

# **XVII CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO- PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA**

**IV CONGRESO DE LA A.C.I.P.**

Manuel Peralbo  
Alicia Risso  
Alfonso Barca  
Juan Carlos Brenlla  
Bento Duarte  
Leandro Almeida  
Anabela Cruz-Santos

A CORUÑA | 2023



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



# XVII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía

IV Congreso de la A.C.I.P.

Manuel Peralbo, Alicia Risso, Alfonso Barca, Juan Carlos Brenlla, Bento Duarte,  
Leandro Almeida y Anabela Cruz-Santos



A Coruña, 2023

Facultad de Ciencias de la Educación



Actas del XVII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía /IV  
Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía

(A Coruña, 30, 31 de agosto y 1 de septiembre de 2023)

Editores:

Manuel Peralbo <<https://orcid.org/0000-0002-0013-3423>>

Alicia Risso <<https://orcid.org/0000-0001-6955-363X>>

Alfonso Barca <<https://orcid.org/0000-0002-0618-8273>>

Bento Duarte <<https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>>

Leandro Almeida <<https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>>

Juan Carlos Brenlla <<https://orcid.org/0000-0003-0686-3934>>

Anabela Cruz Santos <<https://orcid.org/0000-0002-9985-8466>>



Colabora: Vicerreitoría de Política Científica, Investigación e Transferencia

Universidade da Coruña

Edición: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións

<[www.udc.gal/publicacions](http://www.udc.gal/publicacions)>

Colección: Cursos\_congresos\_simposios, n.º CCS-158

N.º de páxinas: xv + 2548

DOI: : <https://doi.org/10.17979/spudc.000026>

Handle (URL do RUC): <http://hdl.handle.net/2183/34553>



## CONTENIDO

Portada.....	i
Créditos.....	ii
Índice .....	iii
Prólogo .....	1
Comite organizador .....	3
Comité científico .....	4
Área 1 – Adicción y Comportamientos Problemáticos .....	7
Pelos olhos adentro: a exposição aos ecrãs e o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. - <i>S. Oliveira, J. Sargento, Cátia Magalhães</i> .....	8
O trabalho do pedagogo com a inclusão: perspectivas formativas. - <i>M. da Silva Nogueira, A. L. do Santo Pereira, M. Saculanda Alberto, Ó. Conceição de Sousa</i> .....	21
<b>Área 2 – Aprendizaje, Memoria y Motivación .....</b>	<b>34</b>
A autonomía en la educación universitaria desde la percepción del alumnado. - <i>G. Lamas- Valcarce</i> .....	35
Descoberta e diretividade nas metodologias de Ensino das Ciências. - <i>A. R. Rainho, I. Festas</i> .....	48
Aprendizagem baseada em projetos no contexto do ensino superior. - <i>L. Miranda, C. Morais</i> .....	60
A educação empreendedora no ensino a distância: um estudo de caso com os professores/tutores de uma instituição de ensino privado do Rio Grande do Sul, Brasil. - <i>D. Tavaresa</i> .....	74
Características del compromiso escolar en Primaria y Secundaria: Diferencias de género. - <i>L. Díaz- Pita, C. Rodríguez- Llorente, T. Vieites, I. Piñeiro</i> .....	87
Diferenzas en metodoloxías de aula entre centros públicos e privados- concertados. - <i>L. Díaz- Pita, F. M. Díaz- Freire, M. A. Guisande, S. Rodríguez</i> .....	102
El efecto Pigmalión y su influencia en la autoestima del alumnado de Educación Infantil. - <i>M. Cabana Bedoya, R. González Suárez, C. Rodríguez Llorente, V. Blanco, M. A. Guisande</i> .....	112
Estudios de algunos mitos comunes en el aula de Primaria. - <i>M. J. Fuentes- Silveira, Y. Golías Pérez, J.C. Rivadulla- López, Ó. González Iglesias, D. Seoane López</i> .	124
Copiar en los trabajos académicos: atribuciones causales en educación primaria y universitaria. - <i>J. M. Muñoz Cantero, N. López Jar, E. M. Espiñeira Bellón</i> ....	137
Responsabilidade docente en la integridad académica en la educación primaria y universitaria. - <i>N. López- Jar, E.M. Espiñeira- Bellón</i> .....	148
Relação entre a criatividade dos professores e o estímulo à criatividade dos estudantes no ambiente escolar. - <i>Marina Silva Bicalho Rodrigues, S. C. Rodrigues Kotz</i> .....	157

Rendimento a matemática: relação com a ansiedade matemática, objetivos e crenças académicas. - <i>J.T. da Silva, G. Roldão, J.Pacheco Miguel</i> .....	170
Diseño y presentación de MITCA digital: una propuesta de prescripción de deberes mediante aula virtual. - <i>F.M. Díaz- Freire, M. Cabana- Bedoya, T. Vieites</i> .....	184
Diferencias en la frecuencia de prescripción y corrección de deberes entre centros públicos y privados- concertados. - <i>F.M. Díaz- Freire, T. Vieites, C. Rodríguez- Llorente, I. Piñeiro Aguín</i> .....	196
A (in) satisfação acadêmica de estudantes da UNESP no contexto da pandemia de covid-19. - <i>B. Lopes da Cunha Nogueira, A. Osti</i> .....	205
<b>Área 3 – Conflictos y Mediación Escolar</b> .....	<b>218</b>
As competências socioemocionais e a gestão de comportamentos na escola: Uma intervenção socioeducativa exploratória. - <i>M. Correia</i> .....	219
Mediação escolar: uma ferramenta de gestão de conflitos mediante as perspetivas de diversos atores escolares. - <i>L. de Fátima Almeida Ventura Amaral, M.S. Damião Serpa, S. Nunes Caldeira</i> .....	233
Percepción del alumnado de Educación Primaria sobre su responsabilidad académica. - <i>M.C. Pérez Crego, E.M. Espiñeira Bellón, O. Sofía Pérez Arias</i> .....	249
Bullying nos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e Compreensão Emocional.- <i>G. Franco, E. Silva</i> .....	263
<b>Área 4 – Desarrollo Vocacional y Carrera</b> .....	<b>280</b>
A competência em saúde, seguridade e bemestar. A importância da seguridade e o Bemestar Emocional do profissional. - <i>M.P. Caínzos Vázquez, B. López González, R. Rodríguez- Padín</i> .....	281
Intervenções de carreira com pessoas desempregadas: Explorar a estrutura e o conteúdo das intervenções.- <i>C. Luzia de Carvalho, M. do Céu Taveira, A. Daniela Silva</i> .....	293
Perspectivas dos adultos desempregados sobre o impacto da intervenção de carreira na empregabilidade: Um estudo qualitativo.- <i>C. Luzia de Carvalho, M. do Céu Taveira, A. D. Silva</i> .....	306
Psychometric properties of the Work Valences Scale (WSV) in Portugal: Studies with children and adults.- <i>Íris M. Oliveira, Sílvia Lopes, Erik J. Porfeli</i> .....	317
Career Construction Profiles in Working Students: Effects on Academic Adaptation. - <i>J. Soares, M. do Céu Taveira</i> .....	333
The role of career adaptability on university students’ academic adapting responses. - <i>J. Soares, M. do Céu Taveira</i> .....	348
Literacia digital em jovens: diferenças por sexo, curso e ano letivo. - <i>I. de Castro, M. do Céu Taveira, A. D. Silva, Í.M. Oliveira, P. Dias</i> .....	361
Propuesta de un modelo europeo de competencias de gestión de la carrera. - <i>M.Á. Nogueira Pérez, C. Ceinos Sanz, J.Franco López</i> .....	376
Perfis de curiosidade e motivação académica em alunos/as do 3.º ciclo do ensino básico. - <i>Í.M. Oliveira, E. Ferreira</i> .....	393



Atitudes Proteanas de Carreira e Sucesso na Carreira de Recém- graduados. - <i>C. Sampaio, M. do Céu Taveira, A.D. Silva</i> .....	409
O impacto da esperança de trabalho na adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino secundário. - <i>F. Duarte, M.P. Paixão, J.T. da Silva, M. do Céu Taveira</i> .....	419
Inventário da Qualidade de Estágio: Impacto de variáveis sociodemográficas e vocacionais no ensino profissionalizante. - <i>F. Duarte, J.T. da Silva, M.P. Paixão, V. Gamboa</i> .....	434
Trabalho de equipa na intervenção social: Perspetivas de Educadores/as Sociais Portugueses/as. - <i>S. Fonseca, E. Correia Campos, P. Xavier, L. Araújo, M.J. Amante, C. Magalhães</i> .....	448
Interdependência intragrupal na intervenção social: Um estudo com Educadores/as Sociais Portugueses/as. - <i>S. Fonseca, L. Araújo, P. Xavier, C. Magalhães, E. Correia Campos, M.J. Amante</i> .....	463
La calidad en los servicios de orientación: una propuesta europea. - <i>E. Fernández- Rey, A.I. Couce Santalla, R. García- Murias, J.P. Franco López</i> .....	479
<b>Área 5 – Educación, Desarrollo y Procesos Artísticos .....</b>	<b>491</b>
A educação como um instrumento de emancipação social: descrição da teoria de Paulo Freire no contexto angolano. - <i>A. Amândio Teixeira</i> .....	492
Rosalía de Castro a través do documental. - <i>E. Sueiro- Domínguez</i> .....	504
Las competencias musicales del profesorado en educación secundaria. Estudio diagnóstico en la Comunidad Autónoma de Galicia. - <i>V. Castro- Alonso, R. Chao- Fernández</i> .....	517
Efectos de la danza en la inteligencia emocional, sociabilidad y satisfacción escolar en la educación primaria. - <i>N. Matos- Patiño, M.P. Ríos- De- Deus, M.L. Rodicio- García, A. Díaz- Crespo</i> .....	530
Impacto del COVID- 19 en las aulas de Educación Primaria. - <i>A. Pérez Díaz, J.C. Brenlla Blanco, G. Arias Ferreiro</i> .....	544
Conexões entre o espaço potencial de Winnicott e a educação de crianças: entre fatos e evidencias. - <i>M.V. Campos Mamede Maia, J. Pereira Motta</i> .....	557
O contributo da sala de aula no desenvolvimento sustentável. - <i>T. Santos, R. Paulino</i>	569
<b>Área 6 – Familia, Escuela y Comunidad .....</b>	<b>582</b>
Cartografia da educação não- formal do concelho de Vila do Bispo. - <i>B. Nico, L. Pratas Nico</i> .....	583
Comunicação integrada e educação para uma alimentação saudável: o caso da campanha Heróis da fruta. - <i>P. Ribeiro Cardoso, G. Jóluskin, I. Silva</i> .....	599
La influencia de la dislexia en la percepción de la familia sobre la educación y el centro escolar. - <i>S. Estévez Souto, P. Outón Oviedo</i> .....	611
Educação Comunitária, Direitos Humanos e Desenvolvimento. - <i>L. Pratas Nico, B. Nico</i> .....	621





