los 4 puntos (1 por hora) en su cuenta de “puntos”, evitando una posible expulsión del centro.

Los otros dos participantes sólo recuperaron (pese a haber prestado servicios a la comunidad con aprovechamiento) 2 de los 4 puntos posibles ya que, a lo largo de las 2 semanas en las que duró su intervención, fueron objeto de partes disciplinarios en horario lectivo. Si bien en este caso el éxito es parcial, hemos de tener en cuenta que, de

no haber participado en el presente programa, la conducta que motivó el parte disciplinario habría implicado (en ambos casos) una expulsión fuera del centro educativo. Se puede afirmar que, en este caso, el programa no sirvió para prevenir; pero sí para evitar una expulsión fuera del centro.

Desde un enfoque algo más longitudinal (pese a que el tiempo transcurrido durante esta primera experiencia no nos permite llegar a conclusiones determinantes), a continuación se aportan varios datos de interés.

Desde que finalizó el programa (finales del pasado curso y comienzos del siguiente), ninguna de las personas participantes ha sido objeto de parte disciplinario alguno (no se han registrado, por tanto, conductas contrarias a las normas de convivencia).

Otro dato objetivo es el siguiente: Las dos chicas participantes habían anunciado (antes de emprender el programa), su intención de abandonar el centro educativo ~~nada~~ una vez que cumplieran los 16 años. En la actualidad -una vez superada dicha barrera- han decidido continuar estudiando, una de ellas un Programa Mejora Aprendizaje y Rendimiento y la otra un Programa de Formación Profesional Básica. Obviamente resulta difícil determinar en qué medida el proyecto desarrollado es responsable de tal decisión; pero al menos se pueden descartar “efectos secundarios” negativos y, a la vez, se abre la posibilidad de emprender nuevas vías de investigación (de carácter longitudinal) en centros que opten por generalizar esta experiencia.

De confirmarse la aplicabilidad de este tipo de impactos, podríamos concluir que el programa podría aumentar la edad de escolarización del alumnado más allá de los 16 años, lo que constituye, por sí mismo, uno de los objetivos 2020 del Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano.

Análisis Cualitativo:

Antes de “aterrizar” en cuestiones menos tangibles (percepción de los agentes implicados, transformación emocional, relacional, etc.), se analizarán elementos objetivos y tangibles que permiten vislumbrar en qué medida el programa desarrollado ha podido contribuir a la transformación, no sólo del alumnado participante, sino de la Comunidad (al menos el propio centro educativo) en donde se insertan:

En el último claustro del Curso 2016/17 (mes de junio) la Coordinadora del Plan de Biblioteca valoró positivamente el programa; no sólo por la labor concreta desarrollada sino, también, por el cambio de actitud hacia la biblioteca del alumnado participante durante las horas de clase. La profesora considera que el alumnado participante en el programa se muestra más respetuoso con la biblioteca, y valora más el papel de dicho recurso en el centro educativo.

El programa fue valorado positivamente por el Claustro de Profesorado (Autoevaluación de Centro), y fue aprobado como “Propuesta de Mejora” para el curso siguiente. Se puede decir, por tanto que el acuerdo del referido Órgano Colegiado no sólo avala la experiencia descrita sino que, además, evidencia cierto grado de transformación por parte del propio profesorado del centro educativo.

Una vez analizadas los indicadores anteriores, se procede a mostrar los resultados obtenidos a través de las herramientas de evaluación aplicadas (hojas de observación, entrevistas y cuestionarios):

- El alumnado participante no sólo ha sido eficaz en la realización de la labor propuesta, sino que ha mostrado buena actitud en todo momento, tanto hacia la tarea como hacia la comunicación y el diálogo.
- El alumnado se sentía agradecido por la oportunidad que el centro le brindó. Decían sentirse útiles para el centro.
- El profesorado se manifestó muy satisfecho por el cambio de comportamiento de los estudiantes implicados en el proyecto.
- Las familias de los menores mostraron, igualmente, su agradecimiento por la forma de proceder del centro educativo ya que, en lugar de sentir que el centro descargaba en ellas toda la responsabilidad de gestión de conflictos, se sintieron realmente arropadas por la institución, y en un plano de igualdad a la hora de gestionar la corrección de conductas inadecuadas de sus hijos/as.

Discusiones y conclusiones

Una vez evaluada la experiencia es posible concluir una serie de cuestiones de cierta relevancia. El análisis de la realidad realizado en este proyecto pudo poner de manifiesto el empleo de medidas tradicionales de afrontamiento de conflictos y la dificultad de plantear propuestas de implicar al grupo-clase y estrategias de diálogo para participar en la resolución de conflictos (Andrés-Gómez, 2009). Es por ello que se observó cómo las políticas educativas y los centros, que las aplican, siguen apostando de manera sistemática por sanciones como la expulsión de los estudiantes (Abad, 2019; Alemany et al., 2012; Vinh, Strain, Davidon y Smith, 2016). Durante el análisis de la realidad realizado se observó, como ya había indicado González (2006), cómo las expulsiones afectan negativamente a la educación del estudiante y repercute en su desarrollo personal y social. De la misma forma, se comprobó cómo las expulsiones tienen un alto coste social (Council on School Health, 2013). Además, como ya se indicó, y se apreció en el desarrollo inicial del proyecto, los estudiantes expulsados temporalmente vuelven a clase con la misma o peor actitud (Martín et al., 2003), lo que produce una reiterada fuente de conflictos en la comunidad educativa (Ruiz y Lago, 2000).

De esta manera, la puesta en marcha de estrategias para propiciar que la convivencia sea adecuada y mejorar la conflictividad (Uruñuela, 2011), a través de la prevención, como concluyen Russell y Losen (2016), y como se ha demostrado en el desarrollo de este proyecto, son un acierto. Una estrategia basada en la prevención y en la mediación puede contribuir, como han mostrado los resultados de este proyecto, a dejar de centrar la atención en la aplicación de medidas disciplinarias y sancionadoras, como ya indicaba Torrego (2006).

El modelo de intervención, como se ha desarrollado en este proyecto, debe ser proponer una convivencia relacional e integrada (Torrego, 2006), procurando que el estudiante sea el protagonista de su propio progreso, participando en el desarrollo de su propia formación (Nieto Morales, 2016). En este contexto, la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) ha demostrado su eficacia (Lim y Bloomquist, 2015; Uruñuela, 2011). En desarrollos posteriores del proyecto, será necesario ampliar la red de ApS a las familias, las instituciones sociales y al resto de la comunidad a la que pertenece el estudiante, como sugiere Batlle (2013). Pero la estrategia desarrollada en este proyecto ha promovido en el centro educativo una serie de valores y principios

fundamentales de la ApS, como señalaban Puig y Palo (2006): una pedagogía más activa, de la experiencia y la reflexión; valores y formación en actividades hacia la comunidad conectadas con el aprendizaje formal; interdisciplinariedad, resolución de problemas en situaciones reales; protagonismo de los propios estudiantes, etc. (Puig y Palo, 2006, p. 6).

Es cierto que las intervenciones se han desarrollado de manera individual (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011), pero con la intención de que tanto el proceso como el resultado llegue a todos los segmentos de la comunidad educativa. Por tanto, es necesario poner en valor la autonomía e iniciativa personal y, como se ha comprobado con aplicación del proyecto, confirmando los trabajos de Puig et al. (2011), hacer madurar las habilidades sociales y de resolución de conflictos de los estudiantes, contando con el papel mediador del profesorado, como señalaban Torrecilla, Olmos y Rodríguez (2016).

Tal y como se indicó en el apartado anterior, el centro educativo “Manuel Alcántara”, tras la experiencia realizada, acordó insertar la propuesta en su Plan de Centro al objeto de institucionalizarla. Esto es sin duda una evidencia de la viabilidad del programa. Llegados a este punto, podría resultar relevante analizar en qué medida la propuesta puede ser transferible a otros centros. Teniendo en cuenta las características de los centros, la política educativa común y la problemática asociada a las medidas sancionadoras adoptada, el presente proyecto podría ser aplicado en otros muchos centros educativos de Educación Secundaria de Andalucía, e incluso del resto de España. No obstante y sin perder de vista el panorama global, se considera que para dotarlo de mayor viabilidad es preciso partir de un aspecto menos ambicioso para que, una vez pasados varios cursos, se pueda conseguir el pleno desarrollo del mismo. Todo ello, porque se hace necesaria que una de las labores colaterales de su aplicación, sea la de procurar que los docentes y comunidad educativa en general, sean copartícipes de los resultados que se obtienen con la aplicación del ApS. Como indicaba Martínez-Odria (2007), si se quiere que la intervención sea efectiva y sostenible en el tiempo, la participación y el diálogo de todos los agentes educativos deben ser clave. Razón por la que se considera oportuno en primera instancia, optar por un planteamiento humilde, dirigido hacia donde existan centros educativos acogidos al Plan de Compensación Educativa que se encuentran con los mismos e incluso mayores índices de expulsión, que los existentes en el centro educativo donde se ha experimentado el proyecto inicial.

Resulta preferible plantearse metas sencillas y objetivos reales, para que una vez se consigan estos, se puedan seguir añadiendo aspectos que se acerquen a una aplicación total de la metodología del ApS y, por ende, todos los beneficios que ésta aporta a la convivencia en los centros.

A corto plazo mencionar que, aunque el proyecto es jurídicamente viable (dentro de la autonomía pedagógica de los centros educativos de Educación Secundaria), lo apropiado sería que los centros docentes incluyan las líneas generales del presente proyecto en su Plan de Centro (específicamente sería necesario modificar parte del “Reglamento de Organización y Funcionamiento” y, dentro del “Proyecto Educativo” el Plan de Convivencia); algo que se simplificaría enormemente si, desde la Administración Educativa competente, se emitieran unas instrucciones concretas sobre cómo aplicar la metodología ApS en los Centros Educativos.

Referencias

- Abad, J.V. (2010). 7 Ideas Clave. *Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Grao.
- Aleman, I., Ortiz, M.M. Rojas, G. y Herrera, L. (2012). Convivencia escolar percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-12. Retrieved from <https://goo.gl/g8DoSp>
- Álvarez, C. y Silió, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 33 (2), 19-24. Retrieved from <https://goo.gl/6vQzHM>
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C., Echeita, G. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1) 79-95.
- Andrés-Gómez, M.S. (2009). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar: evaluación de una intervención*. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa-IFIIE.
- Batlle, R. (Coord.). (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje. Inventario de experiencias educativas con finalidad Social*. (2ª Ed.). Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94. doi: 10.1344/RIDAS2016.2.4
- Council on School Health (2013). Out-of-school suspension and expulsion. *PEDIATRICS*, 131(3), 1000-1007. Retrieved from <https://goo.gl/QdQAqt>
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria González, 2006
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- Hall, B. y Rubin, T. (2008). Community Service Programs: A Model for At-Risk Long-Term-Suspended Students. *Journal of School Public Relations*, 29(4), 434-455.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía
- Liim, S. y Sook, C. (2015). Distinguishing service learning from other types of experiential learning. *Education for Information*, 31(4), 195-207. doi: 10.3233/EFI-150952

- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(4), 627-640
- McBride, A. M., Chung, S. y Robertson, A. (2016). Preventing Academic Disengagement through a Middle School-Based Social and Emotional Learning Program. *Journal of Experiential Education*, 39(4), 370-385. doi: 10.1177/1053825916668901.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3th edition.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011) Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67.
- Puig, J.M. y Palo, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*. 357, 60-63. doi: <https://goo.gl/WLyyqT>
- Ramírez-Pérez, M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2 (1), 45-54.
- Russell, S. y Losen, D. (2016). From reaction to prevention: turning the page on school discipline. *American Educator*, 39 (4), 4-11).
- Torrecilla, E. M., Olmos, S. y Rodríguez, M. J. (2016). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en Educación Secundaria. *Educación XXI*, 19 (2) 293-315. doi: 10.5944/educXX1.13949
- Torrego, J.C. (2006). El modelo integrado: un marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (1999-2006). Retrieved from <https://goo.gl/E7CUHx>
- Uruñuela, P.M. (2011). Aprendizaje-servicio, una metodología para el desarrollo de la convivencia. *AMAzônica*, 6 (1), 35-61. Disponible en <https://goo.gl/TY4XHJ>
- Uruñuela, P.M. (2016). Aprendizaje-Servicio y Convivencia. *Revista Digital de la Asociación Convives*, 16, 3-4. Retrieved from <https://goo.gl/YhQuj9>
- Vinh, M., Strain, P., Davidon, S. and Smith, B. (2016). One State's Systems Change Efforts to Reduce Child Care Expulsion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36 (3), 159-164.

Fecha de recepción: 09/03/2018
Fecha de revisión: 11/01/2019
Fecha de aceptación: 23/07/2019

CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR À APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Simão Henrique Jakobowski

Universidade Regional de Blumenau - FURB. Brasil Prefeitura
Municipal de Massaranduba. Brasil

simaoo1@hotmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-0343-3595>

Vera Lúcia Simão

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Brasil
Universidade Regional de Blumenau - FURB. Brasil

vsimao2@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>

Rita Buzzi Rausch

Universidade Regional de Blumenau - FURB. Brasil

ritabuzzirausch@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

Resumo. O objetivo desta pesquisa foi evidenciar as contribuições de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) à aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental I sobre “biodiversidade das abelhas nativas”. O PCE foi desenvolvido em uma escola pública da cidade de Massaranduba/SC e envolveu estudantes do 4º ano. As discussões teóricas foram subsidiadas por autores como Pineau (2004), Moraes (1996, 1997, 2004), Morin (2007, 2011, 2015), Zwierewicz e Torre (2009), Torre (2014) e Nicolescu (1999). A pesquisa caracteriza-se por ter cunho qualitativo e realizar estudo de caso. A análise dos dados evidenciou experiências significativas desenvolvidas pelo PCE em relação ao aprendizado dos estudantes, que ocorreu por meio de produção de texto, paródia, cálculos envolvendo a produção de mel, visita a um produtor de mel, atividades de Ciências, História e Geografia, dentre outras. Os resultados apontaram para uma metodologia pedagógica que contempla o protagonismo dos estudantes, promove a curiosidade, desenvolve a transdisciplinaridade e a ecoformação. Revelaram ainda momentos em que os estudantes exploraram múltiplos materiais e ambientes de aprendizagem que promoveram diversificadas atividades e experiências de aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, das diferentes formas de ser e de fazer educação.

Palavras-chave: Projeto Criativo Ecoformador, aprendizagem, transdisciplinaridade.

CONTRIBUTIONS OF A CREATIVE ECOFORMING PROJECT TO THE LEARNING OF CHILDREN OF BASIC

Abstract. The objective of this research is to demonstrate the contributions of a Creative Ecoformador Project (PCE) to the learning of students of education in the first years of primary school about "biodiversity of native bees". The PCE was developed in a public school in the city of Massaranduba / SC and involved fourth grade students. The theoretical discussions were based on authors such as Pineau (2004), Moraes (1996, 1997, 2004), Morin (2007, 2011, 2015), Zwierewicz and Torre (2009), Torre (2014) and Nicolescu (1999). The research is characterized by being qualitative focused on the case study. The data analysis allowed to demonstrate significant experiences developed by the PCE. The data showed that the students' learning occurred through text production, parody, calculations involving the production of honey, visit still producing honey, activities in the subjects of Sciences, History and Geography, among others. The results pointed towards a pedagogical methodology that considers the protagonism of students, promotes curiosity, develops transdisciplinarity and ecoformation. They

revealed even moments in which students experienced multiple materials and environments and in some opportunities the development of creativity, of autonomy, of the different ways of doing education.

Keywords: Creative Ecoforming Project, learning, transdisciplinarity.

CONTRIBUCIONES DE UN PROYECTO CREATIVO ECOFORMADOR AL APRENDIZAJE DE NIÑOS DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

Resumen. El objetivo de esta investigación es evidenciar las contribuciones de un Proyecto Creativo Ecoformador (PCE) al aprendizaje de estudiantes de enseñanza en los primeros años de primaria sobre “biodiversidad de las abejas nativas”. El PCE fue desarrollado en una escuela pública de la ciudad de Massaranduba /SC e involucró estudiantes del cuarto grado. Las discusiones teóricas fueron basadas en autores como Pineau (2004), Moraes (1996, 1997, 2004), Morin (2007, 2011, 2015), Zwierewicz y Torre (2009), Torre (2014) e Nicolescu (1999). La investigación se caracteriza por ser cualitativa enfocada al estudio de caso. El análisis de datos permitió evidenciar experiencias significativas desarrolladas por el PCE. Los datos evidenciaron que el aprendizaje de los estudiantes ocurrió por medio de producción de texto, parodia, cálculos que involucraban la producción de miel, visita aún productor de miel, actividades en las asignaturas de Ciencias, Historia y Geografía, entre otras. Los resultados apuntaron hacia una metodología pedagógica que contempla el protagonismo de los estudiantes, promueve la curiosidad, desarrolla la transdisciplinaridad y la ecoformación. Revelaron aun momentos en que los estudiantes experimentaron múltiples materiales y ambientes y en algunas oportunidades el desarrollo de la creatividad, de la autonomía, de las diferentes formas de hacer educación.

Palabras clave: Proyecto Creativo Ecoformador, aprendizaje, transdisciplinaridad.

Introdução

Compreendemos a sala de aula como um espaço de experiências ricas e inovadoras por oportunizar o encontro de diferentes saberes. Ao reconhecer esse espaço como um lugar de oportunidades, damos abertura ao novo, ao emergente e inusitado. As relações estabelecidas na sala de aula podem transcender paredes escolares, abrindo novos caminhos para os processos de ensinar e aprender. Ao ampliar nosso olhar para além da sala de aula, podemos promover o aprendizado conectado com a vida, ou seja, mais contextualizado e significativo.

O dia a dia escolar é dinâmico e constituído por diferentes pessoas, como professores, estudantes, familiares e gestores, cada qual com suas características culturais, situação econômica, viés político e valores humanos e sociais provenientes de suas vivências. São pessoas singulares que, com suas histórias, seus sonhos, desejos e suas formas de ensinar e de aprender, por diversas razões, encontram-se numa determinada cidade, nas praças, nas ruas, nos museus, nas lojas, nos mercados e nas escolas. O professor, ao deparar-se com tanta diversidade, pode tornar o espaço da sala de aula um lugar para aprender e ensinar de forma criativa e ecoformadora, reconhecendo cada um como sujeito, com diferentes potencialidades e capacidades.

Por vivermos em uma sociedade em constante transformação, novas demandas são exigidas nos processos de ensinar e aprender, apontando para a necessidade do uso de metodologias didático-pedagógicas ativas que deem conta de formar pessoas para uma sociedade cada vez mais exigente e para a humanização cada vez mais necessária.

Entendemos, dessa forma, que a educação, na contemporaneidade, reclama diferentes respostas para diferentes demandas, tanto sociais como políticas, culturais e humanas, entre outras, provenientes do mundo contemporâneo. Embora algumas práticas de professores já venham ao encontro desse novo cenário, esse campo precisa avançar no âmbito qualitativo, de modo que tais ações possam ser mais eficazes.

Por essa razão, esta pesquisa – desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina (SC) – caminha pelo campo da ecoformação, evidenciado pela proposta metodológica do Projeto Criativo Ecoformador (PCE). Essa proposta é apresentada neste trabalho por meio da análise de uma prática pedagógica e de sua interferência nos processos de ensinar e aprender. Ela foi desenvolvida em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Massaranduba, SC.

O PCE foi idealizado por Saturnino de la Torre, coordenador do Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD), da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, e Marlene Zwierewicz, do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) e da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil, no ano de 2009. Juntos, lançaram a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na obra “Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação” (2009). Segundo os autores, a criatividade é característica de um bom projeto, e este precisa, para tanto, além de promover a criatividade, respeitar o protagonismo dos estudantes, estimular os novos conhecimentos e o diálogo em suas diversas formas de expressar-se e de ver o mundo.

A partir disso, assim sistematizamos o problema da pesquisa: “quais as contribuições do Projeto Criativo Ecoformador ‘biodiversidade das abelhas nativas’ à aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental I?” Como objetivo geral, definimos: evidenciar as contribuições de um PCE sobre biodiversidade das abelhas nativas à aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental I. Visando atingir tal objetivo, estabelecemos como objetivos específicos: identificar, do ponto de vista dos estudantes, as contribuições da metodologia do Projeto Criativo Ecoformador para seus processos de aprendizagem e analisar as potencialidades que um Projeto Criativo Ecoformador sobre biodiversidade das abelhas nativas pode oferecer à aprendizagem.

Esta pesquisa teve cunho qualitativo, por meio de um estudo de caso, e seu instrumento de coleta de dados foi uma entrevista realizada com quatro estudantes, dois meninos e duas meninas, escolhidos por sorteio.

Como suporte teórico, recorreremos aos princípios defendidos pelas Escolas Criativas, proposta também idealizada por Saturnino de la Torre. Os princípios que fundamentam os PCE apresentam bases epistemológicas amplamente discutidas por Edgar Morin e Maria Cândida Moraes, também trazendo, em seu arcabouço teórico, a transdisciplinaridade, a ecoformação, o paradigma ecossistêmico e o pensamento complexo. O PCE propõe como metodologia um trabalho que desenvolve a criatividade e respeita a individualidade de cada sujeito.

Este artigo estrutura-se da seguinte forma: na primeira parte, consta esta introdução, na qual justificamos a relevância deste estudo, apresentamos a questão-problema e os objetivos, bem como identificamos o aporte conceitual da pesquisa; a segunda parte apresenta um breve estudo teórico acerca do PCE, com destaque para seus princípios e conceitos; na terceira parte, descreve-se o método da pesquisa, que inclui a seleção dos participantes e os instrumentos de geração de dados utilizados; na

quarta parte, vem a análise dos dados; finalmente, na quinta parte, as discussões e conclusões pertinentes ao objeto investigado.

Projeto Criativo Ecoformador (PCE)

O PCE surge como uma perspectiva para oportunizar um caminho inovador nos processos de ensinar e aprender. De acordo com Torre e Zwierewicz (2009), o PCE representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado em autonomia, transformação, colaboração e busca pelo desenvolvimento integral da pessoa. Nesse sentido, a metodologia do PCE vai além do conhecimento calcado por teorias desconectadas da realidade. Sua estrutura parte do interesse dos estudantes, conectando os conteúdos com o todo ao seu redor (Zwierewicz, 2013).

O diferencial do PCE não está somente em sua capacidade de estimular a criatividade, o diálogo, a colaboração e a capacidade de gerar novos conhecimentos – isso já é realizado por outros tipos de projetos propostos –, mas também em sua capacidade de trabalhar o ensino a partir da vida, voltando-se a ela com soluções e recursos que vão além do uso exclusivo do conhecimento científico. Ao conectar conceitos a realidade, tudo parece ganhar mais sentido, de forma que se possa reconhecer no entorno os conhecimentos aprendidos na escola, relacionando-os com a vida a partir da vida.

Torre e Zwierewicz (2009) descrevem o PCE como um marco teórico baseado na complexidade, no olhar transdisciplinar e ecoformador, “que são a incerteza, a auto-eco-organização, a interatividade e a intersubjetividade, o caráter dialógico, a ecologia da ação, entre outros” (Torre e Zwierewicz, 2009, p. 156).

Somados a esses princípios, e confluindo para uma docência transdisciplinar e criativa, estão os conceitos didáticos e as matrizes do paradigma ecossistêmico Moraes, 2004), além da ecologia dos saberes Moraes, 2008)

Na Figura 1, é possível visualizar os conceitos didáticos do PCE apresentados por Torre e Zwierewicz (2009).



Figura 1. Conceitos Didáticos do PCE

Nota: Adaptado de Torre e Zwierewicz (2009)

Torre e Zwierewicz (2009, p. 156-157) assim explicam os conceitos expostos na Figura 1:

- *A consciência* é um conceito nuclear da didática da complexidade e da transdisciplinaridade... A consciência é como luz que torna visível algo que não era.
- *O caráter colaborativo dialogante* entre docentes e discentes, entre conteúdos curriculares, entre crenças e culturas, entre estratégias e avaliação, com especial atenção a intersubjetividade.
- *Sentipensar e vivenciar*. A conexão com a vida como ponto de partida e de chegada inspira motivações, exemplos, analogias e relação entre os conteúdos.
- *Valores humanos e sociais*. Os valores se convertem em metas, em pontos de referência dos projetos que pretendem transcender meros conteúdos.
- *Autonomia e criatividade* são valores e competências que explícita ou implicitamente acompanham os Projetos Criativos Ecoformadores... oportunidade de colocar à prova sua imaginação, sua capacidade de inventar, de criar coisas originais, de enfrentar obstáculos e dificuldades.
- *Currículo integrado*. Uma das grandes vantagens (com seus inconvenientes de lacunas conceituais) da aprendizagem por meio de Projetos Criativos Ecoformadores é que os conteúdos formativos se relacionam de forma espontânea e natural, como na vida, superando a reiterada fragmentação dos conhecimentos das disciplinas.
- *Estratégias múltiplas e diversificadas*. Na idealização, estruturação, execução e apresentação de um projeto se consideram estratégias diversificadas.
- *Avaliação polivalente, continuada, formadora*. Um projeto transdisciplinar e criativo requer um tipo de valorização e avaliação que vai além da simples comprovação de conteúdos. Sua avaliação se realiza por meio do desenvolvimento de perguntas, dos desafios superados e de novas inquietudes. Nessa direção, falamos de avaliação formadora porque todo processo de autoaprendizagem se constitui no maior referencial que a formação alcança (Torre e Zwierewicz, 2009, p. 156-157).

A partir dos conceitos didáticos expostos, é possível promover uma educação que busca responder às inquietudes de um mundo em transformação. Igualmente, esses conceitos levam ao rompimento com a linearidade do ensino e à ampliação do olhar para além das disciplinas, provocando o pensar em busca de soluções complexas contextualizadas com a realidade, de forma criativa e inovadora.

O PCE destaca-se, também, por seus organizadores conceituais (Figura 2), que tomam a incerteza como ponto de partida.

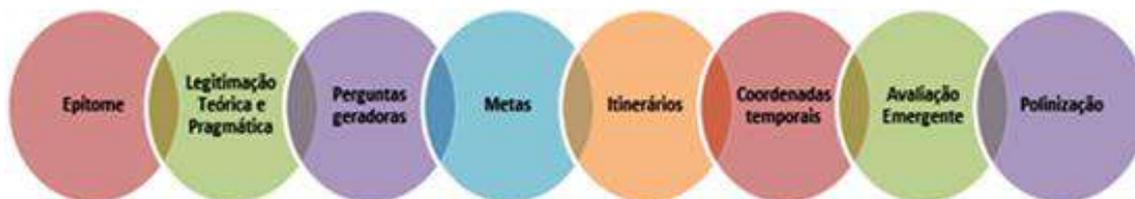


Figura 2. Organizadores Conceituais do PCE

Nota: Adaptado de Torre e Zwierewicz (2009)

Os organizadores conceituais – expostos na Figura 2 – foram definidos por Torre e Zwierewicz (2009, p. 159-161, grifo dos autores) da seguinte forma:

- *Epítome ou campo formativo*: é a estrutura conceitual que serve de âncora, de referencial temático, de espaço de interação conceitual... As perguntas que ajudam a estabelecer esse terreno são: Sobre quê? Em quê? Com base em quê?
- *Legitimação teórica e pragmática*: fundamenta teoricamente, justifica com base na necessidade, na atualidade, no impacto, na demanda e nas circunstâncias do entorno em que a problemática tem lugar... Os questionamentos mais frequentes são: Por quê? Quem? Onde...?
- *Questionamento, problemáticas e perguntas geradoras*: é o momento de perguntar para quê (finalidade), para quem (destinatários)... Qual é o problema? Como abordá-lo?
- *Metas como eixo norteador*: compartilhar e formular as metas, aspirações e os objetivos em suas distintas modalidades, como conhecimentos, competências, atitudes, hábitos... As perguntas-chave destes organizadores são: O quê? O que queremos alcançar? Que buscamos? Que pretendemos? Até onde queremos ir?
- *Rotas, itinerários*: chamamos de rotas/itinerários a metodologia, as estratégias e atividades por considerá-las conceitos flexíveis, dinâmicos, interativos, abertos à incerteza, autopoieticos e coerentes com o olhar transdisciplinar e ecoformador... Os questionamentos que nos ajudam na rota/itinerário são: Como? Com quê? Por meio de quê? Com que meios? Com quem? Mediante que ações?
- *Coordenadas temporais ou plano*: nos dão o panorama temporal do projeto... A pergunta fundamental é: Quando?
- *Avaliação emergente*: ... três ideias são relevantes: o segmento continuado do processo educativo, acompanhando sua melhora; a valorização e o acompanhamento das suas conquistas, ainda que venham com impurezas ou deficiências; a valorização de situações ou conquistas emergentes. A avaliação das emergências se conecta com uma visão ecoformadora e transdisciplinar porque vai além do previsto. Portanto, neste organizador conceitual cabem todas as perguntas anteriores: Quê? Quem? Onde? Quando? Para quê? Para quem? Que aprenderam? Como se sentiram?
- *Polinização*: um processo ecoformador não termina com a avaliação, mas é capaz de retroalimentar o processo e projetar-se no meio social, ambiental e comunitário (Torre e Zwierewicz, 2009, p. 159-161).

Outro princípio que sustenta o PCE é a transdisciplinaridade, que, conforme Nicolescu (1999) como o prefixo trans- explica, pode ser definida como aquilo que está

entre, através e além das disciplinas. Podemos, então, compreender que a metodologia do PCE favorece um ensino que vai além da sala de aula, possibilitando que os estudantes construam não só uma aprendizagem significativa, mas também uma aprendizagem do conhecimento para a vida.

A transdisciplinaridade apresenta, em seu contexto, a necessidade de se estabelecer uma relação entre o eu, o outro e o ambiente em que vivemos como forma de conexão integral. Nesse contexto, é possível promover-se a necessidade de conhecer o eu (autoformação), para, a seguir, promover-se o reconhecimento do relacionar-se com o outro (heteroformação), havendo, nesse contato, uma troca de experiências que se refletem no meio (ecoformação) (Pineau, 2008).

Torre et al. (2008, p. 31) discorrem sobre a transdisciplinaridade da seguinte forma:

A transdisciplinaridade não é um mero movimento epistemológico, disciplinar ou cultural; é, antes de tudo, um novo olhar que tem sua projeção na vida e no âmbito social. Uma visão da realidade com repercussões no modo de conceber a cidadania, a identidade, a pertinência. Por isso a reflexão e as atitudes transdisciplinares levam a planejar um novo tipo de cidadania planetária, coerente com um saber relacionado.

No ambiente educativo, a ecoformação permeia as diversas linguagens propostas na educação porque “como expressão do olhar transdisciplinar nos oferece uma visão dinâmica, interativa e ecossistêmica da educação, contemplando o educando como parte de um todo social e natural” (Torre et al., 2008, p. 43), estabelecendo, assim, relações entre conceitos e vivências.

Para Torre et al. (2008, p. 133), “educar não é transformar os sujeitos com base no conhecimento. Deve ser uma transformação sustentável, interativa, comprometida, consciente, social e planetária. Educar para humanizar: essa é a linguagem da ecoformação”. Sob essa perspectiva, tudo e todos que estão ao nosso redor necessitam ser compreendidos como elementos constitutivos da ecoformação.

Nesse âmbito, Pineau (2008) destaca, junto ao conceito de ecoformação, a transdisciplinaridade, que está composta por mais três eixos: a autoformação, que caracteriza a necessidade de se conhecer, de manter uma relação consigo mesmo; a heteroformação, que vem na relação com o outro; e a ecoformação, cuja característica principal é a relação com o ambiente.

A fim de entendermos a ação educativa da ecoformação no processo escolar, recorremos a Mallart (2009, p. 33):

- a) Aproximar a escola da vida real. Abrindo-se aos problemas reais do ambiente.
- b) Propiciar uma visão sistêmica, holística (globalizadora) ou transdisciplinar da realidade, mediante o trabalho em equipes e a consideração de todas as disciplinas implicadas.
- c) Procurar o uso de uma metodologia ativa, aberta às novas correntes pedagógicas de pesquisa e reflexão.
- d) Implicar todos os agentes na resolução dos problemas que derivam da realidade ambiental.

O exposto por Mallart (2009) permite compreender a necessidade de um ensino contextualizado, relacionado com as experiências dos estudantes, que inspire novos conhecimentos, descobertas, ações humanizadoras e transformadoras de aprendizagens para a vida. Nessa mesma direção, encontra-se a complexidade, definida por Morin, Ciurana e Motta (2009, p. 44) como “a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações que sustentam nosso mundo fenomenológico... alguma coisa que diz respeito à lógica, ou seja, à incapacidade de evitar contradições.” A respeito das características da complexidade, Moraes (2011, p. 25-26, grifo da autora) que cita Demo (2002), assim discorre:

- A primeira delas indica que a complexidade é *dinâmica*... sujeito ao imprevisível e ao inesperado.
- *Carácter não-linear*... está presente nos processos de construção do conhecimento e na aprendizagem.
- Ser *reconstrutivo*... sujeito a processos de auto-eco-organização.
- *Dialógica processual*... precisamos pensar de maneira dialógica e romper com o paradigma da simplificação e da disjunção.
- *Ambivalência/ambiguidade*. Ambiguidade refere-se à estrutura e ambivalência à processualidade dos fenômenos complexos.

Tais características chamam a nossa atenção no sentido de percebermos a transdisciplinaridade e a complexidade como propulsoras de ações pedagógicas voltadas para que a aprendizagem seja significativa, dinâmica, intencional, responsável e consciente, longe de fazer parte de um ensino fragmentado e sem sentido. Além disso, inferimos que a complexidade e a transdisciplinaridade, aliadas à ecoformação, apontam novos rumos para uma educação mais contextualizada, integrada e capaz de reconectar os saberes de forma mais prazerosa e significativa, diferentemente de muitas escolas que ainda “ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar.” (Morin, Ciurana e Motta, 2009, p. 15).

A partir dos conceitos apresentados por Morin, Ciurana e Motta (2009), Torre e Zwierewicz (2009, p. 155) defendem que o desenvolvimento de um projeto mais criativo “é uma alternativa na qual se parte de necessidades, interesses e problemáticas concebidas pelos estudantes e demais pessoas envolvidas.”

Diferentemente de outros projetos que anunciam seu propósito, depois sua estrutura, passando à execução e concluem com a avaliação, como descrito por Torre e Zwierewicz (2009), o PCE apresenta uma lógica distinta.

A educação atual demonstra, cada vez mais, que os processos de ensinar e de aprender devem caminhar para uma integração maior entre o estudante e o currículo. Por isso, a construção de um currículo baseado na vida e para a vida (Torre e Zwierewicz, 2009) terá mais sentido e possibilitará o entendimento de que todas as disciplinas estão conectadas, permitindo que todas tenham a mesma valorização no processo escolar. Nesse sentido, o PCE, como um projeto transdisciplinar e ecoformador, traz, em sua proposta, três elementos que indicam um diferencial em relação a outros projetos: relacionar, em três planos, cognição, emoção e ação, unindo corpo e mente (Torre e Zwierewicz, 2009).

Em vista do exposto, reconhecemos a importância de buscarmos metodologias que possibilitem potencializar o processo de ensinar dos docentes e, conseqüentemente,

o de aprender pelos estudantes. Para isso, a metodologia do PCE permite que os processos educativos estejam conectados com uma sociedade em constante transformação, além de atribuir sentido aos conteúdos escolares ofertados e provocar a curiosidade por meio da descoberta ecoformadora, criativa e inovadora. Por meio do PCE, compreendemos que aprendemos enquanto ensinamos e que ensinamos enquanto aprendemos.

Método

Em relação ao delineamento da pesquisa, podemos classificá-la como estudo de caso. Para Fonseca (2002):

um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (p. 33)

Sob a perspectiva de Fonseca (2002), utilizamos a entrevista que, aplicada a quatro estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, auxiliou-nos a evidenciar as contribuições de um PCE à aprendizagem sobre a biodiversidade das abelhas nativas na compreensão de estudantes do Ensino Fundamental I, nosso objetivo geral. A entrevista também nos auxiliou a identificar as contribuições da metodologia de Projeto Criativo Ecoformador do ponto de vista dos estudantes nos processos de aprendizagem, além de analisar as potencialidades que um projeto Criativo Ecoformador oferece à aprendizagem, nossos objetivos específicos. Realizamos a análise mediante a interpretação das respostas dadas às entrevistas, que possibilitaram uma visão bastante ampla sobre as contribuições da metodologia de PCE do ponto de vista dos estudantes e sobre as potencialidades que este método pode oferecer ao ensino.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Ademais, enquanto o desenvolvimento da pesquisa é imprevisível, o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. Quanto à amostra, ela tem o objetivo de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, “Seja ela pequena ou grande, o que importa é que seja capaz de produzir novas informações.” (Deslauriers, 1991, p. 58).

A análise de dados, por sua vez, é central na investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1995, p. 225), a análise envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros (Amado, 2017, p. 301).

A análise é o ponto central da pesquisa, sendo que, além de responder ao problema de forma fundamentada e científica, revela caminhos para novas pesquisas.

Participantes

O “Projeto Criativo Ecoformador aprendendo sobre a biodiversidade das abelhas nativas” foi desenvolvido em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Massaranduba, SC, Brasil, conforme já mencionado. Contou com a participação de 24 estudantes, entre os quais selecionamos quatro com

base nos seguintes critérios: 1) dois meninos, 2) duas meninas, 3) que tivessem participado do PCE.

O projeto teve como objetivo conscientizar os estudantes da importância de pensarem em um mundo partilhado por todos os seres. Para tanto, a professora que o desenvolveu focou na importância de cada ser na natureza, em especial das abelhas sem ferrão, chamadas de abelhas nativas.

Para fundamentar teoricamente o “Projeto Criativo Ecoformador: aprendendo sobre a biodiversidade das abelhas nativas”, a professora utilizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propondo um ensino de Ciências preocupado com a reconstrução de uma relação saudável entre os humanos e a natureza. Nesse sentido, os PCNs (Brasil, 1997, p. 22) assinalam que

Durante os últimos séculos, o ser humano foi considerado o centro do Universo. O homem acreditou que a natureza estava à sua disposição. Apropriou-se de seus processos, alterou seus ciclos, redefiniu seus espaços. Hoje, quando se depara com uma crise ambiental que coloca em risco a vida do planeta, inclusive a humana, o ensino de Ciências Naturais pode contribuir para uma reconstrução da relação homem-natureza em outros termos.

Quando compreendemos que o Universo é habitado por diferentes seres e que coexistir não é escolha, mas uma necessidade, para o bem e a sobrevivência de todos, nosso olhar e nossa percepção mudam, seja sobre as coisas que estão ao nosso redor, seja sobre as que estão dentro de nós mesmos. Por essa razão, trabalhar a tomada de consciência com os estudantes torna-se primordial no ensino e na aprendizagem baseados em autonomia, transformação, colaboração e busca do desenvolvimento integral da pessoa.

Para descrever o processo do PCE na turma do 4º ano do ensino fundamental, iniciaremos pelo *Epítome*, seguido pelos demais *organizadores procedimentais*.

Epítome – deu-se quando os estudantes observaram várias abelhas na escola. A partir disso, eles ficaram inquietos e muitas interrogações surgiram. A professora, percebendo a inquietação, começou a lançar perguntas aos estudantes de forma que ficassem intrigados e motivados a buscar saber mais.

Legitimação teórica e pragmática – foi baseada em atividades de todas as disciplinas voltadas para o tema das abelhas sem ferrão. A professora utilizou diversas metodologias, como o livro didático, pesquisas na Internet, discussão em grupo, cálculos, construção de textos, contação de história e interpretação e sessão de filme.

Perguntas geradoras – após a aplicação das aulas com todas as propostas didáticas, surgiram as seguintes perguntas geradoras: existem abelhas sem ferrão? Elas são de que lugar? Há um tipo ou vários tipos de abelhas sem ferrão? Como elas fazem o mel? Como elas colocam os ovinhos?

Metas como eixo norteador – após o epítome, os estudantes e a professora traçaram *metas* de estudo. que mais intrigou os estudantes foi a existência de abelhas que não picavam por não terem ferrão. Outras metas foram definidas, tais como: conhecer as espécies de abelhas da nossa região; reconhecer a importância que elas têm na nossa região; reconhecer a importância que elas têm na nossa biodiversidade; relacionar a ação antrópica a uma possível extinção das abelhas. Definidas as metas, iniciaram-se os estudos.

Rotas e itinerários – diversos recursos foram utilizados pela professora, como produção de texto, paródia, cálculos envolvendo a produção de mel, visita a um produtor de mel, atividades de Ciências, História e Geografia, entre outros que podem ser chamados de transdisciplinares (atividades não vinculadas a uma disciplina, mas a um contexto que necessitou de disciplinas para sua realização).

Coordenadas temporais ou plano – as atividades aconteceram no período de 21 de agosto até 22 de setembro de 2017.

Avaliação emergente – aconteceu em todas as atividades realizadas durante a execução do projeto os estudantes, principalmente fomentando a participação individual e em grupo nas atividades descritivas e autoavaliações.

Polinização – finalizado o estudo, os estudantes ganharam uma caixa de abelhas sem ferrão do meliponicultor (criador de abelhas sem ferrão) e mostraram seu projeto na escola no Dia da Família, polinizando-o.

Instrumentos de geração dos dados

Para este estudo, utilizamos a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa utiliza variadas estratégias de coleta de dados. De acordo com Pádua (2004), a coleta de dados tem por objetivo reunir os dados pertinentes ao problema a ser investigado.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas que auxiliam na obtenção de informações sobre determinado assunto ou problema. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), as entrevistas e as observações completam as leituras, permitindo ao pesquisador tomar consciência dos aspectos da questão que sua própria experiência e suas leituras não puderam evidenciar. Com base nesses autores, optamos pela realização de entrevistas estruturadas.

Entrevista estruturada ou diretiva centra-se, geralmente, num tema determinado e restrito (*focused interview*), como, por exemplo, “sobre o impacto de um acontecimento ou experiência precisa – acerca do qual o investigador, frequentemente, já possui um conhecimento prévio” (Amado, 2017, p. 273).

Como pretendemos identificar as contribuições da metodologia de PCE nos processos de aprendizagem, a partir do ponto de vista dos estudantes, e evidenciar as potencialidades que um PCE pode oferecer, entendemos que a entrevista seria o instrumento adequado para a geração dos dados.

Na entrevista, como forma de gerar dados mais próximos das experiências vivenciadas pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, organizamos a Tabela 1, com imagens de alguns momentos do PCE.

Tabela 1

Roteiro de entrevistas para os estudantes

Entrevista sobre a aplicação do PCE em uma turma
do 4º ano do Ensino Fundamental

Nome completo:

Idade:



1) Você sabia que abelhas sem ferrão produzem mel? O que fez você se interessar mais sobre abelhas nativas?

2) Quais atividades a professora trabalhou que ajudaram você a conhecer mais sobre as abelhas nativas e a aprender sobre elas?

3) Conte sobre o que você não sabia antes de estudar sobre as abelhas nativas e o que você sabe agora sobre elas. Explique como você aprendeu esse assunto.

Nota: Organizada pelos autores (2018)

Análise dos dados

Como forma de análise dos dados, buscando preservar a identidade dos estudantes, identificamos a estudante 1 como E1, a estudante 2 como E2, a estudante 3 como E3 e a estudante 4 como E4. Na sequência, destacamos as perguntas realizadas aos estudantes, seguidas das respectivas respostas.

Quando questionados sobre se eles sabiam que as abelhas sem ferrão produzem mel e o que os fez se interessarem mais por abelhas nativas, os estudantes responderam:

E1: Não sabia que produzem mel. Como elas conseguem fazer o mel.

E2: Não. As curiosidades, bem interessantes.

E3: Não sabia. O fato que elas são um exemplo de cooperação.

E4: Eu não sabia. Soube antes, porque fomos fazer visitas e eles falaram.