El ajuste académico y personal de los jóvenes estudiantes de formación profesional. - L. Viqueira Gutiérrez, S. López- Larrosa .....	635
La relación entre el género de los estudiantes de formación profesional y el divorcio de sus padres con el apego adulto y su ajuste personal y académico. - L. Viqueira Gutiérrez, S. López- Larrosa .....	649
Comportamento pró social em alunos/as de cursos profissionais. - H. Pires, S. Pequito, R. Martinho .....	663
Incidencia de la implicación parental en la motivación académica y la autorregulación de aprendizaje. - M. Cabana Bedoya, S. Rodríguez, B. Veiga, A. Valle.....	677
As experiências e perceções de bem- estar das crianças de idade pré- escolar durante a pandemia por COVID- 19. - S. Pereira Sapage, A. Cruz- Santos, P. Engel de Abreu.....	690
Uma análise das características familiares de adolescentes criativos no domínio artístico. - S. Cristina Rodrigues Kotz, M. S. Bicalho Rodrigues .....	706
<b>Área 7 – Formación de Profesores y Agentes Educativos.....</b>	<b>720</b>
A concetualização do trabalho prático no ensino das ciências: Dados de uma revisão sistemática da literatura. - H. Oliveira, J. Bonito .....	721
Avaliación da educación inclusiva nos estudos universitarios da Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED). - E. Rodríguez Machado, B. López González .....	737
A avaliação diagnóstica de rede (ADR) na educação de jovens e adultos na cidade de Fortaleza, Ceará. - M.F. Bezerra, C. Santiago de Sousa, L. Ferreira Vitoriano .....	751
Inovação digital: boas práticas pedagógicas identificadas pelos professores em contexto de supervisão pedagógica. - L.C. Queiroga, C. Barreira, I. Oliveira .....	762
Cidades educadoras: desafios e potencialidades. - A. Zamberlan, A. Pazatto Almeida, A. C. dos Santos Gomes, A.M. Andrade Marinho, D. Valduga Batalha, D. Maus, J.T. Arnt, J. Alcides Haetinger Esmério, L.D. Nora Santos, T. Tadielo Cezar .....	778
Impacto de un proxecto interdisciplinar en el desarrollo de la competencia social del alumnado universitario. - E.M. Barreira- Cerqueiras, M.M. Poncet Souto, A. Souto- Seijo, F. Teixeira Vázquez.....	793
Satisfacción del alumnado con el Prácticum en la Facultad de Formación del Profesorado (Lugo): una revisión comparativa para la mejora. - E.M. Barreira- Cerqueiras, M.M. Poncet Souto .....	803
Interacciones formales de los inspectores/as educativos gallegos en la configuración de su ecología de aprendizaje. - A.C. Doural García, M. González- Sanmamed, I. Estévez Blanco .....	816
Abriendo las puertas de las instituciones de educación superior: aprendizaje experiencial en el curso de Educación Social. - L. Araújo, M.J. Amante, S. Fonseca.....	828
Perceções dos educadores e professores sobre a educação STEAM outdoor: um estudo exploratório. - T. Ribeirinha, M. Correia .....	839

Prática curricular no curso de administração: plano de ensino como instrumento de operacionalização. - <i>J.M. de Sousa Will</i> .....	853
La formación del profesorado tutor de Formación Profesional Dual. - <i>M. C. Sarceda-Gorgoso, M.C. Caldeiro- Pedreira, O. Santamaría Queiruga</i> .....	867
Formação docente e histórias de vida de professoras freireanas. - <i>M.M. Dias Cavalcante, M. J. Fai Serpa e Sales, B. Gonçalo do Nascimento, R. A. de Arruda Mourão, M.F. Cavalcante Gomes</i> .....	879
La formación permanente de la inspección educativa: preferencias organizativas. - <i>A.C. Doural García, I. Estévez Blanco, M. González- Sanmamed</i> .....	892
Formação e atuação docente: trajetória acadêmica e profissional de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica. - <i>R. Bezerra Barros, B. Ramalho, Isabel Viana</i> .....	905
La magia de combinar las matemáticas y los cuentos en la educación infantil. Percepción de los futuros docentes de educación infantil sobre la elaboración de cuentos adaptados como herramienta educativa. - <i>R. Rodríguez- Padín, E.R. Rodríguez-Machado, E.J. Veiga- Río</i> .....	920
Guías Educativas sobre SXF: revisión narrativa y presentación de una guía integradora. - <i>D. M. Peñalver- García, F.A. García- Sánchez</i> .....	932
Formação docente para a inovação pedagógica no cenário pós- pandemia: o caso da Universidade Federal do Tocantins, Brasil. - <i>E.J. Alves, H. Soares Santos</i> .....	947
Autorregulação no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades da compreensão leitora nos métodos de estudo. - <i>S. Costa, A.C. Silva, Francisco Peixoto</i> .....	962
Equações para a Sustentabilidade: uma Prática Pedagógica no Curso de Educação Básica. - <i>Hélder Pinto, A. Figueiroa, Â. Silva</i> .....	975
Ensinar e aprender a escrever: concepções e percepções de professores no processo de ensino- aprendizagem da escrita. - <i>M.C.V. Silva, M.B. Bacelar</i> .....	991
Valoración de una indagación sobre el agua en futuros maestros de Educación Infantil. - <i>Y. Golías Pérez, M.J. Fuentes Silveira, J.C. Rivadulla- López, Ó. González Iglesias</i> .....	1004
Suporte básico de vida no 9.º ano: Da motivação dos alunos para intervir na comunidade. - <i>J. Bonito, M.A. Boné, M.J. Loureiro</i> .....	1018
<b>Área 8 – Formación y transición al mundo laboral</b> .....	<b>1034</b>
La formación continua, herramienta al mundo laboral. - <i>A. Fernández, C. Val- Rey, A.M. Martínez</i> .....	1035
Una experiencia de aula: Empleo de H5P para la orientación vocacional del alumnado con discapacidad intelectual. - <i>V. Sánchez Souto</i> .....	1050
Desenvolver Mindset Empreendedor no Ensino Superior. - <i>M.C. Campos de Sousa Faria</i> .....	1062
La formación profesional en la empresa desde la perspectiva del alumnado. - <i>M.C. Sarceda- Gorgoso, F. Bran Barral</i> .....	1077

Satisfação dos alunos em cursos de marketing digital: uma análise das escolas de formação portuguesas. - <i>P. Ribeiro Cardoso</i> .....	1091
Empreendedorismo social em estudantes do ensino superior. - <i>R. Fernandes, E. Martins, F. Mendes, J. Sargento</i> .....	1107
<b>Área 9 – Interculturalidad e Inclusión Social</b> .....	<b>1118</b>
Características de los programas para el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual. - <i>S. Beunza- García, E. Carpintero- Molina, C. Bel-Fenellós</i> .....	1119
A sensibilidade intercultural em estudantes no ensino superior.- <i>R. Novo, A. Prada</i> .	1133
Estudo exploratório sobre as perceções da população imigrante residente no norte e interior de Portugal. - <i>R. Novo, A. Prada, I. Florêncio</i> .....	1148
Educar na Perspectiva Intercultural: um olhar a partir do Estágio de Docência. - <i>M. Graciele Vasconcelos Cunha Frota, G.J. Rocha Sombra, E. Simão Martins, M. C. da Silva Ribeiro Leite, J. Pereira da Silva</i> .....	1162
Analisis de la conducta en personas con trastorno espectro del autismo.- <i>M. Baña Castro, I. García García</i> .....	1177
A importância da aprendizagem criativa para promoção da inclusão, criatividade e diversidade na educação profissional. - <i>D.R. Schneider Gottschalck, P. Scherer Bassani</i> .....	1189
Inclusão social na educação profissional: desafios e perspectivas para os professores. - <i>D. R. Schneider Gottschalck</i> .....	1202
Relação entre identidade étnica e ajustamento académico de minorias étnico- raciais: Um protocolo de revisão sistemática com meta- análise. - <i>Mafalda L. Campos, Joana Pipa, Francisco Peixoto</i> .....	1214
As contribuições e os desafios do estágio supervisionado na formação de licenciandos africanos no Brasil. - <i>João Pereira da Silva, Márcia Graciele Vasconcelos Cunha Frota, Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite</i> .....	1229
O papel do professor e dos pares na inclusão de alunos migrantes. - <i>Ricardo Laranjeira, Sérgio Gaitas, Margarida Alves Martins, Guilherme Leite, Catarina Alves, Tiago Sarabando</i> .....	1244
<b>Área 10 – Lenguaje, Comunicación y sus alteraciones</b> .....	<b>1258</b>
Hablantes tardíos: Categorías léxicas como predictores de TDL. - <i>Mónica Vilameá Pérez, Iria Botana Lois</i> .....	1259
Hablantes tardíos; Perfil de desarrollo pragmático de 18 a 30 meses. - <i>Iria Botana Lois, Mónica Vilameá Pérez</i> .....	1270
Validación del Registro Observacional de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ROCAA) al portugués europeo. - <i>Anabela Cruz- Santos, María Luisa Gómez Taibo, Lucía Díaz Carcelén, Carmen Rabadán Martínez, Etelvina Lima, Mariana Carvalho</i> .....	1281

Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem: Da Definição à Intervenção. - Cátia Choupina- Alves, Anabela Cruz- Santos, Helena Trigo, Joana Teixeira, José Simões, Tânia Martins .....	1290
Avaliação da linguagem em crianças com medida de Acolhimento Residencial na Região Norte. - Sandra Miranda, Anabela Cruz- Santos .....	1302
Procesos implicados en el aprendizaje de la lectura, evaluación e intervención de las dificultades. - Paula Ramos Garrido .....	1316
Proficiência Leitora: Brasil e Portugal, Direito, Sistemas de Ensino e Políticas Públicas. - Nara Cláudia Alvoredo da Cruz Figueiredo. - Ana Rodrigues da Costa, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Lúcia Regina dos Santos .....	1330
Competencia pragmática en educación infantil. Experiencia de coordinación basada en el modelo interactivo de Monfort y Juárez. - Iria Botana Lois, Mónica Vilameá Pérez .....	1344
O impacto do brincar entre pais e filhos no desenvolvimento da linguagem. - Eugénia Teixeira .....	1356
Avaliação da comunicação expressiva de crianças portuguesas dos 6 aos 42 meses. - Sandra Ferreira, Anabela Cruz- Santos, Leandro S. Almeida .....	1368
Brasil e Portugal: Avaliação Externa (PISA) e Políticas da Educação. - Nara Cláudia Alvoredo da Cruz Figueiredo, Ana Rodrigues da Costa, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Lúcia Regina dos Santos .....	1379
<b>Área 11 – Modelos y Prácticas de Evaluación .....</b>	<b>1397</b>
El proceso de evaluación como oportunidad de aprendizaje a través de tareas favorecedoras de la integridad académica. - Rocío Chao- Fernández, María Cristina Pérez Crego, Vicente Castro- Alonso .....	1398
Desafios e tendências da avaliação educacional: olhares de professores da rede pública de ensino de Fortaleza- Ceará- Brasil. - Tereza Cristina Lima Barbosa, Maria Vilene Teixeira Cordeiro Nunes, Giovanni José Rocha Sombra, Elisângela André da Silva Costa, Elcimar Simão Martins .....	1413
Repensando o erro para potenciar oportunidades de aprendizagem. - Margarida S. Damião Serpa, Liliana Fontes Silva .....	1427
Relações entre as avaliações formativa e sumativa na perspetiva dos alunos. - Margarida S. Damião Serpa, Vanessa S. B. Vaz .....	1443
Avaliação para a aprendizagem no ensino superior: O e- portefólio como dispositivo de Avaliação. - Teresa Santos, Palmira Alves .....	1458
<b>Área 12 – Necesidades Educativas Especiales.....</b>	<b>1469</b>
Nueva Oportunidad de Formación.- Encarnación Sueiro- Domínguez .....	1470
Perceções de famílias acerca da utilização do Ages & Stages Questionnaires (ASQ- PT). - Rita Laranjeira. Ana Maria Serrano .....	1483
Avanços e desafios no contexto da inclusão escolar de estudantes com necessidades educativas especiais no município de Fortaleza –Brasil. - Maria Vilene Teixeira	