As respostas dos estudantes apontam que aprenderam, na prática, como as abelhas produzem mel e que as abelhas trabalham e são exemplo de cooperação. Também mostram que as atividades despertaram a curiosidade e o interesse em saber mais sobre as abelhas sem ferrão. Isso denota que atingimos o objetivo específico de *identificar as contribuições da metodologia de Projeto Criativo Ecoformador do ponto de vista dos estudantes nos processos de aprendizagem*.

Percebemos que, com a saída de estudo, conforme mencionado por E4, o ensino pode ser potencializado. Entendemos que os conteúdos escolares podem ir além das paredes da sala de aula e que a visita proporcionada pela professora, por meio do PCE, foi um ponto forte para o aprendizado significativo dos estudantes. Essa constatação nos remete a Pujol (2007, p. 221, tradução nossa), segundo os quais “os espaços de aprendizagem devem ser suficientemente ricos e criativos para poder garantir uma forma de fazer que potencie um crescimento dinâmico, amplo e aberto”.

Da mesma forma, E3, ao revelar que não sabia que as abelhas são um exemplo de cooperação, demonstrou que podemos aprender, a partir da natureza, que os trabalhos cooperativos são os que melhor trazem resultado.

Torre e Zwierewicz (2009, p. 155) apontam que o PCE “representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa.” Ao aprender a partir da vida para a vida, muitas pontes podem ser estabelecidas. E, quando o conhecimento nos toca de forma verdadeira, descobrimos que aprender pode ser muito divertido e prazeroso.

Quando perguntamos aos estudantes sobre as atividades que a professora trabalhou e quais delas mais ajudaram a conhecer e aprender sobre as abelhas nativas, eles responderam:

E1: A professora fez viagens, mostrou vídeos, buscamos uma caixa de abelha e fomos na casa de um senhor.

E2: Viagens de estudo.

E3: Fazendo viagens, visitas, pesquisas (na sala de informática), trazendo atividades, etc.

E4: A gente fazia visita e ela pedia para a gente fazer um resumo sobre as abelhas.

Em relação ao objetivo específico identificar as contribuições da metodologia de Projeto Criativo Ecoformador do ponto de vista dos estudantes nos processos de aprendizagem, suas respostas evidenciam que puderam realizar viagens de estudo para conhecer, na prática, o cultivo das abelhas e sua produção de mel, como também atividades de pesquisa na sala de informática e escrita de textos. Em síntese, apontaram a realização de diferentes atividades.

Identificamos que, de forma unânime, E1, E2, E3 e E4 destacaram a viagem de estudo como um ponto forte em seu aprendizado, o que ratifica a resposta de E1 à primeira pergunta, já analisada. Nessa direção, segundo Torre e Pujol (2013, p. 27),

O ensino vai além das paredes da sala de aula, o currículo não vem apenas do conteúdo acadêmico, transbordam as aprendizagens emergentes, expandem os objetivos e as metas, o professor estimula e excita os alunos à criação de cenários e campos de aprendizagem, e a escola se torna um espaço de saber.

Ao proporcionar diferentes espaços de ensino e aprendizagem, o professor instiga a curiosidade dos estudantes e seu aprendizado emergente. O PCE vai além das paredes escolares, ele transcende, cria, recria, inova e transforma.

Nas respostas que os estudantes deram sobre o que eles não sabiam antes de estudar as abelhas nativas e o que eles sabem após a conclusão do projeto, evidenciamos que:

E1: Não sabia que as abelhas faziam mel, e agora sei que elas fazem mel. Aprendi com vídeos e viagens.

E2: Eu não sabia que existe abelhas sem ferrão, não sabia como era feito o mel, etc. Eu aprendi através de trabalhos, viagens, etc.

E3: Não sabia que existia várias espécies, não sabia que quando elas picavam pouco tempo depois faleciam e etc. Aprendi que, quando uma abelha saía, uma ficava na porta da colmeia e etc. Fazendo viagens, visitas, atividades, etc.

E4: Eu aprendi esse assunto viajando, fazendo pesquisas, perguntando.

No que tange ao objetivo *analisar as potencialidades que um projeto Criativo Ecoformador oferece à aprendizagem*, constatamos que o aprendizado dos estudantes foi um aprendizado para a vida, visto que: E1 agora sabe que a abelha produz mel; E2 aprendeu que existe abelha sem ferrão e que também produz mel; E3 tomou conhecimento de que existem diferentes espécies de abelhas, de que elas morrem logo depois de picar e de que, quando uma abelha sai da colmeia, outra fica de guarda na porta; e E4 aprendeu sobre tal assunto viajando, fazendo pesquisas, perguntando.

As respostas dadas pelos estudantes convergem para a ecoformação, pois

A ecoformação é uma maneira de buscar o crescimento interior a partir da interação multissensorial com o meio humano e natural, de forma harmônica, integradora e axiológica. Buscando ir além do individualismo, do cognitivismo e utilitarismo do conhecimento. Partindo do respeito à natureza (ecologia), levando os outros em consideração (alteridade) e transcendendo a realidade sensível (Torre et al., 2008, p. 43).

A análise feita permite inferir que a ecoformação, por meio do PCE, favorece a tomada de consciência, desenvolve o caráter colaborativo e dialogante com estudantes e professores, proporciona o *sentipensar* e o dialogar conectando conceitos com a vida e experiências de aprendizagem. Igualmente, suscita valores humanos e sociais, indo, portanto, além dos conteúdos, pois desenvolve autonomia e criatividade por colocar à prova a imaginação, trabalha o currículo integrado relacionando os conteúdos formativos de forma espontânea e natural, utiliza estratégias múltiplas e diversificadas desde sua idealização até sua execução e fomenta avaliação polivalente, continuada e formadora num processo de autoaprendizagem.

Discussão e conclusão

A metodologia do Projeto Criativo Ecoformador nos revela que, quando o cenário de aprendizagem vai além da sala de aula, estendendo-se para outros espaços, formais ou não formais, os processos de aprender transformam-se em experiências significativas.

Todo processo de pesquisa resultante da pergunta “quais as contribuições de um Projeto Criativo Ecoformador à aprendizagem sobre ‘biodiversidade das abelhas nativas’ na compreensão de estudantes do Ensino Fundamental I?” aponta que este estudo contribuiu para a aprendizagem dos estudantes de forma relevante.

A pesquisa ora apresentada teve como objetivo principal “evidenciar as contribuições de um PCE à aprendizagem sobre ‘biodiversidade das abelhas nativas’ na compreensão de estudantes do Ensino Fundamental I”. Essas evidências puderam ser percebidas nas diferentes propostas de estudo como produção de texto, paródia, cálculos envolvendo produção de mel, visita a um produtor de mel, atividades de Ciências, História e Geografia, entre outras, que podem ser chamadas de transdisciplinares.

A partir do objetivo específico “identificar as contribuições da metodologia de Projeto Criativo Ecoformador do ponto de vista dos estudantes, nos processos de aprendizagem”, constatamos as mais diversas contribuições para o seu aprendizado. Notamos que a curiosidade toma o lugar de ação e atitude quando se aprende a partir do novo e para a vida.

Além disso, percebemos que a professora contribui muito nesse processo para o potencial criativo e ecoformador. Para “analisar as potencialidades que um projeto Criativo Ecoformador oferece à aprendizagem”, que é o outro objetivo específico, buscamos investigar como a professora proporcionou diferentes momentos de aprendizagem, conforme descrito pelos estudantes. Constatamos que eles aprenderam nas visitas, nas diferentes atividades oferecidas e, ainda, em viagem, nas pesquisas, fazendo perguntas.

O ensino contextualizado, instigante e motivador pôde ser notado nas falas dos estudantes, principalmente no momento em que mencionaram a viagem de estudos. A saída do ambiente escolar para outro ambiente nos mostra que “O currículo deve estar aberto à vida, ao que acontece no mundo, no entorno e dirigido à solução criativa dos problemas” (Moraes, 2012, p. 69).

Por meio de pesquisa de caso, coleta de dados e análise, compreendemos que os conceitos didáticos do PCE estão presentes na organização das atividades propostas pela professora. Além disso, percebemos o quanto é importante uma atitude transdisciplinar e ecoformadora com o estudante, promovendo o ensino e a aprendizagem baseados na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca pelo desenvolvimento integral da pessoa.

Portanto, oportunizar experiências de aprendizagens significativas – como as evidenciadas neste estudo, sobre as contribuições do PCE à aprendizagem sobre biodiversidade das abelhas – instiga o estudante a querer saber mais, de diferentes formas, com diferentes sentidos e propósitos. Abre-se um leque de possibilidades que vai além dos espaços escolares, que transforma, poliniza e dá novos frutos.

Referências

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3. ed. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., y Biklen, S. (1995). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Matemática*. Brasília: MEC/SEF.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche Qualitative*. Montreal: McGraw Hill.
- Fonseca, J.J.S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, Apostila.
- Pujol, M.A. (2007). *La transdisciplinariedad en edades tempranas*. In Torre, Saturnino de la, (Director) Pujol Maura, Maria Antonia. y SANZ, Gabriel (Coord.). *Transdisciplinariedad y Edoformación: una nueva mirada sobre la educación*. Madrid: Universitas.
- Moraes, M^a. C. (2004). Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La (Org.). *Sentipensar:*

- fundamentos e estratégias para reencantar a educação (pp. 19-25). Petrópolis: Vozes.
- Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House.
- Moraes, M.C. (2011). Complexidade e Educação: em busca de novos fundamentos teóricos e metodológicos. In: Torre, S., Zwierewicz, M., Furlanetto, E.C. (Org.). *Formação Docente e Pesquisa Transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência* (pp. 25-26). Blumenau: Nova Letra.
- Moraes, M.C. (2012). *O paradigma educacional emergente*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus.
- Morin, E., Ciurana, E.R., y Motta, R.D. (2009). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO.
- Morin, E. (2009). *A cabeça bem-cheia: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nicolescu, B. (1990). *O manifesto da transdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Triom.
- Pádua, E.M.M. (2004). *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática*. Campinas: Papirus.
- Pineau, G. (2008). Estratégias Universitárias de Investigação Transdisciplinar em Formação. In: Torre, S., Pujol, M.A., Moraes, M.C. *Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação* (pp. 87-112). São Paulo: Triom.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Torre, S. et al. (2008). Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. In: Torre, S., Pujol, M.A., Moraes, M.C. *Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação* (pp. 19-59). São Paulo: Triom.
- Torre, S., Zwierewicz, M. (2009). Projetos Criativos Ecoformadores. In: Zwierewicz, M., Torre, S. (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação* (pp. 153-176). Florianópolis: Insular.
- Mallart, J. (2009). Ecoformação para a escola do século XXI. Em M. Zwierewicz & S. de la Torre. *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação* (pp. 33). Florianópolis: Insular.
- Torre, S., Pujol, M.A. (2013). Inovando na sala de aula: instituições transformadoras. In: Torre, S., Pujol, M.A., Silva, V.L.S. (Org.). *A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano* (pp. 13-31). Blumenau: Nova Letra.
- Zwierewicz, M. (2013). Apresentação. In: Zwierewicz, M. (Org.). *Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco* (pp. 9-16). Blumenau: Nova Letra.

Data de recepção: 13/02/2019

Data de revisão: 05/06/2019

Data do aceite: 27/06/2019

NIVEL DE CONOCIMIENTO, USO Y APLICABILIDAD DE LA TECNOLOGÍA POR PARTE DE LOS EDUCADORES EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA DE ALUMNOS CON PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE

José Antonio Pérez Rivera

Universidad Internacional Iberoamericana (Puerto Rico)

jperezrivera@yahoo.com

Resumen. Introducción: El objetivo de esta investigación ha sido determinar el nivel de conocimiento de los educadores con respecto al uso de la tecnología y la frecuencia de su aplicabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con problemas de aprendizaje en el desarrollo de la lectura. Metodología: Esta investigación ha seguido una metodología cuantitativa, no experimental, correlacional con una muestra de 150 maestros del programa de español en las escuelas públicas de las Regiones de Ponce y Guayama, Puerto Rico, seleccionada por estratificado al azar. Estos respondieron a un cuestionario con una escala tipo Likert sobre Conocimiento y Aplicación de las TIC en el Proceso Lector (CSCA-TIC-PL). Resultados: Se encontró un conocimiento alto-moderado del uso por parte de los maestros, una aplicabilidad promedio-bajo en la sala de clases y resultados moderado-altos, según su percepción. Las variables de estudio estaban correlacionadas entre sí. Discusión: A mayor uso de la tecnología mayor resultado en el desarrollo de destrezas lectoras en estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje. Se recomienda ofrecer talleres a maestros sobre la importancia de esta estrategia en la sala de clases.

Palabras clave: conocimiento, aplicabilidad, alumnos, lectura, tecnología

LEVEL OF KNOWLEDGE, USE AND APPLICABILITY OF THE TECHNOLOGY BY EDUCATORS IN THE DEVELOPMENT OF THE READING OF STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING PROBLEMS

Abstract. Introduction: The objective of this research has been to determine the level of knowledge of educators regarding the use of technology and the frequency of its applicability in the teaching and learning process of students with learning problems in the development of reading. Methodology: This research has followed a quantitative methodology, correlational with a sample of 150 teachers of the Spanish program in the public schools of the Regions of Ponce and Guayama, Puerto Rico, selected by random stratification. They responded to a questionnaire with a Likert scale on Knowledge and Application of ICT in the Reader Process (CSCA-TIC-PL). Results: They show a high-moderate knowledge of the use by the teachers; a low-average applicability in the classroom, and high-average results, according to their perception. The study variables were correlated with each other. Discussion: The greater the use of technology, the greater the result in the development of reading skills in students with specific learning needs. It is recommended to offer workshops to teachers on the importance of this strategy in the classroom.

Keywords: knowledge, applicability, students, reading, technology

NÍVEL DE CONHECIMENTO, USO E APLICABILIDADE DA TECNOLOGIA PELOS EDUCADORES NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE ALUNOS COM PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

Resumo. Introdução: O objetivo deste estudo foi determinar o nível de conhecimento dos educadores em relação ao uso de tecnologia e a frequência de sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem de alunos com problemas de aprendizagem no desenvolvimento da leitura. Metodologia: Este estudo seguiu uma metodologia quantitativo, não experimental, correlacional com uma amostra de 150 professores do programa de espanhol nas escolas públicas das Regiões de Ponce e Guayama, Porto Rico, selecionados por estratificação aleatória. Eles responderam a um questionário com uma escala Likert sobre Conhecimento e Aplicação de TIC no Processo Reader (CSCA-TIC-PL). Resultados: Encontrou-se um alto-moderado conhecimento do uso pelos professores, uma aplicabilidade média-baixa na sala de aula e resultados moderado-alto, de acordo com sua percepção. As variáveis do estudo foram correlacionadas entre si. Discussão: Quanto maior o uso de tecnologia, maior o resultado no desenvolvimento de habilidades de leitura em alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Recomenda-se oferecer oficinas aos professores sobre a importância dessa estratégia na sala de aula.

Palavras-chave: conhecimento, aplicabilidade, alunos, leitura, tecnologia

Introducción

Las nuevas corrientes educativas se basan cada vez más en el uso de tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto debido a que la computadora es considerada como una herramienta eficaz en el procesamiento y análisis de datos que ayudan a su fácil manejo. Las escuelas y centros educativos deben establecer planes estratégicos que vayan destinados al desarrollo del conocimiento sobre su uso y aplicabilidad en la sala de clases por parte de los profesores, con la finalidad de ayudar a los alumnos a alcanzar las metas propias y de las comunidades en las que se desenvuelven (De Jesús, 2011; Mirabal, 2016). Además, de estar fundamentadas en las dos justificaciones para el uso de esta: el sentido común generado por las creencias populares y la investigación educativa (Ferrer, 2015).

Para Mirabal (2016), las escuelas deben servir como centros de aprendizaje que apoyen el proceso tecnológico. La educación del siglo XXI propuesta en Puerto Rico, debe estar inmersa en las nuevas corrientes de tecnología educativa. Por tanto, la misma debe ofrecer oportunidades dentro de un ambiente de aprendizaje formal, pero que a su vez no solo contemple los espacios físicos y los medios, sino también los elementos básicos del diseño instruccional (De Jesús, 2011). Para que esto es necesario un cambio de paradigma donde los educadores tomen parte activa en el uso de las nuevas tecnologías de comunicación e innovación y las incluyan en sus planes de enseñanza de distintas destrezas y habilidades cognitivas (Salcito, 2017).

La lectura es parte de este proceso de aprendizaje tecnológico. De acuerdo con Aguillón (2013), aprender a leer mal desde niños afecta la comprensión de textos de las personas a lo largo de su vida. Esto coincide con las ideas expuestas por López (2016b) quien señaló que los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, como lo son las pruebas administradas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), se ven reflejadas con el paso del tiempo en los resultados de los alumnos en las universidades. Aspecto que es señalado, de igual manera por De Jesús (2017), quien señala que los procesos de aprendizaje lector deben ser aplicados desde la niñez temprana para que la vida de los individuos sea una objetiva en la etapa adulta.

En Puerto Rico, los estudiantes con problemas de comprensión lectora son clasificados como Estudiantes con Problemas Específicos de Aprendizaje (Santiago, 2017). La Ley IDEA, Individuals with Disabilities Education Improvement Act (United States Department of Education, 2004), se conoce en español como el Acta para el Mejoramiento de la Educación de Individuos con Impedimentos, define estos problemas como aquellos desordenes que involucran dificultad en entender o en usar el lenguaje hablado o escrito y que se pueden manifestarse en dificultad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. También, señala que los mismos no deben ser consecuencia de impedimentos visuales, auditivos, motrices, retardo mental (impedimento cognitivo), disturbios emocionales, desventaja económica, cultural o ambiental.

Las leyes que cobijan y hacen extensiva los servicios que se ofrecen en el Programa de Educación Especial en Puerto Rico son la Ley 149 del 30 de junio de 1999: Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico (Estado Libre Asociado de Puerto Rico, 1999) y; Ley Estatal 51 de 1996: Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos (Estado Libre Asociado de Puerto Rico, 1996). Además, las resoluciones, órdenes y estipulaciones judiciales en el caso Rosa Lydia Vélez forman parte de la reglamentación vigente relacionada con la manera en que se brindan dichos servicios a los estudiantes puertorriqueños (Santiago, 2017). La Carta Circular 9-2016-2017: Política Pública Sobre la Organización Escolar y Requisitos de Graduación de las Escuelas de la Comunidad Elementales y Secundarias del Departamento de Educación de Puerto Rico; estableció el uso de la tecnología como una estrategia para servir a la población con impedimentos y que debe ser garantizada en la planificación escolar.

Pero, uno de los mayores retos es la visión que tienen los educadores sobre este proceso. El primero problema es que la enseñanza de la comprensión lectora se confunde con otras destrezas de comprensión. Debido a esto, los maestros se enfocan más en la exposición repetitiva donde se lee, se contestan preguntas y se corrigen aquellas respuestas incorrectas. No existen los procesos de análisis del significado global y la inferencia como consecuencia de este (Varela, 2018).

López (2016b), cuando hace referencia al poco desempeño de los alumnos, tanto a nivel internacional como nacional, en las pruebas PISA, recomienda el analizar la manera en cómo se está enseñando en sistema público y privado de la Isla. Esto debido a que los resultados en esta prueba evidencian que ninguno de los dos sistemas está a un alto nivel internacional. Esta recalca que no se trata de los currículos que se utilizan, sino del sentido que se le da a la enseñanza en sí misma, por tanto, es importante repensar el modelo educativo a implementarse en la sala de clases.

Esta situación se agrava cuando las estadísticas en Puerto Rico señalan que el 20% de la población tiene algún tipo de impedimento de un total de 3,725,789 de puertorriqueños. Para el año escolar 2016-2017, existían unos 146,985 estudiantes de educación especial que representan el 39% de la matrícula total de alumnos en el sistema educativo. De estos aproximadamente el 70% estaba recibiendo servicios de inclusión en la sala de clases regular. De esta matrícula, el 50.4% de los alumnos presentaban deficiencias en las destrezas lectoras entre otras deficiencias mucho más agudas en el desarrollo cognoscitivo (López, 2016a; López, 2016b, Santiago, 2017).

Por otro lado, la mayoría de los educadores ven a los estudiantes como un ente receptivo pasivo, mientras el maestro es quien posee todo el conocimiento. Esto lleva a que los segundos no desarrollen la crítica, la reflexión, la independencia, la creatividad y la responsabilidad cotidiana. La educación es vista como un proceso que no debe salirse de lo tradicional y se olvida que la aptitud y el interés de los alumnos para

aprender deben ser desarrollados paralelamente. Por tanto, se debe diversificar los programas curriculares de acuerdo con la realidad de las necesidades presentes (Varela, 2018; Santiago, 2017). Estos datos hacen imprescindible la necesidad de estudiar los beneficios de las nuevas tecnologías en el desarrollo de la lectura (Mirabal, 2016).

Al establecer como trasfondo las ideas de De Jesús (2011) y Mirabal (2016), esta investigación tuvo el objetivo de determinar cuáles eran las expectativas de los educadores con respecto al uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con problemas de aprendizaje en el desarrollo de la lectura. La misma se enfocó, específicamente, en las necesidades académicas de los estudiantes, así como el ambiente, las condiciones pedagógicas y contextuales. Además, se consideró el conocimiento y sus relaciones con los individuos como el factor principal para formar una sociedad del conocimiento (De Jesús, 2011). Pues, tal como señalaba Mirabal (2016) y Formichella y Aldarete (2018), las nuevas corrientes tecnológicas en los ambientes educativos deben atender los distintos componentes que constituyen la vida escolar y la inmersión de los alumnos en la sociedad fuera de estos ambientes. Por esta razón, esta investigación va dirigida a estudiar la utilización de la computadora en el proceso enseñanza y aprendizaje, realizando el objetivo de apuntar un complemento atractivo para su utilización.

Esta investigación permite establecer un antecedente para la planificación efectiva por parte de las escuelas para ofrecer talleres o adiestramientos referentes al uso de los recursos tecnológicos como estrategia de enseñanza. También, aporta a la búsqueda de medios más costo efectivos que puedan revertir los bajos índices en el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora. Esto para mejorar la calidad del sistema y los servicios que se ofrecen a los estudiantes. Asunto que debe ser considerado como primordial cuando se trabaja con estudiantes con necesidades especiales, según Varela (2018).

Como marco conceptual se utilizan las investigaciones recientes sobre el tema. Por ejemplo, Herrera (2010) realizó un estudio cuasi experimental con estudiantes de básica primaria donde encontró que alguno de estos se movieron de una actitud contemplativa a un rol más participativo en el que mostraron interés por lo aprendido, así como un aumento en la capacidad para interpretar y analizar que se tradujo en una mayor capacidad de interpelación, crítica frente a los contenidos académicos y una mayor elaboración de deducciones y conceptualizaciones. Según este, la incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje lector promueve un cambio de actitud notable frente a la lectura de diversos textos y/o documentos facilitando así las habilidades que se esperan en el nivel educativo de los alumnos.

Por su parte, Hernández y Arteaga (2011) realizaron un estudio cualitativo con estudiantes de grado primary quienes fueron sometidos a un tratamiento de actividades lectoras por un periodo de tres semanas utilizando nueva tecnología. Los resultados reflejaron que el procesamiento lector estaba presente cuando los alumnos interactuaban con un texto experto enfocado a cuestionar sobre los significados y sentidos. Los participantes demostraron que esta destreza puede alcanzarse desde los niveles de anticipación e inferencia, por lo que es necesario centrar interés en las prácticas de interacción textual con la intención de anticipar las reacciones de los alumnos a los textos, en especial a los simbolismos presentes en la lectura. Sin embargo, según los investigadores, es difícil encontrar material didáctico de manera tecnológica que ayude con el proceso de comprensión lectora por lo que se hace imprescindible la intervención constante del docente en la planificación como en la práctica, pues el solo uso de la herramienta no garantiza el aprendizaje.

Aburto (2011) realizó un estudio exploratorio en donde 20 educadores respondieron preguntas sobre la utilidad de la tecnología en la sala de clases. Estos demostraron estar conscientes de la importancia de la TIC en la Educación Especial y reconocen haber cambiado sus prácticas docentes al utilizar recursos tecnológicos, pues estos resultan valiosos e importantes. El investigador señala que, a pesar de la introducción aparentemente efectiva de esta herramienta, no existe una aplicabilidad adecuada que permita maximizar los resultados a favor de los alumnos, por lo que se hace necesario esfuerzos adicionales en el adiestramiento docente que permita el uso adecuado de las mismas.

Por su parte, Samaniego, Laitamo, Valerio y Francisco (2012) realizaron un estudio documental sobre la inclusión de la tecnología en los procesos educativos en el Caribe. El mismo permitió destacar la ausencia de políticas específicas relativas a las TIC a las personas con necesidades especiales, donde solo 50% de los países estudiados habían firmado acuerdos para garantizar el uso de las mismas en la educación de esta población. Estos recomiendan el promover el intercambio y la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación dentro de los planes curriculares de educación con el objetivo de promover a todos los niveles el conocimiento. Finalmente, señalan la necesidad de educar a los profesionales con respeto a la utilidad de estos recursos, en especial para la formación de personas con necesidades especiales en esta región.

Abbruzzese (2018), realizó un estudio longitudinal para establecer los patrones de uso tecnológico en la Educación Especial. Los resultados demostraron altos niveles de aceptabilidad de este tipo de recurso en las escuelas. Además, se encontró que las mismas son beneficiosas en el proceso de aprendizaje de estudiantes con necesidades especiales, logrando que estos se sientan incluidos a través de las metodologías innovadoras, esto a pesar de que los maestros no identifiquen su beneficio directamente. La investigadora señala que este tipo de herramienta es necesaria para satisfacer las necesidades de la población estudiada, pues le permite integrarse a la corriente regular de alumnos de una forma adecuada en la que se consideran sus necesidades y potencialidades.

Fernández, Rodríguez, Rodríguez y Martínez (2013) realizaron un estudio cuasi experimental con 39 estudiantes españoles para determinar la efectividad de las TIC en la educación. Estos encontraron que el uso de la misma se asocia con efectos positivos en el desarrollo de habilidades de aprendizaje, observando que se mejoraron las destrezas básicas de lenguaje, matemáticas, conciencia ambiental, autonomía y social. Además, se encontró que, en muchos casos, los alumnos tuvieron la oportunidad de realizar actividades que antes no le eran accesibles. Los investigadores sugirieron que el repertorio de tipos de actividades debe ser proporcionado de acuerdo a los propósitos de aprendizaje de los estudiantes con impedimentos o necesidades extraordinarias.

Teóricamente es necesario tener en cuenta que el aprendizaje es una experiencia sociocultural, de acuerdo con Lev S. Vygotsky (1978), donde el ambiente en el que se desarrollan los estudiantes es fundamental para que se activen las acciones correctas del conocimiento. Además, es importante entender que este proceso debe ser uno por descubrimiento, tal como señalaba Jerome Bruner (1985), para que sea pertinente a las necesidades del alumno y las destrezas se puedan arraigar en la memoria de este. Finalmente, se debe considerar que en la actualidad las nuevas tecnologías con parte esencial de la vida, por lo que la conectividad es esencial en los procesos para que sean útiles, según lo especificaba George Siemens (2006) en sus postulados. En la Figura 1 se puede observar la manera en que los componentes actúan entre sí para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea completado de manera asertiva.

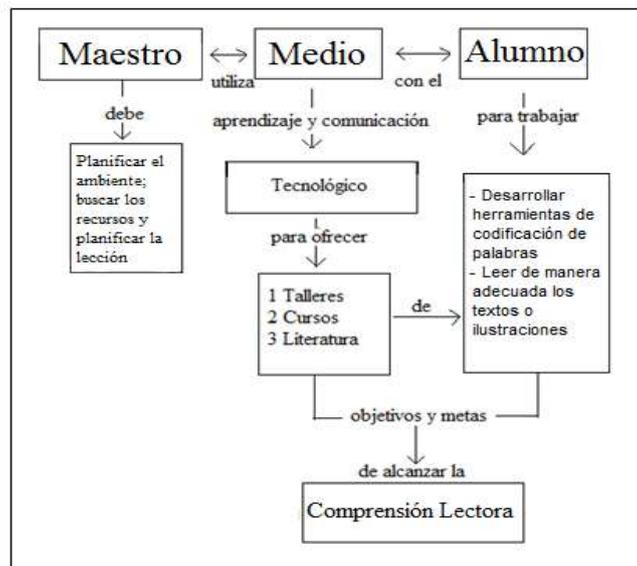


Figura 1. Proceso enseñanza-aprendizaje con TIC (De Jesús, 2011).

Método

Esta investigación siguió un diseño no experimental con enfoque cuantitativo. La población, durante el año escolar 2017-2018, se estimó en 1,272 escuelas públicas en el país adscritas al Departamento de Educación de Puerto Rico y con una matrícula de maestros contratados de 20,915 en todas las materias y niveles educacionales (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2018). La muestra de esta investigación estuvo compuesta por maestros del programa de español en las escuelas públicas de las Regiones de Ponce y Guayama. Para el muestreo se utilizaron márgenes absolutos para poblaciones infinitas. Se utilizaron los siguientes datos, recomendados por Herrera (2011) para el número final muestral: Población de 267; Probabilidad de 0.50; Confiabilidad de 0.95 y Margen de Error de 0.05. La muestra total fue de 150 lo que representaba el 56% de estos.

Como parte del proceso investigativo, se obtuvieron las autorizaciones del Departamento de Educación de Puerto Rico y la Junta de Revisión Institucional de la Universidad Internacional Iberoamericana, recinto en línea de Cataluña, España. Se coordinó y visitó las escuelas para ser orientadas sobre los propósitos y derechos y responsabilidades de participación. Se administraron los instrumentos y se realizarán los análisis estadísticos correspondientes. Todos los procesos fueron anónimos y no representaban daño alguno a los participantes. Los hallazgos fueron analizados y contractados con investigaciones previas, tal como lo recomienda De Jesús (2018).

Para la recolección de los datos se utilizó el Cuestionario Sobre Conocimiento y Aplicación de las TIC en el Proceso de Lector (CSCA-TIC-PL) con cuatro secciones separadas. La primera recopiló un perfil sociodemográfico de los participantes. La segunda era una escala Likert de cuatro puntos (Totalmente de acuerdo – Totalmente en desacuerdo) que media el conocimiento respecto al uso de la tecnología como estrategia educativa y con una escala valorativa de alto, moderado, bajo o ningún conocimiento. La tercera era una escala Likert de cuatro niveles de ejecución (Siempre – Nunca) que media la implementación de la estrategia en la sala de clase y con una escala valorativa de excelente, superior, promedio, bajo promedio y deficiente aplicabilidad. La cuarta era una escala Likert de cuatro puntos (Totalmente de acuerdo – Totalmente en desacuerdo) que media la percepción de los educadores con respecto al

aprovechamiento académico de los alumnos relacionado al proceso lector y con una escala valorativa de alto, moderado, bajo o ningún aprovechamiento. Todos los reactivos fueron redactados basándose en la revisión de constructos.

El cuestionario se sometió a juicio de un panel de expertos para determinar su constructo. Para determinar su confiabilidad interna, se utilizó la muestra total de los participantes de este estudio, esto para hacerlo útil a futuras investigaciones, y se obtuvo un coeficiente de Alpha de Cronbach de $C\alpha = .808$ en el cuestionario de conocimiento; $C\alpha = .942$ en el cuestionario sobre aplicabilidad y $C\alpha = .957$ en el cuestionario sobre percepción del aprovechamiento académico. Estos resultados representan una confiabilidad alta para instrumentos de este tipo. Para los análisis de los hallazgos se utilizó estadística descriptiva de frecuencia y por ciento, medidas de tendencia central (mediana y moda) y correlación de Pearson (r) para establecer la relación entre las variables.

Resultados

El perfil sociodemográfico reflejó que el 86% de los participantes de esta investigación eran del sexo femenino y el 14% masculino con una edad media entre los 41 y 55 años. El 60% poseía un grado de bachillerato, el 37% de maestría y el 3% de doctorado en el campo laboral. El 72% de estos cumplían funciones como maestros de la sala regular, mientras que el 28% eran maestros del salón recurso. Estos, en su mayoría, tenían más de 10 años de experiencia.

El 51% de los maestros participantes señaló haber recibido algún tipo de adiestramiento previo en el uso de TIC como estrategia de enseñanza para estudiantes con necesidades especiales. El 49% respondió en la negativa. Estos resultados sugieren que la mitad de los profesionales que deben manejar este tipo de herramienta didáctica están adiestrados. Estos resultados tienen un margen de error de .041, con una desviación estándar de .501 lo que significa que son confiables (Tabla 1).

Tabla 1
Maestros con adiestramientos previos)

¿Has recibido adiestramiento anteriormente sobre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación?	<i>f</i>	%	media
Sí	77	51	.514
No	73	49	.486
Total	150	100	1.000

El nivel de conocimiento de los maestros sobre esta estrategia educativa se puede considerar como uno alto-moderado, donde el 65% de ellos demostró niveles significativos. El 64.67% demostró un nivel alto en esta categoría, mientras que un 35.33% demostró niveles moderados. Ninguno de los educadores obtuvo niveles bajos en este renglón. Estos resultados tienen un margen de error de .59 y una desviación estándar de 7.25; aunque exista una desviación de siete (7) puntos negativos, los resultados continúan siendo altos para el nivel de conocimiento, lo que se puede interpretar como una constante para esta variable (Tabla 2).

En los resultados detallados del CSCA-TIC-PL se encontró que los maestros conocen los propósitos del uso de la tecnología como herramienta de apoyo para

estudiantes. Estos, además, están conscientes que, en el caso de estudiantes con necesidades especiales, las TIC son un recurso adicional que permite el avance de los mismos. También, están conscientes de que ellos, como educadores, deben estar preparados profesionalmente en la materia que enseñarán para poder maximizar este recurso didáctico.

Sin embargo, se puede observar cuatro (4) aspectos en los que los maestros necesitan apoyo. Estos son: 1) Entender que el uso de las TIC es un recurso de apoyo para estudiantes con necesidades especiales; 2) que este tipo de recurso no solo se debe usar en la sala de salón recurso, sino que puede ser usado en las salas regulares de clase; 3) que se puede usar técnicas jerárquicas y de cooperación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y; 4) que este tipo de recurso ha demostrado ser efectivo en estudios anteriores.

Tabla 2
Nivel de conocimiento respecto al uso

Nivel de conocimiento	<i>f</i>	%
Alto	97	64.67
Moderado	53	35.33
Bajo	0	0.00
Ninguno	0	0.00
Total	150	100.00

El nivel de ejecución referente al uso de la misma como parte de las herramientas de enseñanza fue de 77% lo que es un uso promedio-bajo. El 50.67% de los maestros demostró niveles promedios aplicabilidad de las TIC en sus lecciones para el desarrollo lector. El 26% fue bajo promedio y el 10.67% fue superior. Un 7.32% obtuvo niveles deficientes, mientras que solo el 5.34% de estos demostró aplicar las mismas en un nivel de excelencia. Estos resultados tienen un margen de error de 1.16 y una desviación estándar de 14.19; esta desviación de 14 puntos negativos puede reflejar resultados distintos para el nivel de aplicabilidad, lo que se puede interpretar como una variable poco constante (Tabla 3).

En los datos detallados del CSCA-TIC-PL se encontró que los maestros tienden a reconocer a aquellos alumnos que alcanzan las metas antes, durante y después del uso de las TIC como herramienta didáctica. Además, estos identifican las destrezas a ser desarrolladas, tanto generales como individuales, de los estudiantes con la finalidad de incluirlas en los planes de lección. Sin embargo, entienden que no existe un apoyo por parte de los coordinadores del Programa de Educación Especial en cuanto al uso de estas en la sala de clases. La mayoría de ellos, también, señaló que en los Planes Educativos Individualizados no aparece como recurso viable y que los padres demuestran poco o ningún interés con respecto al uso como alternativa de enseñanza.

Tabla 3
Nivel de aplicabilidad de TIC

Nivel de aplicabilidad	<i>f</i>	%
Excelente	8	5.34
Superior	16	10.67
Promedio	76	50.67
Bajo promedio	39	26.00
Deficiente	11	7.32
Total	150	100.00

En relación con la percepción de los maestros referente al aprovechamiento académico de los estudiantes después de la utilización se puede considerar uno moderado-alto, pues la mayoría de estos señaló que sus pupilos obtuvieron resultados positivos en el desarrollo de destrezas lectoras. El 56% de los maestros piensa que sus estudiantes obtuvieron resultados moderados después de haber aplicado esta herramienta en la sala de clases. El 42.67% piensa que ese aprovechamiento tiene un nivel alto, mientras que solo el 1.33% lo ubica como bajo. Estos resultados tienen un margen de un error de .76 y una desviación estándar de 9.37; esta desviación de nueve (9) puntos negativos se resumen en que los datos podrían reflejar resultados distintos para el nivel de aprovechamiento, lo que se puede interpretar como una variable poco constante (Tabla 4).

En los datos detallados del CSCA-TIC-PL, se encontró que, como parte del aprovechamiento académico y consecuencia del uso de las TIC con estudiante con necesidades especiales en la comprensión lectora, estos tuvieron alcances sustanciales. Por ejemplo, estos lograron hacer predicciones y anticipar contenidos del texto, así como identificar hechos y opiniones en los mismos. Además, lograron desarrollar habilidades para la transferencia de información de un texto a otro, según la percepción de los maestros.

Por otro lado, las tres (3) dificultades de los estudiantes, según los maestros, después del uso de las TIC fueron: 1) Estos no lograron encontrar elementos de cohesión a las oraciones y párrafos que configuraban los textos; 2) estos no lograron interpretar un texto sin entenderlo del todo y; 3) estos no desarrollaron las habilidades para transferir información de un texto a otro.

Tabla 4
Nivel de aprovechamiento académico

Nivel aprovechamiento	<i>f</i>	%
Alto	64	42.67
Moderado	84	56.00
Bajo	2	1.33
Ninguno	0	0.00
Total	150	100.00

En relación con las correlaciones entre variables, los resultados reflejaron que estas tienen una significancia positiva baja. Entre el conocimiento de los maestros y la aplicabilidad la correlación de Pearson fue de .369, mientras que con el aprovechamiento académico de los estudiantes fue de .265 y, entre la aplicabilidad y el aprovechamiento fue de .552. Estas fueron a margen de error de .05. Esto significa que, si una de las variables sube en el espectro de onda, la otra subirá en la misma correspondencia (Tabla 5).

Tabla 5
Análisis de correlación Pearson

		(1)	(2)	(3)
Conocimiento	Pearson (<i>r</i>)	1	.369**	.265**
	Significancia		.000	.001
	Muestra	150	150	150
Aplicabilidad	Pearson (<i>r</i>)	.369**	1	.552**
	Significancia	.000		.000
	Muestra	150	150	150
Aprovechamiento	Pearson (<i>r</i>)	.265**	.552**	1
	Significancia	.001	.000	
	Muestra	150	150	150

Nota: **Correlación es a una significancia de nivel 0.01 (2-rabos)

Discusión y conclusiones

Esta investigación llega a las siguientes conclusiones: Primero, el nivel de conocimiento de los educadores con respecto al uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje es alto-moderado. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Cozar, De Moya, Hernández y Hernández, (2016) donde la mayoría de los futuros maestros poseen destrezas adecuadas en el uso de la tecnología como herramienta de trabajo y, donde, la mayoría de estos la prefiere como estrategia en la sala de clases. Esto implica que están adiestrados en el uso de la tecnología y que puede ser un factor determinante en su carrera profesional. Sin embargo, se recomienda que los mismos continúen tomando cursos o talleres de educación continua, tal como señala Mirabal (2016).

Segundo, el nivel de implementación de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con problemas de aprendizaje en el desarrollo de la lectura es promedio-bajo. Esto es indicativo de que el sistema cuenta con recursos adecuados, pero no existe la predisposición de los educadores respecto al uso. Se debe orientar a que los mismos consideren esta herramienta de trabajo en sus cursos para beneficio de los estudiantes y para el mejor resultado de las pruebas estandarizadas, tal como recomienda Salcito (2017) cuando sugiere un cambio paradigmático con relación al tema. Además, estos resultados implican, tal como expuso Abbruzzese (2018), la necesidad de crear herramientas que tengan el objetivo de identificar procesos de comprensión lectora. Pues, la tecnología ha demostrado ser útil en la aplicación puesto

que permite planificar y ejecutar el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a facilidad de manipulación por parte de los alumnos.

Es importante mencionar que esta variable obtuvo una desviación de 14 puntos negativos. Esto se resume en que los resultados podrían reflejar resultados distintos para el nivel de aplicabilidad, lo que se puede interpretar como una variable poco constante. Esto podría tener como explicación que la cantidad de recursos tecnológicos disponibles en las escuelas públicas de Puerto Rico son escasos y no precisamente por el factor de desconocimiento, tal como señala De Jesús (2011) y que concuerda con los señalamientos de Mirabal (2016). Esta última señala la importancia de establecer recursos económicos que ayuden a la obtención de herramientas tecnológicas para hacerlas accesibles a todos los maestros y estudiantes por igual.

Tercero, el nivel de aprovechamiento académico de los estudiantes luego de la implementación de la tecnología como estrategia para ayudarlos en el desarrollo de las habilidades y destrezas lectoras, según la percepción de los maestros, es moderado-alto. Esto es como resultado de la implementación promedio de la tecnología como estrategia de enseñanza y aprendizaje, Varela (2018) señalaba que el uso de estrategias diversas ayuda a mantener los estándares y promedios en las pruebas de lectura y destrezas relacionadas con el lenguaje en esta población con necesidades. Esto concuerda con Formichella y Alderete (2018) quien señalaba que la incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje lector promueve un cambio de actitud notable frente a la lectura de diversos textos y/o documentos facilitando así las habilidades que se esperan en el nivel educativo de los alumnos y el cual podría ser maximizado en el hogar al utilizar estas herramientas como extensión a la sala de clases.

Esta variable obtuvo una desviación de nueve puntos negativos. Esto se resume en que los resultados podrían reflejar resultados distintos para el nivel de aprovechamiento por parte de los estudiantes, lo que se puede interpretar como una variable poco constante. Ahora bien, esta disminución del nivel se podría explicar en relación con la aplicabilidad, pues a poca aplicabilidad poco aprovechamiento y viceversa (Mirabal, 2016).

Cuarto, existe relación significativa entre las variables estudiadas. Esto significa que en la manera en que una de ellas sube en el espectro de onda la otra subirá en la misma proporción. Esto implica que si se realizan esfuerzos adicionales para incluir la tecnología en el desarrollo de destrezas estas tendrán un resultado positivo en la adquisición del conocimiento y, por ende, en los resultados esperados en las pruebas estandarizadas. Estos resultados podrían tener sesgos debido a que el instrumento es uno auto aplicable. Esto concuerda con Abbruzzese (2018) quien encontró una relación entre la importancia de las TIC en la Educación Especial y las prácticas al utilizar recursos tecnológicos en beneficio de los estudiantes. Sin embargo, tal como demostró su estudio, los educadores tienden a no presentaron evidencia de su utilización en la sala de clases lo que hace necesario que se desarrollen planes para la inclusión de estas como estrategia educativa.

Al aceptar las hipótesis alternas de investigación, se puede inferir la relación que existe entre las variables y, por ende, la necesidad de que se establezcan procedimientos en que el conocimiento de los educadores sea desarrollado para que la aplicabilidad de las TIC y el aprovechamiento de los alumnos se vean positivamente afectados. El éxito dependerá del cambio de paradigmas por parte de los maestros quienes deben replantearse sus estrategias y aportar nuevas propuestas y recursos a la práctica. La capacitación es esencial para el alcance de las metas (Parra, Gámez y Pintor, 2015; Salcito, 2017).

Por tanto, se recomienda a las agencias encargadas de los Programas de Educación Especial, tanto en Puerto Rico como a nivel internacional, el adiestrar a los maestros respecto a la utilidad de este recurso como estrategia para alcanzar los niveles adecuados según los estándares relacionados a la lectura. Este estudio se limitó a la población de educadores puertorriqueños, por lo que se recomienda replicar el mismo en otras poblaciones. Además, se recomienda a los futuros investigadores el estudiar estas variables en todos los niveles educativos para poder desarrollar pruebas que midan el aprovechamiento académico real de los estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje. Esto pues, como señaló De Jesús (2017), es imprescindible cuando se habla de una educación de calidad y excelencia en todos sus aspectos.

Esta investigación permite promover la importancia del desarrollo profesional mediante la utilización de mecanismos más costo efectivo, de modo que se eliminen barreras en la manera en que se trabaja con esta población y se alcanzan los estándares educativos propuestos por los sistemas educativos, tanto en su beneficio como educadores como para los estudiantes que atienden. Además, permite analizar, desde una perspectiva más holística, los niveles de conocimiento que poseen estos sobre la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la sala de clases, así como el provecho académico que se desprende de su utilización como herramienta para el alcance de un mejor aprovechamiento académico por parte de los alumnos con problemas específicos de la comprensión lectora. Finalmente, provee un análisis de situación para la creación de planes de acción para potencializar los recursos humanos y tecnológicos en los Programas de Educación Especial.

Referencias

- Abbruzzese, G. (2018). *Una experiencia desde las TIC en la Educación Especial*. Tesis de grado, Escuela de Comunicación Social, Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina.
- Aburto, R. (2011). Percepción del uso de TIC en las practicas pedagógicas de los profesores de Educación Especial. *Revista Electrónica Educare*, 15(2), 163 - 184. ISSN: 1409-42-58.
- Aguillón, C. (2013). *Investigación sobre la deficiencia en la lectura y los afectos en la comprensión*. Tesis de psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, DF.
- Bruner, J. (1985). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: W. W. Norton & Company.
- Carta Circular Núm.: 9-2016-2017 del Departamento de Educación de Puerto Rico. (2016). *Política pública sobre la organización del Programa de Educación Física en las escuelas elementales y secundarias del Departamento de Educación de Puerto Rico*. Hato Rey, PR: Departamento de Educación.
- Cozar, R., De Moya, M., Hernández, J. & Hernández, J. (2016). Conocimiento y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) según el estilo de aprendizaje de los futuros maestros. *Formación Universitaria*, 9(6), 105-118.
- De Jesús, N. (2011). *La efectividad del e-coaching en el desarrollo profesional y la salud organizacional de los maestros de dos instituciones educativas privadas en la Región Educativa de Ponce, Puerto Rico*. Tesis doctoral en Educación, Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Campus de Ponce.
- De Jesús, N. (2017). *La educación y los niños*. Santa Isabel, PR: Boletín Informativo SoEd.

- De Jesús, N. (2018). *Guía básica para la revisión de literatura para proyectos, informes, tesinas, tesis y disertaciones (primera revisión)*. Tampa, FL: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2018). *Registro de maestros de español a nivel elemental en las regiones educativas de Ponce y Guayama, Puerto Rico*. Entrevista telefónica con los directores regionales, realizada el 14 de febrero de 2018, por el investigador.
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1996). *Ley Estatal 51 de 1996: Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos*. Recuperado de, www.lexjuris.com
- Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1999). *Ley 149 del 30 de junio de 1999: Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico*. Recuperado de, www.lexjuris.com
- Fernández, A., Rodríguez, M., Rodríguez, M. & Martínez, M. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *ElSevier*, 61, 77-86.
- Ferrer, J. (2015). *El uso de las microcomputadoras en el salón de clases: El proceso de infusión de la tecnología*. Mayagüez: Universidad de Puerto Rico.
- Formichella, M. & Aldarete, M. (2018). TIC en la escuela y rendimiento educativo: el efecto mediador del uso de las TIC en el hogar. *Cuaderno Investigación en Educación*, 9(1), 75-93.
- Hernández, J. & Arteaga, D. (2011). *Las TIC como facilitadoras en la comprensión lectora*. Tesis de grado, Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación Edumática, Universidad Católica de Pereira, Colombia.
- Herrera, D. (2010). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora con el uso de las TIC como apoyo pedagógico*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Herrera, M. (2011). *Fórmula para cálculo de la muestra poblaciones finitas*. Recuperado de, <https://investigacionpediahr.files.wordpress.com/2011/01/formula-para-cc3a1lculo-de-la-muestra-poblaciones-finitas-var-categorica.pdf>
- López, K. (2016a). *Mapa para la Educación Especial: Comisión creada por el Gobernador presenta su informe para mejorar servicios a la población con impedimentos*. Recuperado de, <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/mapaparalaeducacionespecial-2276730/#>
- López, K. (2016b). *Puerto Rico reprueba en educación*. Recuperado de, www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/anteelmundolaeducaciondepuertoric-o-2269724
- Mirabal, S. (2016). *Augmented Storytelling Thru Student Collaboration*. Denver, Colorado: Annual Conference ISTE2016.
- Salcito, A. (2017). *Líderes educativos y la tecnología*. Corferias, Bogotá: Conferencia Virtual Educa.
- Samaniego, P., Laitamo, S., Valerio, E. & Francisco, C. (2012). *Informe sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación para personas con discapacidad*. Washington DC: UNESCO.
- Santiago, J. (2017). *El nivel de conocimiento que poseen los maestros de la corriente regular y los maestros del salón recurso en las escuelas públicas del municipio de Yauco sobre la co-enseñanza como estrategia educativa y cómo estos educadores implementan la misma en sus salas de clase*. Tesis doctoral en Educación, Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Campus de Ponce.

- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. New York: Lulu, Inc.
- United States of America. (2004). *To amend the Assistive Technology Act of 1998 to support programs of grants to States to address the assistive technology needs of individuals with disabilities, and for other purposes*. <<NOTE: Oct. 25, 2004 - [H.R. 4278]. Retrieved from, <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ364/html/PLAW-108publ364.htm>
- Varela, G. (2018). *El efecto de la adaptación curricular en el aprovechamiento académico de español en estudiantes de educación especial de tercer grado en una escuela del Municipio de Isabela, Puerto Rico*. Tesis doctoral en Educación, Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Campus de Ponce.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós

Fecha de recepción: 03/03/2019
Fecha de revisión: 16/05/2019
Fecha de aceptación: 15/07/2019

ESTUDO SOBRE SATISFAÇÃO ACADÊMICA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICA

Dalíeva Fernandes Costa

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Brasil
dalyeva-una@hotmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-6422-6664>

Marcos Macri Olivera

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Brasil
macri.ccjs@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-9446-4727>

Luma Michelly Soares Rodrigues Macri

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Brasil
lumamichelly@hotmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-3898-6659>

Allan Sarmento Vieira

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Brasil
allan.sarmento@ufcg.edu.br · <https://orcid.org/0000-0003-2065-0599>

Érika Lira da Silva

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Brasil
erikaliradasilva@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0003-2812-6265>

Resumo. A construção de uma pesquisa de satisfação é importante para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. A noção da concepção dos estudantes no que diz respeito à instituição de ensino que escolheram para seguir sua carreira acadêmica é suprimimento essencial para a edificação de uma educação superior sólida. O objetivo deste estudo foi investigar os níveis de satisfação dos alunos do Curso de Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (CCJS/UFCG). Para a coleta de dados, foi aplicado, a 134 alunos do referido curso, um questionário composto por 31 questões sobre satisfação, envolvendo diversos aspectos relacionados à vida acadêmica dos estudantes, e cinco opções de satisfação distribuídas em uma escala de satisfeito a totalmente satisfeito. Entre os resultados obtidos, o maior índice de satisfação reside na segurança oferecida pela instituição, com 83%, e o maior índice de insatisfação, com 40%, na diversidade das atividades extracurriculares oferecidas. No geral, ficou evidenciado que a satisfação dos acadêmicos desse curso apresenta-se de forma positiva, com alguns pontos a serem aprimorados. Os resultados obtidos por este estudo podem ser úteis à instituição, no sentido de elaborar e implementar melhorias, além de potencializar condutas avaliadas positivamente.

Palavras-chave: Satisfação, Ensino Superior, qualidade.

RESEARCH ON ACADEMIC SATISFACTION IN THE ADMINISTRATION IN A PUBLIC EDUCATION INSTITUTION

Abstract. Developing a satisfaction survey is important for the development of quality education. The notion of the conception of students in regard to the educational institution they chose to pursue their academic career is an essential condition for the construction of a solid higher education. The objective of this work was to investigate how the state of the satisfaction levels of the students of the Administration Career of the Center of Legal and Social Sciences of the Federal University of Campina Grande (CCJS /

UFMG), in the Brazilian state of Paraíba 31 questions about satisfaction were applied, inquiring about various aspects related to the academic life of 134 students of said career. In this questionnaire, a Likert scale was used with five options, which varied between nothing satisfied and totally satisfied. Among the results obtained, the highest satisfaction index is represented by the security offered by the institution, with 83%, and the diversity of extracurricular activities presented the highest index of dissatisfaction, reaching 40%. It was evidenced, therefore, that the satisfaction of the students of this career is shown, in a general way, as positive, paying special attention to some aspects that must be perfected. The results obtained by this study can be useful to the institution, in the sense of elaborating and implementing improvements, and encouraging positively evaluated behaviors.

Keywords: Satisfaction. Higher Education, quality.

ESTUDIO SOBRE SATISFACCIÓN ACADÉMICA EN LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA PÚBLICA

Resumen: Elaborar una encuesta de satisfacción es importante para el desarrollo de una enseñanza de calidad. La noción de la concepción de los estudiantes en lo que se refiere a la institución de enseñanza que eligieron para seguir su carrera académica es condición esencial para la edificación de una educación superior sólida. El objetivo de este trabajo fue investigar cómo se caracteriza el estado de los niveles de satisfacción de los alumnos de la carrera de Administración del Centro de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Federal de Campina Grande (CCJS / UFGG), en el estado brasileño de Paraíba. Se aplicaron 31 preguntas sobre satisfacción, indagando sobre diversos aspectos relacionados a la vida académica de 134 estudiantes de dicha carrera. En este cuestionario se utilizó una escala de Likert con cinco opciones, que variaban entre nada satisfecho y totalmente satisfecho. Entre los resultados obtenidos, el mayor índice de satisfacción está representado por la seguridad ofrecida por la institución, con un 83%, y la diversidad de las actividades extracurriculares presentó el mayor índice de insatisfacción, llegando a un 40%. Se evidenció, por lo tanto, que la satisfacción de los estudiantes de esta carrera se muestra, de manera general, como positiva, prestando especial atención a algunos aspectos que deben ser perfeccionados. Los resultados obtenidos por este estudio pueden serle útiles a la institución, en el sentido de elaborar e implementar mejoras, y fomentar conductas evaluadas positivamente.

Palabras clave: Satisfacción. Enseñanza Superior, calidad.

Introdução

É notável o crescimento do número de instituições, cursos e estudantes de nível superior no Brasil. Isso se dá pelo crescimento do número de instituições de ensino superior (IES) da iniciativa privada e pelas facilidades oferecidas pelos programas de inclusão dos estudantes no nível superior, o que reflète uma mudança em todo o cenário nacional, em virtude das emergentes exigências do mercado de trabalho.

No Brasil, o curso de graduação em Administração cresceu com maior ênfase no ano de 2011, quando se encontravam matriculados 858.899 alunos em todo o país, o que representa 13% dos alunos matriculados nas IES naquele ano. Em 2012, segundo o Censo da Educação Superior realizado pelo INEP/MEC (2012), o curso teve 833.042 matrículas, apesar de ser um número menor do que o do ano anterior, ainda era o curso com mais estudantes no país.

A partir de 2015, houve um declínio no número de matrículas no curso, mas este ainda continuou entre os principais cursos de graduação do Brasil. No ano de 2015, a graduação em Administração ficou em segundo lugar, com 766.859 alunos, perdendo

apenas para o curso de Direito, com 853.211 alunos, o que equivale a 10,6% contra 9,6% do curso de Administração (INEP/MEC, 2015). Em 2016, o curso de Administração contou com 801.936 matrículas, permanecendo em segundo lugar, estando o de Direito ainda em primeiro.

Com os avanços nos estudos da Administração e de sua força no mercado de trabalho, bem como com o grande aumento do número de escolas nessa área, surgem questionamentos sobre a qualidade da prestação de serviço (ensino) pelas IES. Esses questionamentos são sobre a satisfação dos estudantes com o curso ofertado, sua estruturação e demais aspectos que influenciam na imagem que essas instituições transmitem para seus alunos.

Um fator que reforça a importância da satisfação dos alunos é a questão da evasão. O INEP (2015) aponta que o crescimento do número de concluintes é inferior ao número de ingressantes, sendo que apenas 3,9% concluem a graduação contra 10,2% que ingressam no Ensino Superior, ou seja, os desistentes somam mais de 5% dos estudantes que ingressam nas IES. Entre os anos de 2014 e 2015, nota-se uma queda de -2,6% no número de estudantes ingressantes na rede pública e -6,9% na rede privada. Diante desse aumento da evasão nos cursos superiores, surge a necessidade de averiguar quais fatores estão contribuindo para esse efeito.

A evasão é um problema que veio com o crescimento e a expansão do Ensino Superior no Brasil, uma vez que, à medida que cresce o número de matrículas nas IES, cresce também o número de evasão dos estudantes. Essas evasões são registradas principalmente entre os primeiros meses da graduação, situação que se estende para todos os cursos.

O problema da evasão estudantil é algo preocupante que apresenta reflexos sociais, acadêmicos e econômicos. De acordo com Silva Filho et al. (2007), a evasão nas universidades públicas fica entre 9% e 15%, enquanto na iniciativa privada esse número é de 26%, sendo que a taxa média no país entre os anos de 2000 e 2005 foi de 22%, revelando predisposição a aumento.

No curso de Administração, essa evasão surpreendeu e, de acordo com o INEP (2012), ultrapassou as perspectivas e chegou a atingir o percentual de 33% de abandono. Para Schargel e Smink (2002), cinco categorias estão ligadas à evasão, elas são de natureza psicológica, sociológica, organizacional, interacional e econômica. As causas psicológicas estão ligadas às situações particulares de cada pessoa; as causas sociológicas estão relacionadas com o ambiente que está inserido; as causas organizacionais são as de responsabilidade das IES em oferecer aparato e estrutura aos estudantes; as causas interacionais referem-se à conduta do aluno em relação aos fatores interacionais e pessoais; e, por fim, as causas econômicas têm relação com os custos e benefícios envolvidos na questão.

Para Mello e Santos (2013, p. 6), “A Universidade possui um papel relevante na contenção da evasão escolar no ensino superior, pois através da adoção de políticas institucionais ela poderá auxiliar os alunos a concluírem seus estudos”. Sabendo de sua importância na retenção e participação nos índices de evasão, as IES assumem uma posição para tentar inibir esses índices. Para Tigrinho (2008), algumas instituições procuram respostas entre as diversas disciplinas para fazer com que os cursos sejam mais envolventes e que a singularidade de cada indivíduo seja atendida.

A satisfação acadêmica está intimamente relacionada com a qualidade do aprendizado e com o contexto educacional ofertado pelas IES. Ela é entendida como a

avaliação das experiências agregadas à educação. Segundo Archer (1997, p. 23), “a satisfação é o atendimento ou a eliminação de uma necessidade”. É importante ressaltar, porém, que essa é apenas uma ferramenta de auxílio para diagnóstico, não se podendo atribuir a qualidade de um curso com base apenas em satisfação.

O nível de satisfação dos alunos com o curso é um fator importante para o estudo sobre a evasão, pois satisfação e evasão podem estar intimamente interligadas, configurando-se, portanto, como uma das causas. A evasão é uma preocupação das IES, uma vez que gera desperdícios financeiros e pode evidenciar possíveis falhas nos seus sistemas de ensino. Para Schleich (2006), a investigação da satisfação no contexto acadêmico possibilita traçar ações que melhorem a qualidade de ensino e aprendizagem no âmbito estudantil.

Sendo assim, este trabalho tem como problema de pesquisa investigar as características do estado de satisfação acadêmica dos alunos do curso de Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, em Sousa – PB. O estudo buscou avaliar fatores relacionados ao ensino oferecido pela universidade na perspectiva dos alunos, medir o grau de satisfação em relação ao curso e apontar aspectos que impactam na satisfação acadêmica dos discentes.

Metodologia

A pesquisa teve natureza exploratória e descritiva, buscando realizar um estudo sobre a satisfação acadêmica em relação ao Curso de Administração do CCJS/ UFCG, para detectar as variáveis relacionadas à satisfação dos discentes. Sobre pesquisa exploratória, Gil (2007, p. 41) afirma que “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Já a pesquisa descritiva tem por finalidade descrever características de determinada população ou fenômeno, nela são estabelecidas relações entre as variáveis, exigindo do investigador uma série de informações a respeito do que se deseja pesquisar (Triviños, 1987 p. 109).

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois tem foco subjetivo acerca do objeto estudado, e tem como objetivo entender o comportamento de um grupo estipulado. Também se caracteriza como quantitativa, em que os números são classificados e analisados para serem posteriormente transformados em informações. Aponta-se assim, por meio dos números, determinado comportamento dos indivíduos, para uma melhor interpretação da situação.

O universo desta pesquisa constituiu-se dos alunos do Curso de Administração da UFCG/CCJS, ativos, matriculados (2017.1), que cursavam do 3º ao 9º período e que apresentavam frequência nas aulas – os alunos recém-ingressantes foram excluídos do universo por ainda não terem completado, pelo menos, um semestre de curso. Inicialmente, a coordenação do respectivo curso informou (via relatório impresso) que o quantitativo era de 168 alunos. Todavia, depois de cinco tentativas de encontro para a aplicação do instrumento de pesquisa, foi verificado que os alunos ativos eram 134, sendo essa quantidade o valor real do universo desta pesquisa. Questionários foram aplicados a todos esses membros, realizando-se um censo.

Os dados foram coletados por meio desse questionário que contou com 31 questões objetivas – relacionadas a diversos aspectos, como currículo escolar, relação com colegas e professores, didática adotada pelos discentes, adaptação pessoal,

infraestrutura e serviço prestado pelos servidores da instituição – e uma questão subjetiva – que os alunos eram livres para responder ou não. Esse questionário foi adaptado da dissertação de mestrado “Integração na Educação Superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes”, de Ana Lúcia Righi Schleich (2006).

O questionário foi aplicado no mês de julho de 2017, durante três semanas. Foram utilizadas escalas de Likert para verificar a opinião dos respondentes, com cinco opções para os alunos, com níveis entre nada satisfeito e totalmente satisfeito. A análise e interpretação dos dados ocorreram de acordo com o embasamento teórico existente neste estudo.

Resultados e discussão

Os resultados aqui apresentados foram divididos em três tópicos, iniciando pela apresentação dos entrevistados, por meio de um breve perfil dos estudantes. Posteriormente, são tratadas as questões relacionadas à satisfação acadêmica, à percepção sobre aspectos pedagógicos, experiências em sala de aula, questões físicas e de estrutura, serviços prestados e apoio dado pela instituição.

Perfil dos estudantes

Inicialmente, tornou-se relevante conhecer algumas características dos alunos participantes da pesquisa. Para isso, eles foram questionados quanto à idade, e os dados apontaram que os estudantes do curso de Administração do CCJS/UFCG têm entre 18 e 24 anos (55,96% do total de estudantes deste curso), revelando o interesse da juventude pelo curso e dando um aspecto jovem para a profissão.

Quanto ao gênero dos alunos, 61% são homens e 39% são mulheres. Essa preferência masculina pela profissão é confirmada por dados de uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Administração em 2015, revelando que a maioria dos profissionais de administração no Brasil é do sexo masculino, casado e com dependentes. Mesmo com o crescimento feminino na profissão, que passou de 21% em 1994 para 34% em 2015, o sexo masculino ainda prevalece (Conselho Federal de Administração, 2017).

Foi verificado também o semestre em que os alunos ingressaram no curso, entre 2009 e 2016, mostrando que ainda existem alunos da primeira turma de Administração do CCJS, ingressantes no semestre 2009.1 até os ingressantes de 2016.1, visto que os ingressantes 2017.1 não entraram no universo desta pesquisa. A maior parte dos respondentes ingressou em 2016.1, correspondente a 38,28%. Investigou-se qual o desejo dos alunos ao permanecer no curso, considerando todos os aspectos que envolvem a vida acadêmica dos discentes. Dos 134 respondentes, apenas 2 não pretendem concluí-lo, revelando um percentual baixíssimo de apenas 1% contra os 99% que pretendem continuar no curso.

A maior parte dos alunos, 74%, trabalha e possui experiências profissionais, sendo esse um percentual relevante de acadêmicos inseridos no mercado de trabalho. Quanto às áreas de atuação, os resultados foram bastante diversificados. Dentre as respostas, destacaram-se: auxiliares administrativos, 12,64%; funcionários públicos, 9,20%; vendedores, 9,20%; e gerentes, 6,90%. Esse aspecto é de grande relevância,

visto que experiências de mercado são relevantes para a formação e para as atividades exercidas pelo profissional da Administração.

Foi abordado também o tempo que os alunos dedicam as suas atividades profissionais, importante aspecto a ser considerado, no tocante às exigências de prazos de entrega de atividades. Constatou-se que 65% trabalham em tempo integral, o que muitas vezes interfere no rendimento acadêmico de alguns alunos. Investigou-se também a quantidade de horas trabalhadas por semana, e os resultados apontaram que 29,29% dos alunos têm uma jornada de 44 horas trabalhadas semanalmente, um fator importante que compromete o rendimento acadêmico. Sendo assim, esse fator apresenta-se como um desafio para os estudantes conciliarem seu tempo e se dividirem entre trabalho e estudo, visto que devem cumprir com suas responsabilidades em ambos os âmbitos.

Portanto, a maioria dos estudantes participantes da pesquisa é homem, entre 18 e 24 anos, ingressante em 2016, que trabalha e possui experiências profissionais em diversas áreas, trabalha em tempo integral com jornada entre 40 a 44 horas semanais.

Percepção quanto aos aspectos pedagógicos e ao convívio em sala de aula

Para entender como os discentes em questão percebem em termos de satisfação ou insatisfação seu convívio em sala de aula, relacionamento com colegas e professores, bem como aspectos referentes às questões pedagógicas, foram feitos questionamentos para compreender sua opinião. A Tabela 1 traz uma síntese dos percentuais de respostas para esse tópico.

Tabela 1

Satisfação quanto aos aspectos pedagógicos e ao convívio em sala de aula

Variáveis analisadas	NÍVEL DE SATISFAÇÃO (%)				
	Nada satisfeito		↔	Totalmente satisfeito	
	(1)	(2)		(3)	(4)
1. Currículo do curso	1%	5%	31%	51%	12%
2. Recursos audiovisuais, de informática e softwares	1%	12%	33%	39%	15%
3. Envolvimento pessoal no curso e desempenho acadêmico obtido	1%	6%	36%	48%	9%
4. Envolvimento pessoal nas atividades do curso	1%	15%	40%	34%	10%
5. Adequação do conteúdo do curso à formação	0%	5%	37%	43%	15%
6. Relacionamento com os colegas	1%	3%	14%	37%	45%
7. Relacionamento com os professores	0%	1%	24%	47%	28%
8. Interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas	0%	4%	22%	46%	28%
9. Conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram	0%	2%	25%	47%	26%
10. Avaliação proposta pelos professores	1%	8%	30%	48%	13%
11. Disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula	3%	13%	33%	32%	19%
12. Adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização	0%	12%	40%	40%	8%
13. Reconhecimento, por parte dos professores, do envolvimento do aluno com a formação	2%	7%	42%	38%	11%
14. Estratégia de aula utilizada pelos professores	0%	9%	34%	44%	13%

Nota: Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Como é possível observar na Tabela 1, no item currículo do curso, abordou-se a satisfação dos alunos acerca das disciplinas básicas, instrumentais e disciplinas da formação profissional da administração, 63% consideraram-se satisfeitos e muito satisfeitos, com apenas 6% de insatisfação.

Investigou-se também a opinião dos estudantes em relação à adequação do conteúdo do curso à formação, uma vez que essa adequação contribui para uma melhor qualidade do aprendizado, necessária para uma boa qualificação profissional. A Tabela 1 mostra resultados positivos, com 58% (considerando satisfeitos e muito satisfeitos) nos níveis de satisfação dos alunos.

Em se tratando do envolvimento pessoal no curso e do desempenho obtido, perguntou-se sobre a percepção dos estudantes. Das respostas, 57% afirmaram estar satisfeitos e muito satisfeitos, contra apenas 7% de insatisfeitos. Também se indagou sobre os níveis de satisfação quanto ao envolvimento pessoal nas atividades do curso, considerando que é de responsabilidade do aluno o interesse com seu desempenho no curso. No período de graduação, é demandada autonomia dos acadêmicos para que participem das atividades curriculares e extracurriculares, como palestras, cursos, congressos e outros. Como resultado, 44% se dizem satisfeitos e envolvidos com essas atividades, e outros 40% posicionaram-se de forma neutra nesse aspecto.

Investigou-se o nível de satisfação dos alunos sobre a relevância do conteúdo das disciplinas, considerando a importância desses conteúdos para a formação profissional. Os critérios de relevância dos conteúdos das disciplinas são os considerados primordiais (as disciplinas específicas da área) para se alcançar os resultados desejados na formação acadêmica. Os alunos do CCJS consideram satisfatória, com 61% (considerando satisfeitos e muito satisfeitos), a importância desses conteúdos para sua formação acadêmica.

Em seguida, investigou-se a satisfação dos alunos em relação aos recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição, bem como softwares. Os alunos mostraram-se satisfeitos quanto a isso, seus níveis de satisfação totalizaram 54%, e apenas 1% dos acadêmicos revelaram-se nada satisfeitos.

Sobre o nível de satisfação dos alunos considerando o relacionamento direto com os colegas de curso, os alunos apresentaram níveis satisfatórios, totalizando 82%, somando satisfeitos e muito satisfeitos. As relações interpessoais nesse âmbito precisam ser saudáveis com o propósito de que os alunos vejam a instituição de ensino como um ambiente agradável, a fim de evitar conflitos entre si, facilitando assim o processo de aprendizagem.

Quanto ao relacionamento direto com os professores da instituição, o que se pode observar, a partir dos dados da Tabela 1, é um resultado positivo, visto que 75% dos alunos se consideram satisfeitos e muito satisfeitos, revelando um bom relacionamento entre discentes e docentes. É de muita importância uma interação positiva para que se obtenha o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Portanto, a satisfação dos discentes com a atuação dos docentes aponta que o comportamento, o envolvimento, as estratégias de pensamento e o grau de esforço desses profissionais correspondem ao esperado pelos alunos.

Sobre a satisfação dos alunos em relação ao interesse dos professores em atendê-los durante as aulas, considerando suas expectativas e necessidades – sabendo que o olhar do professor para o aluno é fundamental para a construção e o sucesso da sua

aprendizagem –, 74% (considerando satisfeitos e muito satisfeitos) dos estudantes disseram estar satisfeitos com a postura adotada pelos professores nesse sentido. Também se perguntou sobre a disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula. De acordo com a Tabela 1, 51% (considerando satisfeitos e muito satisfeitos) dos alunos estão satisfeitos com a disponibilidade dos professores em atendê-los fora da sala de aula, momentos em que os professores precisam estar aptos para responder às necessidades diferenciadas de seus alunos.

Abordaram-se também as opiniões dos alunos sobre o conhecimento dos professores acerca do conteúdo das disciplinas que ministram, considerando a relevância dos assuntos expostos em sala de aula pelo professor. Das respostas, 73% dos alunos estão satisfeitos (considerando satisfeitos e muito satisfeitos) com o conhecimento apresentado pelos docentes. Com relação às estratégias de aula utilizadas pelos professores, que devem contribuir com a construção do conhecimento, de acordo com as experiências pessoais de cada aluno, e devem facilitar o entendimento e melhorar o processo de aprendizagem, o resultado obtivo foi positivo, com 57% (considerando satisfeitos e muito satisfeitos) de satisfação dos estudantes.

A seguir, investigou-se a opinião dos discentes quanto à adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização destas. Mesmo apresentando resultados positivos, com 48% de satisfação (considerando satisfeitos e muito satisfeitos) dos alunos, ainda existem relatos de que esse prazo é muito curto, principalmente para os que trabalham em tempo integral, o que explica o percentual de 40% de neutralidade nessa questão.

Sobre os níveis de satisfação dos alunos para a questão de avaliação proposta pelos professores, os alunos apresentaram 61% (considerando satisfeitos e muito satisfeitos) de satisfação. A avaliação de desempenho frequentemente tem sido empregada nas Instituições de Ensino Superior como ferramenta para analisar o nível de satisfação dos estudantes, e assim averiguar a proposta de avaliação imposta pelos professores, na tentativa de potencializar a eficiência desse instrumento.

Perguntou-se ainda, dentro do aspecto das experiências em sala de aula, como os alunos se sentem a respeito do reconhecimento, por parte dos professores, dos esforços dos graduandos na sua formação. Na visão dos alunos, os professores do CCJS possuem postura satisfatória, com 49% (considerando satisfeitos e muito satisfeitos) de aprovação. Mas, é importante ressaltar que 42% demonstraram neutralidade, evidenciando que alguns alunos não se sentem envolvidos e valorizados pelo modo como os professores enxergam seu desempenho. Os educadores, de modo geral, têm papel de grande relevância na formação dos alunos, para isso é preciso que vejam não apenas as dificuldades e limitações dos alunos, mas também suas competências a fim de estimular o aprendizado.

Percepção sobre infraestrutura, serviços prestados e apoio dado aos alunos

Nesse tópico, são abordados os dados obtidos sobre a infraestrutura, os serviços prestados nos principais setores que compõem a instituição abordada, bem como o apoio dado aos alunos, na busca de uma formação de qualidade e posterior inserção no mercado de trabalho. A Tabela 2 a seguir expõe os percentuais para cada item pesquisado.

Tabela 2
Satisfação quanto aos aspectos físicos, serviços prestados e ao apoio dado pela instituição

Variáveis analisadas	NÍVEL DE SATISFAÇÃO				
	Nada satisfeito	↔			Totalmente satisfeito
	1	2	3	4	5
1. Infraestrutura física da instituição	2%	2%	20%	39%	37%
2. Conforto das instalações da instituição	1%	8%	28%	39%	24%
3. Localização dos diferentes setores que compõem a instituição	10%	12%	39%	39%	10%
4. Atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria	6%	14%	34%	35%	11%
5. Atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da biblioteca	3%	11%	29%	43%	14%
6. Serviços oferecidos pela biblioteca	0%	5%	31%	41%	23%
7. Acervo disponível na biblioteca	4%	7%	22%	45%	22%
8. Limpeza da instituição	0%	5%	15%	38%	42%
9. Segurança oferecida pela instituição (portaria, seguranças)	0%	4%	13%	37%	43%
10. Eventos sociais oferecidos pela instituição	9%	23%	36%	28%	4%
11. Diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição	4%	7%	33%	43%	13%
12. Programas ou serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição	3%	22%	42%	30%	3%
13. Condições oferecidas para o desenvolvimento profissional dos alunos	2%	15%	46%	33%	4%
14. Compromisso da instituição com a qualidade de formação	1%	3%	27%	46%	23%
15. Condições para o ingresso na área profissional de formação (estratégias de inserção e contato com mundo do trabalho)	11%	11%	47%	26%	5%
16. Oportunidade de desenvolvimento pessoal oferecida pela instituição	1%	9%	42%	39%	9%

Nota: Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Inicialmente, questionou-se sobre a satisfação relacionada à infraestrutura física, considerando todas as instalações dos setores da instituição. Infraestrutura física é um dos núcleos essenciais em volta dos quais se formam as condições da qualidade acadêmica das universidades. Desse modo, em relação ao CCJS, os estudantes mostraram-se favoráveis, como mostra a Tabela 2, com 76% de satisfação (considerando satisfeitos e muito satisfeitos). A seguir, questionou-se sobre o conforto das instalações. Com índice de 63% de satisfação, somando-se satisfeitos e muito satisfeitos, o conforto das instalações da instituição apresenta um importante fator que influencia na qualidade do aprendizado e da prestação de serviço pelos servidores.

Investigou-se o nível de satisfação dos alunos com relação à localização dos diferentes setores que compõem a instituição, analisando a facilidade de locomoção dentro do campus universitário. Nesse contexto, os alunos se mostraram divididos, com 39% mostrando-se imparciais e 39% dizendo-se satisfeitos (considerando satisfeitos e muito satisfeitos).

Questionou-se o nível de satisfação dos alunos em relação ao atendimento e à clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria, bem como em relação à qualidade do serviço oferecido por esse setor, e 46% consideraram-se satisfeitos e muito satisfeitos. A secretaria é um setor de grande importância na instituição, e a qualidade desse serviço precisa ser uma constante a fim de ajudar não só os alunos, mas todos que dele necessitam.

Abordou-se também o atendimento oferecido pelos funcionários da biblioteca. Os estudantes mostraram-se satisfeitos, com o percentual de 57%. Em relação aos serviços oferecidos pela biblioteca, 64% consideraram-se satisfeitos e muito satisfeitos. Para o requisito acervo disponível na biblioteca, 67% apresentaram índice satisfatório. Para Campos e Nascimento (2012, p. 3), “a biblioteca universitária é um centro de informação que deve estar engajado com a missão da instituição, oferecendo a seus usuários os diferentes suportes informacionais necessários ao trinômio ensino, pesquisa e extensão”.

Outro aspecto investigado dentro dos serviços ofertados pela instituição foi a segurança (portaria, seguranças). Sendo um serviço de necessidade básica e direito de todos os cidadãos, ele oferece tranquilidade a todos os alunos e servidores. De acordo com os resultados, a segurança prestada ao CCJS é avaliada de forma positiva pelos alunos, com 83% de satisfação (considerando satisfeitos e muito satisfeitos).

Analisou-se também a satisfação em relação à limpeza da instituição, que é de fundamental importância para se garantir bem-estar de todos os que fazem uso das instalações. Os alunos atribuíram valores satisfatórios, com 80% (considerando satisfeitos e muito satisfeitos) de satisfação.

Já em relação aos eventos sociais oferecidos pelo centro universitário, os alunos mostraram-se divididos, a maioria, 36%, teve um posicionamento neutro. Sabendo-se da importância desses eventos para a carreira profissional dos alunos, a instituição poderia investir mais em eventos acadêmicos.

Perguntou-se também sobre a diversidade das atividades extracurriculares que a instituição oferece aos alunos. Os dados apontam que a maioria dos alunos, 43%, está em posição de neutralidade; 7% apresentam insatisfação; 33% um nível muito baixo de satisfação. Apenas 4% consideram-se satisfeitos. Sabe-se que as atividades extracurriculares podem contribuir para a adaptação acadêmica dos alunos envolvidos com elas (Teixeira et al., 2008).

Quanto aos programas ou serviços de apoio financeiro disponibilizados pela instituição, 33% dos alunos se dizem satisfeitos (considerando satisfeitos e muito satisfeitos) com o apoio que recebem. Porém, a maioria deles se posiciona de forma neutra, com o percentual de 42%, uma vez que muitos não têm conhecimento exato de como adquirir esses apoios.

Foram averiguados também os níveis de satisfação relacionados às condições oferecidas para o desenvolvimento profissional (conhecimento e habilidades para a atuação) dos alunos, considerando as oportunidades que estes recebem para se desenvolver profissionalmente. A maioria dos respondentes mostrou-se neutra, com 46%, e 34% consideraram-se satisfeitos e muito satisfeitos.

Considerando o papel da instituição na formação cidadã e profissional, investigou-se os níveis de satisfação dos acadêmicos quanto ao compromisso da instituição com a qualidade de formação. Dos alunos, 69% sentem-se satisfeitos com o compromisso da instituição.

Sobre as condições para o ingresso na área profissional de formação (estratégias de inserção e contato com o mundo do trabalho), apenas 31% (considerando satisfeitos e muito satisfeitos) dos acadêmicos se dizem satisfeitos, ou seja, menos da metade. Esse é um requisito que pode, então, ser melhorado.

Investigou-se também o nível de satisfação dos estudantes em relação às oportunidades de desenvolvimento pessoal proporcionadas pela instituição. Observou-se que 48% dos respondentes sentem-se satisfeitos (considerando satisfeitos e muito satisfeitos) com o que a instituição oferece para os alunos, estimulando a busca por habilidades e competências necessárias para o exercício profissional e desenvolvimento pessoal.

Sobre outras informações relevantes a respeito da (in)satisfação com a experiência acadêmica atual, foram feitos alguns relatos, havendo comentários negativos por parte de alguns estudantes, por diversos motivos, demonstrando assim grande insatisfação. Por outro lado, houve relatos de grande satisfação com o curso, evidenciando a diversidade de opiniões.

Conclusões

O presente estudo teve como objetivo investigar características do estado de satisfação dos alunos do curso de Administração da UFCG/CCJS. De maneira mais específica, o estudo buscou avaliar os fatores relacionados ao ensino oferecido pela universidade na perspectiva dos alunos, medir o grau de satisfação dos graduandos em relação ao curso de Administração e, por último, apontar aspectos que impactam na satisfação acadêmica dos discentes do curso.

O perfil dos estudantes participantes da pesquisa consistiu, em sua maioria, de homens, entre 18 e 24 anos, ingressantes em 2016, que trabalham em tempo integral e possuem experiências profissionais em diversas áreas.

Quanto aos índices de satisfação, grande parte das variáveis estudadas apresentou valores positivos, acima de 50%, considerando satisfeitos e muito satisfeitos. Desse modo, os maiores percentuais observados foram: relacionamento com os professores, com 75%; relacionamento com os colegas do curso, com 82%; interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas, com 74%; conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram, com 73%; segurança oferecida pela instituição (portaria, seguranças), com 83%; infraestrutura física das salas de aula, com 76%; infraestrutura física da instituição, com 76%; e limpeza da instituição, com 80%. Assim, o maior percentual de satisfação dos acadêmicos é relacionado à segurança da instituição.

As outras variáveis que obtiveram valores positivos para os níveis de satisfação, porém menores que 50%, foram: programas ou serviços de apoio oferecidos aos estudantes pela instituição, com 33%; condições para ingresso na área profissional de formação (estratégias de inserção e contato com o mundo do trabalho), com 31%; programa de apoio financeiro oferecido pela instituição, com 33%. Já a diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição apresentou o menor índice de satisfação, com 16%.

Quanto aos níveis de insatisfação, considerando nada satisfeito e pouco satisfeito, eles obtiveram resultados acima de 20% nos seguintes quesitos: diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição, que apresentou o maior índice, com 40% de insatisfação; eventos sociais oferecidos pela instituição, com 32%; programas ou serviços de apoio oferecidos aos estudantes pela instituição, com 25%; equipamentos e softwares oferecidos pelo laboratório de informática, com 29%; e localização dos diferentes setores que compõem a instituição, com 22%.

Entre 10% e 20% de insatisfação, temos os seguintes aspectos: recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição; atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria; envolvimento pessoal nas atividades do curso; condições oferecidas para o desenvolvimento profissional (conhecimento e habilidades para a atuação); atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da biblioteca; condições para ingresso na área profissional de formação (estratégias de inserção e contato com mundo do trabalho); acervo disponível na biblioteca; programa de apoio financeiro oferecido pela instituição; oportunidade de desenvolvimento pessoal oferecida pela instituição; disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula; adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para sua realização. Os demais aspectos obtiveram resultados menores que 10% para os níveis de insatisfação.

Diante do exposto, é notável que o nível de satisfação dos acadêmicos de Administração do CCJS/UFCG relacionado ao curso e a todos os aspectos que o envolvem é considerado positivo, visto que a maioria dos resultados obteve níveis de satisfação favoráveis. Ainda assim, a instituição deve ter um olhar mais crítico e cauteloso para manter essa satisfação e potencializá-la. Quanto aos aspectos que apresentaram maiores índices de insatisfação, é necessário buscar formas de corrigir possíveis falhas e melhorar constantemente, a fim de superar esses resultados e, assim, oferecer um curso com mais qualidade, que apresente alto grau de aceitabilidade e satisfação.

Assim, ficam abertos os caminhos para futuros estudos voltados para a pesquisa sobre satisfação estudantil acadêmica, e auxiliar na melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas instituições.

Referências

- Archer, E. R. (1997) Mito da motivação. In C. W. BERGAMINI, R. CODA. *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança* (pp. 23-46). São Paulo: Atlas.
- Campos, D. F. e Nascimento, M. do S. (2012). *Qualidade do serviço em bibliotecas universitárias: percepção dos usuários em contextos público e privado*. Retrieved from https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1619/pdf_57.
- Cavalli, A. (1996). Per una ricomposizione tra qualità e quantità. In C. Cipolla e A. De Lillo (Orgs.). *Il Sociologo e le Sirene: la Sfida dei Metodi Qualitativi*. Angeli: Milão.
- Centro de Ciências Jurídicas e Sociais. (s.d.). *Graduação – Administração. Campus de Sousa – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais*. Retrieved from <http://www.ccjs.ufcg.edu.br/Paginas/Cursos/Graduacao.php?Curso=1>.
- Conselho Federal de Administração. (2017). *História da Administração. Conselho Federal de Administração. Notas Estatísticas Censo da Educação Superior*. Retrieved from <https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-historia-da-profissao/>.
- Gil, A. C. 2007. *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4. ed.). São Paulo: Atlas.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2011). *Resumos Técnicos*. Retrieved from <http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2012). *Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2012*. Retrieved from <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2015). *Notas Estatísticas Censo da Educação Superior. Ministério da Educação*. Retrieved from http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf.
- Mainardes, E. W. e Domingues, M. J. C. de S. (2010). Satisfação de estudantes em administração de Joinville/SC. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 4(2), 76-94. Retrieved from https://www.google.com.br/search?q=SATISFA%C3%87%C3%83O+DE+ESTUDANTES+EM+ADMINISTRA%C3%87%C3%83O+DE+JOINVILLE/SC&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gws_rd=cr&ei=q2e8WJKTE4KawgTilK74DQ.
- Mello, S. P. T. e Santos, E. G. (2013). *O fenômeno evasão nos cursos superiores de tecnologia: um estudo de caso em uma universidade pública no sul do Brasil, 2013*. Retrieved from <http://xxiiienangrad.enangrad.org.br/anaisenangrad/resources/media/artigos/adxp/17.pdf>.
- Gerhardt, T. E. e Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS*. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Retrieved from <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>.
- Palacio, A. B., Meneses, G. D. e Pérez, P. J. P. (2002). The configuration of the university image and its relationship with satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 486-505.
- Schargel, F. P., e Smink, J. *Estratégia para auxiliar o problema de evasão escolar*. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.
- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- Silva Filho, R. L. L. et al. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Caderno de Pesquisa*, 37(132). Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>
- Silva, W. R. da, Brandão Junior, R. D., Souto, J. V. e Silva Junior, N. A. da. (2005). Escolha do curso de administração: uma análise comparativa entre uma instituição pública e uma instituição privada. In *Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, 29, Brasília. Anais... Brasília: XXIX ENANPAD.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.

- Tigrinho, L. M. V. (2008). Evasão escolar nas instituições de ensino superior. *Revista Gestão Universitária*. Retrieved from <http://www.gestauniversitaria.com.br/artigos/evasao-escolar-nas-instituicoes-de-ensino-superior>.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Speller, P., Robl, F. e Meneghel, S. M. (2012). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020*. Brasília: UNESCO, CNE, MEC. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>.
- Universidade Federal do Amazonas – UFAM. (s. d.). *Retrospectiva da Avaliação da UFAM*. Comissão Permanente de Avaliação. Retrieved from <http://www.cpa.ufam.edu.br/projeto-de-avaliacao/12-retrospectiva-da-avaliacao-da-ufam.html>.