<i>Cordeiro Nunes, Tereza Cristina Lima Barbosa, Elisangela André da Silva Costa, Antonia Deusimar Timbó Teixeira</i> .....	1498
Procesamiento auditivo central en alumnado con dislexia y/o déficit de atención. Propuesta de intervención psicoeducativa.- <i>Tomás Mañas, Rosa M<sup>a</sup> Rivas, Eva M<sup>a</sup> Taboada, Santiago López, Patricia M<sup>a</sup> Iglesia, Anderson de Jesús</i> .....	1512
Dificultades específicas de aprendizaje en la lectura y en la escritura: demora entre el momento de detección y el momento de diagnóstico. - <i>Serxio Estévez Souto, Paula Outón Oviedo</i> .....	1527
Estratégias e recursos pedagógicos para produção de histórias infantis de crianças brasileiras em contexto escolar. - <i>Valéria Rosa Farto Lopes, Jáima Pinheiro de Oliveira, Neusa Teresinha Rocha dos Santos</i> .....	1536
Um caso de sucesso na Intervenção Precoce na Infância em Portugal. - <i>Rita Laranjeira</i> .....	1551
Surdos do interior do Brasil e a língua de sinais. - <i>Cristiano das Neves Vilela, Anabela Cruz- Santos, Wolney Gomes Almeida</i> .....	1565
Escolarização de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus no Brasil: marcos legais e conceituais. - <i>Carina Pimentel Souza Batista, Theresinha Guimarães Miranda</i> .....	1579
Marcas de exclusão: a educação especial no contexto do ensino não presencial. - <i>Carina Pimentel Souza Batista, João Danilo Batista de Oliveira, Miguel Angel Garcia Bordas, Monica de Jesus Souza</i> .....	1592
Vivências dos professores brasileiros no cenário da Covid- 19 no ensino para alunos com Necessidades Educativas Especiais. - <i>Clarice Rejane Lima Ferreira Tomaz, Anabela Cruz- Santos</i> .....	1605
Burnout parental em pais/cuidadores de adultos com necessidades especiais. - <i>Maria João Beja, Glória Franco, Fátima Carolina Freitas</i> .....	1620
Confirmación de las propiedades psicométricas de la escala para la detección de alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. - <i>Anderson de Jesus, Tamara Pereira Vigide, Rosa María Rivas Torres, Santiago López Gómez, Patricia Maria Iglesias Souto, Eva Maria Taboada Ares, Tomás Mañas León</i> .....	1635
Percepción sobre la conciliación familiar en familias con discapacidad. - <i>Noelia Orcajada Sánchez, Anabela Cruz- Santos</i> .....	1647
Caracterização de perfis de desenvolvimento de crianças com síndromes genéticos e perturbação neuromotoras. - <i>Isaac Pavão, Iolanda Gil, Maria Vânia Nunes, Maria Irene Miranda, Ana Vitória Santos Furtado Rios</i> .....	1678
Programa institucional de acompanhamento psicopedagógico da Universidade Federal de Uberlândia – PIAPSI/UFU.- <i>Maria Irene Miranda</i> .....	1689
A Inclusão de Crianças com PEA: O Olhar dos Educadores de Infância do Ensino Regular.- <i>Nelly Furtado</i> .....	1696
Una experiencia de aula: Empleo de H5P para la orientación vocacional del alumnado con discapacidad intelectual. - <i>Sánchez Souto, Vanesa</i> .....	1710



O Olhar das Crianças perante os colegas com Autismo no Pré- Escolar. - Vera Pinho, Maria Celeste de Sousa Lopes.....	1722
<b>Área 13 – Políticas y Reformas de la Educación Superior .....</b>	<b>1734</b>
A pedagogia universitária e a aprendizagem do professor de ensino superior. - Marina Marina Dias Cavalcante.....	1735
Percepción del alumnado de Grado acerca de la integridad académica. - Ana M. <sup>a</sup> Porto Castro .....	1746
A Lei de Cotas e a ampliação da diversidade e da inclusão: o novo perfil dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior. - Lauro Lopes Pereira- Neto...1759	
Representações do lúdico no Parecer Sucupira. - Maria Vitoria Maia.....	1772
<b>Área 14 – Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación .....</b>	<b>1783</b>
Integração das Multi Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em atividades de formação de professores. - Antonio Izomar Madeiro Rodrigues, Bento Duarte da Silva, António José Osório .....	1784
Programa “Aventura Mindserena”: uma experiência de mindfulness online no ensino superior. - Helena Fernandes, Albertina Lima de Oliveira.....	1796
Análise da percepção dos professores do ensino superior em angola em torno do ensino remoto. - Manuel Teixeira, Altina Ramos .....	1808
Dos Sistemas de Gestão de Aprendizagem para as Plataformas de Experiência de Aprendizagem. - Marcelo Mendonça Teixeira, Cristiane Domingos de Aquino Teixeira, Edmar da Silva Medeiros, Jaziel Victor de Souza, Linaldo Francisco Miranda, Israel Bernardo de Souza Filho, Anderson Sena dos Santos, Cícero Antônio de Moraes .....	1833
Plataformas de Inteligência Artificial no Processo Educativo. - Marcelo Mendonça Teixeira .....	1845
Desmitificando la preparación de oposiciones: Estudio de caso de la academia Flou. - Carolina Val- Rey, Ana María Martínez, Ainhoa Fernández .....	1859
A transversalidade das tecnologias digitais na educação à distância no Ensino Superior em Moçambique. - Tumbo, Dionísio .....	1875
Ensino online no período de covid 19: opinião dos estudantes do curso de Administração sobre desempenho académico. - Will, João Manuel de Sousa .....	1886
Educação a Distância e Digital (EaDD) e os desafios do e- Professor do ensino superior. - Maria Cristina Campos de Sousa Faria .....	1900
Ciência de Dados, Psicopedagogia e Psicologia Educacional: campo de pesquisa por construir. - João Batista Carvalho Nunes.....	1914
Educação no período pós- pandêmico: as TDICs no contexto da rede pública municipal de Fortaleza/Brasil. - Rodrigo Leite Rodrigues, Elizangela Maia Braga, João Batista Carvalho Nunes .....	1926
Aprendizagem no Ensino Superior: reflexões sobre o uso de experimentos controlados remotamente. - Jade Carvalho Ferreira, Thiago Coimbra Gusmão, Mikael Frank Rezende Junior, Alessandra Rodrigues, Thiago Caetano .....	1940

Itinerarios de formación para a acreditación da competencia dixital docente. - <i>Eduardo R. Rodríguez- Machado, Emilio J. Veiga- Río, Beatriz López González, Rocío Rodríguez- Padín, Natalia Abalde Amoedo</i> .....	1949
Las tecnologías como medio de inclusión en los estudios universitarios: La realidad de Galicia. - <i>Enelina María Gerpe Pérez</i> .....	1960
Emprego de la tecnología en la evaluación de los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. - <i>Eva María Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Muñoz Cantero, María Cristina Pérez Crego</i> .....	1971
Reflexões sobre plataformas digitais mais utilizadas por professores(as) brasileiros(as): uma discussão exploratória. - <i>Mariane Ignácio Guedes, Alessandra Rodrigues</i> .....	1985
A educación social ante os riscos dixitais que afectan a mulleres e menores: unha revisión de estudos recentes realizados en España. - <i>Laura Rego- Agraso, María- Paula Ríos- de Deus, María- Luisa Rodicio- Garcia, Ana Díaz- Crespo, Nuria Matos- Patiño</i> .....	1997
Formação continuada de professores para a integração de tecnologias de informação e comunicação no contexto da educação escolar indígena. - <i>Sonaira Moura, Bento Silva</i> .....	2012
Experiências educativas nos espaços maker: estratégias para potencializar a aprendizagem criativa com cultura maker em contextos presencial e online. - <i>Adriana Alves Aleixo, Bento Duarte da Silva</i> .....	2024
<b>Área 15 – Transiciones y Desarrollo a lo largo de la vida</b> .....	<b>2037</b>
Da hermenêutica do cotidiano à consciência crítica – O serviço social e a perspectiva pedagógica social. - <i>Ricardo Cardoso</i> .....	2038
Mudar apenas as regras ou também o jogo? – A metodologia de investigação- ação para a transformação dos sujeitos. - <i>Ricardo Cardoso</i> .....	2052
Será a prisão o melhor lugar para educar?: a qualidade de vida e percepção de segurança em contexto prisional. - <i>Gloria Jóluskin, Isabel Silva, Marcos Taipa Ribeiro, Sofia Boticas, Tomás Pereira</i> .....	2063
Relación entre expectativas de control percibido, salud general e imagen mental de las personas desempleadas. - <i>Adolfo Pena Prieto, María Dolores Varela Rodríguez</i> .....	2075
Niveles de ansiedad- rasgo en adolescentes: medida y diferencias según la práctica de ejercicio físico. - <i>Víctor Domínguez Rodríguez, Iago Portela Pino</i> .....	2089
Estudantes ingressantes por ações afirmativas e permanência no ensino superior brasileiro. - <i>Cláudia Canal, Leandro S. Almeida</i> .....	2110
Promoção da saúde psicológica no ensino superior: proposta do projeto piloto IPViver.- <i>Maria João Amante, Cátia Magalhães, Susana Fonseca, Lia Araújo, Paula Xavier, Edgar Correia Campos</i> .....	2121
<b>SIMPOSIOS</b> .....	<b>2162</b>
<b>SIMPOSIO: Formação Docente: debates, experiências e redes em análise</b> .....	<b>2163</b>

A integração curricular na formação de professores(as) de Música: características, possibilidades e limite. - <i>Daniel Augusto de Lima Mariano</i> .....	2164
<b>SIMPOSIO: Trabajo colaborativo en alumnado de educacion superior: construccion y validacion de un protocolo de observación.....</b>	<b>2177</b>
Construcción de un instrumento de observación del trabajo colaborativo en alumnado de Educación Superior. - <i>Irene González-Díez, Leandro S. Almeida, María Consuelo Saiz-Manzanares, Claudia P. Pedroza Canal, Miguel Ángel Carbonero-Martín, Luis J. Martín-Antón, Carmen Varela Vázquez, Paula Molinero-González, Wendy Lilibeth Arteaga-Cedeño</i> .....	2178
<b>SIMPOSIO: Análise de experiências educativas no ambiente híbrido .....</b>	<b>2179</b>
Docência na educação híbrida: análise de uma experiência na pós-graduação. - <i>Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Roseli Cerny</i> .....	2192
Metodologias ativas para a formação profissionalizante na perspectiva da educação híbrida. - <i>Gerlane Romão Fonseca Perrier</i> .....	2205
Mapear estilos de aprendizagem em ambiente híbrido: estudo de caso com professores em formação continuada. - <i>Eliana Alves Moreira Leite, Bento Duarte da Silva</i> .....	2219
Desigualdades digitais: educação híbrida para quem? - <i>Priscila Costa Santos</i> .....	2235
<b>SIMPOSIO: A matemática nos primeiros anos .....</b>	<b>2248</b>
A formulação de problemas: uma experiência no 1.º ano de escolaridade. - <i>Paulo Miranda, Ema Mamede</i> .....	2249
Explorar o cálculo mental no 3º ano de escolaridade. - <i>Mariana Djaló, Ema Mamede</i> .....	2264
A resolução de problemas de matemática por alunos dos 6 aos 7 anos. - <i>Mariana Branco, Ema Mamede</i> .....	2278
Promovendo o Sentido de Número em crianças dos 6 aos 7 anos. - <i>Bruna Gonçalves, Ema Mamede</i> .....	2292
O círculo fracionário na aprendizagem de frações: aspetos da sua utilização no 2º ano de escolaridade. - <i>Paula Cardoso, Ema Mamede</i> .....	2306
<b>SIMPOSIO: Intervir para reduzir as taxas de insucesso no Ensino Superior 2319</b>	
Variáveis pessoais e contextuais do (in)sucesso académico: estudantes dos PALOP no contexto das Residências Universitárias. - <i>Luisa Santos, Leandro Almeida, Susana Caires</i> .....	2320
<b>SIMPOSIO: Formação Docente: debates, experiências e redes em análise .....</b>	<b>2334</b>
A integração curricular na formação de professores(as) de Música: características, possibilidades e limites. - <i>Daniel Augusto de Lima Mariano</i> .....	2335
Qual Formação de Professores? Consensos e dissensos no campo. - <i>Andréa Rosana Fetzner</i> .....	2349



Redes e colectivos docentes latino-americanos: tecendo reflexións sobre a formación docente em movementos instituintes dialóxicos. - <i>Mairce da Silva Araújo, Orcid, Regina Aparecida Correia Trindade</i> .....	2359
<b>SIMPOSIO: Visibilizando Barreiras para la Inclusión Educativa y Social en Persoas con TEA</b> .....	<b>2372</b>
Identificando barreiras para a superación a e inclusión de persoas con trastorno do espectro do autismo (TEA). - <i>Manoel Baña Castro, Rosa Fiel Paz, Esther Nuñez Pintos, Isabel García García</i> .....	2373
La visibilidad de barreras para la inclusión en las familias de personas con TEA. - <i>Isabel García García</i> .....	2398
<b>SIMPOSIO: Ámbitos aplicados de las imágenes mentales: Diferentes líneas de investigación</b> .....	<b>2412</b>
La imagen de la psicología a través del Museo Gallego de Psicología: El final del primer período. - <i>Alfredo Campos</i> .....	2413
Afantasía y edad: Una revisión. - <i>Alfredo Campos, María José Pérez-Fabello</i> .....	2420
Pros y contras de “Baños de Bosque”: Posibilidades del modelo mediante imágenes mentales. - <i>Encarnación Sueiro-Domínguez, Alfredo Campos</i> .....	2435
La imagen espacial del alumnado de bachillerato. - <i>Mario Lado, Diego Campos-Juanatey</i> .....	2458
Seguridad que proporcionan los mapas en función de la forma de representación de la escala del mapa. - <i>Diego Campos-Juanatey, Mario Lado</i> .....	2469
Comprensión de mapas en función de la forma de representación de la escala del mapa. - <i>Diego Campos-Juanatey, Mario Lado</i> .....	2479
La imagen y la ansiedad ante la muerte de los adolescentes después del COVID-19. - <i>Esther López-Pérez, Alfredo Campos</i> .....	2487
Influencia de la facilidad de comprensión de mapas en la seguridad que aportan a los usuarios. - <i>María José Pérez-Fabello, Diego Campos-Juanatey, Mario Lado</i> .....	2504
Afantasía y superfantasía: Diferencias entre estudiantes de bellas artes y psicología. - <i>María José Pérez-Fabello, Alfredo Campos</i> .....	2515
Cambio de actitud ante la muerte a causa del COVID-19. - <i>Esther López-Pérez, Alfredo Campos</i> .....	2526
Rotación de mapas: Diferencias entre el alumnado de bachillerato. - <i>Mario Lado, Diego Campos-Juanatey</i> .....	2537