Data de recepção: 15/02/2019

Data de revisão: 27/06/2019

Data do aceite: 28/06/2019

ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL DEL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA EN ESPORTS

Ana Yara Postigo Fuentes

Universidad de Málaga (España)

anayaratranslator@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-7965-1911>

Manuel Fernández Navas

Universidad de Málaga (España)

mfernandez1@uma.es · <https://orcid.org/0000-0002-9445-2643>

Resumen. El peso que ha adquirido la industria de los videojuegos en diferentes países y la posibilidad de jugar a estos videojuegos en línea han permitido que jugadores españoles se comuniquen con jugadores de otros orígenes que hablen una lengua diferente a la de ellos. En este estudio de caso, hemos querido comprender en profundidad el conocimiento de la lengua extranjera desde diferentes dimensiones, con el objetivo de conocer qué situaciones informales vive el alumnado en su vida diaria para potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera. Para ello se han llevado a cabo observación sistemática y análisis de los discursos en partidas, entrevistas a jugadores y evaluación de destrezas. Los resultados obtenidos se han puesto en relación con la escala descriptiva que ofrece el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL).

Palabras clave: Lengua Extranjera, Aprendizaje de lenguas, Proceso de comunicación, Aprendizaje informal, eSport.

A MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS OF LANGUAGE LEARNING IN ESPORTS

Abstract. The importance that videogame industry has gained in different countries and the possibility of playing these videogames online have allowed Spanish players to communicate with players that speak a different language from theirs. Through this case study, we aimed to get a multidimensional understanding of the knowledge about a foreign language, in order to learn about the informal context that students daily live and improve their language learning. For that purpose, the used instruments to collect data were systematic observation and analysis of the oral output during gaming, interviews with players and assessment of skills. The results have been linked to the descriptive scale offered by the Common European Framework of References for Language (CEFR).

Keywords: Foreign Language, Languages learning, Communication process, Informal learning, eSport.

ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ESPORTS

Resumo. O peso que tem adquirido a indústria dos videojogos em diferentes países e a possibilidade jogar estes videojogos online têm permitido que jogadores espanhóis se comuniquem com jogadores de outras origens que falem uma língua diferente à deles. Neste estudo de caso, pretendemos compreender em profundidade o conhecimento da língua estrangeira desde diferentes dimensões, com o objetivo de conhecer que situações informais vivenciam os alunos nas suas vidas quotidianas para potenciar a aprendizagem da língua estrangeira. Por isso, levaram-se a cabo observação sistemática e análise dos discursos em jogos, entrevistas a jogadores e avaliação das suas habilidades. Os resultados obtidos compararam-se com a escala descritiva que oferece o Marco Comum Europeu de Referência das Línguas (MCERL)

Palavras-chave: Língua estrangeira, Aprendizagem de línguas, Processos de comunicação, Aprendizagem informal, eSport

Introducción

El peso que ha adquirido la industria de los videojuegos en diferentes países ha hecho que investigadores y académicos vuelquen la mirada en este ámbito. Este crecimiento se ha visto especialmente reflejado en los eSports, que podríamos definir como

«competiciones profesionales de videojuegos que se celebran cada dos semanas aproximadamente, y que miles de aficionados siguen a través de servicios como YouTube y Twitch. En estas retransmisiones en directo les acompañan comentaristas profesionales que explican las complejidades de las diferentes estrategias de juego. Cada mes, se celebra un torneo más grande que reúne a equipos de todo el mundo y en el que los jugadores pueden disfrutar de la atmósfera en persona, con enormes pantallas que representan lo que está pasando en el juego» (Educo, 2017).

Como resultado de este auge, nace la Cátedra Estratégica de eSports en la Universidad de Málaga, en la que se encuadra esta investigación y se le agradece su incondicional apoyo y, en especial, a la Liga *Survival*, donde se lleva a cabo el trabajo de campo.

La globalización de la industria también ha forzado a estos jugadores a jugar en una lengua diferente a su lengua materna. Ambas situaciones llevan a los jugadores a entrar en contacto en una situación informal con una lengua extranjera. Quizás el hecho de que una gran parte de los videojuegos se desarrollen en inglés, que los comentaristas (o *casters*, como se les denomina en la jerga) describan las partidas en esta lengua o que los foros angloparlantes sean aquellos que actualizan antes las novedades que puedan aparecer en este campo han hecho del inglés la lengua franca en el mundo de los videojuegos.

Siendo docente de lengua extranjera sabemos que el primer contacto del alumnado con la lengua extranjera que queremos que aprenda no será en la clase, como solía suceder. Antes de comenzar a asistir a clase y paralelamente, el alumnado está expuesto a toda la información que pueda interesarle en el idioma de origen gracias a

internet (Fernández, 2006). En este estilo de vida saturada de relaciones sociales virtuales y de interacciones más o menos lúdicas con la pantalla (Pérez Gómez, 2012), tenemos que volcar la mirada hacia el aprendizaje informal, que también puede ayudar a aprender en contextos complejos, inciertos, multidimensionales y que permite aprender indagando, flexibilidad que ofrece este nuevo entorno. Los espacios de aprendizaje informal, como es el caso de los entornos familiares o de las actividades de aprendizaje social menos regladas, se muestran más flexibles y próximos a las nuevas formas culturales de aprender (Pozo, 2016). Como docentes, no podemos pasar por alto esta situación y sacar el mayor provecho de ella. Así, muchos investigadores y académicos se han interesado por cómo se aprenden lenguas extranjeras cuando se juega a videojuegos (Chen, 2014; Chik, 2014; Gee, 2007; Godwin-Jones, 2014; Reinders, 2014; Reinhardt, y Sykes, 2014(a); 2014(b); Sundqvist, y Sylvén, 2012(a); 2012(b), 2015).

Nuestro objetivo en esta investigación es comprender los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en el entorno de los eSports. Para ello necesitábamos entender en profundidad cuál era el conocimiento de la lengua extranjera en todas sus dimensiones por parte de los jugadores. Con esta finalidad resultaba idóneo utilizar un instrumento aceptado de manera generalizada como es el Marco Común de Referencia de las Lenguas (MCERL). Este instrumento nos sirve para analizar los contenidos lingüísticos, puesto que actualmente el nivel de lengua extranjera se mide de acuerdo a este marco, en el que el conocimiento de la lengua pasa a tener un valor de cambio por la calificación de acuerdo al nivel que hayan alcanzado a través de las pruebas (Alcaraz, 2015; Pérez Gómez, 2000), pero también desde un punto de vista comunicativo, entendiendo al jugador/aprendiz como agente social y hablante intercultural (Centro Virtual Cervantes, 2018). Comprendiendo en profundidad el conocimiento de la lengua extranjera desde diferentes dimensiones, podremos conocer qué situaciones informales vive el alumnado en su vida diaria para potenciar el aprendizaje de la lengua extranjera a través de un diseño didáctico que aproveche estos aspectos

Aprendizaje de lenguas con videojuegos

Entre los valores educativos que podemos encontrar en los videojuegos encontramos la potenciación de la curiosidad por aprender, el favorecimiento de determinadas habilidades, el desarrollo de distintas áreas transversales y el refuerzo de la autoestima (Martín Díaz, 2012). Entre estas áreas transversales encontramos el trabajo de competencias como el pensamiento reflexivo y el razonamiento, la atención y la memoria, la habilidad óculo-manual, la habilidad para la resolución de conflictos, la identificación y aprendizaje de vocabulario y conceptos numéricos y la puesta en contacto del sujeto que juega con normas de socialización y qué comportamientos son aceptados en ellas (Pindado, 2005). Esto es coherente con el aprendizaje relevante que propone Pérez Gómez (2004) en el cual destaca la importancia de la motivación intrínseca y de la práctica para que se produzca un aprendizaje de calidad. Referencia también a esta relación entre curiosidad, intereses y motivación intrínseca hace Sampedro Requena (2012) al relacionarlo con el aprendizaje significativo.

Es necesario entender que existen principios para fomentar aprendizajes de gran calidad dentro de los videojuegos (Gee y Hayes, 2010; Whymaps, 2017), especialmente en los más modernos donde las posibilidades de toma de decisiones del jugador dentro de la narrativa del juego se han multiplicado de forma exponencial en relación con los videojuegos más antiguos. Entre estos principios es necesario destacar:

- La inmersión del jugador en una narrativa propia dónde el mismo puede tomar decisiones que afectan a la historia en función de sus intereses y conocimientos.

- La asunción de roles diferentes en los diferentes contextos que ofrece la narrativa del juego.
- La posibilidad de realizar una práctica en el juego, en un entorno seguro en el que el jugador puede equivocarse tantas veces como quiera y aprender de sus errores.
- La adecuación de su práctica a las diferentes situaciones y contextos que ofrece la narrativa del juego.
- El enfoque de los videojuegos basado en la resolución de problemas con total libertad y con todos los medios a su alcance.
- El desarrollo de la metacognición a través de la propia evolución del jugador, de su avatar y del avance en la narrativa del juego.
- El desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para completar con éxito la historia del juego -y que en muchas ocasiones obliga a recurrir a contenidos transversales y a conocimientos sobre diferentes disciplinas académicas como la historia, geografía, etc. (Begg, Dewhurst, y Macleod, 2005).

Estos principios de aprendizaje están íntimamente relacionados con las tres dimensiones del aprendizaje a través de la que el MCERL (2002) se desarrolla, ya que se tiene en cuenta al aprendiz como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo. En este artículo nos centraremos en las dos primeras dimensiones señaladas.

Son muchas las teorías sobre cómo adquirimos una segunda lengua. Lo que es clave, tal y como ya exponía la hipótesis del *input* en el modelo del monitor de Krashen (1981), es que la adquisición de la lengua aumenta con lo que llama *input* comprensible, por lo que se deduce, por un lado, que la adquisición es la causa del desarrollo de las habilidades comunicativas, no lo contrario; y, por otro, los aprendices desarrollan la adquisición de gramática si el *input* está presente de manera abundante y comprensible. Así, el videojuego funciona en este caso como pretexto para propiciar diálogos, intercambios de opinión y conocimientos exponiendo al jugador a constante *input*.

Método

El trabajo de campo se ha llevado a cabo en una liga de eSport, es decir, de videojuegos que se juegan a nivel competitivo, en los torneos de los juegos *League of Legends*, *Hearthstone* y *Clash Royale*. Se ha escogido este contexto por ser una liga *amateur*, es decir, los jugadores no son profesionales.

La liga Survival tiene 5 meses de duración. Como peculiaridad con respecto a otras ligas, esta se juega de forma presencial cada viernes y sábado. Es decir, los equipos se enfrentan en un mismo espacio físico, en vez de hacerlo online. Las partidas son comentadas por *casters* y analistas que se encargan de transmitir la emoción de los enfrentamientos y explicar los matices de las jugadas.

Cabe destacar que todos los jugadores de esta liga son varones, por lo que el género no ha sido determinante en la selección del muestreo teórico. Se trata de personas que han percibido que existe una relación entre su uso de los videojuegos, tanto a nivel competitivo como a nivel de aficionado, con el aprendizaje de una lengua extranjera. Dentro de los jugadores que habían mostrado interés se han seleccionado de diferentes edades. La edad de los jugadores va entre los 18 y los 30 años. Ningún jugador es nativo o bilingüe de esta lengua extranjera. Todos juegan entre dos y doce

horas diarias a videojuegos, de acuerdo con la información recogida en las entrevistas. No existe homogeneidad respecto a su ocupación: hay tanto estudiantes -bachillerato, formación profesional o estudios universitarios- como trabajadores en todos los sectores. Se trata de casos particularmente típicos (Flick, 2007) en lo que el objeto de la investigación se refiere. Con el objetivo de guardar el anonimato de todos los participantes, a los jugadores se nombrarán como J1, J2, etc., mientras que a la organización se nombrará como O1, O2, etc. Aunque muchos de ellos han manifestado abiertamente que no precisan el anonimato, se ha preferido mantener los preceptos éticos que forman parte de la investigación cualitativa.

Esta investigación es un estudio de caso, cuyo diseño se puede caracterizar de emergente, ya que se ha construido en interacción con el análisis de la información (Stake, 2010). La metodología empleada supone mi presencia como investigadora en el contexto en cuestión durante un periodo de tiempo suficiente para obtener la información necesaria para comprender en profundidad las claves de la práctica y pensamiento de los agentes. Las estrategias metodológicas en el trabajo de campo se han concretado en el diseño y desarrollo de la matriz reflejada en la Tabla 1, que incluye una amplia variedad de fuentes de información desde diferentes ángulos con la que se ha querido cumplir de forma sistemática con el requisito metodológico de la triangulación de datos (Gibbs, 2012; Santos Guerra, 2005; Simons, 2011) y explorar diferentes perspectivas y su interacción en contextos determinados y distintos.

Tabla 1

Fuentes de información y análisis de los datos

Fuente de información	Análisis de los datos
29 entrevistas en grupo e individuales a jugadores y organización	Transcripción de las entrevistas y categorización. Se ha hecho un análisis tras cada entrevista para explorar la información necesaria
3 observaciones no participantes de partidas	Se anotaron en el diario de investigación las características de la comunicación en los e-sports para profundizar en ellas a través de las otras fuentes.
Análisis documental de 8 audios de los jugadores en partidas	Análisis de las mecánicas de comunicación de los jugadores en las partidas y análisis del léxico propio del juego
Análisis documental de vídeos de 2 partidas comentadas	Análisis de la prosodia del comentarista y del léxico y mecánica propios del juego
Pruebas de destrezas oral y escrita	Se utilizan estos resultados como referencia para saber qué nivel tienen con respecto a una referencia de aceptación social

Se han realizado entrevistas tanto individuales como grupales a veintiocho jugadores. Con el mismo universo de intereses se ha realizado una entrevista grupal a dos personas parte del equipo organizador de la liga. Todas las entrevistas grabadas y transcritas han sido entrevistas formales que han cumplido rigurosamente el acuerdo ético del que se había informado antes a los participantes. Se dejaron de hacer entrevistas cuando se agotó la información. Antes de las entrevistas formales y la observación, se han mantenido un número indeterminado de conversaciones informales, tanto con la organización como con los jugadores, cuyo contenido a veces ha sido utilizado para la redacción de este documento. Estas conversaciones informales no se grabaron, pero las conclusiones se anotaron en el Diario de Investigación y han sido

determinantes para la configuración del universo de intereses y la elaboración de las preguntas de investigación concretas para el diseño inicial de investigación acerca de la comunicación y que se detallan a continuación:

- ¿Cuánta comunicación en esta segunda lengua hay entre los jugadores?
- ¿Cómo es esa comunicación?
- ¿Es fluida?
- ¿Qué tipo de vocabulario usan?
- ¿Es una comunicación correcta o utilitaria?
- ¿Cómo es la negociación de significados?
- ¿Y la corrección de fallos?

Es necesario aclarar aquí que, en coherencia con el enfoque de investigación, estas preguntas no podían plantearse como hipótesis a confirmar en el trabajo de campo, sino como una concreción del foco inicial que ayuda a los investigadores a focalizar el diseño de investigación y a cómo conducirlo (Maxwell, 2010; Miles y Huberman, 1994) cuya finalidad última es comprender en profundidad el conocimiento de la lengua extranjera a través de los eSports. Todas las entrevistas formales fueron grabadas en audio digital y se desarrolló un análisis de datos entre una y otra, por lo que ha tenido lugar de manera simultánea a la recogida de información en el que el propio análisis reorientaba la investigación. Con este propósito, las entrevistas se transcribieron.

Se han seleccionado para la transcripción y la interpretación de la entrevista aquellas a quienes define Morse (1998) como «buenos informantes», es decir, jugadores que tienen a su disposición el conocimiento y la experiencia necesarios para responder a las preguntas en la entrevista, además de la capacidad para reflexionar sobre ello.

Antes de comenzar con las entrevistas formales y tras las entrevistas informales con diferentes jugadores y parte de la organización, se realizaron observaciones sistemáticas como no participante a dos partidas de *League of Legends* de dos jugadores en servidores europeos, donde podían estar expuestos a hablantes de otras lenguas diversas al español. La observación de la comunicación en las partidas se hace a través del chat escrito y de las conversaciones por voz a través de Teamspeak. Se trata de observaciones de tipo ecológico, tanto generales para ayudar a la elaboración del universo de intereses, como focalizadas para observar cuestiones concretas del uso de la segunda lengua que pudieran ser útiles para concretar el posterior análisis documental (Flick, 2007; Santos Guerra, 2005). Todas ellas se registraron en el Diario de Investigación.

El análisis documental se llevó a cabo en los audios de las partidas en semifinal y final con conversación entre los jugadores y en los vídeos de las partidas en semifinal comentados por los *casters*. Con el objetivo de contextualizar en el MCERL esta observación realizamos un análisis del discurso atendiendo a su contenido gramatical, funcional, léxico y pragmático, de manera que podamos entender qué nivel según qué contenidos se ponen en práctica cuando se juega una partida a este videojuego. Ejemplos obtenidos de este análisis ayudan a ilustrar los resultados en su apartado. Analizar otros factores del discurso también atendidos en el MCERL como los recursos de inteligibilidad o la dimensión cultural no es posible dentro de este análisis, puesto que no se manifiestan en estos documentos. Para completar esta información se han realizado las pruebas individuales a cada jugador e indagado en estos aspectos durante las entrevistas a través de preguntas sobre conversaciones con hablantes de otros países que reflejaran su realidad cultural y sobre los recursos de comunicación utilizados en conversaciones con estos hablantes. Las respuestas obtenidas se comparan con los

contenidos adecuados a cada nivel (Centro Virtual Cervantes, 2018) para encuadrar los resultados. Esta nueva información nos ha servido para analizar esta realidad y sus procesos a través de la triangulación de información (Flick, 2007; Maxwell, 2012; Santos Guerra, 2005)

La prueba de inglés que se pasó a los jugadores determinaba sus niveles de destrezas de expresión y comprensión oral y escrito. La prueba oral consistía en llevar a cabo un fragmento de la entrevista en inglés, en la que los jugadores tenían que hablar sobre sus hábitos diarios en cuanto a videojuegos. La prueba escrita es una prueba estandarizada tipo test que se encuentra en la página web de los exámenes oficiales de la Universidad de Cambridge para conocer el nivel de inglés del participante según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, Marco que utiliza esta institución para establecer sus niveles de exámenes. Este examen no es preceptivo y su objetivo es orientar al participante sobre el nivel del que parte. Para que haya correlación entre los exámenes escritos y orales, se propone también dividir los resultados de las pruebas orales entre los niveles del MCERL.

El análisis de toda esta información se hizo mediante un proceso de categorización (Flick, 2007; Maxwell, 2012; Santos Guerra, 2005) por el cual se transcribió toda la información para ser posteriormente agrupadas por temas o categorías, de forma que permitiera la aparición de categorías emergentes. Este proceso facilita la triangulación de información, así como el proceso de análisis de la misma cumpliendo con los criterios de validez en investigación cualitativa a los que se ha hecho mención con anterioridad.

Resultados y discusión

Dado que nos encontramos ante un trabajo de investigación que usa metodología de estudio de caso, los autores hemos decidido unir los apartados de resultados y discusión. Esto es así ya que según Flyvbjerg (2006) la metodología de estudio de caso ofrece amplias posibilidades para generar un conocimiento situado:

In the study of human affairs, there appears to exist only context-dependent knowledge, which, thus, presently rules out the possibility of epistemic theoretical construction (Flyvbjerg, 2006, p. 221).

En este sentido, no existen resultados «puros», por así decirlo, si no que estos siempre son dependientes del contexto y relacionados con él. Es por esto por lo que se han unido ambos apartados y, aunque de alguna forma se ha intentado exponer resultados a parte de la discusión, eso no ha sido posible totalmente ya que hubiéramos sacrificado parte de la comprensión global del estudio.

Resultados del análisis del discurso oral en interacción

En esta modalidad de juego se les asigna de manera automática otros tres jugadores hasta completar el equipo. En las partidas se les une hablantes de otras lenguas, por lo que la lengua común pasa a ser automáticamente inglés para poder entenderse en el equipo. Así, la comunicación se produce por una doble vía: como el videojuego no permite el sistema de voz, los jugadores que se conocen entre sí se

comunican por voz a través de Teamspeak. Con el resto de los jugadores lo harán a través del chat.

La comunicación de los jugadores entre sí se efectúa en español. Sin embargo, desde el principio, se incluyen abreviaturas típicas del juego, como *GL (Good Luck)*, al principio del juego para desear buena suerte; *WTF (What The Fuck)*, vulgarismo para expresar sorpresa en cualquier momento del juego o *GG (Good Game)*, al final de la partida. Estas siglas las expresan en español, a pesar de referirse a términos en inglés. Otros términos que se utilizan en inglés a través del chat de voz son los tecnicismos del juego, como *support*, para referirse a uno de los roles del juego o *top*, para referirse a una de las líneas en las que sucede el juego. Además, algunos términos se adaptan al español, como *pushear*, del inglés *push*.

La comunicación en el chat se produce íntegramente en inglés. Se prima la rapidez y la efectividad de la comunicación en lugar de la corrección. Por ejemplo, al principio de la partida se definen los roles en el equipo. Uno de los jugadores pregunta: «*u support?*», en lugar de una frase más completa que sea correcta a nivel léxico o gramatical, como «*are you going to play the role of support?*». Aunque esta última forma es más correcta, desde un punto de vista comunicativo, la forma utilizada ha cumplido su cometido y el resto de los jugadores ha entendido el mensaje (Chen, 2014). A lo largo de la partida se pueden apreciar casos similares. Resulta también llamativa también la falta de uso de puntuación en el chat y que la separación de las frases u oraciones se haga mediante envío de estas al chat (Figueras Bates, 2014; Ridao Rodrigo y Rodríguez Muñoz, 2013). Tampoco se observan fórmulas de cortesía (Graham y Hardaker, 2017). Por ejemplo, si se quiere enviar a uno de los jugadores a apoyar en alguna de las líneas de batalla, se le dirá *Go top*, en lugar de incluir alguna fórmula de cortesía que implicaría un aumento de la longitud del discurso, como *Would you mind going and supporting on the top line?* A menudo se repiten las mismas peticiones si no se ha obtenido respuesta. Se hace uso de siglas, como sucedía en el chat de voz, y de términos técnicos propios del juego. Destacan el uso de vulgarismos en todos los diálogos (Chen, 2014). Durante ninguna de las dos partidas tiene lugar conversaciones a través de este chat sobre cualquier tema no relacionado con las tácticas del juego.

Atendiendo al contenido gramatical tanto oral como escrito, observamos que las oraciones no son largas o complejas, sino más bien sencillas y directas. Por ejemplo, no se formulan oraciones subordinadas, si no que se prefiere mantener una estructura simple. Son frecuentes las oraciones con infinitivo como *I want to buy* (utilizada cuando los jugadores vuelven a la base para adquirir elementos que puedan ser útiles en el desarrollo de la partida). Además, se utilizan formas abreviadas de orden en lugar de fórmulas de cortesía que impliquen el uso de verbos modales.

De acuerdo con el manual de introducción al MCERL para el inglés (EnglishProfile, 2011), estas estructuras serían típicas de A2, ya que para cuando el aprendiz alcanza este nivel, suele realizar oraciones de un máximo de 8 palabras de largo, aunque, como aclara Chen (2014), podría ser porque la inmediatez del juego así lo requiere. Además, se usan oraciones simples y no compuestas en su discurso, son capaces de usar oraciones descriptivas, utilizan con facilidad los pronombres interrogativos *wh-* en preguntas y son capaces de usar diferentes verbos modales. En los niveles superiores encontramos un aumento de la complejidad en estos parámetros que no se aprecian en el contenido gramatical de nivel A2 que se observa en el discurso de la partida. Se atiende también al hecho de que una partida en la que la rapidez de la acción y la fluidez de comunicación son elementos fundamentales para la victoria, por lo que se tiende a la simplificación de las oraciones.

El conocimiento de la lengua no se considera un fin en sí mismo, sino que se plantea un sentido funcional, esto es, qué se puede conseguir mediante el uso de la lengua, que podríamos relacionar con el valor de uso del conocimiento propio que propone la perspectiva constructivista del aprendizaje (Pérez, Soto, Sola y Serván, 2009). El Marco, de hecho, presenta una lista de funciones de la lengua propias de acuerdo con cada nivel (Centro Virtual Cervantes, 2018). Si hacemos un análisis del contenido funcional, es decir, qué consiguen comunicar los jugadores mediante el uso de la lengua extranjera, encontraremos que, usando estructuras simples, se describen aspectos de las partidas (como situación de otros jugadores o descripción de acciones), se hacen peticiones e invitaciones a acción y se expresa acuerdo o desacuerdo mediante sus intervenciones con los diálogos. Si bien este contenido podría ser de B1, dado que no existe complejidad en las estructuras, estaremos hablando aún de una representación de contenidos funcionales típicos de A2.

Con respecto al léxico, ambos jugadores se limitaron a hablar con el resto de los jugadores sobre la partida, por lo que el léxico utilizado era correcto y suficiente para expresar todas las acciones con las que estaban familiarizados en las partidas. Además, comprendieron todas las acciones que se requerían de ellos fuera más o menos elaborado el mensaje, puesto que se refería a términos, contextos y acciones con los que ya estaban familiarizados. Precisamente esto caracteriza a los niveles A2 y B1. Debido al grado de complejidad de algunas oraciones que recibieron, se puede encuadrar la comprensión en un B1.

El grado de adaptación de la producción de su discurso a la celeridad del contexto y, aun así, la consecución de su intención cuando comunican el mensaje eleva su nivel de contenido pragmático a B1. Pueden expresar el mismo mensaje de diferentes maneras, más simples y complejas, y, además, emiten un discurso coherente mostrando elementos de cohesión del texto, como el uso de deixis. La contextualización de este discurso en una partida de videojuegos hace que tengamos que prestar especial atención a este aspecto de la lengua, puesto que ofrece una explicación a que, a pesar de la incorrección gramatical, el discurso sea efectivo y comprensible.

Resultados de las pruebas individuales

Posterior a este análisis del discurso, se llevaron a cabo dos pruebas, una de la destreza de expresión oral y otra de comprensión escrita descritas en el apartado Métodos. La prueba no es preceptiva y su objetivo es orientar al participante sobre el nivel del que parte. Para que haya correlación entre los resultados de los exámenes escritos y orales, se propone también dividir las pruebas orales entre los niveles del MCERL. Para evaluarlas, se atiende a los contenidos gramaticales, léxicos, funcionales, pragmáticos, además de la pronunciación en el caso de la prueba oral, sirviendo de apoyo las rúbricas de autoevaluación que ofrece la página web oficial del MCERL.

Los resultados que a continuación se detallan son los obtenidos en cada destreza atendiendo a través de las pruebas descritas anteriormente. Se le asigna dos niveles en esta tabla a aquellos jugadores que hayan demostrado dominar un nivel y comenzar a mostrar aspectos del nivel inmediatamente superior.

Tabla 2.

Resultados de las pruebas individuales

Jugador	Resultado prueba comprensión escrita	Resultado prueba expresión oral
---------	--------------------------------------	---------------------------------

J1	B2	B2/C1
J2	B2/C1	B2/C1
J3	B1	B2
J4	B2	B2/C1
J5	B2	A2/B1
J6	B1	B2
J7	B1	B1/B2
J8	A2/B1	A2
J9	B1	B2
J10	A2	A1
J11	A2	A1
J12	B1	B1
J13	B2	A2/B1
J14	B1	B2/C1
J15	B2/C1	B2
J16	B1	A2/B1
J17	C1/C2	C1
J18	B1	B1
J19	B2/C1	A2
J20	B2/C1	B2/C1
J21	B2	B1
J22	C1/C2	B1
J23	B1	B1
J24	B1/B2	B1
J25	A2	A1
J26	B2	B2
J27	A2/B1	B1/B2
J28	B2/C1	A1
O1	B2	B2
O2	B2	B2

No existe una correlación entre los resultados de las destrezas escrita y oral. Tal y como confirman los jugadores a través de las entrevistas, esto se debe a la destreza que más han puesto en práctica. Es decir, aquellos jugadores que tienen mejor nivel escrito apuntan que normalmente se expresan de manera escrita y no de manera oral y viceversa. Este dato es coincidente en todos los jugadores en la misma circunstancia.

Dada la peculiaridad del contexto informal que permiten los eSports, es difícil, si no imposible, categorizar en niveles estancos el conocimiento de la lengua del alumnado, que se adapta y se desarrolla constantemente dependiendo del contexto, por lo que es conveniente, como profesionales docentes que ahondemos en los conocimientos que muestra nuestro alumnado, ya que los niveles del MCERL no se deben tratar como un fin, sino como un medio, como ya se exponía en este documento cuando se publicó por primera vez (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002): «hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos».

La dimensión comunicativa en los resultados

La particularidad de este estudio es fundamentalmente el entorno en el que desarrolla, que es el de los videojuegos a nivel competitivo. Atendiendo a esta característica clave, no podemos, entonces, dejarnos atrás las dimensiones que se ponen en juego en cualquier intercambio comunicativo, especialmente porque estamos entrando en contacto, no solo con un código nuevo, sino con un modo diferente de entender el mundo (Centro Virtual Cervantes, 2018). En este sentido, el contenido del mensaje no puede ser en exclusiva el foco del estudio, sino que hay que entenderlo como parte del medio. Así, el proceso comunicativo específico en los eSports no cobra interés solamente por su contenido, sino por las características del medio en sí. Hay que entender las características del medio y el medio en sí mismo, ya que este forma parte del mensaje (Fernández Navas, 2015; McLuhan, 1962, 2001).

En este análisis nos vamos a centrar en las dos dimensiones principales que toman presencia en este aprendizaje, a partir de las cuáles se desarrollan las destrezas características de cada nivel que habíamos indicado con anterioridad. Estas son el uso social de la lengua y la pluriculturalidad. De acuerdo con esto, el aprendiz podría tomar dos perspectivas (Centro Virtual Cervantes, 2018): como agente social, en la que se le acredita un conocimiento de los elementos que constituyen el sistema de la lengua y la capacidad de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social; y como hablante intercultural, en la que se le atribuye la capacidad de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua extranjera y de establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países que hablan esta lengua.

Durante las entrevistas aparecen de diversas maneras estas dimensiones, ya que la primera explica las diferentes estrategias que ponen en juego los aprendices para comunicarse, y el desarrollo de la segunda facilita la comunicación, al tratarse de un juego online en el que tienen que comunicarse con personas de diferentes culturas. Desarrollar estas dimensiones son fundamentales para poder contribuir al equipo, compuesto de a menudo de jugadores de diferentes orígenes, y así conseguir la victoria deseada en la competición. Cuando uno de los jugadores detectó la relación que unía a un grupo determinado de jugadores, decidió cambiar su aprendizaje del inglés, idioma en el que se jugaba, por el turco.

[...] hasta que se llenó el servidor de turcos y tocó aprender un poquito de turco. Hay que buscarse la vida. De turco a turco te lo vende más barato, pues entonces tú te haces pasar por turco (extracto de entrevista con J6).

Un 13,33% de los jugadores han demostrado un nivel básico, (A1 y A2), en estas dimensiones. Es decir, en su perspectiva como agente social, cuentan con un repertorio limitado de recursos lingüísticos sencillos, como estructuras sintácticas básicas, en las que se incluyen frases o fórmulas memorizadas); en compensación a sus dificultades de comunicación, recurren a sus destrezas, habilidades y actitudes, por ejemplo, las de imitación de otros jugadores o la capacidad de preguntar por aquello que no entienden; y, aunque resulte evidente su acento extranjero y, a veces, esto de lugar a interrupciones o malentendidos, por lo general, la comunicación es comprensible y clara, entre otras características.

En la dimensión cultural, observamos diversas actitudes de menor a mayor profundidad, típicas de este nivel. Cuanto más tiempo haya estado expuesto a la diversidad cultural y, por tanto, más haya practicado sus destrezas lingüísticas, más consolidada estará su perspectiva como hablante intercultural. Así, el jugador empieza a

tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas, hasta, finalmente aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.

Un 30% ha demostrado un nivel B1 desde la perspectiva de agente social y un 43,33% un B2. Es decir, un 30% de los jugadores cuenta con un repertorio amplio pero sencillo de vocabulario, estructuras y fórmulas aprendidas, en contraste con aquellos que se encuentran en un nivel B2, que disponen de los recursos lingüísticos necesarios para comunicarse con un grado de fluidez, precisión y naturalidad que implica que sus interlocutores no tengan que hacer un esfuerzo especial. Con el objetivo de suplir esta falta de habilidad lingüística, el aprendiz que demuestra un nivel B1 en esta dimensión, pondrá en juego los conocimientos generales de la cultura de la lengua en la que se está comunicando (referentes culturales, normas y convenciones de carácter sociocultural) para desenvolverse en las diferentes situaciones comunicativas en las que participan. El nivel de conciencia de la lengua que un aprendiz en nivel B2 tiene le permite evitar errores que den lugar a malentendidos y le hace capaz de utilizar suficientes recursos como para salvar situaciones de ambigüedad y aclarar lo que el interlocutor ha querido decir. La comunicación en un nivel B1 será en un registro neutro, aunque con suficiente flexibilidad como para adaptarse a diferentes situaciones. Aunque vacilen o hagan pausas para pensar lo que van a decir y cometan errores (especialmente de pronunciación), se expresan con razonable corrección. Además, en caso de que sea necesario, saben cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir. Estas habilidades se desarrollan en el nivel B2, donde poseen un repertorio lingüístico amplio, suficiente para expresarse con argumentos y matices, sin errores importantes de formulación y con una pronunciación clara. Sumada a las habilidades del B1, en el nivel B2 también son capaces de considerar el efecto que producen sus comentarios.

Al principio nada más que [sabes] decir “vamos por este lado o este otro”, “hay un enemigo por ahí o por allá” y cuando ya ves que te están zurrando porque no puedes comunicarle a tu amigo qué es lo que te está pasando realmente como a ti te gustaría en español, pues ya poco a poco tú vas escuchando a ellos cómo sí que lo hacen, te quedas con sus palabras, se te quedan a ti también, las vas usando y poco a poco las vas aprendiendo. Entre eso y foros y tal y cual, al final uno aprende (extracto de la entrevista con J14).

En la dimensión cultural, como ocurría en el nivel básico, observamos diversas actitudes de menor a mayor profundidad, típicas de este nivel intermedio. Además, hablaríamos de una dimensión cultural de nivel intermedio de la lengua que implica la no separación de los niveles B1 y B2. Así, encontramos que un alto porcentaje de los jugadores, que sí son capaces de identificar, analizar y aprovechar el enriquecimiento cultural que se derivan de la interacción de distintos sistemas de valores, comportamientos y percepciones de la realidad, propios de cada cultura. Existe un fortalecimiento de las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas, que le lleva a alcanzar un nivel de información básico de los aspectos culturales, en especial aquellos más generales y conocidos, como sus principales características geográficas, demográficas, económicas, etc., de aquellos países con los que tiene contacto.

Un 13,33% de los jugadores demostraron un nivel C1 en estas dimensiones que, como agentes sociales, disponen de un repertorio de recursos lingüísticos lo suficientemente amplio y rico como para comunicarse con fluidez y naturalidad, casi sin

esfuerzo; son capaces de expresar matices de significado eliminando ambigüedades y confusiones; su comunicación es fluida y espontánea, con pocas vacilaciones y poseen la capacidad de adecuar su registro a cada tipo de situación.

En la dimensión cultural, se caracteriza especialmente por tomar la iniciativa en la búsqueda, incorporación y activación estratégica de nuevos conocimientos - culturales, socioculturales y lingüísticos, destrezas y actitudes para una mayor comprensión de la nueva realidad desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural.

Representamos en forma de gráfica (Figura, 1) los porcentajes de jugadores de acuerdo con sus dimensiones comunicativas:

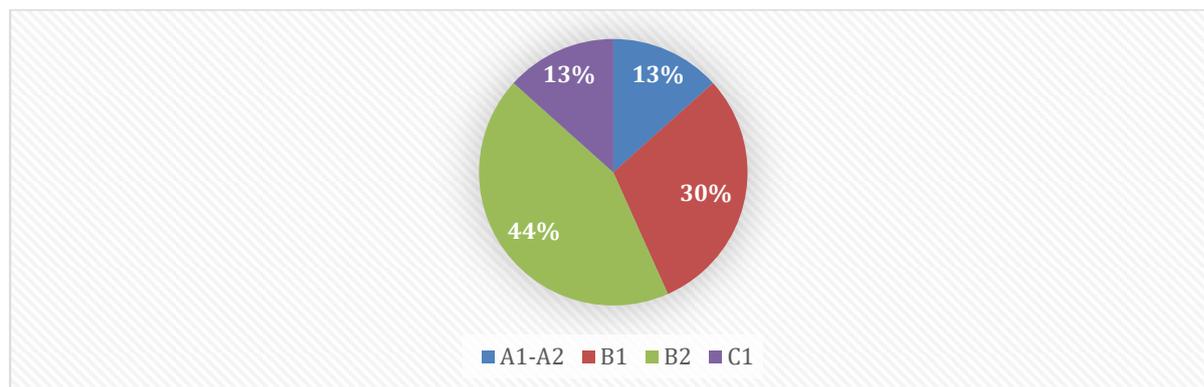


Figura 1. Porcentaje de jugadores de acuerdo con su nivel de uso social y pluriculturalidad

Los resultados en las dimensiones como agente social y pluricultural se corresponden siempre al nivel más alto de destreza que han demostrado en las pruebas. Esto se debe a que, aunque no hayan practicado una destreza en concreto, sí que ha desarrollado estas dimensiones acordes a su nivel de conocimiento global de la lengua, ya que la competencia cultural se desarrolla en el uso de la misma (Miquel, 2004).

Conclusiones

El potencial para aprender una segunda lengua extranjera con videojuegos

El análisis de estos resultados nos ayuda a tener una idea más profunda del conocimiento que se genera de una lengua extranjera cuando se juega a videojuegos a nivel competitivo. Este conocimiento puede ayudarnos a comprender mejor una realidad que están viviendo cada vez más jóvenes, que entran en contacto con otra lengua y cultura de manera informal. Los autores de este artículo creemos que estos resultados pueden ayudar a algunos docentes que se encuentran a estos jugadores en el aula a aprovechar este conocimiento que se genera. Lejos de pretender la generalización de este conocimiento, nuestra investigación, al encuadrarse en una metodología cualitativa, busca transferibilidad (Korstjens y Moser, 2017; Lincoln y Guba, 1985; Maxwell, 2010, 2012; Tracy, 2010), es decir que fruto de la comprensión de procesos y realidad complejas, puedan encontrarse cuestiones susceptibles de ser implantadas en contextos diferentes por otro investigador (Flick, 2018).

Tras el análisis de los audios y vídeos de las partidas en semifinal y la observación de las partidas entre jugadores, se puede deducir que existe una jerga en el mundo de los videojuegos y, es más, que cada videojuego tiene su propia jerga y para comunicarse con éxito en él es necesario conocerla. El punto en común que podemos encontrar es el uso de términos, es decir, aquellas palabras que tienen un significado preciso en un contexto determinado. Encontraríamos tres tipos principales: el préstamo, es decir, cuando se utiliza la palabra del inglés directamente, por ejemplo, cuando los jugadores usan el término *noob* para referirse a los novatos o a los comportamientos típicos de los novatos; los préstamos que ya han iniciado el proceso de incorporación gráfica y fonética al español, como *pushear*; y el calco, utiliza una expresión que existe en español, pero en un contexto o con un valor que corresponde al uso inglés, como es *empujar*, para referirse a una estrategia determinada, la acción *push* en el juego.

Aunque el análisis lingüístico de estos términos podría desarrollarse en otras investigaciones, lo que nos debe interesar es en qué afecta al aprendizaje estos. En primer lugar, se comienzan a construir significados, aunque no se reconozca o comprenda el significante de manera aislada. En un extracto de la entrevista con O2 encontramos la siguiente afirmación que nos ayudará a entender la importancia de los términos del juego en el aprendizaje de una lengua: «[cuando empecé a jugar] yo no sabía qué significaba *start*, pero cuando pulsaba empezaba el juego y claro, lo entendía». Si se reflexiona sobre esta exposición al término y se toma control sobre ello, puede derivar en un aumento del contenido léxico y gramatical de la lengua en la que está teniendo lugar la acción, en este caso, inglés y podríamos empezar a hablar de aprendizaje de la lengua.

Este concepto de inmersión lingüística en el que se utiliza el idioma como un medio para alcanzar un fin es el que se propone en el sistema AICLE (Casal & Moore, 2009; Lorenzo, Casal & Moore, 2009; Navarro Pablo & García Jiménez, 2018; Nieto, 2016). Los videojuegos permiten esta inmersión de una manera más rápida y fácil, obteniendo los mismos resultados que si viajáramos a otro país, ya que es muy influyente en el aprendizaje la exposición y el uso que tienen los jugadores al idioma (González & Egidio, 2017), además de en el desarrollo del perfil como hablante intercultural del jugador/aprendiz.

Vemos entonces que una de las claves de este aprendizaje es que el conocimiento se construye a través de la interacción, en la que el jugador desarrolla su dimensión como agente social. Por un lado, se desarrollan las habilidades comunicativas y se adquieren las estructuras gramaticales gracias a la exposición a un input comprensible (Krashen, 1985). Por otro lado, el output invita al aprendiz a reflexionar sobre sus conocimientos de la lengua extranjera a través de la puesta en práctica de estos. Los videojuegos componen un espacio favorable para aprender a situar y construir significados a través de la experiencia (Gee, 2004).

Además, los jugadores con un nivel B2 o superior afirman haber asistido a clases extraescolares de la lengua extranjera o han comenzado a estudiar la lengua de manera autónoma a través de manuales o guías en internet, por lo que no solo su exposición a la lengua extranjera en el videojuego ha contribuido a su desarrollo de las destrezas, sino que también ha sido necesario un estudio controlado de esta.

[Te entran más ganas de aprender inglés] porque frustra bastante no saber lo que están diciendo o incluso, no sólo eso, me refiero, cualquier tipo de vídeo o lo que sea prefiero verlo en inglés y hay muchas cosas que me entiendo y eso hace que decía veces, “mira, voy a intentar aprender inglés o

voy a intentar entenderlo como buenamente pueda y ya está” (extracto de la entrevista con J15).

Igualmente, no parece existir una influencia del número de horas que se dedica a jugar al videojuego, pero sí qué tipo de exposición se tienen con respecto a la lengua extranjera. Para esto va a ser determinante la elección del videojuego: cuanto más permita hablar e interactuar entre los jugadores, más necesidad habrá de utilizar diversas funciones de la lengua y más exposición y producción de gramática, léxico y recursos pragmáticos serán necesarios para cumplir estas funciones. Se señalaba en algunas entrevistas que el salto a multijugador y a multijugador online no ha implicado siempre una mejora de la comunicación entre los jugadores, ya que hay juegos que se prestan más a una conversación entre jugadores, como los MMORPG¹, en los que aparecen temas no relacionados con el juego, ya que las conversaciones son más largas y las relaciones interpersonales se pueden desarrollar más; y juegos en los que las conversaciones, la temática y el vocabulario son más restringidos, como los MOBA². Para el desarrollo del aprendizaje de la lengua en este último tipo de juegos son claves los metatextos, es decir, los textos que se producen sobre el juego externos al videojuego en sí, como entrevistas o noticias. A menudo, estos textos se encuentran en la segunda lengua extranjera y conforman una parte importante en la práctica de la lengua extranjera por la motivación de aprender más sobre el videojuego. En los videojuegos a nivel competitivo cobran especial importancia los metatextos, para estudiar estrategias nuevas y cuanto mayor es el nivel al que se compita en los torneos, más posibilidad habrá de jugar en un equipo internacional. Estas circunstancias implican una mayor relevancia en el aprendizaje de la lengua extranjera.