## PRÓLOGO

Llegamos a la XVII edición del Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía después de casi tres décadas de celebración de sucesivas ediciones y bajo el patrocinio y supervisión de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP). Lejos queda ya aquel año de 1995 en el que se firmó un protocolo entre la Universidade do Miño y la Universidad da Coruña, y que, entre otras iniciativas, incluye la celebración conjunta de este Congreso. Desde entonces y hasta la actualidad somos las mismas personas, básicamente profesores de la Universidade da Coruña y Universidade do Minho, en Braga (Portugal), los que convocamos y preparamos la organización de este Congreso para los días 30, 31 de Agosto y 1 de Septiembre del año 2023. Todos seguimos con el mismo objetivo de reunirnos de nuevo y compartir nuestros trabajos, para su análisis, contraste y debate científico, pensando siempre en contribuir a la mejora de la calidad educativa en todos los niveles y en todos los países.

Desde su primera edición este Congreso, aunque siempre con su sello original Gallego-Portugués, se ha caracterizado por contar con afluencia y presencia de congresistas de diferentes latitudes. Así, desde la colaboración estrecha de la Universidade da Coruña y de las otras dos universidades gallegas así como, especialmente, con la de UMinho portuguesa, el universo de participantes se ha extendido progresivamente a toda España y a los países de la Comunidad de Lengua Portuguesa (CPLP), con un importante énfasis en Brasil, así como en otros países de América Latina (República Dominicana, Colombia, México, Puerto Rico y Venezuela) y algunos países africanos (Cabo Verde, Angola y Mozambique).

A partir de su inicio y hasta la actualidad, muchas han sido las temáticas que se han analizado y debatido, aportando soluciones a diferentes problemas, siempre poniendo en valor la diversidad, la interdisciplinariedad, la equidad y la innovación educativa.

En este XVII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, respetando la tradición y lo diferencial de los procesos educativos y de sus contextos en los que tienen lugar, se han propuesto, en consonancia con las últimas ediciones, unas quince áreas temáticas: Adicciones y conductas problemáticas; Aprendizaje, Memoria y Motivación; Conflictos escolares y mediación; Desarrollo profesional y vocacional; Educación, Desarrollo y Procesos Artísticos; Familia, Escuela y Comunidad; Formación de profesores y agentes educativos; Formación y Transición al Mundo Laboral; Interculturalidad e Inclusión Social; Lenguaje, Comunicación y sus alteraciones; Prácticas y modelos de evaluación; Necesidades educativas especiales; Políticas y reformas de la educación superior; Tecnologías de la información y la comunicación en la educación; y Transiciones y Desarrollo a lo largo de la vida.

En línea con las ediciones anteriores, el Congreso ha sido un espacio abierto para reuniones y debates entre los participantes, con los siguientes objetivos principales:

- Promover los intercambios científicos entre investigadores y profesionales en las áreas de Docencia, Educación y Psicología;
- Presentar y debatir los resultados de los proyectos de investigación y los programas de intervención educativa, en especial los que se derivan más recientemente de esta crisis post-pandémica (post-covid-19) que nos ha afectado y preocupado tanto;
- Profundizar la multidisciplinariedad en temas psicológicos y educativos y en relación con las Ciencias Psicológicas y Ciencias de la Educación;
- Contribuir a la mejora del sistema educativo formal e informal, a la formación de sus diferentes agentes y a la cualidad de sus organizaciones y contextos en atención a los objetivos de desarrollo sustentable.

A pesar de que la crisis pandémica mundial ya se está superando, esta edición del Congreso se desarrolló en modalidad híbrida (presencial y online) y, en consecuencia, una buena parte de los trabajos científicos se presentaron online.

Como también ya es habitual en el Congreso Internacional Científico Gallego-Portugués de Psicopedagogía, el Comité Organizador publica los textos completos en un volumen de actas. Es nuestro interés que las aportaciones realizadas sean de utilidad para todos los agentes que intervienen en la educación, y que todo ello contribuya a hacer de nuestros sistemas educativos un ejemplo de mejora continua y de contribución para el progreso y la justicia social

A Coruña, 2023

## COMITE ORGANIZADOR

### **PRESIDENTES**

Alfonso Barca Lozano (Univ. da Coruña)

Bento Duarte da Silva (Univ. do Minho)

### **COORDINADORES**

Alicia Risso (Univ. da Coruña)

Anabela Cruz Santos (Univ. do Minho)

Juan Carlos Brenlla (Univ. da Coruña)

Luis Dourado (Univ. Minho)

### **DIRECTOR INFORMÁTICO**

Alejandro Tuñas García (ACIP)

### **VOCALES**

Araceli Serantes (Univ. da Coruña)

José Alberto Lencastre (Univ. do Minho)

José Carlos Núñez (Univ. da Coruña)

Lia Raquel Oliveira (Univ. do Minho)

María del Mar García Señorán (Univ. de Vigo, campus de Ourense)

M<sup>a</sup> Dolores Candedo (Univ. da Coruña)

M<sup>a</sup> Dorinda Mato (Univ. da Coruña)

Manuel Deaño (Univ. de Vigo, campus de Ourense)

Maria Helena Vieira (Univ. do Minho)

Maria João Gomes (Univ. do Minho)

Narciso de Gabriel (Univ. da Coruña)

Natália Fernandes (Univ. do Minho)

Nuria Rebollo Quintela (Univ. da Coruña)

Palmira Alves (Univ. do Minho)

Pedro Vega (Univ. da Coruña)

Pilar Vieiro (Univ. da Coruña)

Radhamés Mejía (Univ. Santo Domingo, Rep. Dominicana)

Roberto Suárez Brandariz (Univ. da Coruña)

Rocío Chao (Univ. da Coruña)

Silvia Monteiro (Univ. do Minho)

Susana Caires (Univ. do Minho)

Teresa Sarmiento (Univ. do Minho)



## COMITÉ CIENTÍFICO

### **PRESIDENTES**

Manuel Peralbo Uzquiano (Univ. da Coruña)

Leandro S. Almeida (Univ. do Minho)

### **MIEMBROS**

Acácia Angeli Santos (Univ. São Francisco / Brasil)

Amparo Fernández (Ministerio de Educación Superior de Ciencia y Tecnología. República Dominicana)

Ana Belén Bernardo Gutiérrez (Universidad de Oviedo)

Ana Serrano (Univ. Minho)

Ana Tomás Almeida (Univ. Minho)

Andreza Tavares (Instit. Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)

Antonio Valle Arias (Univ. da Coruña)

Alexandra M. Araújo (Univ. Portucalense)

Alfredo Campos (Univ. de Santiago de Compostela)

Bartolomeu Varela (Univ. de Cabo Verde)

Bendita Donaciano (Univ. Pedagógica de Moçambique)

Camila Fior (Univ. Estadual de Campinas / Brasil)

Camilo Ussene (Univ. Pedagógica de Moçambique)

Carlos Fino (Univ. Madeira)

Carlos Morais (Instit. Politécnico de Bragança)

Cristina Ferreira (Univ. de Cabo Verde)

Diana Vieira (Instit. Politécnico do Porto)

Doris Adriana Ramirez Salazar (Univ. de Antioquia / Colômbia)

Edméa Santos (Univ. Federal Rural do Rio de Janeiro / Brasil)

Eduardo Barca Enríquez (Univ. da Coruña)

Eduardo Duque (Univ. Católica Portuguesa/ Braga)

Eduardo Fuentes (Univ. de Santiago de Compostela)

Emílio Veiga Rio (Univ. de Santiago de Compostela)

Evely Boruchovitch (Univ. Estadual de Campinas, Unicamp / Brasil)

Fátima Morais (Univ. do Minho)

Feliciano Veiga (Univ. de Lisboa)



Fernando Costa (Univ. de Lisboa)  
Fernando Gonçalves (Univ. do Algarve)  
Fernando Lara (Univ. de Burgos)  
Filomena Ponte (Universidade Católica Portuguesa)  
Florencio Vicente Castro (Univ. de Extremadura)  
Francisco Peixoto (ISPA, Instituto Universitário)  
Gladis Falavigna (Univ. Estadual do Rio Grande do Sul/ Brasil)  
Graça Carvalho (Univ. do Minho)  
Humberto Morán (Centro EPA Eduardo Pondal da Coruña)  
Iria Botana (Centro de Atención Temperá da Mancomunidade de Ordes, Coruña)  
Isabel Cabrita (Univ. de Aveiro)  
João Lopes (Univ. do Minho)  
Joaquim Armando Ferreira (Univ. de Coimbra)  
José Augusto Pacheco (Univ. do Minho)  
José María Mesías Lema (Univ. da Coruña)  
José Luís Mateus Alexandre (Instituto Superior de Ciências da Educação da Huila/ Angola)  
José Paulino Castiano (Univ. Pedagógica de Moçambique)  
José Precioso (Univ. do Minho)  
José Tomás da Silva (Univ. de Coimbra)  
Juan Jose Bueno Aguilar (Univ. da Coruña)  
Jurjo Torres (Univ. da Coruña)  
Karine Pinheiro de Souza (Universidade de Cariri, CE/Brasil)  
Licínio Lima (Univ. do Minho)  
Luis Celeiro (Univ. de Santiago de Compostela)  
Luísa Faria (Univ. do Porto)  
Luisa Miranda (Instit. Politécnico de Bragança)  
M<sup>a</sup> Adelina Guisande (Univ. de Santiago de Compostela)  
M<sup>a</sup> Carmen Sarceda (Univ. de Santiago de Compostela)  
M<sup>a</sup> Isabel Fajardo (Univ. de Extremadura)  
M<sup>a</sup> Luisa Gómez-Taibo (Univ. da Coruña)  
M<sup>a</sup> Luz Fernández Amado (Colegio Salesianos, A Coruña)  
M<sup>a</sup> Pilar González-Fontao (Univ. de Vigo)  
Manuel Baña (Univ. de Santiago de Compostela)

Manuel García (Univ. da Coruña)  
Marco Silva (Univ. Estadual do Rio de Janeiro / Brasil)  
Margarida Serpa (Univ. dos Açores)  
Maria do Céu Taveira (Univ. do Minho)  
Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo /  
Brasil)  
Maribel Barreto Mesa (Univ. de Antioquia / Colômbia)  
Maria Conceição Barbosa, Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela /  
Angola)  
Mário Simões (Univ. de Coimbra)  
Mercedes González Sanmamed (Univ. da Coruña)  
Miguel Ángel Santos (Univ. de Santiago de Compostela)  
Miguel Muñoz (Univ. da Coruña)  
Mónica Vilameá (Univ. da Coruña)  
Montserrat Durán (Univ. da Coruña)  
Neide de Brito Cunha (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza/ Brasil)  
Neves Arza (Univ. da Coruña)  
Nivagara Daniel (Univ. Pedagógica de Moçambique)  
Orlanda R. Cruz (Univ. do Porto)  
Patrícia Lupion Torres (Pontifícia Universidade Católica do Paraná /Brasil)  
Paulo Dias (Univ. Aberta)  
Pedro Palhares (Univ. do Minho)  
Pedro Rosário (Univ. do Minho)  
Pilar Fernández (Univ. de Santiago de Compostela)  
Silvia López Larrosa (Univ. da Coruña)  
Suzana Caldeira (Univ. dos Açores)  
Theresinha Guimaraes Miranda (Univ. Federal da Bahia / Brasil)

## Área 1 – Adicción y Comportamientos Problemáticos



Pelos olhos adentro: a exposição aos ecrãs e o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança.

Sandra Oliveira (<https://orcid.org/0009-0009-9588-6142>)\*

José Sargento (<https://orcid.org/0000-0003-3498-1735>)\*\*

Cátia Magalhães (<https://orcid.org/0000-0001-8018-4249>)\*\*\*

\*Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga \*\*Escola Superior de Educação-Politécnico de Viseu, CI&DEI – Politécnico de Viseu; \*\*\* Escola Superior de Educação-Politécnico de Viseu, CI&DEI – Politécnico de Viseu, ISAMB Faculdade de Medicina – Universidade de Lisboa

## Resumo

A revolução tecnológica da última década aumentou exponencialmente o acesso às tecnologias digitais. A investigação tem assinalado, neste contexto, a exposição excessiva das crianças aos ecrãs. Pretende-se, neste trabalho, explorar as intercorrências para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da exposição excessiva aos ecrãs e às tecnologias digitais na criança. Procedeu-se, para o efeito, a uma pesquisa dos estudos da EBSCO, publicados nos últimos 6 anos, dos quais se selecionaram aqueles cujo foco principal é a relação entre os ecrãs e o desenvolvimento da criança. Os estudos selecionados sugerem que a exposição excessiva aos ecrãs se associa a um desenvolvimento cognitivo menos fluído, a indicadores mais pobres de auto-regulação, e a um risco acrescido de vir a desenvolver problemas emocionais e comportamentais. No que concerne à atenção os resultados são divergentes. A investigação acrescenta, assim, sustentação à necessidade de limitar a utilização das tecnologias digitais para proteger o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças.

*Palavras-chave:* ecrãs, tecnologias digitais, desenvolvimento cognitivo, problemas emocionais

## **Pelos olhos adentro: a exposição aos ecrãs e o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança.**

### Abstract

The technological revolution of the last decade has exponentially increased access to digital technologies. Research has pointed out, in this context, the excessive exposure of children to screens. The aim of this work is to explore the interferences for the child's cognitive and socio-affective development of excessive exposure to screens and digital technologies. For this purpose, a search was carried out on EBSCO studies, published in the last 6 years, from which those whose main focus is the relationship between screens and child development were selected. The selected studies suggest that excessive exposure to screens is associated with less fluid cognitive development, poorer indicators of self-regulation, and an increased risk of developing emotional and behavioral problems. With regard to attention, the results are divergent. The investigation thus adds support to the need to limit the use of digital technologies to protect and promote children's cognitive and socio-affective development.

*Keywords:* screen time, digital technologies, cognitive development, emotional problems

A revolução tecnológica da última década aumentou exponencialmente o acesso às tecnologias digitais, incrementando, de forma muito acentuada, a exposição das crianças aos ecrãs (televisão, telemóvel, tablet, etc.). Para além do papel fundamental que podem ter na vida relacional das crianças - permitindo, por exemplo, fazer videochamadas para os avós que moram longe - as tecnologias podem ser uma ferramenta educativa importante, havendo estudos que sinalizam o papel dos ecrãs no desenvolvimento de algumas competências executivas (Chiu et al, 2022; Samson et al.,2021), e outros cujos resultados parecem sugerir que as tecnologias não têm quaisquer efeitos perniciosos no desenvolvimento do vocabulário (Taylor et al., 2018) ou no debutar da perturbação de hiperatividade com défice de atenção (Levelink et al., 2021).

São, todavia, diversos os estudos que associam a exposição excessiva das crianças aos ecrãs a um risco acrescido de desenvolver problemas emocionais (Farkas et al., 2020;

Liu et al, 2021; Neville et al, 2021; Rocha et al., 2021; Shah et al., 2021; Srisinghasongkran et al., 2021; Uzundag et al., 2022; Xiang et al, 2022; Zaho et al., 2022); a menores competências de atenção (Fitzpatrick, et al., 2022; Gueron-Sella et al., 2020); e a um desenvolvimento menos efetivo de algumas competências cognitivas (Hutton et al., 2022; Rocha et al., 2021; Srisinghasongkram et al, 2021; Uzundag et. al., 2022; Xiang et al., 2022; Zhao et al., 2022).

Neste sentido, a Organização Mundial de Saúde (2019) (WHO) sublinha a importância de diminuir o tempo de exposição aos ecrãs por parte das crianças, substituindo a atividade digital por atividade física. Recomenda, neste contexto, que até aos 2 anos, a criança não deva ter acesso a ecrãs; e entre os 2 e os 4 anos, o tempo de exposição diário não deve exceder uma hora. Na mesma linha, as orientações da Academia Americana de Pediatria (2023), sugerem que, até aos 18 meses, os ecrãs devem estar vedados às crianças, a não ser para a realização de videochamadas com os avós ou outras pessoas significativas; dos 18 aos 24 meses, os ecrãs continuam a não ser recomendados, mas a existirem que seja para ver programas educativos ou interagir com o cuidador; e até aos 5 anos o tempo de exposição aos ecrãs não deve exceder uma hora.

Num contexto em que a investigação vai dando conta que a exposição das crianças aos ecrãs tende a exceder, largamente, as recomendações das organizações internacionais como a pretende-se, neste trabalho, explorar as potenciais intercorrências da exposição aos ecrãs no desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança.

### **Método**

Procedeu-se a uma revisão dos estudos da EBSCO, publicados nos últimos 6 anos, com as palavras chave *Early childhood screen exposure* AND *cognitive development* AND *attention*. Selecionaram-se vinte estudos - dezoito empíricos, uma revisão sistemática e uma revisão - tendo-se incluído aqueles cujo foco principal é a relação entre a exposição aos ecrãs e o desenvolvimento da criança.

### **Resultados**

A investigação tem dado conta de uma utilização excessiva das tecnologias digitais por parte das crianças. Assim, num estudo com 299 crianças, entre os 2 e os 5

anos, e com um desenvolvimento saudável, Agrawal et al (2022), tomando como critério as recomendações da WHO (2019), verificaram, que 60 % dos participantes tinham um excesso de tempo de exposição aos ecrãs. Verificaram, ainda, ser frequente utilizar os ecrãs enquanto as crianças comiam (75.6 % dos participantes), ou como estratégia para gerir as birras (38.8 % dos participantes).

No mesmo sentido, a investigação com 486 pais de crianças com menos de 6 anos, conduzida por Akbakyin et al (2023), dá conta que a média de tempo de exposição aos ecrãs excedia o indicado pelas recomendações internacionais. Os autores encontraram uma associação entre um menor tempo de utilização dos ecrãs por parte das crianças e uma maior diferenciação académica dos pais, assim como um maior conhecimento acerca dos efeitos adversos da sobre-exposição aos ecrãs. Verificaram, ainda, que o facto dos pais passarem mais de 2 horas diárias emergidos nos ecrãs parece aumentar o risco das crianças terem uma utilização excessiva dos ecrãs. Na mesma linha, Rocha et al. (2021), reportam exposição excessiva aos ecrãs em 69 % das 3155 crianças que participaram no estudo.

### **Desenvolvimento cognitivo**

As organizações internacionais (AAP, 2023; WHO, 2019) sinalizam um efeito potencial da exposição excessiva aos ecrãs no desenvolvimento das competências cognitivas da criança. Num estudo com 52 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, de Hutton et al (2022), encontraram uma associação entre uma maior exposição aos ecrãs a alterações nas ressonâncias magnéticas, com uma aparente maturação da área visual, mas um menor desenvolvimento das áreas responsáveis por funções como a atenção, a memória, o reconhecimento das letras e a cognição social.

Na mesma linha., Rocha et al (2021), num trabalho com 3155 crianças cujas idades variavam entre os 0 e os 60 meses encontraram resultados que sugerem o potencial impacto da exposição aos ecrãs no desenvolvimento cognitivo (avaliado pelo *Ages and Stages Questionnaire 3 AS-Q 3*): cada hora adicional de exposição aos ecrãs associou-se a piores indicadores na comunicação, capacidade de resolver problemas, e no domínio pessoal-social.

Numa investigação conduzida por Zhao et al. (2022), 152 crianças foram avaliadas em vários momentos entre os 6 e os 72 meses, e agrupadas em 3 grupos de exposição aos ecrãs: 1) continuamente baixa, 2) aumento de exposição tardio; 3) aumento precoce de exposição. Os resultados indicam que as crianças do grupo de exposição continuamente baixa têm scores de desenvolvimento cognitivo (avaliados pela WISC-IV) e socio-emocional (avaliados pelo *SDQ*) mais elevados do que os outros dois grupos. Na mesma linha, Srisinghasongkram et al. (2021), num trabalho com 259 crianças entre os 6 meses e os 4 anos, dão conta que exposição continuada a mais do que um ecrã em simultâneo se associa uma diminuição da performance cognitiva na creche/jardim de infância (avaliada através da *MSEL*).

Num outro estudo, com 266 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 9 anos, Sugatte e Martzog (2019), encontraram resultados que sugerem que um tempo mais alargado de exposição aos ecrãs se associa a uma diminuição da performance das crianças no que concerne à imaginação/produção de imagens mentais.

Shah et al. (2021) estudaram a relação entre a exposição à televisão, a interação com os pais nos momentos de exposição à televisão e o desenvolvimento da curiosidade no jardim de infância, numa amostra de 5100 crianças, com idades compreendidas entre os 9 e os 24 meses. Criaram, para o efeito, uma medida de curiosidade a partir de questões da *PKBS-2* e da *SSRS*. Os resultados do estudo indicam que: o número de horas de televisão aumenta a probabilidade de indicadores mais pobres de curiosidade no jardim de infância; a maior frequência de conversação e interação entre pais e filhos nos momentos de exposição à televisão associa-se a melhores indicadores de curiosidade, sendo esta associação maior para as crianças de estatuto socioeconómico mais baixo.

Por sua vez, Taylor et al. (2018), num trabalho com 131 crianças, entre os 6 e os 36 meses, não encontraram qualquer relação entre o tempo de exposição aos ecrãs e o vocabulário.

Os efeitos da exposição aos ecrãs no desenvolvimento cognitivo das crianças poderão, em certa medida, ser mediados pelo comportamento dos pais. É o que parece sugerir um trabalho de revisão de Guellai et al. (2022), ao sustentar que os efeitos da exposição aos ecrãs no desenvolvimento cognitivo das crianças até aos 3 anos depende

do comportamento do adulto nos momentos de exposição, na adequabilidade do conteúdo à idade, da interatividade do ecrã e se o ecrã está em segundo plano ou não.

### **Atenção**

As competências para a atenção têm sido referidas como podendo ser afetadas negativamente pelo uso excessivo de ecrãs. É nesse sentido que parece apontar o estudo de Gueron-Sella e Gordon-Hacker (2020). Os autores avaliaram, em três momentos – 18, 22 e 26 meses da criança – a exposição cumulativa aos ecrãs e a atenção focalizada. Calcularam os scores cumulativos de exposição aos ecrãs a partir de quatro indicadores: tempo diário de exposição aos ecrãs; padrões de utilização da televisão pela família; uso das tecnologias digitais para regular o stresse da criança e utilização do telemóvel pela mãe enquanto está com a criança. Os resultados indicam que a exposição cumulativa aos ecrãs aos 18 meses da criança prediz a atenção focalizada (avaliada pela *Attentional Focusing subscale* do *ECBQ-SF*) aos 22 e aos 26 meses: quanto maior a exposição cumulativa às tecnologias digitais menor tenderá a ser a atenção focalizada da criança. Também o estudo de Hutton et al. (2022), acima referido, parece sugerir uma potencial associação entre a exposição aos ecrãs e dificuldades no desenvolvimento das competências de atenção.

Todavia, Chiu et al. (2022), num estudo com 162 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, encontraram uma associação entre o uso do tablet e melhores indicadores de indicação ininterrupta, ao mesmo tempo que o uso do tablet não pareceu associar-se a diferenças no que concerne aos comportamentos desatentos em contexto de sala de aula (avaliados, pelos professores, através do preenchimento *SWAN – Strengths and Weaknesses of ADHD Symptoms*). A utilização do tablet associou-se, ainda, a uma pior qualidade do sono (avaliada pelo *CSHQ-A - Children's Sleep Habits Questionnaire Abbreviated*).