De acuerdo con los resultados obtenidos, por tanto, implican que, cuanto mayor es la necesidad de comunicarse y mayor es la exposición del *input* y la producción en la lengua extranjera, más posibilidades habrá de desarrollar esta lengua (Barrios Espinosa y García Mata, 2005; Long, 1983). Además, los eSports ofrecen una plataforma en la que crear una comunidad intercultural, que desarrolla esta conciencia, pero que además anima al jugador a tener en cuenta otros aspectos culturales y encontrar recursos lingüísticos para la comunicación con los otros posibles miembros del grupo. En posteriores investigaciones será interesante ahondar en los mecanismos utilizados por los jugadores para aprenderlas, de manera que nos centremos en el *cómo* además de en el *qué*, como se ha querido plasmar en este estudio.

Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de encuentro*, 2(17), 209-236.
- Barrios Espinosa, E., y García Mata, J. (2005). Teaching and learning foreign languages. En *TEFL in Secondary School* (Vol. 32, pp. 115-133). Universidad de Granada.
- Begg, M., Dewhurst, D., y Macleod, H. (2005). Game-Informed Learning: Applying Computer Game Processes to Higher Education. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(6).

¹ Sigla en inglés de massively multiplayer online role-playing game. En español, videojuegos de rol multijugador masivos en línea.

² Sigla en inglés de multiplayer online battle arena. En español, arena de combate multijugador en línea.

- Casal, S., y Moore, P. (2009). The Andalusian bilingual sections scheme: Evaluation and con-sultancy. *International CLIL Research Journal*, (1), 36-46.
- Centro Virtual Cervantes. (2018). Plan curricular del Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Chen, D. (2014). *Gamer perception of language learning and L2 interaction in MMORPGs*. University of Birningham.
- Chik, A. (2014). Digital Gaming and Language Learning: Autonomy and Community. *Language Learning & Technology*, 2(18), 85–100.
- Educo. (2017). ¿Qué son los eSports? Recuperado 8 de enero de 2019, de <http://blog.educo.org/que-son-los-eSports/>
- EnglishProfile. (2011). *Introducing the CEFR for English*. Lifelong Learning Programme.
- Fernández, M. V. (2006). Las TIC en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una off-line. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2(5), 409-416.
- Fernández Navas, M. (2015). *Internet, organización en red y educ@ción: estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior*. Universidad de Málaga.
- Figueras Bates, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. *Normas*, 4, 135-160. doi: 10.7203/Normas.4.4691
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (Segunda). Madrid: Morata.
- Flick, U. (2018). The Concepts of Qualitative Data: Challenges in Neoliberal Times for Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*. doi: 10.1177/1077800418809132
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 2(12), 219–245. doi: 10.1177/1077800405284363
- Gee, J. (2004). Learning by design: Games as learning machines. *Interactive Educational Multimedia*, (8), 15-23.
- Gee, J. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J.P., y Hayes, E.R. (2010). Public pedagogy through video games: Design, resources & affinity spaces. En J. A. Sandlin, B.D. Schultz, y J. Burdick, *Public Pedagogy: Education and Learning beyond Schooling* (pp. 185-193). New York: Routledge.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Godwin-Jones, R. (2014). Games in Language Learning: Opportunities and Challenges. *Language Learning & Technology*, 2(18), 9–19.
- González, M., y Egido, I. (2017). Factores explicativos del aprendizaje de la comprensión oral en lengua inglesa en educación secundaria: comparación entre España y Holanda. *Revista complutense de educación*, 28(2), 591-607. doi: 10.5209/rev_rced.2017.v28.n2.49634
- Graham S.L., y Hardaker C. (2017). (Im)politeness in Digital Communication. En J. Culpeper, M. Haugh, y D. Kádár, *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*. London: Palgrave Macmillan.

- Korstjens, I., y Moser, A. (2017). *European Journal of General Practice*, 1(24), 120-124. doi: 10.1080/13814788.2017.1375092
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*,. Nueva York: Longman.
- Lincoln, Y.S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Long, M. H. (1983). Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research. *TESOL*, 17(3), 359-382.
- Lorenzo, F., Casal, S., y Moore, P. (2009). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, (3), 418-442. doi: 10.1093/applin/amp041
- Martín Díaz, V. (2012). El ayer y hoy de los videojuegos y juegos digitales. En *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos* (pp. 19-34). Madrid: Síntesis.
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 6(16), 475–482. doi: 10.1177/1077800410364740
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: University of Toronto Press.
- McLuhan, M. (2001). *Understanding Media: The extensions of man*. Abingdon: Routledge.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Instituto Cervantes para la traducción en español, Trad.).
- Miquel, L. (2004). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática. *RedELE*, (2), 137-161.
- Morse, J. M. (1998). Designing Funded Qualitative Research. En N. Denzin y Y. S. Lincoln, *Strategies of Qualitative Research* (pp. 56-85). Londres: Sage.
- Navarro Pablo, M., y García Jiménez, E. (2018). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, (29), 71-90.
- Nieto, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of the learning to learn competence in secondary school education in the bilingual programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum*, (2), 21-34.
- Pérez, Á. I., Soto, E., Sola, M., y Serván, M. J. (2009). *Aprender Cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: Ediciones Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (26), 55-67.
- Pozo, I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Reinders, H. (2014). Can I Say Something? The Effects of Digital Gameplay on Willingness to Communicate. *Language Learning & Technology*, 2(18), 101–123.
- Reinhardt, J., y Sykes, J. (2014). Digital game and play activity in L2 Teaching and Learning. *Language Learning & Technology*, 18(2), 2-8.
- Reinhardt, J., y Sykes, J.M. (2014). Special Issue Commentary: Digital Game Activity in L2 Teaching and Learning. *Language Learning & Technology*, 2(18), 2-8.
- Ridao Rodrigo, S., y Rodríguez Muñoz, F. J. (2013). Problemas de puntuación en contextos digitales: análisis de comentario en foros de youtube. *Anuario de Estudios Filológicos*, 36, 83-105.
- Sampedro Requena, B, E. (2012). La perspectiva psicológica del videojuego en la infancia y la adolescencia. En M. D. V., *Los videojuegos y los juegos digitales como materiales educativos* (pp. 35-59). Madrid: Síntesis.
- Santos Guerra, M. A. (2005). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sundqvist, P., y Sylvén, L. K. (2012). World of VocCraft: Computer Games and Swedish Learners' L2 English Vocabulary. En H. Reinders (Ed.), *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. 189-208). Recuperado de doi: 10.1057/9781137005267_10
- Sylvén, L. K., y Sundqvist, P. (2012). Similarities between playing World of Warcraft and CLIL. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 2(6), 113-130.
- Sylvén, L. K., y Sundqvist, P. (2015). Extramural English in relation to CLIL: Focus on young language learners in Sweden. En S. Marsh, M. L. Pérez Cañado, y J. Ráez Padilla (Eds.), *CLIL in Action: Voices from the classroom*. (pp. 47-62). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 10(16), 837–851. doi: 10.1177/1077800410383121
- Whymaps. (2017). #WHYGAMES: Assassin's Creed Origins #jugareslaostia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=MfmJnX5PDVU>

Fecha de recepción: 10/01/2019

Fecha de revisión: 22/05/2019

Fecha de aceptación: 15/07/2019

OS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Aline Rodrigues Guedes da Silva

Prefeitura Municipal de Corumbá. Brasil

nortononline@hotmail.com · <https://orcid.org/0000-0003-2429-1781>

Vivian Mendes de Souza

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Brasil

vivian_mendes09@hotmail.com · <https://orcid.org/0000-0003-2904-0455>

Gustavo Levandoski

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Brasil

glevandoski@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-2927-3868>

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar a frequência dos conteúdos de Educação Física nos relatórios de Estágio Supervisionado. A pesquisa é caracterizada como documental e exploratória, de caráter quali-quantitativo, realizada com 66 relatórios de Estágio do Ensino Fundamental e Ensino Médio de acadêmicos concluintes no ano de 2016 de uma Universidade Federal. O conteúdo mais desenvolvido no estágio das séries iniciais do Ensino Fundamental consistiu em atividades recreativas (32,3%), já no estágio das séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, foi a modalidade esportiva de voleibol (22% e 38% respectivamente). Concluímos que os acadêmicos se mostraram criativos ao desenvolver os planejamentos das aulas, considerando as dificuldades em encontrar nas escolas públicas materiais específicos e local apropriado para a prática esportiva.

Palavras-chave: Educação Física, estágio curricular supervisionado, formação de professores, esporte.

THE CONTENT OF PHYSICAL EDUCATION: AN ANALYSIS OF SUPERVISED PRACTICES REPORTS

Abstract. The objective of this study was to analyze the frequency of Physical Education content in the Supervised Practice reports. This research has a documentary and exploratory nature, and was carried out through a qualitative and quantitative approach, analyzing 66 reports of Practice in Fundamental Teaching and Secondary Education, prepared by academics who graduated in 2016 from a Federal University. The content that was most developed in the Practice of the first years of the Fundamental Teaching were recreational activities (32.3%); in the stage that covers the last years of the Fundamental Education and of the Secondary Education, the first place was occupied by the volleyball sports modality (22% and 38%, respectively). It is concluded that the academics demonstrated creativity to plan the classes, given the difficulty to find specific materials in public schools, as well as an appropriate place to perform such sports practice.

Keywords: Physical Education, supervised curricular practice. teacher education, sport.

EL CONTENIDO DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS DE LOS INFORMES DE PRÁCTICAS SUPERVISADAS

Resumen: En este estudio se propuso analizar la frecuencia del contenido de Educación Física en los informes de la Práctica Supervisada. Esta investigación tiene un carácter documental y exploratorio, y se realizó por medio de un enfoque cualitativo y cuantitativo, analizando 66 informes de Práctica en la Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media, elaborados por académicos que se graduaron en 2016 de una Universidad Federal. El contenido que más se desarrolló en la Práctica de los primeros años de la Enseñanza Fundamental fueron las actividades recreativas (32,3%); en la etapa que abarca los últimos años de la Enseñanza Fundamental y de la Enseñanza Media, el primer puesto lo ocupó la modalidad deportiva de voleibol (22% y 38%, respectivamente). Se concluye que los académicos demostraron creatividad para planificar las clases, dada la dificultad para encontrar materiales específicos en las escuelas públicas, así como un lugar apropiado para realizar tal práctica deportiva.

Palabras clave: Educación Física, práctica curricular supervisada, formación de profesores, deporte.

Introdução

A Educação Física, como componente curricular obrigatório na Educação Básica, possui uma diversidade de possibilidades temáticas a serem desenvolvidas na escola, tais como brincadeiras e jogos, esporte, dança, ginástica, lutas e práticas corporais de aventura, enfatizadas atualmente na Base Curricular Comum Nacional (BRASIL, 2018).

Ao longo deste estudo, será evidenciado que muitos conteúdos descritos como obrigatórios nas atividades curriculares de ensino não são desenvolvidas pelo corpo docente, corroborando com uma hipótese empírica de que os professores são reféns da inexistência de recursos didáticos e infraestrutura, o que afeta diretamente a qualidade do ensino.

Partindo desse pressuposto, buscou-se conhecer como é desenvolvido o Estágio Curricular de Educação Física de uma Universidade Federal, verificando se conteúdos como esporte e lazer são utilizados no ensino de Educação Física de escolas públicas.

Entendemos que a Educação Física tenha que oferecer possibilidades em que os alunos possam usufruir do lazer de maneira saudável. Pensando no esporte como uma prática de lazer, conforme proposto por Bracht (2005), que indica suas duas formas de prática (lazer e rendimento), a Educação Física Escolar necessita tratar dessa temática.

Além da possibilidade do esporte no lazer, a aula de Educação Física pode promover uma educação para o lazer, com o objetivo de conscientizar os cidadãos sobre a importância da efetivação de políticas públicas compreendendo o lazer como instrumento e como objeto de educação, com vistas à melhoria da qualidade de vida das pessoas (Chemin, 2009).

O conhecimento da amplitude dos conteúdos a serem tratados na Educação Física Escolar deve ser discutido na formação inicial, para que os acadêmicos tenham base teórica para reestruturar o estágio, seu primeiro contato com o campo de atuação. Para Luiz, Angeloni, De Maria, Maltez e Batinga (1995), o estágio serve como elemento da formação profissional, fazendo com que os acadêmicos adquiram em conjunto uma consciência crítica da análise de diferentes abordagens pedagógicas, aprofundem e construam sua identidade profissional de atuação na escola. Desse modo, o estágio permite ao acadêmico aplicar todo o conhecimento adquirido ao longo de sua formação, unindo a teoria e a prática.

Assim, é importante que os professores de Educação Física se estimulem para abordar um amplo leque de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem,

possibilitando que seus alunos vivenciem novas experiências educacionais. Para Hildebrandt (2003), a metodologia utilizada pode ser a maior responsável pelo aprimoramento das capacidades motoras, pela promoção da saúde, pelo desenvolvimento da personalidade da criança e do organismo, contribuindo também no desenvolvimento do sistema cardiovascular, do sistema nervoso e no aperfeiçoamento das qualidades físicas fundamentais.

A Educação Física na Educação Infantil tem um papel fundamental na vida das crianças, segundo Ayoub (2001), ela contribui com a linguagem corporal nos movimentos realizados, com a descoberta do corpo e de suas capacidades, como também na alfabetização. As atividades ginásticas podem ser grandes aliadas nessa etapa, pois, a partir de movimentos básicos, como correr, saltar, lançar e arremessar, sistematizamos o ensino dos demais conteúdos. Nessa fase, o objetivo seria estimular as crianças a realizar tais habilidades básicas por meio da ludicidade, com jogos e brincadeiras, para aperfeiçoar essas habilidades no Ensino Fundamental. De acordo com Oliveira (2006):

A grande tarefa e transformação didática e pedagógica dentro das escolas brasileiras é aumentar sua atratividade e sua compreensão, porque fazer, como fazer, quando fazer e como melhorar esse fazer, com diferentes estímulos e diferentes formas de adquirir o conhecimento (Oliveira, 2006, p. 28).

No Ensino Fundamental, os objetivos são aprimorar as habilidades básicas e a coordenação motora e ampliar o conhecimento sobre os demais conteúdos, como esporte, luta, dança. Mas, é preciso que a ludicidade prevaleça e que o professor de Educação Física utilize os jogos como instrumento pedagógico.

Os jogos podem influenciar significativamente na construção do conhecimento sendo uma fonte de prazer e descoberta. É preciso ver o jogo como uma atividade que faz parte do cotidiano do aluno, sendo um elo com a aprendizagem, pois o jogo é uma atividade espontânea do ser humano, a proposta de jogar para aprender e não aprender para jogar compreende objetivo e não repetir fundamentos específicos deles (Oliveira, 2006, p. 38).

No Ensino Médio, a Educação Física segundo Darido, Galvão, Ferreira e Fiorin (1999):

deve proporcionar ao aluno conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, que implicam compreensão, reflexão, análise crítica, etc. A aquisição de tal corpo de conhecimentos deverá ocorrer em relação às vivências das atividades corporais com objetivos vinculados ao lazer, saúde/bem-estar e expressão de sentimentos. Este objetivo precisa ser garantido a todos os alunos, pois permitirá uma plena autonomia no usufruto das formas culturais do movimento. (p. 140).

Nessa etapa educacional, os alunos se questionam muito sobre a importância da Educação Física e principalmente o porquê de fazer essa aula. Por esse motivo, é fundamental que o professor de Educação Física desperte no aluno o interesse por refletir sobre a cultura corporal do movimento e por compreendê-la, como citam Darido et al. (1999).

Segundo Bassani, Torri e Vaz (2005), um dos desafios no ensino da Educação Física é conseguir a unanimidade por parte de crianças e adolescentes na prática das atividades físicas durante as aulas. Os autores observam que muitos estudantes vão para

as aulas de Educação Física, porém não realizam as atividades práticas propostas pelo professor, o que sugere que eles estariam satisfeitos apenas por quebrar suas rotinas ao saírem da sala de aula.

Diante desse contexto, o professor de Educação Física pode criar uma metodologia diversificada, utilizando vídeos, textos para discussões, temas atuais dentro do esporte, além de elaborar uma aula dinâmica que atenda seu público na sala de aula. O professor pode trabalhar diferentes temas, como história, doping, anatomia do corpo, análise do movimento, esporte nas Olimpíadas, benefícios do esporte e também cuidados para não prejudicar a saúde, entre outros. Para o adolescente participar e principalmente se interessar pelo conteúdo, muito depende de como o ensino é abordado na sala de aula, por isso devemos sempre buscar novos métodos, novas ideias e possibilidades de ensino.

Também se propõe um aprofundamento das dimensões que podem ampliar o conhecimento do aluno nas aulas de Educação Física. Segundo Maldonado, Bocchini, Barreto e Rodrigues (2014), o professor necessita pensar nos conceitos de determinado conteúdo (dimensão conceitual), em seus fundamentos e suas técnicas (dimensão procedimental) e também nos valores e nas atitudes que esse conteúdo desperta nos alunos (dimensão atitudinal). Dessa forma, poderá realizar um bom planejamento e oferecer uma gama de conteúdos condizente com o contexto atual da Educação Física.

Além disso, Netto e Pimentel (2009) afirmam que, além da falta de material e infraestrutura, os professores necessitam buscar conhecimentos sobre metodologias e práticas para uma atualização em seu trabalho. Pereira e Moreira (2005) afirmam, ao avaliar alunos que estudam no Ensino Médio, que a intervenção dos professores quanto à ausência nas aulas ou à desistência por parte dos alunos é quase nula, indicando que existe uma forte relação entre a conduta do professor, a proposta de conteúdos, a participação e a expectativa dos alunos quanto à aula.

Todas essas questões são levantadas na formação inicial em Educação Física. A observação dessa realidade e o planejamento de uma intervenção são estudados no Estágio Curricular Supervisionado, que é regulamentado pela Lei nº 11.788 de 25/09/2008 (Brasil, 2008). Esse instrumento legal determina que o estágio deve ocorrer em instituições que permitam seu desenvolvimento em condições adequadas, proporcionando melhor formação. Ele deve ser planejado, executado, acompanhado e avaliado, sendo realizado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Conforme o Manual de Orientação do estágio supervisionado do curso participante deste estudo, o estágio deve iniciar na etapa final do curso, a partir do 6º semestre até o 8º semestre, de modo que o estudante:

em busca de uma melhor formação profissional, já esteja com uma base teórica que sustente sua prática de estagiário. Sendo assim, o Estágio deve ter vínculo curricular, deve ser orientado e supervisionado por um professor licenciado em Educação Física, sendo obrigatório o seu cumprimento para a certificação conclusiva da formação do aluno (UFGD, 2016, p. 2).

Dessa forma, os objetivos da disciplina de Estágio são:

I – Conhecer a realidade educacional na qual se insere o campo de atuação profissional do futuro professor.

II - Oportunizar situações para que o acadêmico possa relacionar a teoria à prática educacional, no atual contexto sócio-político-econômico.

III - Proporcionar momentos para uma reflexão contextualizada por meio da vivência institucional, sistemática, intencional.

IV – Oportunizar situações para o acadêmico demonstrar iniciativa, decisão e criatividade.

V – Permitir ao acadêmico manifestar seu senso crítico, avaliando a realidade educacional, o curso de Licenciatura em Educação Física e o seu futuro desempenho profissional.

VI – Diagnosticar, executar e avaliar as atividades pedagógicas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

VII - Refletir sobre a prática à luz das teorias estudadas, propiciando o referencial teórico-prático necessário para que o futuro professor desenvolva uma postura crítica sobre a educação (UFGD, 2016, p. 3).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física da instituição pesquisada, a carga horária exigida para o estágio é de 504 horas, dividida em todas as etapas da Educação Básica. A matriz curricular dispõe de três disciplinas: Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Educação Física na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental (180 horas); Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Educação Física nos anos Finais do Ensino Fundamental (180 horas); e Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Educação Física no Ensino Médio (144 horas).

Em cada estágio, o acadêmico deve acompanhar e observar o professor regente de Educação Física da escola para, logo após, aplicar sua regência. Ao acompanhar o professor de Educação Física, o acadêmico registra o conteúdo ministrado, a quantidade de aulas e alunos, os materiais utilizados, o objetivo da aula, as atividades propostas, entre outras informações. Na regência, o acadêmico é quem toma a posição de professor, ministrando as aulas de Educação Física. Além disso, o acadêmico deve fazer planos de aula para as turmas em que irá ministrar aulas, e o professor de Educação Física regente irá fazer o registro e avaliá-lo nessas aulas.

Ao final do estágio, o acadêmico organiza todas essas informações em um Relatório Final, contendo documentos entregues à escola: (os planos de atividades do acompanhamento e da regência, relatos detalhados de suas observações, os planos de aula da regência e o seu ponto de vista após o estágio). O mais importante, no final do estágio, é a reflexão do acadêmico sobre essa vivência, além do aprendizado que foi adquirido ao longo dessa etapa. Tudo o que o acadêmico vivencia na escola, sendo positivo ou negativo, contribui para sua formação profissional, faz parte da construção de sua experiência no meio escolar. Portanto, o estágio:

deveria suscitar, no professor aprendiz, o desenvolvimento da capacidade de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações, características que estão próximas à postura de um pesquisador/investigador, e de um autêntico professor/educador capaz de refletir e reorientar sua própria prática... gera-se uma expectativa da possibilidade de uma atividade teórico-prática que leve o futuro professor a perceber o real papel da teoria associada a uma prática, atividade desenvolvida por meio do estágio supervisionado (Lombardi, 2007, p. 120).

Sendo assim, por meio do estágio, o discente começa a construir a sua identidade profissional, refletindo sobre o papel do professor dentro da escola e a influência de sua disciplina no contexto social. Portanto, este estudo busca verificar os conteúdos ministrados pelos acadêmicos no Estágio Supervisionado.

Metodologia

Compreendemos nossa pesquisa como quantitativa e qualitativa, classificada como documental de acordo com seus procedimentos técnicos, e exploratória quanto aos seus objetivos (Gil, 2010).

A pesquisa documental é aquela que utiliza dados já existentes de fonte documental e “vale-se de toda a sorte de documentos elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação, onde as fontes consultadas podem ser relatos de pesquisas, relatórios, boletins, jornais de empresas e atos jurídicos. Recomenda-se que o material consultado seja interno a uma determinada organização. Já as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (Gil, 2010).

Nessa perspectiva, utilizamos os relatórios de estágios dos anos de 2013, 2014 e 2015 como documentos que mostram a atuação dos estagiários de Educação Física nas escolas.

Este trabalho se propôs a analisar a frequência do conteúdo nas aulas de Educação Física e também a forma em que esse conteúdo foi ministrado, a partir dos relatórios de estágio das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Educação Física na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental (denominado neste estudo como Estágio 1), nos anos Finais do Ensino Fundamental (denominado neste estudo como Estágio 2) e no Ensino Médio (denominado neste estudo como Estágio 3). Além disso, propomos também explorar outras variáveis que caracterizam o estágio, a fim de evidenciar possíveis reflexões sobre essa ferramenta curricular.

Foram analisados ao todo 66 relatórios, sendo 19 do estágio na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental de 2013, 17 do estágio nos anos Finais do Ensino Fundamental de 2014 e 29 do estágio no Ensino Médio de 2015. As variáveis escolhidas para a análise dos relatórios foram: (1) número de cidades, (2) número de escolas participantes, (3) número dos anos escolares de ensino, (4) duração do estágio (em semanas), (5) atividades realizadas durante a aula, (6) conteúdos ministrados, (7) materiais utilizados, (8) local da aula, (9) referências utilizadas para o planejamento das aulas, (10) avaliação do professor supervisor dos estagiários e (11) comentários feitos na avaliação.

Em relação à variável (5) atividades realizadas durante a aula, adotou-se a categorização do tipo da atividade conforme Guedes e Guedes (1997, p. 51), em que:

a) administração/organização das atividades: situações em que os escolares recebiam instruções do professor quanto à disposição, organização e realização das atividades a serem executadas;

b) transição e/ou aguardando atividades: situações em que os escolares aguardavam o momento de participar das atividades ministradas ou em seu período de transição;

c) prática de habilidades/destrezas motoras: atividades a mão-livre ou com materiais diversos que solicitam prioritariamente a participação de variáveis coordenativas;

d) exercícios de aptidão física: realização de exercícios físicos que podem promover o desenvolvimento e o aprimoramento dos níveis de aptidão física, categorizados em exercícios aeróbicos, de força/resistência muscular e de flexibilidade;

e) jogos de baixa organização: atividades lúdicas estruturadas na forma de conteste que solicitam o envolvimento de regras simplificadas;

f) atividades esportivas: atividades direcionadas à prática de esportes, categorizadas em fundamentação – aprendizagem, domínio e aperfeiçoamento dos gestos esportivos – e no jogo propriamente;

g) dança/expressão corporal: atividades envolvendo música que solicitam diferentes formas de expressão corporal; e

h) conceitos teóricos: apresentação de informações envolvendo conceitos associados à prática da atividade física relacionada à saúde (Guedes e Guedes, 1997, p. 51).

Essa categorização nos auxiliou a verificar as atividades propostas nos planos de aula. Para a análise dos dados relativos, ou seja, das variáveis que necessitaram de categorização específica, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo descrita por Bardin (2009) como:

uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciarão. Enquanto tratamento de informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (Bardin, 2009, p. 45).

Portanto, essa técnica de análise de conteúdo nos permitiu a organização para coletar as informações necessárias para a pesquisa. Dessa forma, a observação dos dados se tornou mais fácil e acessível, para interpretá-los a fim de buscar os principais objetivos do estudo.

Resultados e discussão

A Tabela 1 apresenta as variáveis sobre a realização do estágio, demonstrando o número de cidades, o número de escolas, o número de séries e a duração do estágio em semanas.

Tabela 1
Caracterização do estágio

		Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3
Número de Cidades	Total	7 cidades	5 cidades	8 cidades
Número de	Total	14 escolas	14 escolas	13 escolas

Escolas	Municipal	57,1%	64,2%	-
	Estadual	42,8%	35,7%	100%
Número de anos		1º ano – 18,6%	6º ano – 22,4%	1º ano – 31,6 %
		2º ano – 20%	7º ano – 27,5%	2º ano – 36,7 %
		3º ano – 21,3%	8º ano – 25,8 %	3º ano – 31,6%
		4º ano – 21,3%	9º ano – 24,1 %	
		5º ano – 18,6%		
Duração do estágio	Média	5 semanas	5 semanas	8 semanas
	Mínima	2 semanas	2 semanas	4 semanas
	Máxima	8 semanas	10 semanas	13 semanas

Nota: Fonte: Dos autores (2019)

Pode-se observar que o estágio foi realizado em sete (7) cidades no Estágio 1, cinco (5) cidades no Estágio 2 e oito (8) cidades no Estágio 3, todas do estado de Mato Grosso do Sul, totalizando 33 Instituições de Ensino e sendo a maioria Escolas Estaduais. Entre os anos que correspondem aos ciclos do Ensino Fundamental e Médio, percebeu-se que nenhum ano foi o mais requisitado para a realização das atividades de estágio, havendo um equilíbrio entre as escolhas.

Em média, a realização das regências teve duração de cinco (5) semanas para o Ensino Fundamental e oito (8) semanas para o Ensino Médio. Essa diferença é explicada em decorrência da frequência semanal das aulas, pois no Ensino Fundamental as aulas são realizadas duas vezes por semana, no Ensino Médio, uma vez por semana.

Tabela 2
Caracterização da regência do acadêmico

		Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3
Materiais utilizados para a prática	Recurso didático	18,8%	20%	5%
	Esporte convencional	48,9%	64,7%	72,6%
	Esporte alternativo	15,3%	12,3%	15,6%
	Reaproveitável	16,7%	2,8%	7,2%
Locais de realização das aulas	Quadra	73%	81,8%	85,2%
	Pátio	15,3%	-	5,8%
	Sala de aula	11,5%	18,1%	8,8%
Referência bibliográfica utilizada para o planejamento das aulas	Livro	68,1%	50%	73,6%
	Artigo	9%	-	-
	Site	-	20,8%	10,5%
	Não acadêmica	22,7%	29,1%	15,7%
Avaliação do professor supervisor	Muito bom	72%	94,7%	78,5%
	Bom	28%	5,2%	14,2%
	Regular	-	-	7,14%
	Insuficiente	-	-	-

Nota: Fonte: Dos autores (2019)

Na Tabela 2, estão as variáveis que caracterizam a regência do acadêmico, com informações presentes nos planos de aula e na avaliação final do supervisor, como materiais utilizados, local da aula, referências bibliográficas utilizadas para o planejamento das aulas e avaliação do professor supervisor sobre os estagiários. Os materiais mais utilizados na regência dos acadêmicos foram os materiais convencionais como bolas, bambolês, redes de voleibol, cordas, entre outros, apresentando uma porcentagem maior que 48,9% em todos os estágios. No Estágio 3, os acadêmicos utilizaram também materiais alternativos, como berimbau, fita de *slackline*, pandeiro etc. Nos Estágios 1 e 2, optaram por utilizar mais recursos didáticos, como projetor

multimídia, giz, mesas, som etc., e materiais reaproveitáveis, como tampinha de garrafa, papelão, garrafas, galho de árvore etc. Em relação aos materiais reaproveitáveis, a literatura indica que:

acabam apresentando vantagens aos docentes, como, os custos diminuídos, pois os recursos didáticos podem ser obtidos a partir da transformação de materiais pouco convencionais, como, por exemplo, pneus, latas, caixas de papelão, copos plásticos, etc.; as possibilidades de variação na utilização de materiais são aumentadas, contribuindo com o estímulo à motivação dos educandos; permitindo também o desenvolvimento das noções de autonomia e responsabilidade (Canestraro, Zulai e Kogut, 2008, p. 12.325).

Na realização da regência, a maioria das aulas foram realizadas em quadra. Esses resultados nos mostram uma característica comum da Educação Física, que possui uma frequência maior de aulas mais práticas do que teóricas. O estágio que foi contemplado com mais aulas em sala de aula foi o Estágio 2, pois se acredita que nessa etapa de ensino os alunos aprendem mais sobre a história, as regras, os fundamentos, entre outros assuntos teóricos.

O tipo mais utilizado de referência bibliográfica pelos acadêmicos nos planejamentos de aula foram os livros, com mais de 50% em todos os estágios, mas ainda assim muitos utilizaram fontes não acadêmicas, como blogs, vídeos, sites e páginas de redes sociais. No geral, eles tiveram uma avaliação positiva dos professores supervisores da escola, com porcentagens de 72% a 94,7% qualificados como “muito bom”.

A Tabela 3 nos mostra os principais comentários dos professores ao avaliarem os estagiários, todos esses comentários foram positivos. A maioria dos professores disse que o acadêmico “demonstrou uma boa didática durante a aula, domínio do conteúdo e as atividades foram bem desempenhadas, se mostrando um ótimo profissional”. Esse comentário pode se constituir como um reflexo do que o acadêmico foi aprendendo em sua graduação. Além disso, os professores também comentaram sobre a interação do acadêmico com os alunos durante as atividades, sua responsabilidade com o estágio e as atividades inovadoras propostas, além de elogiarem os acadêmicos quanto a sua dedicação.

Tabela 3
Comentários dos professores sobre os acadêmicos

Análise de conteúdo sobre o feedback do Professor	%
Demonstrou uma boa didática durante a aula, domínio do conteúdo e as atividades foram muito bem desempenhadas, se mostrando um ótimo profissional.	40,9
Interagiu muito bem com os alunos e participou durante as atividades mantendo a postura de um professor.	26,2
Mostrou-se ser uma pessoa muito prestativa, dedicada, curiosa e carismática.	14,7
Cumpriu o estágio com responsabilidade, sendo pontual com os horários e respeitando os alunos e as normas da escola.	9,8
Apresentou atividades diferentes e inovadoras, conseguindo o domínio e a concentração dos alunos.	8,1

Nota: Fonte: Dos autores (2019)

A Tabela 4 representa a categorização do tipo de atividade realizada em uma aula de 50 minutos, conforme Guedes e Guedes (1997) fizeram em seu estudo. A partir dos planos de aulas e do detalhamento da aula que o acadêmico ministrou, podemos

perceber que, nos três estágios, as atividades com maior porcentagem foram “administração/organização das atividades” e “transição e/ou aguardando as atividades”. Esse resultado foi também encontrado na pesquisa de Guedes e Guedes (1997), em que os autores perceberam que os alunos passavam a maioria do tempo à espera de uma nova atividade ou ajudando em sua organização.

Tabela 4
Categorização do tipo da atividade

Atividades	Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3
a) Administração/organização das atividades	20,2%	18,3%	17,2%
b) Transição e/ou aguardando atividades	20,2%	18,3%	17,2%
c) Prática de habilidades/destrezas motoras	15,9%	15,3%	17,2%
d) Exercícios de aptidão física	4,2%	10,2%	9,5%
e) Jogos de baixa organização	20,2%	17,3%	16%
f) Atividades esportivas	12,7%	14,2%	15%
g) Dança/expressão corporal	4,2%	-	0,5%
h) Conceitos teóricos	2,12%	26,1%	6,5%

Nota: Fonte: Dos autores (2019)

Nos Estágios 1 e 3, foram desenvolvidos mais jogos de baixa organização, prática de habilidades/destrezas motoras e atividades esportivas, apresentando uma porcentagem de 12,7% a 20,2%. No Estágio 2, percebemos que há uma frequência maior de atividades com conceitos teóricos do que de atividades mais práticas. Já as atividades menos desenvolvidas foram a dança/expressão corporal e os exercícios de aptidão física. A dança/expressão corporal foi encontrada apenas no Estágio 1, com 4,2%, e no Estágio 3, com 0,5%, já os exercícios de aptidão física tiveram uma frequência maior, de 4,2% a 10,2%, aparecendo nos três estágios.

Tabela 5
Conteúdos ministrados

Conteúdos	Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3
Anatomia: conhecimento sobre o corpo	-	12%	1,4%
Atividades recreativas	32,3%	4%	-
Atividades rítmicas e expressivas	1,4%	-	-
Atletismo	5,8%	6%	-
Basquetebol	4,4%	14%	12,6%
Capoeira	1,4%	-	-
Dança	1,4%	-	7,4%
Desenvolvimento motor	1,4%	-	-
Disfunção alimentar	-	-	2%
<i>Dodgeball</i>	-	-	2%
Futebol e futebol para cegos	1,4%	-	1,4%
Futsal	16,1%	10%	-
Ginástica geral	1,4%	-	-
Ginástica laboral	1,4%	-	-
Handebol	2,9%	14%	5,6%
Jogos	11,7%	8%	2,8%
Jogos de lógica	1,4%	-	-

Jogos de tabuleiro	4,4%	-	-
Natação	1,4%	-	-
Qualidade de vida e atividade física	-	2%	1,4%
<i>Rugby</i>	-	-	4,2%
Sistemas energéticos	-	-	2,8%
<i>Slackline</i>	-	4%	11,2%
Voleibol	7,3%	22%	38%

Nota: Fonte: Dos autores (2019)

A Tabela 5 nos mostra todos os conteúdos ministrados pelos acadêmicos em sala de aula, foram encontrados ao todo 24 conteúdos. Aqueles que aparecem com maior frequência no Estágio 1 foram as atividades recreativas, apresentando 32,3%, e o futsal, com 16,1%, porém os acadêmicos utilizaram também conteúdos variados como atletismo, voleibol, capoeira, ginástica, entre outros. Nos Estágios 2 e 3, os conteúdos voleibol, handebol e basquetebol foram os mais utilizados, com porcentagens de 14% a 38%. No entanto, os acadêmicos optaram também por alguns conteúdos teóricos, como anatomia, qualidade de vida e atividade física. Entre os estágios, percebemos que os esportes de quadra, como futsal, voleibol, handebol e basquetebol, foram os mais requisitados.

Pereira e Moreira (2005), ao avaliar 80 aulas para o Ensino Médio, verificaram que a participação total dos alunos foi realizada em apenas 43 aulas e que as atividades aplicadas aos alunos eram exclusivamente esportes coletivos, fundamentos técnicos para as modalidades esportivas e atividades de caráter recreativo.

Luiz et al. (1995, p. 170), fazendo reflexões sobre o estágio supervisionado na década de 1990, questionaram sobre “a necessidade de redimensionar o papel da Educação Física que ainda é visto, principalmente, como esporte ou *joguinhas recreativas*” (grifo nosso). *Os autores evidenciaram para os educadores a necessidade de se buscar mudanças para construir junto com nossos alunos novas perspectivas, preferencialmente valorizando uma consciência crítica perante o conteúdo da Educação Física.*

De acordo com Luiz et al. (1995), foi verificado que, entre os professores do 6º e 9º ano que atuaram como supervisores de estágio, os conteúdos das aulas eram principalmente sobre habilidades básicas para a prática dos desportos como voleibol, basquetebol, futsal e handebol. Nossos dados indicaram que, passados duas décadas, esses ainda são os conteúdos mais desenvolvidos. Cabe ressaltar que os estagiários obrigatoriamente devem seguir o planejamento do professor supervisor.

As principais dificuldades para articular o trabalho dos professores de Educação Física com os alunos, conforme Luiz et al. (1995), foram o fato de as turmas serem compostas por grupos muito heterogêneos em termos de idade e de nível socioeconômico, bem como, na visão dos docentes, a maioria dos alunos preferir as aulas de Educação Física em relação às demais disciplinas, pois as consideram uma componente curricular em que podem extravasar suas energias e quebrar a monotonia da sala de aula.

Em nosso estudo, conforme Darido e Rangel (2011), percebemos uma variação de abordagens pedagógicas nos relatórios de estágio. As mais evidentes foram as abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora e crítico-emancipatória. Dentre os conteúdos apresentados na Tabela 5, encontramos dois

grupos de conteúdo, sendo eles práticos e teóricos. Os conteúdos práticos foram os mais frequentes, apresentando 82,6%, e os conteúdos teóricos, apenas 17,4%.

Quanto ao material utilizado no planejamento das aulas, percebemos que os acadêmicos conseguiram elaborar as aulas com materiais improvisados e convencionais. As aulas aconteceram na quadra e no pátio da escola, diferentemente de algumas pesquisas citadas neste trabalho, que apresentaram a falta de material e infraestrutura como o principal motivo para não se trabalhar com outras modalidades na escola.

É importante ressaltar também que, nos planos de aula, a maioria dos acadêmicos utilizou somente a dimensão procedimental do conteúdo, ou seja, aplicando apenas os fundamentos e as técnicas. Maldonado et al. (2014) enfatizam a necessidade de os professores utilizarem também as dimensões conceitual e atitudinal dos conteúdos. Darido e Rangel (2011, p. 66) dizem que “... na prática docente, não há como dividir os conteúdos na dimensão procedimental, atitudinal e conceitual, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões”. Englobando as três dimensões durante a aula, o conteúdo pode ser ministrado de uma forma mais completa, melhorando o ensino e a aprendizagem do aluno. Contudo, mesmo que o esporte no Ensino Médio seja o conteúdo mais ministrado em comparação com o Ensino Fundamental, existem resultados indicando que a Educação Física continua sendo a disciplina mais motivante (Chicati, 2000).

Considerações finais

Inicialmente, nosso objetivo foi verificar a realidade do estágio curricular nas aulas de Educação Física. Entretanto, na fase de análise dos relatórios, percebeu-se que os objetivos iniciais poderiam se enquadrar como um subproduto diante da riqueza dos dados obtidos e avaliados. Identificamos que o estágio supervisionado abrange várias instituições de ensino e cidades no estado de Mato Grosso do Sul, proporcionando ao acadêmico/estagiário conhecer os alunos e a realidade da escola, além de contribuir com a prática docente.

Esta vivência é muito importante para a formação de um futuro docente, pois é a partir da prática diária que o acadêmico aprende a lidar com as situações-problemas, os planejamentos de aulas, a administração do tempo e a relação entre professor e aluno, ou seja, aprende a trabalhar no ambiente escolar construindo sua identidade profissional com responsabilidade. De acordo com essa afirmação, encontramos nos relatórios de estágio que a maioria dos professores regentes, ao avaliar o acadêmico ao longo do estágio, percebeu que eles desempenharam o papel de docente com êxito, mostrando-se um excelente profissional. Além disso, percebemos que muitos acadêmicos ministraram conteúdos e atividades diferentes, utilizando materiais didáticos em sua maioria, mas também fabricaram novos materiais junto com os alunos.

Nesse estudo, foi constatado que os acadêmicos ministraram seus conteúdos utilizando conceito teórico, ludicidade, técnica e principalmente criatividade, mesmo diante da limitação de recursos encontrada nas escolas públicas para o desenvolvimento de uma Educação Física com qualidade.

Levando em consideração que os estagiários obrigatoriamente devem seguir o conteúdo que está no planejamento do professor regente da escola, percebeu-se que no Estágio 1 os acadêmicos planejaram aulas com mais jogos e brincadeiras que explorassem as habilidades básicas do ser humano. Já no Estágio 2, eles iniciaram com o ensino da teoria do esporte,

apresentando e aprimorando as habilidades básicas por meio da técnica de cada modalidade. No Estágio 3, houve maior vivência de prática esportiva.

Considerando que o objetivo específico do estudo foi verificar a utilização dos conteúdos esporte e lazer, constatamos que as aulas trataram do conteúdo esporte, porém a falta de detalhes dos relatórios não nos possibilitou afirmar o conceito de esporte utilizado pelos acadêmicos (se rendimento ou lazer). Se considerarmos a história esportivista da Educação Física, a tendência é que essas aulas tenham sido pautadas pela técnica das modalidades. No entanto, a prática do esporte como lazer pode ter sido trabalhada, visto que esse conceito tem sido muito discutido atualmente nos cursos de formação.

Ressaltamos que a Educação Física escolar necessita se afirmar na sociedade como uma disciplina importante para o desenvolvimento de uma sociedade saudável. Assim, acreditamos que os professores precisam estar atentos para auxiliar os alunos nas relações dos conteúdos das aulas com sua utilidade prática no cotidiano fora da escola.

A limitação identificada no estudo foi principalmente em relação à falta de descrições das atividades nos planos de aula, pois os acadêmicos apresentavam o conteúdo apenas com o nome da atividade, sem especificações sobre como ela iria ser realizada. Durante a aula, o acadêmico pode passar por situações que não estão previstas, como dias chuvosos ou até mesmo uma atividade que não saia como o planejado, assim o relato seria para expor como ela foi realizada, apontando os pontos negativos e positivos, a participação dos alunos e também o resultado da aula. Acredita-se que esse relato do acadêmico poderia ser mais detalhado no relatório de estágio, enriquecendo ainda mais as informações contidas nele.

Referências

- Ayoub, E. (2001). Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, 4(15), 53-60.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (70ª ed.). Lisboa: LDA.
- Bassani, J. J., Torri, D. e Vaz, A. F. (2005). Educação do corpo, esporte e Educação Física escolar. *Revista Virtual EF Artigos*, (2), 24.
- Bracht, V. (2005). *Pesquisa (ação) e prática pedagógica em Educação Física*. Coleção cotidiano escolar – A Educação Física no Ensino Fundamental (5º/8º séries). Natal: Paidéia, Brasília: MEC, 7-22.
- Brasil, Ministério da Educação. (2018). *Base Comum Curricular Nacional*. (3º Versão.).
- Brasil, Ministério de Educação e do Desporto. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física*, Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil, Ministério de Educação e do Desporto. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/ Secretaria de Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEM.
- Brasil, Presidência da República (2008). Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm.

- Canestraro, J. D. F., Zulai, L. C., e Kogut, M. C. (2008). Principais dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental e sua influência no trabalho escolar. In VIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba.
- Chemin, B. F. (2009). A educação para e pelo lazer no âmbito municipal. *Educação*, 32(2), 165-175.
- Chicati, K. C. (2000) Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Revista da Educação Física*, Maringá, 11(1), 97-105.
- Darido, S. C., e Rangel, I. C. A. (2011). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Grupo Gen-Guanabara Koogan. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Grupo Gen-Guanabara Koogan. (Obra original publicada em 2000).
- Darido, S. C., Galvão, Z., Ferreira, L. A., e Fiorin, G. (1999). Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. *Motriz*, 5(2), 138-145.
- Frometa, E. R., e Takahashi, K. (2004). *Guia Metodológico em atletismo: formação técnica e treinamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Guedes, D. P., e Guedes, J. E. R. (1997). Características dos programas de Educação Física Escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, 11, 49-62.
- Hildebrandt, R., e Laging, R. (2003). *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Lombardi, R. F. (2007). Estágio supervisionado: importante na e para a formação do professor. In D. R. T. G. Carvalho, S. S. Utari. *Formação de Professores e estágios supervisionados: algumas veredas*, (pp.11-126). São Paulo: Andross.
- Luiz, F. R., Angeloni, S., De Maria, L. J., Maltez, M. F. e Batinga, O. A. (1995). Desvendando o estágio em Educação Física. *Revista Motrivivência*, 5, 170-176.
- Maldonado, D. T., Bocchini, D., Barreto, A., e Rodrigues, G. M. (2014). As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na educação física escolar. *Pensar a Prática*, 17(2).
- Manual de orientação do Estágio Supervisionado: Licenciatura em Educação Física. (2016). Faculdade de Educação, Dourados: UFDG
- Matthiensen, S. Q. (2007). *Atletismo: teoria e prática*. Rio Janeiro: Guanabara Koogan.
- Matthiesen, S. Q., Calvo, A. P., Silva, A. C., e Faganello, F. R. (2005). Atletismo se aprende na escola. *Revista Motricidade*, 1(1), 36-47.
- Netto, R. S., e Pimentel, G. G. A. (2009). *O ensino do atletismo nas aulas de educação física*. Curitiba: SEED/PR.
- Oliveira, M. C. M. (2006). *Atletismo escolar: uma proposta de ensino na educação infantil*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Pereira, R. S., e Moreira, E. C. (2005). A participação dos alunos do ensino médio em aulas de Educação Física: algumas considerações. *Journal of Physical Education*, 16(2), 121-127.

- Silva Marques, C. L. e Iora, J. A. (2009). Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física. *Movimento*, 15(2), 113-118.
- Silva, R. R. e Soares, M. G. (2011). *Atletismo escolar: concepção dos professores sobre a natureza do atletismo e possibilidade de ensino*. Pará: UEPA.
- Souza, E. R. (2005). *O atletismo no Ensino Fundamental: reflexões teóricas e possibilidades pedagógicas*. Florianópolis – SC, UFSC: Edição do Autor.
- UFGD. (2016). *Manual de orientação do Estágio Supervisionado: Licenciatura em Educação Física*. Faculdade de Educação. Dourados-MS.

Data de recepção: 25/05/2019

Data de revisão: 07/06/2019

Data do aceite: 27/06/2019

METODOLOGÍA DE RECLUTAMIENTO Y SELECCIÓN DE DOCENTES, A PARTIR DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS, ACORDES A PARTICULARIDADES INSTITUCIONALES: EL CASO DEL COLEGIO MUNDO UNIDO, COSTA RICA (UWCCR)

Natalie Taylor Bonilla

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

psico_pedagoga@yahoo.com · <https://orcid.org/0000-0001-7717-2044>

Fermín Ferriol Sánchez

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

fermin.ferriol@unini.edu.mx · <https://orcid.org/0000-0003-4138-8999>

Resumen. La presente investigación enmarca la importancia y necesidad de sistematizar el proceso de reclutamiento y selección de docentes, en especial en aquellas instituciones con características particulares como la promoción de competencias en sus estudiantes, la internacionalidad de los mismos, el contar con modelos educativos diferentes al resto del país, entre otros. Para ello se generó una propuesta de competencias docentes, a partir de una observación participante, usando como ejemplo el caso del UWCCR, la cual fue validada por dos grupos focales y posteriormente se aplicó un cuestionario a una muestra de 252 participantes (alumnos, ex alumnos, docentes y directores, consejo asesor y junta directiva), quienes establecieron como competencias indispensables: intelectualidad y profesionalismo, organiza el aprendizaje, pensador crítico y empatía y comprensión de los otros, las cuales a nivel inferencial cada dimensión puntuó por encima de 84 a nivel general, y contaron con la mayor cantidad de votos de los cuatro grandes grupos de participantes y como deseables trabajo en equipo e inspira a otros, las que puntúan por encima a nivel general en la estadística inferencial de manejo de las paradojas y manejo del tiempo; para posteriormente validar los niveles y finalmente establecer la metodología utilizada en este proceso y que lleva a mostrar los pasos que otras instituciones similares deberían de seguir en cinco fases de acuerdo a los pasos anteriores. Esto dio como resultado además la generación de un Manual que le servirá al UWCCR y como punto de partida a los UWC y otros, para llevar a cabo todo el proceso, lo que muestra un desarrollo objetivo del reclutamiento y selección docente por competencias.

Palabras clave: educación, reclutamiento y selección, enfoque por competencias, Colegio del Mundo Unido - Costa Rica.

RECRUITMENT AND SELECTION METHODOLOGY OF TEACHERS, BASED ON THE COMPETENCIES APPROACH, ACCORDING TO INSTITUTIONAL PARTICULARITIES: THE CASE OF UNITED WORLD COLLEGE, COSTA RICA (UWCCR).

Abstract. The investigation frames the importance and need to systematize the teachers' recruitment and selection process, especially for those institutions with particular characteristics such as the promotion of the competencies among their students, the internationality of them, having educational models different to the rest of the country, and others. For this, a proposal for the teachers' competencies was made, based on a participant observation, using as an example the case of UWCCR, which was validated by two focus groups and after a survey was made to a sample of 252 participants (students, alumni, teachers and directors, advisory council and board of trustees), who establish as indispensable competencies: professionalism and intellectuality, organizes learning, critical thinker and empathy and understanding of others, which in the inferential statistics which dimension had marked over 84 in general, and also had the

majority of the votes from the four main groups that participated; and as desired: team work and inspires others, which marked in general above manages paradoxes and time management in the inferential statistics. After the levels for each one was validated and to further determine the methodology used in this process and that demonstrate the steps that other similar institutions should follow in five phases taken into account the previous steps. This also had as a result the production of a Manual that will help UWCCR and that can be a starting point to the rest of the UWC's and others, to do all the process, which shows an objective development of the recruitment and selection of teachers through competencies.

Keywords: education, recruitment and selection, competencies approach, United World College Costa Rica.

METODOLOGÍA DE RECRUTAMIENTO E SELEÇÃO DE PROFESSORES, DA APROXIMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS, DE ACORDO COM PARTICULARIDADES INSTITUCIONAIS: O CASO DE COLÉGIOS DO MUNDO UNIDO, COSTA RICA (UWCCR).

Resumo. A presente pesquisa enquadra a importância e necessidade de sistematizar o processo de recrutamento e seleção de professores, especialmente em instituições com características particulares, como a promoção de competências em seus alunos, a internacionalidade delas, tendo diferentes modelos educacionais para o resto do país, entre outros. Para este fim, foi gerada uma proposta de competências de ensino, com base em uma observação participante, utilizando como exemplo o caso do UWCCR, que foi validado por dois grupos focais e posteriormente um questionário foi aplicado a uma amostra de 252 participantes (alunos, ex-alunos), professores e diretores, conselho consultivo e conselho de diretores), que estabeleceu como habilidades essenciais: intelectualidade e profissionalismo, organizar a aprendizagem, pensamento crítico e empatia e compreensão de outros, que no nível inferencial cada dimensão foi superior a 84 no geral, e teve o maior número de votos dos quatro grandes grupos de participantes e como trabalho em equipe desejável e inspira outros, aqueles que marcam acima em um nível geral nas estatísticas inferenciais de lidar com paradoxos e gerenciamento de tempo, para posteriormente validar os níveis e, finalmente, estabelecer a metodologia utilizada neste processo e que leva a mostrar as etapas que outras instituições similares devem seguir em cinco fases de acordo com as etapas anteriores. Isso também resultou na geração de um Manual que servirá o UWCCR e como ponto de partida para o UWC e outros, para realizar todo o processo, o que mostra um desenvolvimento objetivo do recrutamento e seleção de professores por competências.

Palavras-chave: educação, recrutamento e seleção, foco por competências, Colégios do Mundo Unido - Costa Rica.

Introducción

En un inicio el foco de las organizaciones estaba basado en la generación de productos de calidad a toda costa, incluso de los trabajadores, lo cual generaba condiciones que podían incluso poner en riesgo el bienestar de estos. Con el tiempo, proveer espacios de calidad que pudieran generar un balance lo que llevó a establecer como prioridad una gestión del capital humano de calidad, lo cual se remonta al Siglo XX donde ingenieros de la administración como Taylor, Gantt y Gilbreth (citados por Chiavenato, 2009) utilizaron ciertos principios para generar estrategias que desarrollan el máximo potencial de las personas, de manera eficiente; lo que llevó al modelo situacional que tomó en cuenta tres variables a saber: la persona, la tarea y la estructura de la organización (Chiavenato, 2009). Lo anterior dio pie a la Gestión del Capital

Humano donde la persona dejó de ser una máquina productora para pasar a ser visto como un ser integral, para lo cual las empresas debían de trabajar bajo el concepto de sistema.

Es así, como la participación de todos los entes de la compañía son fundamentales, donde se establecen políticas claras para motivar e incorporar tanto el recurso humano como la logística que determina el trabajo de la misma, los cuales son elementos necesarios para definir la Gestión del Capital Humano (Cordero y Mayo, 2011). Es por esta razón, que el Departamento de Recursos Humanos crece, se amplía y mantiene en constante innovación, con el fin de mejorar el crecimiento de la organización, con un sistema de comunicación que fluye desde los niveles superiores hasta los inferiores, lo que genera una mejor relación entre las partes. Lo cual debe de ser igualmente desarrollado en las instituciones educativas, donde su capital humano es el más valioso, ya que se trabaja en el área de servicios hacia otro, donde se busca promover la formación académica, pero también a nivel integral de los usuarios.

Lo anterior enmarca la necesidad de establecer métodos y procedimientos que determinen buenas prácticas de reclutamiento y selección que establezcan contrataciones acordes a las necesidades institucionales, que enmarcan el beneficio de los educandos, lo cual no puede ser abordado desde una perspectiva mecanicista como solía suceder antes (del Canto, 2011), sino el contar con herramientas que buscan el trabajo integral, donde las personas tienen la capacidad de opinar y generar dejando de lado la producción de manera automática. De este análisis es que comienzan a surgir ideas que dan como resultado el enfoque por competencias. Es así como surgen diversas definiciones del término competencias, entre ellas las colectadas por Bozu y Canto (2009), de: Zabalza (2003) donde la define como “esos conocimientos y habilidades que las personas han de tener para poder llevar a cabo algún tipo de actividad” (p. 89) o de manera similar y de Yániz y Villardón (2006) la cual indica que “son esos conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para desempeñar una ocupación y además, tener la capacidad de movilizar y aplicar los recursos de cualquier entorno y poder así generar un resultado definido” (p. 89). Sin embargo, Alles (2006a) quien se ha dedicado a este cambio de manera prolongada las define de manera más específica como “las características de personalidad, devenidas comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo” (p. 57).

Así mismo, para Camargo y Pargo (2008) estas se caracterizan por basarse en un contexto ubicándose en un caso particular, se enfocan en la idoneidad utilizando criterios para establecer si un candidato es más idóneo que otro, su eje es la actuación donde se ve el dominio de reglas básicas en distintos contextos, se buscan resolver problemas donde se han de comprender problemas desde el contexto disciplinar, social y económico para establecer estrategias que lleven a soluciones las cuales toman en cuenta consecuencias y efectos lo cual permite aprender a resolver dinámicas similares y se aborda el desempeño de manera integral lo cual se da a través de procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales, llevando al individuo a ser capaz de adaptarse incluso a lo no esperado.

Lo anterior muestra la relevancia de las mismas, y que trasladado a la creciente de necesidad de formar estudiantes con competencias que serán posteriormente tomadas en cuenta en sus lugares de trabajo, las cuales llegan a ser parte fundamental de la formación en las instituciones de enseñanza, donde además Tobón (2006) recalca la importancia de formar no sólo seres competentes sino integrales, formados para el mercado laboral pero también para la vida en general. En este ámbito se ha

implementado de manera más evidente en España, a través de la Ley Orgánica de Modificación de la Calidad Educativa (LOMCE) del 2013 y la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación del 2006 (LOCE) dentro de sus procesos de enseñanza aprendizaje (leyes citadas por Goñi, 2009). En Estados Unidos se ve incorporado en el Consejo Americano en Educación (2007, citado por McCloskey, 2011) en donde incorpora en la educación básica y superior la competencias en lenguas extranjeras, conciencia global y comunicación intercultural. Así mismo, en México se ve la incorporación de las necesidades laborales al ámbito cognoscitivo y buscar así promover el desarrollo de competencias educativas para establecer la formación integral de los estudiantes (Andrade, 2008). Mientras que en Chile, la Universidad de la Frontera de este país (2011) recalca la relevancia del mismo a través de los programas educativos que buscan orientar los aprendizajes tomando en cuenta tanto los retos y oportunidades de la sociedad, como el desarrollo sostenible y las necesidades de las personas.

Es por estas y muchas otras razones que como indica Andrade (2008) es realmente necesario preparar a los docentes que trabajan bajo este enfoque. Y es que si estos mismos no poseen las competencias básicas necesarias para fomentar habilidades, conocimientos, actitudes y valores en los educandos su tarea será mucho más difícil, lo que le llevaría a no cumplir con los estándares que establece y pide la institución. De ahí la relevancia del Departamento de Recursos Humanos y especialmente en el establecimiento de un proceso que promueve la contratación tomando en cuenta las competencias requeridas, donde estas deben de estar claras y previamente determinadas, para que desde el análisis previo a la publicación de la vacante y hasta la contratación, todos los pasos tomen esto en cuenta, ya sea que tome o no en cuenta las nuevas tendencias como son el uso del reclutamiento 2.0 o el sistema tradicional de publicación de la vacante. Así como las herramientas dentro de la selección, tales como la revisión de la documentación, entrevistas, diferentes tipos de pruebas y/o verificación por medio de las referencias.

Pues lo anterior pierde objetividad y relevancia cuando no cuenta con un sistema que garantice que las evaluaciones serán utilizando competencias que mejoren la efectividad a la hora de evaluarles (Nottingham Trent University, 2010) donde se cuente con una matriz que permita ver los conocimientos, habilidades y demás que cada uno posee; así como instrumentos capaces de medirlos como las entrevistas por competencias o entrevistas de comportamiento, las cuales toman en cuenta aspectos tales como: situación, acción, resultado, reflexión (Nottingham Trent University, 2010), lo cual ayuda a predecir mejor cómo se desempeñará la persona a partir de sus comportamientos anteriores, lo cual dista de la metodología tradicional que se enfocaba más en lo que la persona pensaba. Así como la aplicación de pruebas que midan ciertas áreas de las competencias, lo cual para algunos autores no es válido, sin embargo la anterior institución establece que son importantes para realizar pruebas psicométricas que arrojen información relevante para el puesto. También están las pruebas situacionales, las cuales Alles (2006a) las ve como una técnica valiosa pues ayuda a la persona a enfrentarse a situaciones conflictivas del trabajo y poder ver cómo este las resuelve.

Todo lo anterior, aunque puede ser enmarcado dentro del espacio educativo, no lo ha sido en gran medida, sin embargo algunas instituciones han realizado sus esfuerzos y existen servicios en línea que apoyan este proceso, tal como CIS (por sus siglas en inglés, Consejo Internacional de Instituciones Educativas) la cual brinda servicio incluso para contrataciones internacionales, realizando revisiones y

verificaciones iniciales para el centro educativo, de manera que verifica si el candidato cuenta con aquellas cualidades que se están buscando. En el caso específico del UWCCR (por sus siglas en inglés, Colegio Mundo Unido Costa Rica) se han ido estableciendo esfuerzos desde el 2014, cuando se determinaron las competencias generales de los trabajadores de dicha fundación, y para el 2015 dio sus primeros pasos en el establecimiento de un puesto de coordinación de recursos humanos durante un tiempo parcial que pasó a ser tiempo completo en el 2016 y que por tanto buscó alinear de alguna manera las necesidades de la institución en la contratación, pero siempre de manera empírica y no sistematizada (Valderrama, comunicación personal, 02 de febrero de 2017). De ahí la pertinencia de esta investigación, la cual además servirá de respaldo para otras organizaciones tanto del movimiento de Colegios del Mundo Unido (UWC, por sus siglas en inglés, el cual está en 17 países) y de aquellos que cuenten con características particulares similares (información de este sistema se puede ampliar en www.uwc.org).

Algunas de estas son: estudiantes internacionales, viviendo en sistema internado, con docentes internacionales, donde las líneas de comunicación son horizontales, pues se busca no sólo la interacción de jóvenes con adultos, sino además la formación de líderes para el futuro que rompan las barreras de la desigualdad, por lo que se forman en competencias específicas (liderazgo, diversidad, estilo de vida saludable, sostenibilidad, resolución de conflictos y responsabilidad social). Lo anterior a través del Modelo Educativo Distintivo, el cual integra tanto el área académica como residencial y co-curricular, donde se integran los diferentes espacios para establecer procesos de aprendizajes continuos y fluidos, así como interdependientes. Ello requiere de docentes capaces de contribuir en los diferentes espacios y capaces de contribuir a la formación general de los estudiantes y no sólo a lo que respecta a la materia que imparte.

Método

Para los efectos de esta investigación se partió de una investigación mixta, pues se realizaron análisis tanto cualitativos como cuantitativos para cumplir con los objetivos establecidos. El objetivo general fue desarrollar una propuesta metodológica de reclutamiento y selección de docentes, a partir del enfoque por competencias para el Colegio Mundo Unido Costa Rica, acorde a su particularidad institucional. Por tanto se logró un alcance primeramente descriptivo para establecer las competencias indispensables y deseables de los docentes del UWCCR y posteriormente explicativo, en donde se buscó darle sentido a las mismas por medio de la propuesta de reclutamiento y selección de los docentes tomando en cuenta las particularidades institucionales, lo cual sirvió de base para adicionalmente proponer un Manual específico del UWCCR.

El diseño, por tanto, fue no experimental pues buscó observar y describir sin manipular ni controlar las variables. Además, fue de tipo transaccional pues se recolectaron datos en un solo momento y tiempo único. Y de tipo correlacional-casual pues se establecieron relaciones entre las variables determinadas, lo cual contribuyó a establecer una metodología de reclutamiento y selección del personal docente.

Para esto se contó con una población de 847 personas (docentes, alumnos, ex alumnos, junta directiva, consejo asesor y directores), en donde el cálculo estadístico determinó que la muestra sería de 265 personas, sin embargo se obtuvo resultados de 252 de estos. Las variables no fueron manipuladas deliberadamente, las cuales fueron:

Características particulares del Colegio Mundo Unido, Costa Rica y Competencias de los docentes del Colegio Mundo Unido, Costa Rica. Y los instrumentos utilizados durante la misma fueron: análisis de competencias propuestas por la investigadora y posteriormente validación por parte de los grupos focales para establecer la pertinencia de las mismas; encuesta para determinar las competencias indispensables y deseables de los docentes del UWCCR y luego la validación por parte de expertos de los niveles de competencia planteados por la investigadora para las competencias de los docentes del UWCCR. Esto dio fin al proceso para poder posteriormente plantear la Metodología de Reclutamiento y Selección docente, así como un Manual de Reclutamiento y Selección docente para el UWCCR.

Resultados

Los resultados se obtienen a partir de análisis cualitativos y cuantitativos de los pasos llevados a cabo primeramente para establecer las competencias que requieren los docentes del UWCCR y posteriormente de la metodología que se ha de llevar a cabo en las instituciones educativas, especialmente en aquellas que cuenten con características particulares como las de la institución ejemplo. Para establecer las competencias de los docentes del UWCCR se realiza una revisión cualitativa de tres clasificaciones específicas: el estudio de Lominger FYI (por sus siglas en inglés – For Your Improvement) de Lombardo y Eichinger (2009) que contiene una lista de más de 60 competencias establecidas a partir de una revisión de diversas organizaciones y que fue utilizada por el UWCCR para determinar las competencias generales de sus colaboradores, la propuesta de Galvis (2007) que se enfoca específicamente en el rol del profesorado, y los estándares de profesores del Colegio del Mundo Unido en Singapur por ser una institución hermana. Estas se comparan con su aplicación completa, parcial o nula de las características particulares del pre-universitario, y luego se contrastan con las competencias generales, para luego agrupar aquellas que restan y son similares entre sí. Esto da como resultado una propuesta de la investigadora de 17 posibles competencias para el rol del maestro en el UWCCR, donde esta propone las definiciones de cada una.

Estos resultados son llevados a dos grupos focales para su análisis y validación, donde se dejó la opción de indicar otras competencias que consideraran necesarias incluir (lo cual no se presentó) y coincidentemente ambos grupos indicaron que para la labor en cuestión las aplicables fueron ocho: profesionalismo e intelectualidad, organiza el aprendizaje, trabajo en equipo, pensador crítico, inspira a los otros, manejo de las paradojas, manejo del tiempo, empatía y comprensión de los otros. Además de esto realizaron un análisis cualitativo de las definiciones en donde principalmente establecieron cambios en el vocabulario y redacción de las mismas, las cuales se analizaron y tomaron en cuenta para establecer las enunciaciones finales que serían utilizadas posteriormente. Todo este proceso se llevó a cabo en inglés pues es el principal idioma en la institución y de la mayoría de los participantes, lo cual luego fue traducido para ser incorporado en esta investigación.

El siguiente paso fue la aplicación de una encuesta a 252 participantes, entre ellos estudiantes, exalumnos, profesores, directores, miembros del consejo asesor y de la junta directiva, la cual fue analizada utilizando el sistema SPSS, de los cuales la validez de N fue de 249. La siguiente tabla (1) muestra la calificación obtenida en cada dimensión de manera general:

Tabla 1
Calificación obtenida en cada dimensión de manera general

	N	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación estándar
Profesionalismo e intelectualidad	252	33,33	100,00	93,1217	15,06513
Organiza el aprendizaje	252	33,33	100,00	86,2434	20,07945
Trabajo en equipo	251	0,00	100,00	77,4236	24,84267
Pensador crítico	252	33,33	100,00	85,3175	20,62622
Inspira a otros	252	33,33	100,00	79,3651	22,60469
Manejo de paradojas	252	0,00	100,00	80,0265	25,29331
Manejo del tiempo	250	0,00	100,00	78,0000	24,09449
Empatía y comprensión de los otros	252	0,00	100,00	84,1270	23,32073
Validez de N	249				

Nota: Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que cada dimensión obtiene un resultado por encima de 77 en una escala de 1-100 lo cual indica que a nivel general todas mantienen buenos resultados y donde resaltan Profesionalismo e intelectualidad, Organiza el aprendizaje, Pensador Crítico, Empatía y comprensión de los otros, así como Manejo de las paradojas. Luego de otros análisis realizados, la tabla 2 muestra la matriz de los componentes de las competencias:

Tabla 2
Matriz de los Componentes

	Componente	
	1	2
1. Profesionalismo e intelectualidad	,294	,746
2. Organiza el aprendizaje	,587	,090
3. Trabajo en equipo	,541	-,111
4. Pensador crítico	,488	,384
5. Inspira a otros	,486	-,438
6. Manejo de paradojas	,513	-,419
7. Manejo del tiempo	,497	,206
8. Empatía y comprensión de los otros	,727	-,103

Nota: Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla muestra el análisis factorial que establece dos dimensiones donde la primera se encuentra separada de las demás, las cuales se muestran más unidas entre sí, teniendo una relación más directa entre ellas y por tanto altamente correlacionadas. A pesar de ello, como se ve en la tabla 3.:

Tabla 3.
Confidencialidad estadística

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>N of Items</i>
<u>.624</u>	7 (2 al 8)
.622	8 (todas)

Nota: Fuente: Elaboración propia.

Aunque Profesionalismo e intelectualidad no evidenció una relación significativa con las demás, esto no disminuyó la importancia de la misma pues en las demás valoraciones se puede observar que la misma sobresale como una competencia con mayores puntuaciones.

Por lo tanto, los resultados estadísticos determinaron como indispensables las siguientes competencias:

Profesionalismo: El docente tiene un conocimiento adecuado de los conceptos y teorías de su área y se mantiene actualizado. Además tiene conocimiento e implementa las TIC en el aula. Y cuenta con un currículo diversificado que se adapta a los principios institucionales y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Organiza el aprendizaje: El docente provee herramientas de aprendizaje experiencial que fortalece a los estudiantes en los procesos de aprendizaje (conocimiento y adquisición del idioma / análisis / evaluación) como en el desarrollo de armonía, respeto, liderazgo y socialización de éstos. Permitiéndoles realizar conexiones con conocimientos previos y situaciones actuales, así como interactuar y colaborar con otros.

Pensador crítico: El docente es capaz de buscar activamente el comprender e implementar o enriquecer nuevas formas de enseñar, analizando diferentes puntos de vista de estudiantes y colegas. También incorpora diferentes puntos de vista para desarrollar nuevas alternativas tanto en el área académica como de relación con otros.

Empatía y comprensión de los otros: El docente respeta y trabaja hacia la comprensión de las diferencias lo cual le permite interactuar con todos de manera empática y promueve este en los demás. También analiza las situaciones conscientes de la diversidad cultural, política y el contexto religioso, así como el estado emocional cuando el apoyo es necesario y la intervención es requerida.

Además los resultados estadísticos establecieron como deseables las dos competencias siguientes:

Trabajo en equipo: El docente es capaz de colaborar con otros, llámense estos estudiantes, miembros del personal en general o de otras organizaciones.

Inspira a otros: Es un docente que busca fomentar en sus estudiantes el pensamiento más allá del programa, que los invita y estimula a analizar de manera crítica y tomando en cuenta las diferencias y respetándolas, así como a desarrollar el

intelecto informándose de las situaciones relacionadas con el currículo, pero también de la realidad mundial.

Posteriormente, se obtuvieron las observaciones de los expertos a partir de la propuesta de los niveles de las anteriores competencias, las cuales llevaron a la delimitación de las mismas. Todo el trabajo de investigación anterior dio como resultado la siguiente propuesta:

Metodología

Toda metodología debe de iniciar con una revisión preliminar, ya sea por la persona encargada del proceso o el grupo a cargo, donde se han de ver aspectos relevantes de la institución, tales como: características particulares de la misma, valores y misión institucional, funcionamiento general (docente y administrativo), idealmente por medio de un proceso de observación participativo de lo contrario con entrevistas; tomando en cuenta: características del lugar en el que se encuentra la institución, caracterización cuantitativa de la institución (de los últimos 2 años), clima institucional, relación con la dirección y la secretaría, espacio disponible para el funcionamiento de la Coordinación, espacio disponible para el funcionamiento de la sala de profesores, formas de trabajo de los profesores, la organización de los tiempos, la circulación de la información en la institución, presentación de la institución (infraestructura), realización de actividades con la comunidad, situaciones de conflicto en la institución, competencias generales establecidas (o la falta de estas para que no se contrapongan), funcionamientos actuales y pasos que se llevan a cabo para el proceso de reclutamiento y selección de los docentes, así como los profesionales involucrados, perfil del docente, instrumentos (y cualquier otro instrumento que se utilice o no), perspectiva teórica con la que se desea trabajar (en este caso en particular, las competencias).

Luego de tener claro lo anterior, la presente investigación ha mostrado cómo el seguir estas fases permite llevar a cabo un proceso organizado, objetivo y claro, donde el reclutar y seleccionar docentes utilizando las competencias correspondientes permitirá contar con pasos justo para todos, así como el generar la elección de docentes alineados con las competencias de la institución. Este por tanto generará la contratación de profesores no sólo con los conocimientos necesarios sino además con las habilidades y características necesarias para el desempeño integral de su trabajo, como es el caso de los Colegios del Mundo Unido, y muchas otras instituciones donde además de maestro se es tutor, guía, acompañante de espacios de enseñanza formal e informal.

Fase 1: Escogencia de las propuestas de competencia disponibles que contemplan las características particulares de la institución.

Dentro de este trabajo fue evidente la necesidad de tomar en cuenta competencias relacionadas con los docentes, así como con puestos organizacionales a nivel general, por esta razón se recomienda el uso de: a. FYI (Para su información, por sus siglas en inglés) de Lominger (Lombardo y Eichinger, 2009). Que anteriormente había sido utilizada en el UWCCR para establecer las competencias generales de la institución (por lo que estas fueron eliminadas de la lista), b. competencias docentes de Galvis (2017), c. estándares de los profesores de UWCSEA (Colegio del Mundo Unido en Singapur, las cuales aunque no son determinadas por competencias dan una visión muy clara de lo que requiere un docente que labora en este colegio).

Lo anterior da una visión amplia de tres espacios diferentes pero que a la vez se relacionan con las características particulares del UWCCR y por ende constituir una amalgama de competencias para un puesto tan integral como es el del docente en los UWC de Costa Rica (así como otras instituciones educativas similares). Esta primera revisión se hace tomando en cuenta los resultados de las observaciones (o entrevistas) y revisión literaria. Se realiza una división (ver ejemplo en tabla 4, pág. 96-100) en tres columnas donde se determinan las aplicables, parcialmente aplicables y no aplicables a la labor docente; posteriormente se genera otra clasificación (ver ejemplo en tabla 5, pág. 100-104) para establecer cuáles de las aplicables son similares a las competencias generales de la organización y finalmente las demás son agrupadas por coincidencias y se determinan las competencias que son pertinentes al rol docente y no están contempladas en las que todo el personal debe de tener. Esto para así generar una propuesta con al menos 15 a 20 de estas que se consideran relevantes para el puesto, y así mismo redactar una propuesta de las definiciones de cada una de estas.

Fase 2: Escogencia de las competencias de los docentes del UWCCR por parte de los grupos focales.

El siguiente paso son los grupos focales los cuales están compuestos de manera balanceada por diversos miembros del personal, especialmente del área académica, así como de estudiantes representantes del Comité Académico Estudiantil, esto con el fin de contar con un criterio profesional que le permiten a cada uno participar con fundamentos fuertes en el proceso de pre-selección. Los dos grupos focales están conformados de la siguiente manera, ya que han de ser personas que están directamente relacionadas con los procesos de reclutamiento de docente o cuentan con conocimientos de la diversidad en el rol docente. En el caso del UWCCR fueron:

El Grupo A:

La Directora Académica: es la persona encargada de dar supervisión, seguimiento y coordinación a todos los asuntos relacionados con el área académica del colegio. Tiene a cargo entre otras cosas los procesos de selección y entrenamiento de docentes. El Profesor con más de 4 años de experiencia: docente del UWCCR que conoce los diversos roles más allá de impartir lecciones e incluso de otras áreas con las que debe interactuar y otro Profesor con 2 años de experiencia: docente del UWCCR que conoce los diversos roles más allá de impartir lecciones pero que aun cuenta con una perspectiva amplia de otros sectores educativos pues tiene poco tiempo de haber ingresado a la institución. Además la encargada del área de Recursos Humanos: es la persona encargada de los procesos de reclutamiento del personal de la institución, incluido los profesores, así como de dar apoyo y recomendaciones en el proceso de selección y el estudiante de 12vo año miembro del Comité Académico Estudiantil: cuenta con un más de un año de ser parte de la institución y entre sus roles está el apoyar el área académica, con sugerencias, mejoras e incluso participa en las entrevistas de los procesos de selección docente.

El Grupo B:

El Director General: es la persona encargada de velar por el funcionamiento completo del UWCCR y de supervisar el área académica, el profesor con más de 4 años de experiencia: docente del UWCCR que conoce los diversos roles más allá de impartir lecciones e incluso de otras áreas con las que debe interactuar y el profesor con 2 años de experiencia: docente del UWCCR que conoce los diversos roles más allá de impartir lecciones pero que aun cuenta con una perspectiva amplia de otros sectores educativos

pues tiene poco tiempo de haber ingresado a la institución. Además el coordinador del Programa de Bachillerato Internacional: es un docente el cual cuenta con medio tiempo para realizar todos los trámites para el bachillerato internacional, le corresponde interactuar tanto con estudiantes como con docentes en todo aquello que esté relacionado con este programa y el eEstudiante de 12vo año miembro del Comité Académico Estudiantil: cuenta con un más de un año de ser parte de la institución y entre sus roles está el apoyar el área académica, con sugerencias, mejoras e incluso participa en las entrevistas de los procesos de selección docente.

El objetivo del grupo focal fue realizar una selección preliminar de las competencias específicas de los docentes del UWCCR. En el cual, durante el proceso las personas que participan en el grupo focal realizan de manera individual una pre-selección de las competencias que consideran deberían de tener los docentes del pre-universitario, para luego comparar la misma con los demás miembros del grupo y conversar sobre aquellas en las que pocos coinciden para poder llegar a establecer entre 8 y 10 que van a ser analizadas por la muestra completa. En donde se realiza un contacto inicial, en el que al ser una muestra por conveniencia se comunica a cada persona con el método de contacto cara a cara y se le explica la investigación que se está realizando, así como la importancia de la misma. Luego se le solicita su participación, explicando por qué se le ha escogido, al aceptar, se le indica día, hora y lugar en que se realizará el grupo focal, así como el documento que deben de completar previamente (Anexo 19).

Para la realización de grupo focal A, se debe de tomar en cuenta que antes de iniciar el mismo se contabilizan los resultados para determinar las coincidencias, aquellas competencias que coinciden como indispensables y/o deseables por 4 o 5 participantes quedan automáticamente incluidas dentro de la pre-selección de competencias (indispensables y deseables). Posteriormente, se procede a realizar un análisis de las competencias que fueron escogidas como indispensables y/o deseables por 2 o 3 de los participantes. Se hace una revisión conjunta, donde cada persona indica por qué la considera o no indispensable/deseable y al final se realiza una votación, aquellas competencias que reciben al menos 4 coincidencias pasa a formar parte de la lista final. Una vez determinadas se procede a la revisión conjunta de las definiciones, las cuales son modificadas cuando al menos cuatro de los miembros están de acuerdo con las sugerencias hechas. Este proceso se hace por medio de una conversación dirigida donde todos pueden dar sus opiniones fundamentadas y los demás indican su posición al respecto, para llegar a generar una definición conjunta para cada competencia.

Posteriormente, para la realización de grupo focal B, se llevan a cabo los mismos pasos que con el grupo focal A, solamente que utilizando las competencias seleccionadas por estos.

Luego de la obtención de los resultados de ambos grupos focales se procede a comparar los resultados de las competencias y las definiciones para establecer coincidencias entre estos (Anexos 24 y 25). Y así establecer la lista final de competencias (ocho) que serán analizadas por la muestra completa.

Fase 3: Cuestionario para la selección de competencias de los docentes del UWCCR.

Para la construcción del cuestionario se han de llevar a cabo los siguientes pasos: construcción de un instrumento capaz de determinar de manera cuantitativa las competencias indispensables y deseables que deberían de tener los docentes que laboran en el UWCCR: confección de instrumento: instrucciones para cada población,

competencias, revisión por parte del supervisor de tesis, primera corrección del cuestionario, revisión por parte de los expertos externos, segunda corrección del cuestionario, aplicación de instrumento a muestra seleccionada: se deben contemplar: todos los docentes, muestra de la dirección, consejo asesor y junta directiva, alumnos y ex alumnos (el número se ha de establecer de forma estadística), tabulación de resultados de manera inferencial utilizando el sistema SPSS para la determinación final de las competencias requeridas por los docentes: establecer las competencias indispensables (las cuatro con mayor puntaje) y deseables de los docentes (las dos con puntajes medios).

Fase 4: Determinación de los niveles de competencias y validación de los mismos.

Tomando en cuenta las definiciones de las competencias indispensables y deseables se debe de generar una propuesta de los niveles: distinguido, competente, insatisfactorio. Una vez conformada, se ha de solicitar revisión tanto a expertos externos como internos, para tener claridad no sólo de la forma sino también del contenido de cada una de estas. En este caso particular lo más relevante fue la necesidad de adaptar cada nivel a competencias que pudieran ser medibles de manera clara, evitando así la ambigüedad, además de incorporar la no presencia de la competencia. Sin embargo, ante cualquier revisión es indispensable tomar en cuenta dos aspectos: 1. Que la observación sea aplicable para la institución en cuestión, 2. Que exista coincidencia entre los expertos o que la observación dada sea relevante y significativa, lo cual generará una mejora importante en la delimitación de cada nivel, que luego dará la posibilidad de ser más claro a la hora de establecer las preguntas que se harán en una entrevista durante el proceso de selección de los candidatos.

Fase 5: Determinación de instrumentos para los procesos de reclutamiento y selección de los docentes del UWCCR.

Este apartado es muy importante pues es el que guiará el proceso y establece las herramientas que se han de utilizar para poder escoger de manera oportuna el mejor docente para el puesto. Por esta razón se deben de tener muy claros los instrumentos que se han de utilizar y conocerlos por todos los miembros del equipo de selección para sacar el mayor provecho de estos.

Es necesario contar con los pasos esenciales para el proceso de reclutamiento: revisión y publicación del puesto el cual debe de contemplar como mínimo, guía para la puntuación de postulantes el cual ha de contener revisión del curriculum y su puntuación, entrevista conductual por competencias: preparación para la misma, instrucciones para la aplicación: inicio y cierre, preguntas por competencias y método de evaluación: generales y de los docentes, revisión grupal de entrevista, verificación de referencias y puntuación, puntuación final por postulante y selección del candidato.

Discusión y conclusiones

Luego de todo el proceso investigativo se pudo examinar la importancia del enfoque por competencias en el proceso de reclutamiento y selección de personal, el cual ha tomado mayor relevancia en los últimos años, luego de que el modelo tradicional ha mostrado grandes limitaciones y vacíos que son solventadas por este

proceso, en donde como indica Zabala (2008, citado por Guzmán y Marín, 2011) las competencias son una modalidad alternativa ya que es una respuesta a las carencias que existían. Y es que estas son, como bien dice Alles (2006a, p. 57), “las características de personalidad, devenidas de comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo”. Lo anterior permite ver que si el enfoque está en lo que la persona hace, permitirá tener una visión más clara de lo que hará, pues deja de lado las suposiciones que vienen con el pensamiento (lo que se cree) sino lo que hasta el momento ha sido comprobado por medio del desempeño de este.

Esto además, abre la puerta a una evaluación más allá de lo que las pruebas psicológicas indican (ya que estas han sido constantemente cuestionadas) y que pueden ser administradas sólo por profesionales en el área; sino que abre las posibilidades a un proceso donde otros pueden ser entrenados para realizar los procesos de reclutamiento y selección desde la perspectiva de las competencias. Esto se ve además relacionado con la necesidad que presenta el UWCCR de incluir en sus procesos a otros sujetos, como son los estudiantes, quienes como parte de sus características particulares, tienen un rol activo dentro de las diversas decisiones que se toman a nivel institucional, lo cual es parte de su Modelo Educativo Distintivo, donde se promueve el desarrollo de competencias en los estudiantes, tales como: liderazgo, diversidad, sostenibilidad, transformación del conflicto, responsabilidad social y estilo de vida saludable. Algunas otras de sus características particulares son: pre-universitario internacional en Costa Rica con más de setenta nacionalidades con modelo de internado, donde los estudiantes son pre-seleccionados de manera intencional; adolescentes entre los dieciséis y veintiún años que pueden o no haber finalizado sus estudios secundarios y que principalmente, a nivel académico, se preparan para presentar las pruebas de bachillerato internacional; además realizan actividades extra-curriculares relacionadas con deportes, acondicionamiento físico, emprendedurismo, agentes de cambio, apoyo a instituciones, arte en sus diferentes áreas, clubes, entre muchas otras; integración del Modelo Educativo de los Colegios del Mundo Unido y con especificaciones para el de Costa Rica el cual es definido como Modelo Educativo Distintivo, el cual responde, entre otros, a la formación de las competencias en los estudiantes de forma intencional a través de los programas académico, residencial y co-curricular de la institución; rol activo por parte de los estudiantes en las diversas áreas y decisiones de la institución (como parte de la competencia de liderazgo); comunicación horizontal entre todos los miembros de la comunidad del UWCCR; así como una comunicación sostenida con los ex alumnos donde se fomenta el mantener contacto con la institución, así como continuar con la experiencia vivida para llevarla siempre a en sus diferentes espacios (donde puedan continuar aplicando competencias y valores aprendidos).

En cuanto al proceso de reclutamiento y selección docente en el UWCCR aunque desde el inicio de esta investigación se han ido incorporando cambios, como la contratación de una coordinadora de recursos humanos, y se ha tratado de mejorar el sistema para contratar los profesores, estos pasos siguen siendo empíricos y no son sistematizados ni objetivos pues varían de persona a persona. Por lo que lograr el establecer primeramente la definición de las competencias indispensables y deseables para los docentes del UWCCR es relevante para poder establecer un proceso consistente y objetivo de contratación, que además fundamenta las bases para lo que otros colegios del movimiento puedan utilizar por medio de la Metodología de Reclutamiento y Selección aquí propuestas e incluso pueda ser utilizado por otras instituciones educativas que cuenten con características particulares similares a las del movimiento. Lo cual eliminaría la variable de subjetividad que hay en procesos que no son

consistentes dentro de un mismo proceso y que por tanto eliminan la validez requerida. Esto es realmente importante cuando se ofrecen servicios que están relacionados con la formación de adolescentes que se encuentran en un tiempo de formación crucial para sus vidas y que se espera, en el caso de los UWC, que sean los líderes del mañana que rompan barreras y fomenten respeto entre las diferencias, entre otros de sus valores. Lo cual al utilizar las competencias se estará garantizando en cierta medida la predicción del desempeño de los docentes contratados (como lo menciona Alles, 2006a).

Entre las limitaciones de esta investigación están: la cantidad de trabajo de los expertos internos y externos, así como de los encuestados que enlentecieron las respuestas durante este proceso, así como el acceso a los exalumnos pues sólo se podía contar con correo electrónico de los mismos para obtener las respuestas de la encuesta, lo que tomó mayor tiempo del esperado para ser recopilado el número requerido. Todo lo anterior se unió a los periodos vacacionales de la institución donde no era posible acceder a estos de manera oportuna y en ocasiones fue necesario esperar a que retornaran a sus labores para ser contactados. A pesar de ello, fue posible obtener las respuestas mínimas necesarias para continuar la exploración. Por otro lado, las implicaciones más relevantes están la unificación de criterios que se pueden evidenciar a nivel institucional, tanto en los grupos focales como en la entrevista, donde los resultados fueron estadísticamente positivos y similares entre los grupos. Así mismo, por las características y ubicaciones geográficas de los candidatos con respecto al pre-universitario es necesario apoyarse con entrevistas por competencias, por la dificultad de aplicar pruebas psicométricas que evalúan algunas características comportamentales; lo cual no ha de tener complicaciones mayores siempre que se entrene a las personas que formarán parte del comité de selección en cada tiempo de reclutamiento y selección docente.

Aunado a lo anterior se puede ver cómo la presente investigación ha generado una metodología necesaria para implementar en los procesos de reclutamiento y selección docente de colegios como el UWCCR, la cual es oportuna para las mismas y que ayudan a tener un mejor panorama del proceso que se ha de llevar ya que no puede ser igual a cualquier otro modelo por las particularidades institucionales. También se recomienda utilizar el Manual de Reclutamiento y Selección de personal generado para el UWCCR con el fin de sistematizar el proceso en la institución y que puede servir de guía para otros centros educativos.

Referencias

- Alles, M. (2006). *Dirección Estratégica de Recursos Humanos: Gestión por Competencias*. Argentina: Granica S.A.
- Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. *CONCYTEG*, 3(39) Recuperado de http://concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Universitaria*, 2 (2), 87-89.
- Camargo, I. y Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 441-455.

- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del Talento Humano*. Bogotá, Colombia: Mc GrawHill.
- Cordero, A. y Mayo, JC. (2011). El Capital Humano, Diseño de un Sistema de Gestión. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*. 146. Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/2011/mac2.htm>
- Del Canto, E. (2011). Gestión del capital humano, competencias y sociedad del conocimiento. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 4 (8), 89-113.
- Goñi, J. (2009). *Asignatura: Desarrollo de Competencias*. Vizcaya, España: UNINI/FUNIBER.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 14 (1), 151-163.
- Nottingham Trent University. (2010). *Competency Based Recruitment and Selection. A Handbook for Managers*. Recuperado de: https://www4.ntu.ac.uk/cpld/document_uploads/98694.pdf
- McCloskey, E. (2011). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Revista Comunicar*, 19 (38), 41-49. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-06>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Universidad de La Frontera. (2011). *Diccionario de Competencias Genéricas*. Chile. Recuperado de <http://www.bib.ufro.cl/portalv3/files/institucional-diccionario-de-competencias-gen%C3%A9ricas-ufro.pdf>

Fecha de recepción: 12/03/2018

Fecha de revisión: 28/05/2019

Fecha de aceptación: 05/07/2019

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APRENDIZAGENS (RE)CONSTRUÍDAS NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Celi Costa Silva Bahia

Universidade Federal do Pará – UFPA (Brasil)

celibahia@yahoo.com.br · <https://orcid.org/0000-0002-3104-2647>

Marileia Pereira Trindade

Universidade Federal do Pará - UFPA. (Brasil)

marileiatrindade@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0003-3492-9611>

Solange Mochiutti

Universidade Federal do Pará - UFPA. (Brasil)

solymo@ufpa.br · <https://orcid.org/0000-0002-5085-0260>

Resumo. As crianças pequenas apresentam singularidades próprias do tempo de vida em que se encontram, bem como no modo como aprendem e se desenvolvem. Assim, a educação destinada a elas apresenta especificidades que exigem do professor saberes específicos. Neste sentido, sólida formação teórico-prática é indispensável ao professor de Educação Infantil. O artigo apresenta parte dos resultados do projeto de pesquisa “Os impactos da política do MEC na formação de professores em nível de especialização: um estudo de caso na Unidade de Educação Infantil (UEI) Wilson Bahia. Objetiva-se analisar a experiência formativa no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ocorrido na Universidade Federal do Pará, e a relação dessa formação com a docência na creche. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e como metodologia de coleta de informações realizou-se a roda de conversa com professoras egressas do curso. A organização e análise das informações baseiam-se em técnicas da Análise de Conteúdo. Os resultados apontam que os fundamentos teóricos-metodológicos que permearam a formação no curso possibilitaram às professoras o exercício da reflexão de suas práticas pedagógicas e a (re)construção dos saberes sobre o trabalho docente na creche, bem como permitiu qualificar o fazer do docente universitário que atua na formação inicial de professores. Os dados revelam quão necessário é o diálogo entre universidade e instituição de Educação Infantil para a construção de saberes necessários à docência com bebês.

Palavras-chave: Bebê, creche, Educação Infantil, formação de professor.

TEACHER TRAINING: LEARNING (RE)CONSTRUCTED IN THE CLASS OF SPECIALIZATION IN TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract. Young children have unique characteristics of the time they live in, as well as the way they learn and develop. Thus, education for them presents specificities that require specific knowledge from the teacher. In this sense, a solid theoretical-practical training is essential for the teacher of early childhood education. The article presents part of the results of the research project "The impacts of the MEC policy on teacher training at the level of specialization: a case study in the Child Education Unit (UEI) Wilson Bahia". It is intended to analyze the training experience in the Specialization Course in Teaching in Early Childhood Education, which took place at the Federal University of Pará, and the relation of that training with teaching in the nursery. The research has a qualitative approach and as a

methodology for collecting information, the conversation was held with teachers who graduated from the course. The organization and analysis of the information are based on the techniques of content analysis. The results point out that the theoretical-methodological foundations that permeated the training in the course allow teachers to reflect on their pedagogical practices and (re) construct knowledge about teaching work in daycare, as well as to qualify the making of the university teacher who acts in the initial teacher training. The data reveal the necessary dialogue between the university and the institution of early childhood education for the construction of knowledge necessary for teaching with babies.

Keywords: Baby, day care center, early childhood education, teacher training.

FORMACIÓN DE PROFESORES: APRENDIZAJE (RE)CONSTRUIDAS EN EL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumem. Los niños pequeños presentan singularidades propias del tiempo de vida en que se encuentran, así como en el modo en que aprenden y se desarrollan. Así, la educación destinada a ellos presenta especificidades que exigen del profesor saberes específicos. En este sentido, una formación sólida teórico-práctica es indispensable para el profesor de educación infantil. El artículo presenta parte de los resultados del proyecto de investigación "Los impactos de la política del MEC en la formación de profesores a nivel de especialización: un estudio de caso en la Unidad de Educación Infantil (UEI) Wilson Bahia". Se pretende analizar la experiencia formativa en el Curso de Especialización en Docencia en la Educación Infantil, ocurrido en la Universidad Federal de Pará, y la relación de esa formación con la docencia en la guardería. La investigación tiene un abordaje cualitativo y como metodología de recolección de informaciones se realizó la rueda de conversación con profesoras egresadas del curso. La organización y el análisis de la información se basan en las técnicas de análisis de contenido. Los resultados apuntan que los fundamentos teóricos-metodológicos que permearon la formación en el curso posibilita a las profesoras el ejercicio de la reflexión de sus prácticas pedagógicas y la (re) construcción de los saberes sobre el trabajo docente en la guardería, así como permitió calificar el hacer del docente universitario que actúa en la formación inicial de profesores. Los datos revelan lo necesario que es el diálogo entre universidad e institución de educación infantil para la construcción de saberes necesarios para la docencia con bebés.

Palabras clave: Bebés, guardería, Educación Infantil, formación de profesor.

Introdução

Na contemporaneidade, o tema da formação inicial e continuada de professores tem sido pauta de discussão da política governamental e vem traduzindo-se em inúmeras ações destinadas à formação de professores das diferentes etapas de ensino. Essa discussão deve-se ao fato de as pesquisas demonstrarem que a formação do professor é uma das condições para elevar o nível da qualidade da educação oferecida às crianças do país. Compreender a relevância da formação docente no cenário nacional é fundamental, pois ela precisa ser de qualidade e capaz de responder às demandas enfrentadas pelo professor no cotidiano da escola.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, requer muito investimento para consolidar índices de qualidade desejados, sendo que, nesse contexto, situa-se a formação dos professores que atuam nessa etapa de educação. Assim, nos últimos anos, o governo vem desenvolvendo programas de formação para professores que trabalham com crianças de zero a cinco anos de idade. Dentre estes, situa-se o

Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil como uma das ações da política governamental que visa, em última instância, imprimir qualidade na educação que vem sendo oferecida às crianças pequenas de nosso país.

Considerando o compromisso social da universidade pública, nos sentidos de formar professores para a Educação Básica e aperfeiçoar cada vez mais essa oferta, o presente texto apresenta parte dos resultados do projeto de pesquisa “Os impactos da política do MEC na formação de professores em nível de especialização: um estudo de caso na UEI Wilson Bahia”, realizado no ano de 2016, com o objetivo de discutir a experiência formativa do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil desenvolvido na Universidade Federal do Pará (UFPA), além de analisar os entrelaçamentos dessa experiência com a prática docente de professoras de creche.

A pesquisa foi realizada em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) que trabalha exclusivamente com bebês e conta com o maior número de professoras egressas do curso, considerando-se a área metropolitana de Belém. Como metodologia para o levantamento das informações, realizou-se a pesquisa de campo, de natureza qualitativa, por meio de uma roda de conversa com professoras egressas do respectivo curso.

Inicialmente, o artigo situa a Educação Infantil no país, trazendo o debate sobre a formação de professores e a docência na creche; em seguida, apresenta o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, destacando sua estrutura curricular; na sequência, discorre sobre o percurso metodológico utilizado na pesquisa, seguido pelos principais resultados encontrados; e finaliza com as considerações finais, apontando as contribuições do curso para os professores que dele participaram, mas também para os docentes que atuam na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil no interior da universidade.

Formação de professores e a docência na creche

O cenário da Educação Infantil brasileira nos últimos anos é marcado por inúmeras mudanças em decorrência da produção de conhecimento sobre a criança, de modo particular sobre seu processo de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes coletivos, bem como em virtude das mudanças na legislação brasileira sobre a educação da criança pequena.

Na política pública brasileira, a criança é reconhecida como um sujeito histórico, de direitos, protagonista, cidadão. Possui direito à educação, desde zero ano de idade, em estabelecimentos educacionais cuja função é cuidar e educar de forma global e harmônica dela em seus aspectos físico, social, afetivo e cognitivo, de acordo com a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996).

Sendo a criança um ser integral, cujas características físicas, sociais, culturais, emocionais, cognitivas se relacionam, sua educação deve contemplar essa articulação. Nesse âmbito, perpassa a defesa da associação entre o cuidado e a educação nas instituições de Educação Infantil, visto que:

tudo o que se faz em cuidado está transmitindo valores, estilos de relacionamento, formando a autoestima da criança, dando-lhe experiências e elementos para construir determinada visão de mundo, de si mesma e do outro. Ora, isso é, essencialmente, educação. Simultaneamente, avança-se na compreensão de que tudo o que se faz em educação é, na essência, um ato de cuidado, um olhar de zelo pelo bem-estar completo da criança, isto é, para que ela cresça sadia e seja feliz, o que implica se desenvolver física,

social, emocional e intelectualmente. (Nunes, Corsino e Didonet, 2011, p. 13).

Mesmo com essa importante defesa, ainda é um desafio nas práticas cotidianas da educação de crianças a indissociabilidade entre educação e cuidado. Essa defesa “é resultado de um processo de mais de cem anos na sociedade brasileira, que ainda não chegou à completa aplicação de suas consequências na educação infantil” (Nunes et al., 2011, p. 13).

Na atualidade, são visíveis as mudanças na política pública para a Educação Infantil. Contudo, essas mudanças não vêm traduzindo-se na qualificação da prática pedagógica dos professores que educam e cuidam de bebês e crianças pequenas em ambientes coletivos.

Uma possível explicação para o distanciamento entre os avanços conquistados e a prática pedagógica diz respeito à formação docente. Assim, destaca-se a necessidade de investimento na formação do professor como condição para a construção de práticas pedagógicas que atendam às especificidades da ação educativa com as crianças brasileiras menores de seis anos.

Embora se reconheça a necessidade de formação para a construção da profissionalidade¹ do docente de bebês, a formação inicial não tem assegurado aos futuros educadores os saberes necessários ao exercício da docência com os pequeninos. Conforme Secanechia (2011), os alunos do curso de Pedagogia podem concluir sua formação inicial sem conhecer a realidade de creches e sem realizar atividades destinadas ao atendimento da criança de 0 a 3 anos, pois os conteúdos que lhes são oferecidos são, geralmente, dirigidos à docência na Pré-Escola e no Ensino Fundamental. Logo, o contato com ações de educação e cuidados realizadas com bebês e crianças pequenas em creche vem sendo secundarizado.

Nessa perspectiva, Cordão (2013) ressalta a necessidade de os cursos de Pedagogia oferecerem uma formação que favoreça aos futuros professores a compreensão do processo de ensino. Essa compreensão favoreceria a formulação de estratégias de ensino para se alcançar o aprendizado de todos os alunos, pois, no exercício da docência, é indispensável agir com intencionalidade educativa.

Entre a produção de conhecimentos sobre a formação de professores e o âmbito da atuação docente no cotidiano da Educação Infantil, existe uma relação complexa. Por um lado, tem-se uma vasta produção teórica que orienta a formação dos professores e, por outro, uma variedade de práticas docentes. Contudo, Filho e Filho (2011) alertam que não é possível separar a formação docente e a prática dos professores, pois ambas são revestidas de complexidade e são complementares entre si.

Lüdke e Boing (2012, p. 433) consideram que formar professores é uma tarefa exigente, dentre outros motivos, em função da complexidade do próprio magistério. Por essa razão, é necessário “considerar o trabalho efetivamente realizado pelos professores da educação básica como ponto central”.

Nesse sentido, é importante que o professor se aproprie do saber historicamente construído a fim de superar práticas cristalizadas no cotidiano da escola, por meio da problematização destas e da reflexão sobre elas. Na Educação Infantil, a formação se articula com a busca de respostas para as demandas da prática, o que exige:

que se parta da prática pedagógica, problematizando-a, para buscar a sua instrumentalização por meio da reflexão crítica e que responda às demandas

da prática para se chegar a uma educação como prática social refletida, o que resultará em mudanças reais nas concepções das profissionais. (Filho e Filho, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva de formação docente, Goulart (2016) destaca que:

A formação docente se configura a partir de um movimento contínuo de ação e reflexão, este, que articula atos e atuações num âmbito de aproximações entre a experiência do cotidiano escolar e a concepção teórica. (p. 709)

Nesse contexto, a universidade, particularmente nas Faculdades de Educação, precisa pautar a discussão sobre a docência na Educação Infantil. Esse debate se faz imperioso, pois poucos docentes se interessam por desenvolver pesquisas sobre essa temática, por causa da marginalização que a infância e essa etapa da Educação Básica sofreram ao longo da história. Consequentemente, ficam lacunas na formação do aluno de Pedagogia referentes ao exercício da docência nessa etapa.

Ainda que se reconheça a lacuna existente na formação inicial dos professores que trabalham na creche, sabe-se que a formação não tem a intenção de oferecer produtos acabados para serem consumidos na prática docente. Essa é a fase inicial de um longo processo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a formação continuada tem papel fundamental na construção de saberes necessários ao exercício da docência com crianças pequenas. Para tanto, é necessário um currículo que articule conteúdos e estratégias que visem à reflexão e à qualificação das práticas educativas com as crianças pequenas (Ferreira e Zurawski, 2011).

Tendo em vista o enfrentamento das lacunas existentes na formação do professor de Educação Infantil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Como política permanente de estímulo à profissionalização docente, o decreto prevê, entre outras finalidades, a elevação da qualidade da formação docente. No âmbito dessa política está a oferta em nível nacional do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, construído com a participação de professores pesquisadores de várias Universidades Federais, dentre estas a Universidade Federal do Pará, destinou-se a professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, e equipes de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino. Ele tinha como objetivo central qualificar a prática docente dos profissionais da Educação Infantil.

Com vistas ao alcance dos objetivos propostos pelo curso, seu currículo foi organizado em três eixos articulados entre si: *Eixo I: Fundamentos da Educação Infantil*, consubstanciado pelas disciplinas Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais, e Aprendizagem e desenvolvimento na infância; *Eixo II: Identidades, prática docente e pesquisa*, estruturado com as disciplinas Metodologias de pesquisa e Educação Infantil, Seminários de pesquisa e Análise crítica da prática pedagógica

(ACPP); *Eixo III: Cotidiano e ação pedagógica*, composto pelas disciplinas Currículo, proposta pedagógica, planejamento e organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas, Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, Linguagem, oralidade e cultura escrita, Expressão e arte na infância, Natureza e cultura: conhecimentos e saberes, Linguagem matemática: conhecimentos e saberes (Universidade Federal do Pará/Instituto de Ciências da Educação, 2011).

Como se pode observar, o conjunto das disciplinas integrantes do currículo do curso estava voltado para o debate acerca da Educação Infantil. Com essa estrutura curricular, pretendia-se oferecer aos professores bases filosóficas, históricas, sociais e políticas que lhes possibilitassem refletir sobre o trabalho com e para as crianças, bem como planejá-lo, implementá-lo e avaliá-lo. Nesse sentido, o princípio orientador do currículo do curso foi a formação teórico-prática dos professores.

Sustentado na compreensão de que uma sólida formação teórico-prática é indispensável ao professor, o currículo do curso foi organizado para oportunizar a reflexão sobre a prática, por entendê-la como elemento estruturante na formação do docente. Nessa perspectiva, além do conjunto das disciplinas que compõem o currículo do curso, a disciplina Análise crítica da prática pedagógica, integrante (ACPP) do Eixo II, transversalizou esse currículo visando à sistematização, reflexão e produção de conhecimentos sobre a prática docente, o que resultou no trabalho monográfico apresentado ao final do curso.

Ainda que a prática tenha sido o ponto de partida da formação dos professores, isso não quer dizer que ela tenha sido restrita e esvaziada de conteúdos teóricos. Ao contrário, as bases teóricas foram fundamentais para a reflexão sobre a prática. A decisão de tomar a reflexão sobre ela como ponto de partida sustenta-se na compreensão de que, no processo formativo de professores, é importante “tomar a prática e a vida cotidiana como mecanismo de reflexão” (Filho e Filho, 2011, p. 5).

Assim como na disciplina ACPP, no processo de construção da monografia, o discente teve a oportunidade de planejar, repensar e replanejar o seu fazer pedagógico e isso, por sua vez, exigiu leitura, interpretação e análise crítica do contexto em que estão situados. Desse modo, os fundamentos teórico-práticos da formação dos cursistas subsidiaram reflexões sobre situações concretas, a produção de conhecimentos e a construção de soluções acerca das situações-problemas vivenciadas no cotidiano, possibilitando-lhes assim reinventar suas práticas educativas.

Como já mencionado anteriormente, sabe-se que o trabalho docente com bebês é uma tarefa complexa, o que torna a formação de professores que com eles trabalham também uma tarefa complexa. Por essa razão, decidiu-se investigar os reflexos do referido curso nas práticas educativas dos egressos do curso desenvolvido pela UFPA. Isso se faz necessário porque, para qualificar a formação dos professores de Educação Infantil, a universidade também precisa aprender sobre a docência nessa etapa, de modo particular com bebês. Para tanto, no ano de 2015, desenvolveu-se a pesquisa intitulada: “Os impactos da política do MEC na formação de professores em nível de especialização: um estudo de caso na UEI Wilson Bahia”.

Método

A pesquisa foi realizada na Unidade de Educação Infantil (UEI) Wilson Bahia. A escolha dessa unidade justifica-se pelo fato de que ela trabalha exclusivamente com

bebês e nela se encontra o maior número de professoras egressas do curso, considerando-se a área metropolitana de Belém.

Participaram desse estudo quatro professoras egressas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil que desenvolvem suas atividades profissionais na UEI Wilson Bahia. Todas elas possuem formação em Pedagogia. Para duas delas, o ingresso na Educação Infantil ocorreu no período de estágio extracurricular. As outras duas iniciaram essa experiência já como docentes, seja do quadro efetivo (via concurso público), seja do temporário. O tempo de inserção delas no trabalho com crianças, em geral, varia entre seis e dez anos. A experiência profissional das participantes é distinta. Três professoras trabalharam apenas em creche e uma trabalhou com creche e pré-escola.

Para a coleta de informações, utilizou-se uma roda de conversa. Essa escolha se deu, principalmente, por permitir que os participantes possam expressar suas impressões, opiniões, concepções e seus conceitos sobre o assunto, ao mesmo tempo em que permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo outro, pelo grupo (Méllo et al., 2007).

A roda de conversa também possibilita interações, pois promove um espaço de diálogo, com a escuta de diferentes “falas” que ali se manifestam, caracterizando-se, assim, como um instrumento que favorece a compreensão de processos de construção de uma certa realidade vivenciada por um grupo específico. Portanto, a roda de conversa é uma técnica que:

permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado... além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (Gatti, 2005, p. 11).

Para a realização da roda de conversa, as professoras foram convidadas previamente a participar de outra roda de conversa. Conforme o aceite, foi combinada a realização da atividade na Unidade Wilson Bahia, no horário de 12 às 14 horas.

Ao iniciar a roda, a pesquisadora esclareceu os objetivos do estudo e a forma de participação das professoras durante o diálogo, bem como apresentou os seguintes eixos orientadores da discussão: (a) as necessidades formativas das professoras e o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil; (b) as ideias das professoras sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e trabalho docente; e (c) a prática docente dos profissionais: transformações, necessidades e dificuldades a partir do curso. Dado o alcance dos objetivos do presente estudo, serão apresentadas apenas as análises referentes ao primeiro eixo.

Para se tratar as informações coletadas, foram utilizadas técnicas da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2002). A análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, dentre estes a categorização, compreendida como rubricas ou classes que reúnem um conjunto de

elementos em um título genérico em razão dos caracteres comuns desses elementos, que podem ser ideias, elementos, expressões etc. (Bardin, 2002). Assim, após a transcrição dos diálogos estabelecidos na roda, procedeu-se à categorização das informações. Os relatos foram decompostos e, em seguida, recompostos nas seguintes categorias temáticas: (a) Aprendizagens e necessidades formativas sobre a docência na Educação Infantil; (b) Contribuições do curso: as aprendizagens sobre a docência.

Para se discutir a experiência formativa no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e os entrelaços com as práticas das professoras, decidiu-se, primeiramente, tornar visíveis suas ideias a respeito das próprias aprendizagens como docentes na Educação Infantil antes do curso e de suas necessidades formativas, bem como das contribuições deste no seu processo de (re)construção do trabalho que realizam com os pequeninos.

Resultado e discussão

Aprendizagens e necessidades formativas sobre a docência na Educação Infantil

Como já mencionado anteriormente, a docência na Educação Infantil reveste-se de especificidades e complexidade. Contudo, o currículo dos cursos de formação de professores não tem sido suficiente para o desenvolvimento de saberes necessários à docência na Educação Infantil. Por esse motivo, os professores dificilmente dispõem de fundamentação teórico-prática que lhes permita construir uma compreensão sobre a natureza do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Em decorrência, a aprendizagem sobre a docência encontra-se pautada em reprodução de práticas institucionalizadas, a partir da observação da prática de outra professora mais experiente, sem haver a reflexão sobre em que condições e de que maneira as crianças aprendem. A apropriação de uma prática docente nessa condição desenvolve um fazer docente espontaneísta, baseado no senso comum, que reproduz determinadas escolhas e prioridades na prática pedagógica, como se observa nas verbalizações das participantes:

Aprendi a trabalhar de forma escolarizante, era mesmo de usar caderno desde o maternal, escrever o nome, cobrir a ambientação do espaço, era para alfabetizar, ter alfabeto, números, cores. As crianças saíam alfabetizadas. (Prof.^a C).

Eu observava a prática das professoras que aqui já estavam (referindo-se à creche) e a minha ia na mesma direção, repetindo... como não entendia muito bem o que era o trabalho, eu fazia muitas atividades, cartazes, aí tinham vários, também várias produções, fazia colagem, fazia pintura, porque era uma necessidade pra sair daquela questão somente do cuidado, principalmente no berçário. (Prof.^a A).

Na Educação Infantil eram aqueles trabalhinhos, era um modelo de escola. Eu achava que no berçário, quando o bebê começasse a falar, eu tinha que ensinar a contar: 1, 2, 3. A ler: a, e, i, o, u. Muito na ideia de preparação. (Prof.^a B).

Os relatos das professoras permitem perceber que a aprendizagem da docência na Educação Infantil foi marcada por uma concepção de ensino pela via da transmissão de conhecimentos, em que o foco do trabalho é o produto, seja este por meio de

atividades padronizadas, em que prevalece a ideia de que, para se aprender a ler e escrever, são necessários exercícios de repetição de letras e palavras, seja por meio de “trabalhinhos” com objetivo preparatório. Esse produto também ocupa prioridade na prática docente pela via de modelos prontos, acabados, trazidos pela professora – definidos e definidores de ideias sociais padronizadas.

Tais práticas revelam uma concepção de Educação Infantil que tem como referência o modelo escolar, em que não se indaga sobre os modos próprios de a criança aprender. Entretanto, compreende-se que educar e ensinar nessa etapa da educação é colocar a criança na presença de elementos da cultura, de conhecimentos do patrimônio social e cultural, a fim de que ela se nutra desses elementos e construa a sua identidade intelectual e pessoal.

Além de vivenciarem aprendizagens docentes construídas a partir de práticas com foco no produto, as professoras foram formando-se em meio a incertezas, dúvidas, inseguranças, angústias, especialmente aquelas que trabalham no berçário:

Minha prática era marcada pela angústia, me angustiava muito porque eu não sabia o que fazer com os bebês... Como não se valorizavam as ações de cuidado, que tomava a maior parte do tempo, ficava a sensação que não se fazia nada, porque passava quase a tarde toda como se o momento fosse só de cuidar e não é só de cuidar. (Prof.^a B).

Eu percebia que havia alguma coisa que estava faltando, porque eu sentia uma necessidade dentro de mim, às vezes eu ficava muito agoniada... O que fazer, o que propor para as crianças. (Prof.^a A).

As dúvidas relacionadas à natureza do trabalho docente na creche, a dificuldade de compreender o quanto as experiências de cuidado podem ser ricas e significativas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos pequeninos, bem como a singularidade que eles apresentam para aprender e se relacionar com o conhecimento impossibilitavam as professoras de perceber o quanto a sutileza da ação docente é própria do trabalho com bebês. Nesse sentido, é indispensável a presença atenta e disponível do adulto para compartilhar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo de sua história.

A reflexão sobre o processo de aprendizagem da docência na Educação Infantil precisa considerar o momento histórico de transição dessa etapa da educação a partir da década de 1990, caracterizada pela ruptura e (re)construção de práticas, tanto pela via dos documentos legais quanto pela produção de conhecimentos na área. Nesse novo contexto, uma questão importante diz respeito à especificidade da criança e à compreensão da natureza do trabalho docente nessa etapa de educação, como assinala Cordão (2013).

É perceptível, no entanto, que, apesar dos progressos alcançados legalmente por meio de documentos oficiais e leis ou mesmo pela produção de conhecimento na área, de um modo geral, ainda existe um distanciamento entre as conquistas legais e políticas e as práticas que são efetivadas no cotidiano das instituições. As verbalizações das docentes revelam as dificuldades no exercício da docência. Diante de suas incertezas e dúvidas, elas buscavam referência na prática de outra professora, que também estava cercada de dúvidas quanto às especificidades do trabalho com os pequenos em espaços educativos coletivos.

Em decorrência dessas experiências de aprendizagem na docência, as professoras tinham necessidades formativas, nem sempre percebidas por elas mesmas.

Aliás, muitas dessas necessidades só foram notadas após o debate teórico-prático ocorrido no curso, em que elas passaram a perceber que, de fato, faltavam-lhes fundamentos para alicerçar a própria prática:

eu tinha necessidade de saber o que fazer, o que propor para aquelas crianças, principalmente no berçário. Então a minha necessidade era o currículo... de ter algo palpável. E não compreendendo bem o que era o trabalho com os bebês, que é a questão da sutilidade e das relações com as professoras, com os outros bebês e com o espaço, não tinha nada disso. (Prof.^a A).

Minha necessidade era da prática... eu queria produzir, ter minhas ideias pra (sic) pensar as atividades para as crianças. Eu sentia necessidade de fundamentar a minha prática, porque eu conseguia fazer o que me diziam, eu queria fundamentação para essa prática. (Prof.^a C).

Eu era professora de uma turma de berçário e quanto menor as crianças, e quanto menos se percebe as respostas do bebê, mais difícil... naquela época eu tinha dificuldade de compreender aqueles bebês que estavam lá, então eu não sabia se o que eu estava fazendo estava certo ou errado... se ia dar resultado ou não. (Prof.^a B).

As minhas necessidades partiram da minha graduação, eu fiz educação a distância... Quando cheguei aqui (referindo-se à creche), tudo era muito novo... quando cheguei na creche, eu pensei o que vou fazer com esses bebês? (Prof.^a D).

É possível perceber que as necessidades de fundamentar a prática estavam direcionadas para o que fazer, ou seja, para resolver problemas concretos circunscritos ao trabalho com os pequenos. Contudo, sabe-se que as respostas para as necessidades da prática só podem ser encontradas se alicerçadas na compreensão de quem é o bebê e do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, isso necessariamente precisa estar relacionado com a prática docente, razão pela qual um dos desafios dos cursos de formação é a articulação entre a teoria-prática. É nesse sentido que Nóvoa (2008, p. 8) destaca: “A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão”.

As análises das verbalizações das professoras acerca das suas necessidades formativas apontam o quanto formar professores é uma tarefa exigente (Lüdke e Boing, 2012), pois, como indicam Filho e Filho (2011), a formação docente é revestida de complexidade e estabelece uma relação de complementariedade com a prática pedagógica. Assim, necessário se faz desenvolver processos formativos subsidiados por reflexões acerca da prática docente, as quais se fundamentam no conhecimento teórico, nos saberes acumulados sobre a educação, bem como na capacidade de saber mobilizá-los em situações concretas no cotidiano escolar (Goulart, 2016).

Em se tratando da docência na Educação Infantil, essa exigência se acentua em virtude da complexidade e especificidade que se materializam nas ações cotidianas de cuidado e educação, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização do ser professora de bebês. Tais ações são marcadas pela sutileza, pois, de acordo com Tristão (2004), implicam o acolhimento à singularidade de cada bebê, que precisa ser conduzido pela promoção de relacionamentos intensos e prazerosos, mas também de confrontos – que também

trazem consigo a possibilidade de trocas e de não consenso –, pelos olhares atentos, definidos pela curiosidade, pelo espanto, pelo questionamento, pela humildade do não saber e não predizer, pela possibilidade da descoberta conjunta, da experiência compartilhada.

Esse caminho não está pronto, portanto precisa ser construído a partir de uma sólida formação teórico-prática, para que os atos pedagógicos possam produzir significados para os pequenos, e para que as professoras, por sua vez, possam extrair sentido do que está sendo proporcionado a eles.

Contribuições do curso: aprendizagens sobre a docência

Para além das necessidades formativas, as participantes destacaram o quanto o curso contribuiu para a constituição da sua profissionalidade de professoras de bebê. Os fundamentos teóricos foram basilares para melhor compreenderem quem é esse ser e o seu modo singular de aprender, o que, por sua vez, possibilitou-lhes visualizar a especificidade do trabalho docente com esse público e, conseqüentemente, repensar suas práticas.

As falas a seguir demonstram a compreensão das professoras sobre quem é o bebê:

Para mim o bebê era um ser que precisava de proteção, até precisava do trabalho pedagógico, mas sem a clareza... hoje entendo que o bebê é um ser social que se desenvolve de modo diferente, dependendo das oportunidades, ele se desenvolve diferente. O desenvolvimento está relacionado às interações, ao meio em que a criança está, o que é propiciado favorece ou não o desenvolvimento dela. (Prof.^a A).

Não se tinha clareza de quem era o bebê, era mais um olhar para o bebê como ser de necessidade... Hoje eu consigo ver os bebês como alguém que tem potencial, alguém que está crescendo como ser completo, está crescendo, mas que não precisa apenas dos meus cuidados... Eu tinha muita ansiedade que todos fossem da mesma forma e hoje se entende que cada criança tem um tempo e aí isso é muito em função das leituras. (Prof.^a B).

Tais verbalizações levam a refletir sobre o quanto o curso lhes forneceu as bases necessárias para a compreensão do bebê como um ser que, além de ter necessidades, tem também potencialidades. Essa compreensão permitiu às professoras entenderem que este, como sujeito histórico e social, aprende e se desenvolve por meio das interações que estabelece nos diferentes contextos em que vive.

A partir de tal compreensão, as docentes destacam o quanto os bebês apresentam uma maneira singular no seu processo de aprender:

Eu não tinha clareza de como a criança desenvolvia a fala, a motricidade. Eu via que isso acontecia, mas eu não tinha clareza como isso acontecia e nem tampouco compreendia a minha participação nesse processo... hoje eu consigo perceber que em todos os momentos que eu me relaciono, que eu olho, que eu falo, que me disponho estar com ele, ele tá se desenvolvendo, naquele momento eu não tinha clareza disso. (Prof.^a B).

Eu lembro que eu aprendi uma coisa que eu nunca tinha pensado sobre isso. A gente ensina respeito para uma criança respeitando ela. Foi numa aula, aí eu passei a refletir, sobre algumas situações, algumas intervenções, a forma como estou intervindo. (Prof.^a A).

A percepção sobre como os bebês aprendem foi fundamental para as professoras compreenderem o quanto o trabalho docente com eles é marcado por especificidades:

Com os estudos e leituras no curso fui compreendendo o que fazer, o que propor para as crianças com mais tranquilidade... Lá no curso eu vi e aí eu pensei sobre a importância do espaço e aí eu pensei “Poxa aqui ainda não tá assim” e aí comecei a fazer inserções no espaço. (Prof.^a A).

O curso foi me dando subsídios para entender sobre o trabalho... foi me dando consciência que quando eu tô intervindo, quando preparo o espaço, tudo o que eu for fazer, eu tô contribuindo com a construção daquela criança. (Prof.^a C).

Hoje tenho mais clareza do que fazer para auxiliar o processo de desenvolvimento do bebê, estar ao lado do bebê, compreender o bebê... hoje eu consigo ter a clareza que no momento de cuidado, se eu tenho maior atenção, maior sensibilidade, eu contribuo mais, se eu tenho menor atenção, eu contribuo menos. (Prof.^a B).

A compreensão da maneira como a criança aprende, bem como do cuidar e educar como dimensões indissociáveis e inerentes ao trabalho docente na creche possibilitou às professoras superarem a ideia do ensino entendido como transmissão de conhecimentos, sem perderem de vista a necessidade de se preocupar com a aprendizagem da criança, o que é fundamental, pois muitas vezes, na ânsia de afastarem o antigo fantasma do processo de ensino, deixam de se preocupar com o aprender das crianças (Filho e Filho, 2011). Nesse sentido:

é patente a necessidade de resgatar *o aprender* para a educação infantil. Com o temor das práticas escolarizantes e de instrução, deixamos de falar na importância da aprendizagem para as crianças pequenas. Não é atribuição das professoras de educação infantil ensinar e transmitir (aliás, essa não deveria ser característica do trabalho de nenhum (a) docente). Contudo elas têm um papel fundamental, que defino como sutil, na aprendizagem das crianças. Este pode ser caracterizado como uma presença atenta e disponível a compartilhar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da sua história. (Tristão, 2005, p. 29).

Assim, além de compreenderem que, na prática pedagógica com bebês, educação e cuidado são duas ações diversas, mas inseparáveis, as professoras passaram a ter consciência do quanto suas atitudes eram importantes no processo formativo dos bebês. Isso foi fundamental para repensar o trabalho docente, antes restrito ao cuidado com o corpo do bebê ou centrado no produto, agora voltado para a sua formação humana. Nesse sentido, concorda-se com a ideia de Filho e Filho (2011, p. 16) segundo os quais “somente uma formação consistente, teórica e reflexiva fornecerá subsídio para formar este profissional que deve agir como um profissional qualificado teoricamente para exercer uma prática consistente e positiva à formação humana das crianças”.

O conjunto das verbalizações permite afirmar que, embora o curso não tenha dado sugestão do que fazer, de como agir com o bebê, de quais atividades lhe oportunizar (como as professoras esperavam), a partir da reflexão teórico-prática, possibilitou a compreensão sobre o que e o porquê fazer. Isso viabilizou a construção de conhecimentos sobre as diversas possibilidades de trabalho no espaço pedagógico.

Permitiu ainda o estranhamento de práticas que estavam ritualizadas no cotidiano da instituição, portanto naturalizadas e consideradas como “corretas”. Isso

oportunizou que as professoras revissem suas ideias, visualizando seus acertos e limites existentes no trabalho com os bebês, mas também reconstruindo ideias e ressignificando o trabalho docente.

Levou também à superação de práticas pautadas no senso comum e à compreensão da sutileza do processo educativo na Educação Infantil, o qual ocorre por meio das ações de cuidado e educação de modo indissociável. As ações de cuidado, que tomam a maior parte do tempo e que eram vistas como menores pelas docentes, ao oportunizarem diversas interações entre o bebê e o adulto, transformaram-se em experiências significativas no processo de constituição daquele.

Em síntese, pode-se afirmar que, a partir de toda essa compreensão, as professoras tiveram a oportunidade de ampliar suas ideias acerca do que é ser docente de criança pequena, tarefa essa extraordinariamente difícil, que exige muito conhecimento, mas que muitos ainda julgam ser fácil. Desse modo, concorda-se com Lüdke e Boing (2012, p. 433) quando assim se referem à formação de professores: “é preciso ultrapassar a aparente evidência de uma atividade de fácil execução, encarregada de ensinar coisas básicas, que são de domínio público, que todo mundo sabe, como ler, escrever e contar”.

Concorda-se ainda com Cordão (2013, p. 187) quando este ressalta:

a necessidade do professor de educação infantil de compreender sua função de ensinar e promover o desenvolvimento infantil, de compreender a necessidade de ações planejadas e intencionais em todos os momentos de contato com as crianças. Um professor que tenha compreensão teórica e fundamente suas ações.

Para finalizar, pode-se afirmar que a proposta do curso de articular teoria e prática foi profícua para a formação das professoras egressas do curso.

A reflexão sobre a prática permitiu a produção de conhecimentos para responder às demandas do trabalho docente na creche. Entretanto, não se pode deixar de mencionar que o silenciamento que marcou a Educação Infantil no estado do Pará, e conseqüentemente a formação dos professores dessa etapa da Educação Básica, e o fato de que muitos professores estavam afastados dos bancos escolares há bastante tempo dificultaram o desempenho de muitos professores/alunos que ingressaram no curso de especialização. Eles apresentavam limitações na escrita e na compreensão textual, bem como pouca experiência acadêmica, além de uma visão equivocada e desatualizada de Educação Infantil, o que exigiu grande esforço dos professores/alunos e dos docentes para que os objetivos do curso fossem alcançados.

Portanto, registra-se que o processo de reflexão sobre a prática exigiu esforço dos professores/alunos e docentes. Esse processo foi marcado por resistência, medo, insegurança, mas também por ansiedade, motivação e desejo por parte dos primeiros. Para os docentes, representou um exercício, pois, apesar da experiência que possuem com orientação acadêmica, a pesquisa caracterizada pela reflexão sobre a prática colocou-os diante da necessidade de construir com os envolvidos novas aprendizagens, tanto no processo metodológico, como também na docência na Educação Infantil.

Considerações finais

A partir da análise dos dados da pesquisa, foi possível constatar o quanto a experiência formativa no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil desenvolvido na UFPA foi significativa para as professoras da Unidade Wilson Bahia, seja em virtude do acesso ao saber produzido na área da Educação Infantil, seja em virtude da possibilidade de refletirem sobre sua prática, mas também em função da possibilidade de produzirem conhecimentos necessários ao fazer pedagógico na creche. Desse modo, o conhecimento sobre o bebê e sua singularidade de aprendizagem foi formativo para as docentes, o que muito contribuiu para o processo de desconstrução e (re)construção do trabalho que realizam no espaço educativo.

As mudanças no fazer pedagógico identificadas pelas próprias professoras revelam o quanto a prática cotidiana, como objeto de reflexão na formação profissional, contribui para uma atitude reflexiva, o que pode ser considerado o maior legado do curso em questão. Portanto, ainda que, pela metodologia utilizada, a pesquisa não tenha fornecido informações suficientes para se afirmar que a formação contribuiu para mudanças efetivas na prática docente, pode-se dizer que as participantes passaram a compreender que, para que isso aconteça, a reflexão é indispensável, mas precisa se fundamentar no saber sobre como aprendem os bebês.

Por fim, no âmbito da universidade, o trabalho com a formação continuada de professores de Educação Infantil é importante para qualificar o fazer do docente que atua na formação inicial de professores que irão trabalhar nessa etapa. Portanto, entende-se que a universidade precisa se abrir para dialogar com aqueles que estão no cotidiano das instituições de Educação Infantil, pois ainda muito se tem a aprender sobre o trabalho docente na creche.

Referências

- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. (3. ed.). Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Brasil. (2009). Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 novembro 2009.
- Brasil. (2009). Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 de janeiro de 2009.
- Cordão, T. S. R. (2013). Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Sociais Aplicada, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP, Brasil.
- Ferreira, M. V. e Zurawski, M. P. (2011). Formação de professores e currículo integrado. *Revista Educação Infantil*, 2(num. esp.), 30-37.
- Filho, A. J. M. e Filho, L. J. M. (2011). Da formação de professores à atuação docente na Educação Infantil: reflexões à luz da teoria histórico-social. *Revista Percurso*,

- 12(1), 118-138. Retrived from <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2224>.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, Editora. Série Pesquisa em Educação.
- Goulart, I. C. V. (2016). Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. *Revista. Diálogo Educativo.*, 16(49), 705-726.
- Lüdke, M. e Boing, L. A. (2012). Do trabalho à formação de professores. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 428-451. doi: v.42 n.146 p.428-451 maio/ago.
- Méllo, R. P. et al. (2007). Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, 19(3), 26-32.
- Nóvoa, A. (2008). *Nada substitui o bom professor*. Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP. Retrieved from http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639.
- Nunes, M. F. R., Corsino, P. e Didonet, V. (2011). *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2002). A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (Orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. (1-40). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Secanechia, L. P. Q. (2011). *Uma interpretação à luz da ideologia discursiva sobre bebês e a creche captada em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, Brasil.
- Tristão, F. C. D. (2005). A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In A. J. M. Filho (Org.). *Infância plural: crianças do nosso tempo*. (27-58). Porto Alegre: Mediação.
- Tristão, F. C. D. (2004). *Ser Professora de Bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Universidade Federal do Pará (2011). *Projeto Básico do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil*. Belém: UFPA.

ⁱ De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), o termo profissionalidade diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, das competências, dos sentimentos e das disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância.

Data de recepção: 10/11/2018

Data de revisão: 05/06/2019

Data do aceite: 27/06/2019

INGREDIENTES PEDAGÓGICOS PARA PREPARAR FUTUROS DOCENTES DE COCINA

Doris Guadalupe Cornejo Cabrera

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

lupibeiro@yahoo.com.br

M^a Dolores Molina Jaén

Centro Universitario SAFA Úbeda (España)

mdmolina@fundacionsafa.es · <https://orcid.org/0000-0001-6010-6382>

Resumen. Uno de los temas más controvertidos relacionados con la Educación Superior es la formación del futuro docente, tópico que enmarca el presente estudio. Nuestro propósito ha sido investigar elementos del entorno estudiantil y docente para poder describir la realidad en cuanto a la aplicación de técnicas didácticas por parte del docente e identificar las condiciones que rodean el desarrollo de aprendizajes relacionados en el grado de Técnico Superior en Gastronomía, en la Escuela de Gastronomía en El Salvador, como efecto del acto didáctico del docente que tiene formación Superior en Educación y del docente que no la tiene. Se han diseñado dos instrumentos o Escalas Likert, que siendo validadas por estudiantes universitarios y profesionales expertos en Educación y Turismo Gastronómico, fueron estructuradas en apartados correspondientes con las dimensiones de la investigación. Todos los sujetos de las muestras de estudiantes han sido elegidos aleatoriamente y la muestra de docentes se corresponde con el universo poblacional de los docentes que imparten asignaturas en la Escuela de Gastronomía. Una vez aplicada una metodología descriptiva y bajo los análisis estadísticos correspondientes, se evidencia la necesidad de aplicar técnicas didácticas específicas partiendo de la experiencia previa del estudiante y la necesidad de implementar un programa permanente de formación docente que oriente su intervención didáctica para crear experiencias en las aulas a fin de favorecer el aprendizaje en este alumnado.

Palabras clave: Didáctica, docente, gastronomía.

PEDAGOGICAL INGREDIENTS TO PREPARE FUTURE KITCHEN TEACHERS

Abstract. One of the most controversial issues related to Higher Education is the training of the future teacher, a topic that frames the present study. Our purpose has been to investigate elements of the student and teaching environment in order to describe the reality regarding the application of teaching techniques by the teacher and identify the conditions that surround the development of related learning in the degree of Superior Technician in Gastronomy, in the School of Gastronomy in El Salvador, as an effect of the didactic act of the teacher who has a Superior Education formation and of the teacher who does not have it. Two instruments or Likert Scales have been designed, which, being validated by university students and professionals specialized in Education and Gastronomic Tourism, were structured in sections corresponding to the dimensions of the research. All the subjects of the student samples have been chosen randomly and the sample of teachers corresponds to the population universe of the teachers who teach subjects in the School of Gastronomy. Once a descriptive methodology has been applied and under the corresponding statistical analysis, it is evident the need to apply specific didactic techniques starting from the student's previous experience and the need to implement a permanent teacher training program that guides their didactic intervention to create experiences in the classrooms in order to promote learning in this student body.