Na mesma linha, num trabalho com 154 crianças, entre os 4 e os 7 anos, Samson et al. (2021) encontraram uma relação entre a utilização de videojogos e melhores indicadores de atenção seletiva, não se tendo verificado qualquer relação com a atenção

executiva e a atención ininterrupta (avaliadas pela *Early Childhood Attention Battery – ECAB*).

### **Desenvolvimento socio-afetivo**

A investigação tem-se debruçado sobre o efeito da exposição aos ecrãs no desenvolvimento socio-afetivo da criança. A este propósito, Farkas et al (2020), num trabalho com 1648 famílias chilenas e 3786 famílias escocesas com crianças com idades inferiores a 7 anos, encontraram, nos participantes escoceses, uma associação entre períodos mais elevados de exposição à televisão e o desenvolvimento de problemas emocionais nas crianças (avaliados pelo *CBCL – Child Behavior Checklist* e pelo *SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire*). No mesmo sentido, Fitzpatrick et al (2022), numa investigação com 265 crianças canadianas, verificaram que o tempo de exposição aos ecrãs aos 3.5 anos parece contribuir para um menor auto-controlo e auto-regulação do comportamento aos 4.5 anos (medida pelo *Children’s Behavior Questionnaire*). Na mesa linha, uma revisão sistemática de Uzundag et al. (2022), dá conta que a exposição aos ecrãs na infância se associa a menos competências de auto-regulação no futuro.

Um outro estudo, com 2492 crianças, apresenta resultados que indiciam que o excesso de exposição aos ecrãs é um fator de risco para o desenvolvimento de dificuldades emocionais e comportamentais (avaliadas pelo *SDQ*): o tempo de exposição aos ecrãs aos 6 meses é um fator de risco para sintomas emocionais e hiperatividade aos 4 anos; o tempo de ecrã aos 2.5 anos é um fator de risco para a hiperatividade aos 4 anos. O tempo de ecrã aos 4 anos é um fator de risco para a manifestação de problemas emocionais e de comportamento, hiperatividade, problemas com os pares, etc. (Liu et al., 2021)

Por sua vez, Levelink et al (2021) avaliaram 2768 díades mãe-filho no que se refere ao sono, ao tempo de exposição aos ecrãs e às dificuldades emocionais e comportamentais (através do *CBCL*). O tempo de exposição aos ecrãs e o sono aos 2, 4 e 6 anos, não se associa, neste estudo, a um risco acrescido de desenvolver Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção aos 8 e aos 10 anos, mas o excesso de exposição à televisão e os menores tempos de sono aumentam a probabilidade de desenvolver sintomas de externalização. Na mesma linha, Neville et al (2021) verificaram, numa

investigação com 9001 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, que o tempo de exposição aos ecrãs se associa a mais problemas de comportamento (avaliados pelo *SDQ*). Nos rapazes esta relação parece ser mediada pela diminuição de atividade física. No que se refere a comportamento prossocial, os autores não encontraram qualquer relação com a exposição aos ecrãs.

Um outro estudo, com 259 crianças entre os 6 meses e os 4 anos, dá conta que a exposição continuada a mais do que um ecrã em simultâneo aos 18 meses se associa a mais problemas de comportamento (avaliados pelo *CBCL* e pelo *SDQ*) aos 4 e aos 6 anos (Srisinghasongkram et al.,2021).

Na mesma linha, um estudo de Xiang et al. (2022), com 4985 crianças entre os 3 e os 6 anos, encontraram resultados que indicam que a exposição excessiva aos ecrãs se associa a piores indicadores de qualidade de vida relacionada com a saúde (avaliados pelo *Pediatric Quality of Life Inventory – Peds QL 4.0*). A exposição aos ecrãs anterior aos 2 anos associa-se particularmente a performances mais baixas de funcionamento emocional e a um maior risco de perturbações do comportamento, perturbações psicossomáticas, hiperatividade e impulsividade (avaliados pela *Conner’s Parent Rating Scale – CPRS-48*).

### Tabela 1

#### Síntese dos principais resultados dos estudos

Principais resultados	Estudos
As crianças tendem a ter um tempo de excessivo de exposição aos ecrãs	Agrawal et al (2022); Akbakyin et al (2023); Rocha et al. (2021)
A exposição excessiva aos ecrãs pode ter potenciais efeitos negativos no desenvolvimento de diversas competências cognitivas	Hutton et al (2022); Rocha et al. (2021); Shah et al. (2021); Srisinghasongkram et al.,(2021); Sugatte e Martzog (2019); Zhao et al. (2022)
A exposição cumulativa a tecnologias digitais parece associar-se a indicadores mais pobres de atenção	Gueron-Sella e Gordon-Hacker (2020); Hutton et al (2022).
A exposição a tecnologias digitais associa-se a melhores indicadores de algumas tipologias de atenção	Chiu et al (2022); Samson et al (2021)
A exposição aos ecrãs parece relacionar-se com piores indicadores de auto-regulação	Fitzpatrick et al (2022); Uzagundu et al(2022)



Existência de uma relação entre a exposição excessiva aos ecrãs e o desenvolvimento de problemas emocionais na criança Farkas et al (2020); Levelink et al (2021); Liu et al (2021); Neville et al (2021); Srisinghasongkram et al.,(2021); Xiang et al. (2022); Zhao et al. (2022).

---

## Discussão

Este trabalho apresenta limitações claras decorrentes, desde logo, da natureza não sistemática da revisão bibliográfica, as quais obrigam a olhar para os resultados com prudência. Parece, ainda assim, disponibilizar indicadores importantes sobre os potenciais efeitos que a exposição excessiva aos ecrãs pode ter no desenvolvimento da criança.

Vários estudos (Agrawal et al., 2022; Akbakyin et al., 2023; Rocha et al., 2021) acrescentam sustentação à percepção do senso comum, segundo a qual existe uma tendência crescente para a utilização excessiva de tecnologias digitais por parte das crianças.

Os indicadores parecem apontar para uma tendência que associa a exposição excessiva aos ecrãs a uma menor fluidez do desenvolvimento cognitivo da criança, nomeadamente no que concerne à imaginação, curiosidade e capacidade de resolver problemas, etc. (Hutton et al , 2022; Rocha et al., 2021; Shah et al., 2021; Srisinghasongkram et al.,2021; Sugatte e Martzog, 2019; Zhao et al., 2022). Não se encontraram, todavia, evidências que relacionem o uso das tecnologias digitais com o desenvolvimento do vocabulário (Taylor et al, 2018).

No que diz respeito à atenção, os resultados foram contraditórios. Dois estudos (Gueron-Sella e Gordon-Hacker, 2020; Hutton et al, 2022) parecem sugerir uma associação entre a utilização excessiva de tecnologias digitais e menores competências de atenção; ao passo que dois estudos associam a utilização do *tablet* (Chiu et al., 2022) e dos videojogos (Samson et al.,2021) a melhores indicadores de atenção continuada e atenção seletiva, respetivamente. Serão, neste contexto, necessários mais estudos que permitam aclarar os potenciais efeitos diferenciais de várias tipologias de ecrãs e atividades digitais, nos vários domínios da atenção.

No que concerne ao desenvolvemento afetivo, parecen existir indícios claros dos efectos que una exposición excesiva aos ecrãs pode ter na auto-regulación emocional (Fitzpatrick et al., 2022; Uzagundu et al., 2022) e no desenvolvemento de problemas emocionais e comportamentais (Farkas et al., 2020; Levelink et al., 2021; Liu et al., 2021; Neville et al., 2021; Srisinghasongkram et al., 2021; Xiang et al., 2022; Zhao et al., 2022).

Não obstante as limitações deste trabalho, o importante papel educativo e de relação que as tecnologias digitais podem ter (permitindo a realización de videochamadas com persoas significativas, por exemplo), e alguns resultados divergentes (especialmente no que concerne à atención), os indicadores que resultam deste trabalho parecen apontar, de forma clara, para a necesidade de limitar a exposición aos ecrãs, de forma a proteger o desenvolvemento cognitivo e afetivo das crianças.

### Referências

- Agrawal, A.; Dixit, A. & Agarwal, V. (2022). To study the prevalence and practices of screen based media exposure in children 2-5 years of age in Ghaziabad – an Observational Study. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13 (7): 811 – 816. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S07.108>
- American Academy of Pediatrics (2023). Available from: <https://www.aap.org/en/patient-care/media-and-children/center-of-excellence-on-social-media-and-youth-mental-health/social-media-and-youth-mental-health-q-and-a-portal/middlechildhood/middle-childhood-questions/screen-time-guidelines/>
- Akbayin, M.; Mulliez, A.; Fortin, F.; Olagne, M. V.; Laporte, C. & Vorilhon, P. (2023). Screen exposure time of children under 6 years old: a French cross-sectional survey in general practices in the Auvergne-Rhône-Alpes region. *BMC Primary Care*. 24 (58). <https://doi.org/10.1186/s12875-023-02009-5>
- Chiu, K.; Lewis, F.C.; Ashton, R.; Cornish, K.M. & Johnson, K.A. (2022) Higher Tablet Use Is Associated With Better Sustained Attention Performance but Poorer Sleep Quality in School-Aged Children. *Front. Psychol.* 12:742468. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742468>

- Farkas, C.; Girard, L. & MacBeth, A. (2023). Predictors of emotional problems in 5-year-old children: an international comparison between two cohorts in Chile and Scotland. *Current Psychology*, 42:390–405. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01336-5>
- Fitzpatrick, C.; Harvey, E.; Cristini, E.; Laurent, A.; Lemelin, J-P. & Garon-Carrier, G. (2022). Is the Association Between Early Childhood Screen Media Use and Effortful Control Bidirectional? Prospective Study During the COVID-19 Pandemic. *Front. Psychol.* 13:918834. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.918834>
- Guellai, B.; Somogyi, E., Esseily, R. & Chopin, A. (2022) Effects of screen exposure on young children’s cognitive development: A review. *Front. Psychol.* 13:923370. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.923370>
- Gueron-Sela, N. & Gordon-Hacker, A. (2020) Longitudinal Links Between Media Use and Focused Attention Through Toddlerhood: A Cumulative Risk Approach. *Front. Psychol.* 11:569222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569222>
- Hutton, J.S.; Dudley, J.; DeWitt, T. & Horowitz-Kraus, T. (2022). Associations between digital media use and brain surface structural measures in preschool-aged children. *Scientific Reports*, 12:19095. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-20922-0>
- Levelink, B.; Vlegel, M.; Mommers, M.; Gubbels, J.; Dompeling, E.; Feron, F.; Zeben-van der Aa, D.; Hurks, P. & Thijs, C. (2021). The Longitudinal Relationship Between Screen Time, Sleep and a Diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Childhood. *Journal of Attention Disorders*, 25(14) 2003– 2013. <https://doi.org/10.1177/1087054720953897>
- Liu, W.; Wu, X.; Huangl, K.; Yan, S.; Ma, L.; Cao, H.; Gan, H.1 & Tao, F. (2021). Early childhood screen time as a predictor of emotional and behavioral problems in children at 4 years: a birth cohort study in China. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 26 (3), <https://doi.org/10.1186/s12199-020-00926-w>

- Neville, R.D.; Nelson, M.A.; Madigan, S.; Browne, D.T. & Lakes, K. D. (2021). Does physical activity moderate the association between screen time and psychosocial development in early childhood? Analysis of a longitudinal infant cohort study in Ireland. *European Journal of Pediatrics*, 180:2199–2211. <https://doi.org/10.1007/s00431-021-04008-z>
- Rocha, H.; Correia, L.; Leite, A.; Machado, M.; Lindsay, A.; Rocha, S.; Campos, J.; Silva, A. na & Sudfel, C.R. (2021). Screen time and early childhood development in Ceará, Brazil: a population based study. Rocha et al. *BMC Public Health*, 21:2072. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12136-2>
- Samson, A.D.; Rohr, C.S.; Park, S.; Arora, A.; Tansey, R.; Comessotti, T.; Madigan, S.; Dewey, D. & Bray, S. (2021) Videogame exposure positively associates with selective attention in a cross-sectional sample of young children. *PLoS ONE* 16(9): e0257877. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257877>
- Shah, P.E.; Hirsh-Pasek, K.; Kashdan, T.B.; Harrison, K.; Rosenblum, K.; Weeks, H.M., Singh, P. & Kaciroti, N. (2021). Daily television exposure, parent conversation during shared television viewing and socioeconomic status: Associations with curiosity at kindergarten. *PLoS ONE* 16(10): e0258572. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258572>
- Srisinghasongkram, P.; Trairatvorakul, P.; Maes, M. & Chonchaiya, W. (2021). Effect of early screen media multitasking on behavioural problems in school-age children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30:1281–1297. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01623-3>
- Suggate, S. & Martzog, P. (2020). Screen-time influences children's mental imagery performance. *Developmental Science*, 23:e12978. <https://doi.org/10.1111/desc.12978>
- Taylor, G.; Monaghan, P. & Westermann, G. (2018) Investigating the association between children's screen media exposure and vocabulary size in the UK. *Journal of Children and Media*, 12(1): 51-65, <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1365737>