Keywords: Teacher, gastronomy, didactics.

INGREDIENTES PEDAGÓGICOS PARA PREPARAR FUTUROS PROFESORES DE COZINHA

Resumo. Uma das questões mais controversas relacionadas à Educação Superior é a formação do futuro professor, um tópico que enquadra o presente estudo. Nosso objetivo tem sido investigar elementos do estudante e do ambiente de ensino, a fim de descrever a realidade sobre a aplicação de técnicas de ensino pelo professor e identificar as condições que cercam o desenvolvimento da aprendizagem relacionada no grau de Superior Técnico em Gastronomia, no Escola de Gastronomia em El Salvador, como efeito do ato didático do professor que tem formação em Educação Superior e do professor que não tem. Foram elaborados dois instrumentos ou escalas Likert, que, validados por universitários e profissionais especializados em Educação e Turismo Gastronômico, foram estruturados em seções correspondentes às dimensões da pesquisa. Todos os sujeitos das amostras dos alunos foram escolhidos aleatoriamente e a amostra de professores corresponde ao universo populacional dos professores que lecionam disciplinas na Escola de Gastronomia. Uma vez aplicada uma metodologia descritiva e sob análise estatística correspondente, fica evidente a necessidade de aplicar técnicas didáticas específicas a partir da experiência prévia do aluno e a necessidade de implementar um programa permanente de capacitação docente que orienta sua intervenção didática na criação de experiências na área. salas de aula, a fim de promover a aprendizagem neste corpo discente.

Palavras-chave: Professor, gastronomia, didática.

Introducción

Nuestra investigación tiene como objetivo principal analizar la formación superior del profesorado del nivel de Educación Superior que va a ser evaluado por un tipo de alumnado que ya tiene mucha experiencia académica, es joven adulto y es quién recibe la acción de dicho profesorado.

Esa formación del nivel Superior que debería tener el profesorado va encaminada en primer lugar, hacia su desarrollo profesional en particular, por lo que Yánez (2017, p.6) enfatiza que “sólo con el talento humano y el conocimiento se podrá crear riqueza”. Su propuesta es un modelo educativo con la visión de formar personas no sólo basado en la transferencia de contenido sino más bien, debe sentar las bases en desarrollar al futuro profesional con el perfil necesario para que se pueda insertar de forma exitosa en el campo laboral y en este caso, con los estudiantes de profesorado que más tarde, pasarán a ser docentes.

El docente que imparte clases en las carreras de profesorado de nivel superior, necesita desarrollar competencias y desempeños profesionales para hacer frente a las nuevas necesidades de la Educación Superior y que van enfocadas en dos aspiraciones relevantes vinculadas que son, por una parte mejorar la formación pedagógica y didáctica del futuro profesor en sus proyectos curriculares de las carreras profesionales y por otra, las vinculadas con el conocimiento didáctico del contenido CDC (Porro, 2015).

Los centros universitarios y el profesor como figura pedagógica, continúan siendo autoridades en el campo de la traducción pedagógica del conocimiento para facilitar la comprensión del contenido y el desarrollo de habilidades en sus estudiantes. Esto se explica, en primer lugar, por la necesidad de un enfoque profesional y práctico para la formación del contenido de las clases, que debe ser siempre diverso y cumplir

con las orientaciones prácticas para los alumnos; Para Mirzagitova & Akhmetov (2016), los docentes son responsables de la precisión, integridad y adecuación del conocimiento que se transmite, así como de la relevancia de las competencias en formación. En segundo lugar, es importante comprender y aceptar la responsabilidad de la formación desde una cosmovisión histórica que permita a los alumnos evaluar críticamente la utilidad de lo trabajado. Podemos decir que un conocimiento sin causa de aplicación es lo mismo que una aplicación sin conocimiento de causa, es decir estaría incompleto.

El futuro docente construye su práctica por el conjunto de experiencias acumuladas a lo largo de toda su vida escolar como estudiante de los diversos niveles de formación. Siendo así, tiene un repositorio tan extenso como cargado de emotividad que incide, notablemente, en el desarrollo de modelos de acción cuando no existen otros referentes con mayor validez que puedan legitimar la actuación de los estudiantes en proceso de formación docente (Pavo y Ángel, 2014). Es así como el proceso de formación del futuro docente debería considerar esta experiencia académica previa.

La didáctica y sus aportes a los problemas de metodología docente

El proceso de la enseñanza siempre es una cuestión basada en dos elementos que son: con qué enseñar y a quién enseñar y Marhuenda y Ros-Garrido, 2015 identifican que la acción de los maestros depende de estas dos variables externas a ellos. Es así que Torres (2017), considera necesario romper la relación epistemológica de la enseñanza y el aprendizaje que se da en la Didáctica general y parte, desde la Didáctica Normativa, la cual orienta y guía al docente sobre cómo proceder dentro del aula y avanzar desde una visión formativa, hacia las Didácticas Especiales, las cuales van enfocadas a los campos específicos de las distintas ciencias del saber.

La Didáctica se basa en un replanteamiento crítico de la acción docente que puede llegar a superar las dificultades existentes en el aula, además de dar calidad al proceso de enseñanza aprendizaje (Sauthier y Dos Santos, 2016), pero vista bajo este enfoque, debe ofrecer las condiciones para la realización plena y verdadera de la docencia.

Si cada disciplina tiene una forma propia de proceder, con especiales y variadas técnicas que representan el saber hacer disciplinar; se destaca aquí la enorme necesidad de formar al docente desde las particularidades internas de la disciplina, en el sentido de que identifique las mejores formas de actuar para lograr los objetivos de aprendizaje que le exige la disciplina en particular (Bosch, 2000).

La lógica de formar al docente en el uso de la Didáctica para el aula

La lógica de la Didáctica es la lógica de la enseñanza. Sin embargo y de forma contradictoria, esta vocación lógica de la didáctica se realiza solamente por medio del aprendizaje de los sujetos participantes en el proceso, por lo tanto, el enfoque de la didáctica se hace más complejo porque se considera no solo el contenido de enseñanza, sino también el proceso y condiciones en las que se produce el aprendizaje y que, en su totalidad, representan el proceso de enseñanza.

Para Franco y Pimenta (2016), el foco de la didáctica en este proceso de enseñanza moviliza a los sujetos para elaborar la construcción y reconstrucción de los conocimientos y saberes. Según los autores elaborar la enseñanza implica organización de la transmisión de conocimientos siendo hoy más complejo si cabe porque el enfoque implica desencadenar en los estudiantes actividades intelectuales que les permitan crear sentido a los aprendizajes y así, reelaborarlos y transformarlos en saberes.

Visto así, el docente de Educación Superior, como en cualquier otro nivel de enseñanza, necesita obviamente del dominio profundo de los conocimientos del área que enseña o conocimiento disciplinar, pero también se requieren competencias y habilidades didáctico-pedagógicas suficientes para hacer el aprendizaje más eficiente, tener una visión del mundo, del ser humano, de la ciencia y de la educación que son compatibles con la naturaleza de su cargo. En esta línea, Antoli (2016), ha identificado que la figura del futuro profesor encuentra una serie de dificultades, a veces debidas a los errores en su preparación y otras debido a la experiencia propiamente dicha y propone una fase de formación inicial que tenga en cuenta los aspectos que se muestran en Figura 1.



Figura 1. Fases de formación inicial del futuro profesor (Antoli , 2016)

Este planteamiento viene a representar un cambio sin precedentes en la docencia universitaria porque según De Oliveira y De Moura (2016), si el objetivo final de la educación es el aprendizaje, es a partir de ello que debe evaluarse a los alumnos, a los docentes y a las universidades. En ello radica la urgente necesidad de la formación didáctica del docente para el proceso educativo, en el cual el aprendizaje debe ser el fin último del quehacer de la docencia universitaria. El alumnado universitario, además, no funciona bajo modelos conductistas y tampoco es un adulto maduro como ha señalado Pacheco (2013, p. 29), es un alumnado conocido como “joven-adulto” ya que, estos jóvenes adultos están en una fase en la que deberían priorizar el aprender a aprender. Paradójicamente, si queremos ser docentes del nivel Superior, primero tenemos que aprender cómo aprenden los universitarios actuales.

Investigar la Didáctica antes de aplicarla en el aula

La Didáctica Específica como área de oportunidad para profesionalizar los programas de formación inicial de los docentes ha sido recientemente estudiada llegando a la conclusión de la urgente de especialización que requiere la formación del profesorado. A modo de ejemplo, algunos estudios que subrayan esta idea son:

- Didáctica y docencia en el área de Modas: Iszoro (2015), de la Universidad Politécnica de Madrid, un estudio que demuestra que en los Métodos directos de patronaje creativo se prioriza la experimentación.
- Didáctica aplicada al área de Música o Armonía, donde Devesa (2013), de la Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante, estudia la Didáctica de la armonía como una propuesta de enseñanza basada en el aprendizaje significativo.

- El reto docente aplicando Didáctica en la enseñanza del idioma español a estudiantes chinos (Zhou, 2015), estudio que revela cuales son las áreas de dificultad en el aprendizaje de las pasivas del español como lengua extranjera para estudiantes chinos y en qué aspectos se tiene que poner mayor énfasis a la hora de enseñarlo, proponiendo ejercicios específicos con los que los estudiantes tomen consciencia de los posibles errores y, por consiguiente, lleguen a evitarlos hasta lograr el aprendizaje.
- Didáctica en la interpretación del Arte en Museos (Benito, 2014), estudio exploratorio desarrollado desde la Universidad de Barcelona sobre la interpretación didáctica del arte en el museo a través de tecnologías móviles. La investigación presenta la museografía, museología, arte y educación vinculada con las características propias del Mobile learning como parte de la propuesta para el aprendizaje.

Método

Diseño del trabajo

Esta investigación ha utilizado el método de investigación científica, con fuerte sustento en la revisión de investigaciones precedentes que ayudaron a desarrollar el análisis de la situación a investigar y llegar a la comprensión de los hallazgos obtenidos. Se desarrolló con enfoque cuantitativo, lo cual permite analizar la realidad que se vive en la institución objeto de la investigación.

En base al trabajo de Gómez (2009, citado en Ballesteros 2016), se hizo la recolección y sistematización de datos con el objetivo de responder las preguntas de investigación planteadas: ¿es necesaria una didáctica universitaria específica en la promoción de competencias relacionadas con el Turismo Cultural Gastronómico en el campo de la formación Técnica Superior en Gastronomía?, ¿se aplica una didáctica específica en la labor de los docentes con y sin formación pedagógica para impulsar aprendizajes relacionados con Turismo Cultural Gastronómico en alumnos de la carrera Técnica Superior en Gastronomía? y en este sentido, ¿cuál sería la didáctica adecuada para desarrollar aprendizajes relacionados a Turismo Gastronómico en la carrera Técnica Superior en Gastronomía?

Considerando los diversos ángulos bajo los cuales se puede hacer el estudio, la investigación se diseñó en 5 dimensiones o apartados y para el presente artículo únicamente se presenta la dimensión relacionada con las Estrategias metodológicas para el desarrollo de una formación adecuada en la Especialidad de Gastronomía estableciendo análisis con las variables mediadoras de formación pedagógica del docente.

Para la muestra de estudiantes, la dimensión fue estudiada en el apartado-C del instrumento diseñado, en el cual se plantearon 20 ítems o afirmaciones. Para la muestra de docentes se investigó en el apartado-D con el planteamiento de 14 ítems o afirmaciones, conforme se muestra la Tabla 1, en la cual se presenta el comparativo de los ítems o afirmaciones que se plantearon a cada una de las muestras.

Tabla 1

Relación de ítems dimensión Estrategias metodológicas para el desarrollo de una formación adecuada en la especialidad de Gastronomía

Dimensión C-Muestra de estudiantes	Dimensión D-Muestra de docentes
C.1. Debe haber formación pedagógica especializada en todos los profesores.	D.1. Como profesores debemos tener formación pedagógica especializada.
C.2. El docente tiene habilidad para relacionar conocimientos teóricos con experiencias previas de sus alumnos.	D.2. Importancia de los talleres prácticos la formación como profesional de la Gastronomía.
C.3. Son importantes los talleres prácticos en mi formación como profesional de la Gastronomía.	D.3. La teoría de la asignatura tiene vinculación con los fundamentos básicos de la alimentación.
C.4. La teoría de la asignatura tiene vinculación con los fundamentos básicos de la alimentación.	D.4. Si la creatividad es parte de las personas, la misma no se enseña.
C.5. El docente tiene habilidad pedagógica para cambiar las formas de enseñar.	D.5. Importancia de las clases magistrales para la formación en Gastronomía.
C.6. Tengo apoyo del profesor para construir conocimientos relacionados a Gastronomía.	D.6. Estudiar Casos de destinos turísticos, favorece el aprendizaje de la Gastronomía.
C.7. Si la creatividad es parte de las personas, la misma no se enseña.	D.7. Se debe ofrecer educación integral a los alumnos en grupos heterogéneos.
C.8. Hay empirismo para impartir las asignaturas.	D.8. Se deben poner los contenidos y procedimientos al servicio de las capacidades de los estudiantes.
C.9. Las clases magistrales son importantes para mi formación en Gastronomía.	D.9. Se fomenta el cooperativismo que favorezcan interdependencia positiva entre los alumnos.
C.10. Estudiar Casos de destinos turísticos, favorece el aprendizaje de la Gastronomía.	D.10. El Estudio de Problemas relacionados con alimentación, favorece el trabajo en equipos heterogéneos.
C.11. Las asignaturas se aprenden sólo con la teoría.	D.11. La mejor forma de aprender sobre Turismo y Gastronomía es el compromiso individual del estudiante.
C.12. Los profesores brindan educación integral en grupos heterogéneos.	D.12. La vivencia grupal en contextos de Turismo Gastronómico favorece la fijación de conceptos.
C.13. El profesor es bien tradicionalista para enseñar.	D.13. El Turismo Gastronómico se puede simular en salón de clases.
C.14. Los contenidos de las asignaturas, están al servicio de las capacidades del estudiante.	D.14. La evaluación académica se favorece por las exposiciones orales que hace cada alumno.
C.15. La carrera de Gastronomía, forma interdependencia positiva.	
C.16. La Gastronomía nacional se debería enseñar desde la infancia.	
C.17. El Estudio de problemas sobre alimentación, favorece el trabajo en equipos heterogéneos.	
C.18. La mejor forma de aprender sobre Turismo y Gastronomía es mi compromiso personal.	
C.19. El Turismo Gastronómico se puede simular en un contexto de 4 paredes del salón de clases.	
C.20. En la Escuela de Gastronomía, la evaluación se hace por exposiciones orales individuales.	

Participantes y contexto

Los participantes de la investigación son los actores claves del proceso de formación: estudiantes y docentes. Las muestras de sendos colectivos se conformaron con base en los siguientes criterios:

- Los estudiantes fueron seleccionados de forma aleatoria. La muestra de docentes ha estado conformada por todos los docentes que imparten clases en la Escuela de Gastronomía dentro de la institución objeto de la presente investigación.
- Tanto los alumnos como los docentes debían estar activos en su rol académico dentro de la Escuela de Gastronomía y específicamente en el primer semestre del año 2018.
- Los sujetos de la muestra de docentes debían estar impartiendo asignaturas en la Escuela de Gastronomía de ITCA/ FEPADE.
- Los sujetos de la muestra de estudiantes, pertenecientes a un universo/población de 400 estudiantes, debían estar matriculados y cursando asignaturas en el periodo de la consulta y haber cursado, por lo menos, un ciclo o semestre de estudio.
- El tamaño de la muestra de estudiantes fue determinado considerando el nivel de confianza, error máximo, probabilidad de éxito y fracaso identificando que 195 sujetos debía ser el tamaño de la muestra. Tamaño determinado con base en la Asociación de Psicología Americana (APA, 2016) utilizando la ecuación que a continuación se muestra:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N-1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

$$n = \frac{400 \times 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5}{0.05 \times (400-1) + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

Siendo:

N= tamaño de la población

Z= nivel de confianza

p= probabilidad de éxito o proporción esperada

q= probabilidad de fracaso

d= precisión (Error máximo admisible en términos de proporción)

Valores:

Población(N): 400

Nivel de confianza (Z): 1.96

Probabilidad de éxito (p): 0.5

Probabilidad de fracaso (q): 0.5

Error máximo (d): 0.05

De la ecuación se obtiene que la muestra de estudiantes debe ser de 195 sujetos; aunque la muestra final estuvo conformada por 202 estudiantes.

Con el grupo de docentes que forman la muestra y que son el universo, se analizaron dos grandes grupos: docentes que tienen formación de nivel Superior en Educación y docentes que no la tienen, lo cual se encuentra en la Figura 2, destacando, además, el tiempo de años de experiencia docente.

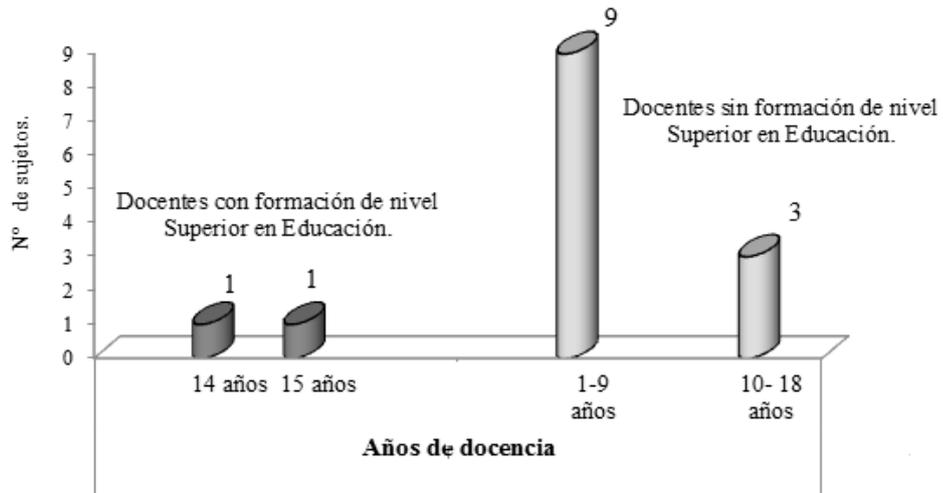


Figura 2. Distribución de profesores por cantidad de años de trabajo docente

A partir de este criterio de identificación del profesorado, se procedió a ordenar a sus estudiantes, siendo que de los 202 sujetos que componen la muestra, se identificaron que n=72 alumnos tienen como docentes a profesorado con formación Superior en Educación y que n= 130 alumnos tienen como docentes a profesorado sin formación superior en educación (Véase Figura 3).

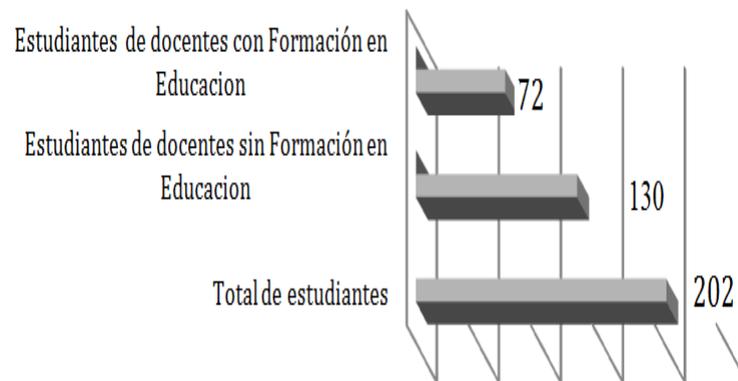


Figura 3. Distribución de los sujetos pertenecientes a la muestra de estudiantes

Es interesante destacar como características de la muestra de estudiantes que se trata de sujetos muy jóvenes con un rango de edades de entre 17 y 21 años, y que presenta poca diferencia en cuanto al género (Figura 4).

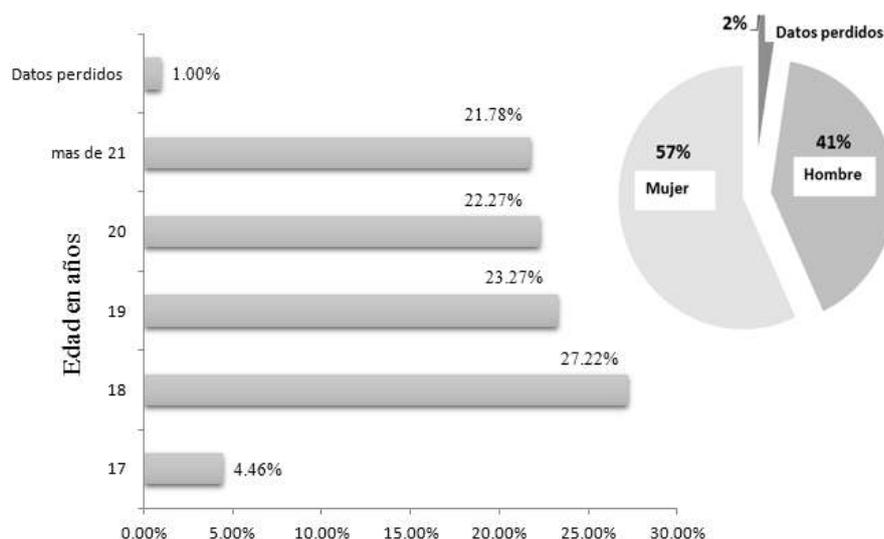


Figura 4. Distribución porcentual por edades y género de los sujetos pertenecientes a la muestra de estudiantes.

En cuanto al contexto de la investigación, la misma fue desarrollada en un solo centro de formación del sector público con experiencia de 50 años en la formación Técnica nivel de Educación Superior. En la selección de la muestra destacamos la importancia que reviste la perspectiva de los actores dentro de un fenómeno social como lo es el proceso de enseñanza-aprendizaje objeto de la presente investigación.

Instrumentos de recogida de información

La consulta la pudimos desarrollar haciendo uso de instrumentos diseñados para tal fin con estructura de escala de Likert expresando el grado de desacuerdo/acuerdo, oscilando las respuestas entre 1 y 4 (siendo 1, en desacuerdo; 2, poco; 3, bastante y 4, totalmente de acuerdo). Los instrumentos planteados son dos: uno para alumnos, el cual tiene 77 ítems organizados en 4 dimensiones o apartados que responden a las dimensiones de estudio; y uno para docentes, con 61 ítems, organizado en 5 dimensiones o apartados. Los instrumentos fueron aplicados dentro de la institución de Educación Superior objeto de la presente investigación.

Para dar validez de contenido a los instrumentos, se utilizó la técnica de juicio de expertos. Para optimizar estos aportes se contó con la participación de dos profesionales salvadoreños con experiencia de 15 y 25 años en docencia y Dirección de Centros Escolares públicos respectivamente; así como también, de dos grupos de alumnos y sus docentes de Educación Superior en Turismo y dos profesionales del sector Turismo con experiencia nacional e internacional en la región centroamericana, a quienes se solicitó emitir su valoración del instrumento a efecto de mejorarlo.

Contrastamos la variabilidad entre los ítems y para conocer tanto la confiabilidad lograda por los dos instrumentos de medición, hicimos la prueba de coeficiente de alfa Cronbach. Únicamente se presentan las dimensiones C y D (estudiantes y profesorado) referidas a las estrategias metodológicas para el desarrollo de una formación adecuada en la especialidad de Gastronomía. Ambas presentan coeficientes con variaciones que identifican una elevada confiabilidad y no detecta redundancia de los ítems, siendo los valores de 0.811 y 0.786 para estudiantes y profesorado, respectivamente.

Como se ha mencionado, todos los sujetos participantes son de la misma institución y la aplicación de los instrumentos se realizó presencialmente, con los estudiantes dentro de sus salones de clase y con los docentes la aplicación fue individual, cada uno en su oficina.

Análisis de datos

Las pruebas estadísticas se aplicaron a los datos recabados con sendos instrumentos, siendo que únicamente estamos presentando las pruebas relacionadas la dimensión C-Estrategias metodológicas para el desarrollo de una formación adecuada en la especialidad de gastronomía del instrumento para estudiantes. Del instrumento de los docentes se presentan dos dimensiones: la C-Relación de la Gastronomía y el Turismo Cultural y la D-Estrategias metodológicas para el desarrollo de una formación adecuada en la especialidad de Gastronomía (Tabla 2).

El procesamiento de datos se hizo usando la herramienta informática SPSS por ser paquete estadístico para la Ciencias Sociales, habiendo considerado tanto las medidas descriptivas de frecuencia, tendencia central y variabilidad, como también, las de inferencia de análisis paramétrico.

Tabla 2
Matriz correlación de componentes principales y medidas estadísticas significativas de dimensiones estrategias metodológicas para el desarrollo de una formación adecuada en la especialidad de Gastronomía y relación de Gastronomía y Turismo.

Pruebas estadísticas aplicadas en la investigación	Dimensión en los instrumentos		
	De estudiantes	De docentes	
	C	C	D
<u>Descriptivas:</u> Distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y de variabilidad. Otras Medidas: Asimetría, Curtosis	✓	✓	✓
<u>Fiabilidad y validez del instrumento:</u> Medida de consistencia interna: alfa de Cronbach	✓	✓	✓
<u>Medidas de inferencia:</u> Análisis paramétricos: Coeficiente de correlación de Pearson, Prueba t. Análisis de varianza unidireccional (ANOVA one way). Análisis no paramétricos: Coeficientes de correlación por rangos ordenados de Spearman y Kendall.	✓	✓	✓
<u>Prueba de Análisis factorial:</u> Método de rotación de componentes principales. Promax con normalización Káiser	✓	✓	

Resultados

Inicialmente, presentamos los datos correspondientes a la muestra de estudiantes y específicamente a la dimensión que representa las condiciones que rodean la formación en la especialidad de Gastronomía de lo cual, consideramos destacable mencionar la experiencia previa que han tenido los estudiantes, en cuanto a cocinar con

las personas mayores de su familia, como es la mamá, el papá o los abuelos, (Tabla 3), dado que muchas de las tradiciones culinarias son transferibles de forma oral.

Tabla 3

Experiencia previa que han tenido los estudiantes de la muestra cocinando con las personas mayores de su familia

Sujetos de la muestra de estudiantes	Experiencia previa del estudiante cocinando		
	Con la mamá	Con el papá	Con los abuelos
Hombre	38.12%	16.83%	26.24%
Mujer	52.97%	24.75%	43.07%

A partir de los datos anteriores, encontramos a un alumnado que trae a la Escuela experiencias culinarias, por lo que hemos buscado conocer si a estos alumnos les gusta o no les gusta cocinar, en virtud que tanto la experiencia previa que se tiene y el disfrute por lo que se hace, son elementos que sirven de referencia para el ejercicio de la docencia en Escuelas de Gastronomía (Tabla 4).

Tabla 4

Distribución porcentual de género de los estudiantes expresando preferencia por el gusto a la cocina

Criterio	Género masculino		Género femenino	
	Fr	% acumulado	Fr	% acumulado
Le gusta cocinar				
SI	81	98.78%	112	97.39%
NO	1	1.22%	3	2.61%
No respondieron	5	100.00%	0	100.00%

Este escenario viene a plantear un gran reto en el ejercicio de la docencia, por lo que también se ha buscado conocer de los docentes esta identificación con la cocina y nos referimos al ítem que busca conocer si los docentes les gusta cocinar o no y encontramos que al 64.29% de los docentes expresan que, si le gusta, en cuanto que el 35.71% expresan que no les gusta cocinar.

En cuanto a la experiencia culinaria que han tenido estos docentes habiendo cocinado con la mamá, los datos relejan que es mayor para las mujeres docentes (75%) que los docentes hombres (60%), sin embargo, cuando indagamos la experiencia de haber cocinado con el papá, resultó que los docentes hombres, tienen mayor porcentaje que las mujeres, reflejando 75% y 25% respectivamente. Destacamos que no se tienen datos perdidos, lo cual fortalece los análisis dado que todos los docentes respondieron estos ítems planteados.

Ante estos datos se confirma que se trata de un grupo de alumnos con elevado nivel de identificación con la cocina, por lo que era interesante conocer sus valoraciones en cuanto a las estrategias metodológicas que deberían tener sus docentes para el desarrollo de una formación adecuada en la especialidad de Gastronomía y lo hicimos,

planteando afirmaciones en el instrumento específicamente en la dimensión-C. Algunos de los resultados expresados ante estas afirmaciones se muestran en la Tabla 5, haciendo la diferencia de la muestra de estudiantes en dos grupos: Grupo –A, alumnos que sus docentes si tienen la formación en nivel Superior de Educación y Grupo-B, alumnos que sus docentes no tienen esta formación Superior en Educación.

Tabla 5

Frecuencia de valoración emitida por la muestra de estudiantes en afirmaciones de la dimensión C- estrategias metodológicas para el desarrollo de una formación adecuada en la especialidad de Gastronomía

Ítems	Valoración en escala de acuerdo	
	Grupo A	Grupo B
C.2. El profesor relaciona los conocimientos teóricos de la asignatura con experiencias previas de nuestras vidas.	92.00%	94.00%
C.3. Los talleres prácticos que me dan son necesarios para mi formación profesional de la Gastronomía.	93.06%	93.85%
C.11. Esta asignatura se aprende sólo con la teoría.	8.33%	17.69%
C.16. La Gastronomía nacional nos la deberían enseñarse desde que somos niños.	55.56%	30.77%
C.18. La mejor forma de aprender sobre Turismo y Gastronomía es el compromiso individual por aprender.	62.50%	30.77%

En cuanto al dominio de los conocimientos teóricos por parte del docente (Tabla 5) vemos que los alumnos lo valoran con elevado porcentaje de aceptación (C.2), por lo que buscamos conocer también la valoración que dan los docentes a la afirmación planteada diciendo que las clases magistrales o expositivas de sus asignaturas son indispensables para los alumnos de la escuela de Gastronomía. Se ha encontrado que de los docentes que, si tienen la formación Superior en Educación, el 100% están totalmente de acuerdo; en cuanto que los docentes que no tiene esta formación Superior en Educación, únicamente el 91.6% lo está e incluso el 8.4% no está de acuerdo con la necesidad del dominio disciplinar de sus asignaturas.

Siendo que las estrategias metodológicas son elementos pedagógicos claves para el desarrollo de una formación adecuada en la especialidad de gastronomía, hemos buscado explicar la configuración de las correlaciones dentro de un conjunto de variables observadas en la dimensión de Estrategias metodológicas para el desarrollo de una formación adecuada en la especialidad de gastronomía y para las muestras de estudiantes, hemos usado el análisis factorial para inspeccionar e intentar identificar variables subyacentes o factores, reduciendo los datos a un pequeño número de factores que expliquen la mayor parte de la varianza observada en esta dimensión.

En este sentido, hemos aplicado la Medida Prueba de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de adecuación de muestreo y la prueba de esfericidad de Bartlett, destacando lo siguiente:

- Para el grupo de alumnos que sus docentes sí tienen la formación Superior en Educación, se identificaron 3 componentes principales de extracción, lo cual indica que 9 de los 20 ítems de esta dimensión son los que mejor explican los hallazgos y con el uso del Método de rotación: Promax con normalización Kaiser,

obtenemos la distribución de ítems por componente, según se muestra en la Figura 6.

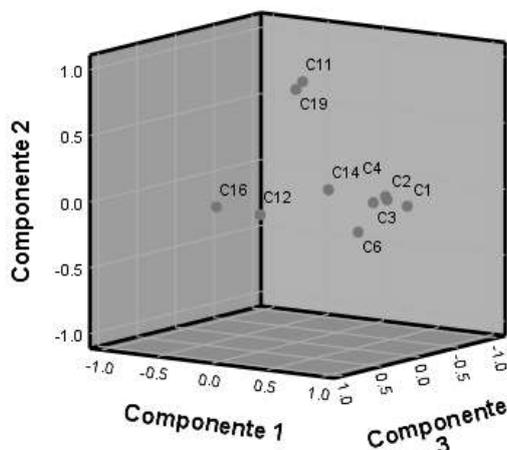


Figura 6. Distribución de ítem por componente dimensión C, de la muestra estudiantil de docentes con formación en Educación

- Para el grupo de alumnos que sus docentes no tienen formación Superior en Educación y bajo la aplicación de las mismas pruebas se identificaron 6 componentes principales de extracción, lo cual indica que 15 de los 20 ítems de esta dimensión son los que mejor explican los hallazgos, con base en el Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.
- Para el grupo de docentes, una de las variables tiene una varianza cero y sólo hay una variable en el análisis, por lo que la dimensión “D” que corresponde a las estrategias metodológicas no tiene factores que expliquen y en este caso solo usamos un conjunto de respuestas múltiples para hacer la clasificación de todas las respuestas que explican toda la dimensión.

En vista de los análisis realizados a los resultados obtenidos, se resume que:

1. Las pruebas descriptivas aplicadas confirman a la Escuela de Gastronomía que sus alumnos ya tienen experiencias previas de cocina y que, si bien éstas han sido de forma empírica en sus casas, representan un reto pedagógico para los docentes porque están frente a un estudiante que ya tiene ciertos aprendizajes.
2. Para los dos subgrupos de la muestra de alumnos, los ítems priorizados que mejor explican la dimensión de las Estrategias metodológicas, son:

C.2.El profesor relaciona los conocimientos teóricos de la asignatura con experiencias previas de nuestras vidas.

C3. Los talleres prácticos que me dan son necesarios para mi formación como profesional de la Gastronomía.

C.11.Esta asignatura se aprende sólo con la teoría.

C.16. La Gastronomía nacional nos la deberían enseñarse desde que somos niños, y

C.19. El Turismo Gastronómico se puede simular dentro de un contexto de 4 paredes del salón de clases.

3. Las pruebas descriptivas confirman que, los alumnos se muestran totalmente de acuerdo con esos ítems priorizados, excepto en el ítem C.11 referido al aprendizaje solo con teoría, en el cual el grupo de alumnos que sus docentes sí tienen formación Superior en Educación, únicamente el 8% está totalmente de acuerdo comparado con el 18% del otro grupo de alumnos.
4. Se pone en evidencia la coherencia de la técnica pedagógica de aprendizaje en la práctica, porque el ítem referido a *los talleres prácticos que se dan a los alumnos son necesarios para la formación como profesional de la Gastronomía* presenta una valoración del 80% en la prueba de KMO y esfericidad de Bartlett por parte de los estudiantes y se complementa con las respuestas de los docentes ya que el 100% de los docentes están totalmente de acuerdo.
5. La prueba de KMO y esfericidad de Bartlett aplicada en el ítem C.16 referido a que la Gastronomía nacional debería enseñarse desde que son niños, confirma altas valoraciones de aceptación de esta afirmación por parte de los dos subgrupos de la muestra de alumnos (docentes con o sin formación Superior en Educación) obteniéndose un 90 % y un 70% respectivamente.
6. Respecto al ítem referido a que el Turismo Gastronómico se puede simular dentro de un contexto de 4 paredes del salón de clases, los dos subgrupos de la muestra de alumnos (con docentes con formación superior y sin ella) presenta altas valoraciones en la prueba de KMO y esfericidad de Bartlett (80 % y 70% respectivamente), por lo que este ítem C-19 explica muy bien la dimensión estrategias metodológicas para el desarrollo de una formación adecuada en la especialidad de Gastronomía.
7. En la muestra de docentes, el mismo ítem referido a simulación del Turismo Gastronómico, es interesante apuntar que los docentes que no tienen formación Superior se muestran bastante de acuerdo en un 75%; sin embargo, cuando la prueba mezcla los resultados de los docentes que sí tienen formación Superior en Educación, el porcentaje de bastante acuerdo disminuye a un 57.1%.

Discusión y conclusiones

En cuanto a las condiciones que rodean el desarrollo de aprendizajes relacionados al Turismo Cultural Gastronómico en la Escuela de Gastronomía, podemos afirmar que las experiencias previas que han tenido los alumnos (independiente del género) habiendo cocinado anteriormente con sus abuelos y/o padres, se ve reflejado estadísticamente, porque afirman que la Gastronomía nacional se debería enseñar desde que son niños y destacamos que los alumnos de docentes que sí tienen formación Superior en Educación son los que se expresan totalmente de acuerdo para este planteamiento. En esta línea de formación del profesorado, es que Antoli et al. (2016) señaló que la formación del docente debía incluir aspectos de formación en valores culturales y en este caso, valores vinculados al arraigo culinario transferido de forma oral dentro de la familia.

Al contrastar estos resultados de los alumnos con los resultados expresados por los docentes, podemos decir que los docentes con formación Superior en Educación, también lo han podido identificar porque expresan desacuerdo ante la afirmación que la mejor forma de aprender sobre Turismo y Gastronomía es el compromiso individual que tiene cada estudiante para aprender, y valoran la experiencia previa que han tenido,

en contraste con los docentes que no tienen esta formación Superior en Educación, ya que no valoran la experiencia previa que trae el alumno a la Escuela y únicamente valoran el momento del alumno dentro de su asignatura en la Escuela. Es aquí, donde se sustenta la necesidad de formación pedagógica del docente para poder trabajar partiendo del conocimiento previo que traen los estudiantes, así como fue señalado por Yáñez et al. (2017) quien considera que, la creación de riqueza se hace desde el talento y conocimiento humano.

Cuando buscamos dar respuesta a la pregunta de investigación referida a saber si ¿es necesaria una didáctica universitaria específica en la promoción de competencias relacionadas con el Turismo Cultural Gastronómico en el campo de la formación Técnica Superior en Gastronomía?, podemos decir que todos los docentes muestran acuerdo en que los talleres prácticos son necesarios para la formación de los alumnos y se destaca lo siguiente:

1. El trabajo que realizan los docentes con formación Superior en Educación ha logrado permear en sus alumnos la necesidad de los talleres prácticos, porque sus estudiantes no están de acuerdo en que la asignatura se aprende solo con la teoría, en contraste con los alumnos que sus docentes no tienen esta formación Superior en Educación ya que valoran que la teoría es suficiente para aprender, y
2. Solamente los docentes con formación Superior en Educación no están totalmente de acuerdo en que el Turismo Gastronómico se puede simular dentro de un contexto de 4 paredes del salón de clases, en virtud de lo que implica el aprendizaje por medio de la simulación o creación de realidades aumentadas y la formación pedagógica que se requiere para poder hacerlo. Esto va en sintonía con los aportes que dieron Franco y Pmienta et al. (2016) porque el foco de la Didáctica es movilizar al estudiante para elaborar, construir y reconstruir conocimientos, por ejemplo, en la simulación.

En definitiva, los resultados estadísticos presentados únicamente para la dimensión Estrategias metodológicas para el desarrollo de una formación adecuada en la especialidad de gastronomía, dejan en evidencia los efectos del acto didáctico docente sobre el tipo de aprendizajes que promueven en alumnos de Educación Superior del sector Turismo Cultural Gastronómico que son: a) la aplicación de la teoría a la experiencia previa del alumno genera mayor aprendizaje técnico así como, b) la puesta en práctica de la teoría en talleres y la simulación de realidades aumentadas en salón de clases genera conductas requeridas pero se necesita formación pedagógica para poderlo simular. Por lo tanto, es necesario ahondar en investigaciones referidas a la calidad de la formación del docente, para prepararlo a trabajar en carreras Educación Superior de Turismo y afines. No es suficiente sólo dominar elementos cognitivos de la asignatura, sino que, el docente debe aplicar además, los ingredientes culturales propios y de sus alumnos, para hacer la traducción pedagógica hacia las conductas requeridas en el sector del Turismo Cultural Gastronómico.

Referencias

- Antoli, V. B. (2016). Desarrollo profesional del profesor universitario. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 10(1), 175-197. Retrieved from file:///C:/Users/portatil/Downloads/2622-Texto%20del%20art%C3%ADculo-9150-1-10-20160426.pdf

- Ballesteros, J. (2016). El aprendizaje basado en proyectos y su incidencia en la formación práctica en la disciplina de autotrónica de los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior Guayaquil. Retrieved from: <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/22484>
- Benito, M. (2014). *Estudio exploratorio sobre la interpretación didáctica del arte en el museo a través de tecnologías móviles* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Retrieved from: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54240/1/01.MVLB_TESIS.pdf
- Bosch, M (2000). Un punto de vista antropológico: la evolución de los "elementos de representación" en la actividad matemática. En N.A. Climent Rodríguez, L.C. Contreras, y J. Carrillo (Eds.), *Cuarto Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (15-28). Huelva: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM. Retrieved from: http://funes.uniandes.edu.co/1427/1/Bosch2003Un_SEIEM_15.pdf
- De Oliveira R., R., y De Moura A., M. C. (2016). A relevância da formação didático-pedagógica na docência universitária. *Revista Evidência*, 12(12), 45-58. Retrieved from: <file:///C:/Users/portatil/Downloads/496-1904-1-PB.pdf>
- Devesa, M. (2013). *Didáctica de la armonía: Una propuesta de enseñanza basada en el aprendizaje significativo*. (Tesis Doctoral). Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante, Alicante. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10045/41199>
- Franco, M., y Pimenta, S. (2016). Didáctica multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação y Sociedade*, 37(135), 539-553. doi: 10.1590/ES0101-73302016136048
- Gómez, M. (2009). Introducción a la metodología de la investigación científica. Argentina: BRUJAS. Retrieved from: <http://blogs.unlp.edu.ar/seminariofm2/files/2017/04/Gomez-Cap3-4.pdf>
- Iszoro, E. (2015). *Métodos directos de patronaje creativo: didáctica y experimentación*. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Madrid. Retrieved from: http://oa.upm.es/42727/1/EVA_ISZORO_ZAK.pdf
- Marhuenda, F. y Ros-Garrido, A. (2015). What sense can we make of the possibility of vocational didactics? An approach from the Spanish school-based system complemented by non-formal vocational training. *International journal for research in Vocational Education and Training*, 2(3), 170-181. Retrieved from: <urn:nbn:de:0111-pedocs-115574>
- Mirzagitova, A. L., y Akhmetov, L. G. (2016). Formation of the Professional and Didactic Culture of the Future Teacher. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 58-74. Retrieved from: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/31339>
- Pacheco, L. (2013). La Didáctica Universitaria en el Contexto de la Andragogía: Aprender a Aprender en la Educación de Personas Adultas. *TEC Empresarial*, 2(2), 29-33. Retrieved from: http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_empresarial/article/view/768
- Pavo, H., y Ángel, M. (2014). *La construcción conjunta de conocimiento práctico en la formación inicial de los maestros: un análisis de la interacción en tono a los dilemas docentes en contextos colaborativos virtuales*. (Tesis Doctoral). Universitat Oberta de Catalunya. Internet Interdisciplinary Institute (IN3). Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10803/305492>

- Porro, S. (2015). *Especialización en Pedagogía y Didáctica Universitaria*. (Trabajo Final Integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Retrieved from: <http://ridaa.demo.unq.edu.ar>
- Sauthier, K. D., y Dos Santos J. K. (2016). Pressupostos teóricos e percepções docentes em torno da Didática. *Ensino & Pesquisa-Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente*, 14(1), 13-24. Retrieved from: <file:///C:/Users/portatil/Downloads/405-2516-1-PB.pdf>
- Torres, M. M. (2017). El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria. *Pedagogía y saberes*, (28), 115-121. doi: 10.17227/01212494.28pys115.121
- Yáñez, D. X. (2017). *Programa de Formación Docente para la Enseñanza en la Educación Superior*. (Tesis Doctoral). Universidad de Guayaquil. Dirección de Posgrado, Guayaquil. Retrieved from: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/21998>
- Zhou, X. (2015). *La pasiva en español y su enseñanza a estudiantes chinos: análisis contrastivo, análisis de errores y propuestas didácticas*. (Tesis Doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Retrieved from: <https://eprints.ucm.es/33239/1/T36406.pdf>

Fecha de recepción: 28/12/2018

Fecha de revisión: 30/05/2019

Fecha de aceptación: 15/07/2019