- Uzundağ, B.; Altundal, M. & Keşşafoglu, D. (2022). Screen Media Exposure in Early Childhood and Its Relation to Children's Self-Regulation. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2022: 4490166, <https://doi.org/10.1155/2022/4490166>
- World Health Organization (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization.
- Xiang, H.; Lin, L.; Chen, W.; Li, C.; Liu, X.; Li, J.; Ren, Y. & Guo, V. (2022). Associations of excessive screen time and early screen exposure with health-related quality of life and behavioral problems among children attending preschools. *BMC Public Health*, 22: 2440. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14910-2>
- Zhao, J.; Yu, Z.; Sun, X.; Wu, S.; Zhang, J.; Zhang, D.; Zhang, Y. & Jiang, F. (2022) Association Between Screen Time Trajectory and Early Childhood Development in Children in China. *JAMA Pediatr.*, 176(8):768-775. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.1630>

O trabalho do pedagogo com a inclusão: perspectivas formativas

Michelline da Silva Nogueira, (Doutorando Univers. Lusófona Lisboa)

André Leonardo do Santo Pereira, (Mestre Univers. Estadual do Brasil)

Manuel Saculanda Alberto, (Doutorando Universi. Lusófona Lisboa)

Óscar Conceição de Sousa, (Universidade Lusófona/pt)

### Resumo

O estudo reflete sobre a formação do pedagogo e o seu trabalho com a inclusão escolar no Ensino Fundamental, verificando os aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tendo como campo de estudo três escolas da rede municipal de Cajazeiras - PB. A abordagem metodológica é qualitativa de cunho descritivo, utilizando como coleta de dados à entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Indagamos: quais os desafios e dificuldades que os pedagogos apontam no cotidiano escolar para trabalhar com a inclusão? Objetivando compreender os desafios e dificuldades do trabalho do pedagogo com a Inclusão Escolar dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados apresentam uma perspectiva inclusiva, pois além do Atendimento Educacional Especializado – AEE trabalham a inclusão no dia-a-dia escolar. Havendo uma luta constante pela garantia dos direitos das crianças com deficiência, desde as questões estruturais até os projetos pedagógicos.

**Palavras-chave:** Formação do Pedagogo; Inclusão Escolar; Ensino Fundamental.

### **The work of the pedagogue with the inclusion of formative perspectives**

### Abstract

The study reflects on the education of pedagogues and their work with school inclusion in Elementary Education, verifying aspects of the National Policy for

Special Education in the Perspective of Inclusive Education. Having as field of study two schools in the municipal network of Cajazeiras - PB. The methodological approach is qualitative and descriptive, using semi-structured interviews and content analysis as data collection. We ask: what are the challenges and difficulties that educators point out in everyday school life to work with inclusion? Aiming to understand the challenges and difficulties of the work of the pedagogue with the School Inclusion of students in the early years of elementary school. The results present an inclusive perspective, as in addition to the Specialized Educational Service – AEE, they work on inclusion in everyday school life. There is a constant struggle to guarantee the rights of children with disabilities, from structural issues to educational projects.

**Keywords:** Education of the Pedagogue; School inclusion; Elementary School.

### **Problema de investigação**

O presente artigo se propõe refletir sobre a formação do pedagogo e o seu trabalho com a inclusão escolar no Ensino Fundamental, verificando os aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento nos traz um marco definindo a Educação Especial como complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A pesquisa é, portanto, um estudo sobre a educação especial na perspectiva da inclusão desenvolvido por professores em suas salas de aula. Nessa perspectiva, trabalhamos em um campo específico de estudo e averiguação, no caso, a escola. Para isso, selecionamos três escolas da Rede Municipal de Cajazeiras - PB, por consideramos que estão inseridas na educação básica e podem apresentar implicações essenciais para a aplicação da Política Nacional de Educação Especial. Deste modo, o objeto de estudo da presente pesquisa é a formação do pedagogo e o seu trabalho com a inclusão escolar no Ensino Fundamental.

A inclusão alude um novo conceito de educação especial e, conseqüentemente, uma nova prática que passa a ser construída para atender as especificidades desses alunos, sem os impedirem de estar nos ambientes das salas de aula do ensino regular. Assim, a educação especial é uma modalidade que perpassa todas as etapas, as demais modalidades e os níveis de ensino sem substituí-los, mas ofertando serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e conhecimento escolares.

O presente estudo problematiza, portanto, sobre o atual contexto da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Uma vez demarcado o público e a atuação do AEE e definida as atribuições do professor e sua formação. Diante disso, questionamos: Quais os desafios e dificuldades que os pedagogos apontam no cotidiano escolar para trabalhar com a inclusão? O que de fato impede que nossas escolas façam a inclusão das crianças com necessidades especiais? Tendo como objetivo geral: Compreender como vem se dando o trabalho do pedagogo com a Inclusão Escolar dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental de três Escolas Municipais de Cajazeiras - PB.

### **Marco Teórico**

Encontrando aporte, a princípio, em teóricos da área da Educação, Formação Docente, Educação Inclusiva, Educação Especial, e nas leis que regulamentam e regem os direitos das crianças com deficiência no tocante a educação básica. Com os subsídios e contribuições de Skliar (1999), Sasaki (1998) Cavalcante e Vieira, (2013) temos fundamentadas questões sobre a educação inclusiva. Nas questões ao que cerne a educação básica: Maturana (1997), Saviani (2008), Pimenta (2008), Franco (2003) e Nóvoa (1997) fundamentam e validam esta pesquisa. Ainda com Saviani (2010, 2008), adentramos nas compreensões dos processos legais e marcos histórico da educação básica.

Partindo da compreensão da Pedagogia como ciência da educação da e para a prática social (FRANCO, 2003; PIMENTA, 2008), temos que o curso de licenciatura Plena em Pedagogia começou no Brasil em 1939. A princípio, o currículo do Curso de Pedagogia obedeceu à estrutura legal vigente à época, que era a seguinte: 3 (três) anos de bacharelado que se destinava ao técnico em educação, seguido de mais 1 (um) ano,



quando o aluno cursava disciplinas pedagógicas. Dessa forma, o aluno passava a ter o direito de lecionar no ensino médio, 1º e 2º ciclos, especialmente, nos cursos normais (SAVIANI, 2010).

A partir de 1962, o currículo sofreu reformulações, seguindo orientação da legislação federal, regulamentada pelo Parecer nº 251/62 do Conselho Federal de Educação. Tais modificações decorreram das diretrizes da política educacional estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024/61, que trazia em seu bojo reflexos dos princípios liberais democráticos, que inspiraram a Carta de 1946. No currículo decorrente dessa reformulação, passaram a constar as disciplinas: Psicologia da Educação, História da Educação e Administração Escolar, que objetivavam formar, especificamente, o pedagogo (SAVIANI, 2008).

Em 1968, densas transformações sucederam no setor educacional, resultantes de mudanças no contexto sócio-político-econômico brasileiro, com a concretização da Ditadura Militar implantada no país, em 1964. Ao lado da repressão política, característica bem definida desse período, evidenciou-se, também, uma rapidez do ritmo de crescimento da demanda social da educação, o que agravou, sensivelmente, a crise já existente no sistema educacional.

Em decorrência da nova reforma do ensino superior, cujos princípios orientadores são a racionalização, a eficiência e a produtividade, tornados valores absolutos no processo educacional, o currículo do Curso de Pedagogia sofreu nova reformulação para atender as determinações do Parecer nº 252/69 e da Resolução nº 02/69, ambos do Conselho Federal de Educação. Com a abertura política iniciada em 1980, o currículo vigente, que expressava a estreita vinculação entre o projeto educacional e a conjuntura política, instaurada a partir de 1964, foi reformulado para atender às exigências do novo momento histórico.

Com o início de Século XXI, o currículo de pedagogia sobrevém de mais uma reformulação, como consequência de estudos, de discussões, acumulados ao longo do tempo. A nova reformulação acompanha a legislação referente à formação do professor, principalmente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em 2006. Nesse sentido, vale contextualizar, que a reestruturação produtiva

imposta à sociedade, inspirada no pensamento e nas políticas neoliberais, interfere na lógica da organização, nas relações no mundo do trabalho, na estrutura dos sistemas educacionais e nas políticas de formação de professor. Por conseguinte, tal processo de mudança tem provocado impactos na profissão do pedagogo (SAVIANI, 2008).

Por fim, a identidade do pedagogo encontra-se hoje em questão. Essa crise abala convicções e práticas, pois gera sentimentos de esvaziamento e morte ou traz a sensação de desafio por abrir novos campos. No momento o pedagogo enfrenta o conflito entre a tradição e o novo; entre o permanente e a ressignificação de seu ofício. Surgem os questionamentos: Quem é o pedagogo? O que faz? Onde atua? O que o aproxima e o diferencia dos demais profissionais da educação? Qual sua formação? Tais questões estão no centro do confronto entre as políticas governamentais de formação e as proposições das entidades representativas do movimento docente, desde o final da década de 1990.

Esta orientação nega as formulações que entidades como o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, entre outras, que consideram que o curso de graduação em Pedagogia forma o pedagogo (com formação integrada) para atuar na docência nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professor, na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

Tal posição foi reafirmada durante o seminário promovido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, em conjunto com o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR, no mês de junho de 2005, em Brasília, na efervescência dos debates em relação ao projeto de resolução. O jogo de forças políticas travado desde então, foi intenso e culminou com a aprovação da Resolução do CNE/CP nº 01/2006, o que evidencia o poder de mobilização das entidades representativas da categoria.

Alguns componentes curriculares emergiram das discussões da Comissão de Currículo do Curso de Pedagogia, a partir da formação de grupos de estudo criados para aprofundar as concepções acerca da interdisciplinaridade, da pesquisa e da prática pedagógica. Houve, também, necessidade de clarificar aspectos legais que subsidiariam a construção do currículo, com destaque para a Resolução CNE/CP nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Tais demandas refletiram a necessidade da elaboração de pressupostos e princípios que pudessem orientar a compreensão do perfil do profissional oriundo do curso de Pedagogia, assim como pensar em uma perspectiva integradora do currículo.

### **Procedimentos Metodológicos**

Metodologicamente é um estudo qualitativo, que faz uso do método dedutivo em que há uma particularização do objeto a uma observação de uma situação para explicar as características do nosso objeto de estudo. Consequentemente, o levantamento bibliográfico, na qual compreendemos como um levantamento de material com dados analisados e publicados por meios de escritos e eletrônicos relacionados à temática estudada, a teoria conceitual que subsidiará esta pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com pedagogos que trabalham com crianças atípicas em sala de aula. Numa tentativa de perceber como eles lidam com a inclusão no seu cotidiano. A análise dos dados foi realizada através da Análise de conteúdo (BARDIN, 1977), a qual se constitui como um conjunto de técnicas de análise. Assim, compreendemos que o propósito da análise é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas. Para esta autora, é na interpretação que se busca os sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação, que vão além do descrito e analisado.

### **Principais Resultados**

A seguir, temos a análise subjetiva e interpretativa dos dados coletados. As perguntas foram direcionadas aos pedagogos sujeitos do estudo, e suas respectivas respostas foram analisadas à luz das teorias que subsidiam o estudo.

A pergunta 1 (um) indagou aos sujeitos sobre a sua percepção acerca da Inclusão Escolar? Numa tentativa de vislumbrarmos a compreensão de cada um dos sujeitos sobre o que seria a inclusão escolar e seus desafios e solicitações. A seguir temos a resposta de uma das coordenadoras sobre o que seria Inclusão Escolar:

*É, portanto um acolhimento a todas as pessoas sem exceção do sistema de ensino, sem discriminação de cor, classe social, condições psicológicas. (Pedagogo 1).*

Em consonância aos depoimentos, para Lopes (2005) a inclusão está pautada na promoção da igualdade e na participação. Percebendo os alunos como indivíduos múltiplos em suas individualidades e questões.

A promoção de uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos, através da inclusão na escola, bem como da inclusão da escola no meio local, permitirá uma intervenção integrada, no sentido da elevação do nível educativo da população. (Lopes & Sil, 2005, p.2985).

Deste modo, os sujeitos evidenciam que a Inclusão Escolar está em acolher e oportunizar aos alunos com deficiência a chance de terem práticas de convívio comuns em sala de aula e socialização com outras crianças.

A pergunta 2 (dois) questionou se os sujeitos consideram que a sua escola é inclusiva. Essa questão se fundamenta na necessidade de sabermos sobre como de fato se dá a inclusão em cada uma das escolas visitadas e qual o desejo de seus profissionais frente o quadro atual de atendimentos e necessidades.

O pedagogo 2 (dois) expôs que a inclusão que se oferece na sua escola é baseada no esforço profissional, que mesmo com a pouca infraestrutura, se dedica, estuda e se habilita a atender o aluno com necessidades especiais.

*(...) Realiza bem a inclusão, mas por uma busca incessante de seus professores na tomada de habilidades, interesses pesquisas, estudos e dedicação. Sabendo que não é fácil atender quando o que temos é a falta de apoio estrutural e humano. O aluno da educação inclusiva é de total responsabilidade da escola, o aluno pertence a escola e não ao professor do AEE. Por vezes nem mesmo a sala do AEE tem as condições apropriadas*

*segundo as normas das políticas públicas do plano estrutural. Com todas essas mazelas não posso deixar de reconhecer o trabalho dos brilhantes professores da sala comum e AEE por todo o esforço e lutas. (Pedagogo 2).*

Foi-nos dito em entrevista, que o trabalho escolar que se destina a reabilitação desperta interesse e participação de grande parte dos professores em incluir todas as especialidades que os alunos necessitam. As escolas reivindicam também a necessidade de mais profissionais que auxiliem no recreio e na acolhida.

A terceira pergunta indagou sobre como os sujeitos harmonizam a relação família-escola em suas escolas. Pensamos nesta questão, pois a relação entre família e escola com suas estratégias indica os caminhos adotados para que a inclusão de fato aconteça na escola.

Incentivar encontros e reuniões está entre as essenciais estratégias para harmonizar a relação família/ escola encontrada pelo Pedagogo 3 (três).

*Incentivando os encontros nas reuniões propostas juntamente as ações da professora do AEE. Estruturando as visitas informais dos familiares a fim de estarem mais seguros ao confirmarem sob suas óticas o bem-estar de seus filhos nas dependências da escola. Com isso a família sente-se mais segura e amparada. Sugerindo que se encaminhem sempre que necessário à sala de AEE. Informando que a todo instante é possível sanar mais dúvidas e melhorar a compressão sobre seu filho e as ações em casa também sobre as condutas de intervenções. (Pedagogo 3).*

Desta forma, os sujeitos nos informaram que uma das estratégias está nos incentivos que vão desde reuniões colaborativas com a professora do AEE, às visitas às residências dos familiares, numa busca de se estabelecer uma relação de segurança e confiança em deixar seus filhos sob os cuidados da escola. Outra forma está no diálogo mutuo família-escola e escola-família buscando uma troca compreensiva que objetivando condutas e intervenções.

Com a quarta pergunta, averiguamos sobre as dificuldades internas e externas encontradas para o AEE. O depoimento do Pedagogo 1 (um) elenca como uma das principais dificuldades é a formação complementar docente para os professores da sala de aula regular:

*(...) Estudo complementar dos professores da sala de aula comum para com todas as síndromes especificadas que seus alunos com necessidade especiais tenham. Assim, melhores atribuições serão partilhadas, como compreensão dos aspectos de suas características aceitação de suas impossibilidades. A informação de qualquer natureza traz inúmeros benefícios a todos os participantes da sala. Saber atuar na hora certa do jeito correto trará ainda melhores estudos de caso e até possíveis diagnósticos (apenas observáveis) que ajudam nas futuras intervenções médicas. (Pedagogo 1).*

E todos os sujeitos entrevistados confirmam que a formação docente ainda é uma das grandes dificuldades encontradas nas escolas que oferecem o AEE. Elencando que formação complementar dos professores da sala de aula comum seria de ajuda salutar, em uma tentativa de torna-los aptos a conhecer todas as síndromes, visando uma melhor partilha uma vez que o conhecimento é capaz de trazer diversos benefícios aprimorando a prática docente, favorecendo diagnósticos e anamneses.

Os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que tem calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende. (BUENO, 2013, p.13).

Deste modo, para que a estrutura seja adequada, e de fato atenda as necessidades de cada criança em específico, há que pensemos principalmente nas questões que tangem a organização da escola, projetos, solicitações e articulações políticas nas esferas municipais, estaduais e federais.

A quinta pergunta indagou sobre as orientações que os profissionais da educação recebem das políticas públicas da inclusão. Esta pergunta foi pensada, pois somente percebendo a compreensão escolar sobre as políticas públicas poderemos compreender como se encaminham os projetos e solicitações e se pautem na garantia dos direitos dessas crianças com necessidades especiais.

*O conceito de políticas públicas surge primeiramente nos Estados Unidos, onde acabou quebrando a lógica das ciências sociais que procuravam uma análise de caráter institucional acerca do funcionamento do Estado. As análises buscavam explicar o funcionamento das instituições estatais, porém*

*não apresentava um direcionamento no sentido de quais ações o Estado deveria tomar para resolver os problemas constatados. (Pedagogo 2).*

Assim, as orientações para as políticas públicas atuam no sentido de que a escola não caminha sozinha ou isolada, a escola inclusiva deve caminhar e dialogar em consonância com a comunidade escolar e com as instancias públicas competentes à financiamento de projetos e aquisição de materiais que facilitem a inclusão.

Os dados da pesquisa nos mostram com as falas dos sujeitos a realidade de duas escolas públicas e inclusivas no município de Cajazeiras. Muito da inclusão que se pratica nas escolas é fruto do esforço individual, de cada professor de AEE, ou regular e de seus gestores, que abraçam a causa, e buscam a cada dia barganhar mais recursos para garantir um atendimento educacional especializado de qualidade.

### **Considerações Finais**

De fato, as escolas visitadas apresentam uma perspectiva inclusiva, pois além do Atendimento Educacional Especializado – AEE trabalham a inclusão no dia-a-dia escolar. Há uma luta constante pela garantia dos direitos das crianças com deficiência, desde as questões estruturais como rampas, indicações em braile até os projetos pedagógicos que trazem a família das crianças com deficiência para a escola, em uma tentativa de estabelecer um diálogo mútuo que favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança.

Ambas as escolas possuem a preocupação de que haja uma integração constante entre todos os alunos sem distinção, atividades como semanas culturais, apresentações artísticas ou de trabalhos em que toda escola e comunidade escolar se reúnem e se integram em um só corpo, favorece a diversidade e uma relação de proximidade entre os diferentes e as diferenças.

E é justamente no sentido de que a escola que promove a inclusão em suas atividades pedagógicas se aproxima de forma coerente nas diversidades, e ao propor o diálogo entre os diferentes e as diferenças no seio da comunidade escolar, esse debate para a sociedade como um todo, o que mostra que os pedagogos devem ter uma formação específica para desenvolver seu trabalho com essas crianças.

Ao examinarmos a legislação relacionada à Educação Especial em vigor, a princípio e sem seguida ao visualizarmos as realidades das duas escolas inclusivas onde este estudo ocorreu, pudemos ter a nítida percepção de que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que tenhamos uma escola com estrutura física adaptada, com a sala de Atendimento Educacional Especializado totalmente equipada, professores de sala de aula regular e AEE com formação profissional direcionada a atender todas as demandas que a Educação Especial exige. Sobretudo, a certeza que se desenha para nós no tocante a esta temática é de que muito ainda temos a conhecer, debater e expandir no tocante a Educação Inclusiva.

### Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) >. Acesso em 07 de Jul. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. *A Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais Especiais* Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução nº2, de 1º de julho de 2015. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado*. Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto *Lei nº 10.172/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 07 set. 2017.



BRASIL. *Lei nº 13.146/2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)> Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. *Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192).

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Institui diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: <[http://mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> Acesso em: 07 set. 2017. > Acesso em: 13 abr. 2017.

CAMPOS, M. M. *Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas*. São Paulo: Summus, 2013.

Costa, M. (2006). *Desafios da Educação Inclusiva um estudo sobre Cultura Acadêmica*, 2008.

CUNHA, S. M., & Carrilho, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*. 215-224, 2005.

Diário Oficial, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 24 de julho de 2017. Escuta, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da Educação*. Campinas, SP: Papiurs, 2003.

JOMTIEN, *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2007.

NÓVOA, Antônio. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria & Educação, Porto Alegre, v.4, n.1, p.45-60, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Integração e Inclusão: do que estamos falando? *Temas sobre Desenvolvimento*, 7(39), 1998.

SKLIAR, Carlos. *A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade*. Revista Educação & Realidade. Porto alegre, RS 1999.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História dos Ideais Pedagógicos no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

VIEIRA, Hamilton Perninck; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. *A crise do magistério público brasileiro no século XXI: repercussões na identidade do professor da educação básica*. Dossiê Temático. Políticas e Gestão da Educação. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 79-102 jul./dez. 2013.

## Área 2 – Aprendizaje, Memoria y Motivación

A autonomía en la educación universitaria desde la percepción del alumnado

Guillén Lamas-Valcarce (<https://orcid.org/0000-0001-8801-0825>)

Facultad de Ciencias Empresariales y Turismo (Campus de Ourense). Edificio xurídico-empresarial, As Lagos, s/n, 32004, Ourense, Universidade de Vigo

[guillen.lamas@uvigo.es](mailto:guillen.lamas@uvigo.es)

## Resumen

La Universidad es una parte del sistema educativo que proporciona formación en competencias académicas y profesionales, es decir, cualifica a personas durante y después de finalizada ésta, para mejorar su empleabilidad y favorecer su inserción laboral en un mercado laboral dinámico, exigente y cambiante. En este ámbito se transmiten, como así se recogen en las guías docentes, una serie de contenidos y competencias con el objetivo de preparar a profesionales independientes que puedan trabajar de manera autónoma y capaces de gestionar su aprendizaje posterior. Con la finalidad de conocer la percepción del alumnado universitario durante su etapa universitaria acerca del aprendizaje autónomo, se ha aplicado una metodología cuantitativa, en la que se ha utilizado un cuestionario *ad hoc* para recoger su opinión sobre el tipo de metodologías, el rol docente, la adquisición de autonomía y el aprendizaje autónomo. Los resultados nos permiten conocer esta percepción diferenciando las opiniones según el género, la edad y la titulación, dándonos una visión general del ámbito universitario. La información analizada confirma que al alumnado le gusta ser parte activa de su aprendizaje, así como contar con un profesorado que le dé un papel importante en su aprendizaje para sentirse más preparado para su futuro laboral.

**Palabras clave:** *Aprendizaje, autonomía, alumnado, aprendizaje-autónomo, aprendizaje-autorregulado*

## **Autonomy in university education as perceived by the student body**

### Abstract

University is a part of the education system that provides training in academic and professional competences, i.e. it qualifies people during and after their studies, in order to improve their employability and favour their insertion in a dynamic, demanding and changing labour market. In this area, a series of contents and competences are transmitted, as stated in the teaching guides, with the aim of preparing independent professionals who can work autonomously and are capable of managing their subsequent learning. In order to find out how university students perceive autonomous learning during their time at university, a quantitative methodology was applied, in which an ad hoc questionnaire was used to collect their opinion on the type of methodologies, the teaching role, the acquisition of autonomy and autonomous learning. The results allow us to understand this perception by differentiating opinions according to gender, age and degree, giving us a general overview of the university environment. The information analysed confirms that students like to be an active part of their learning, as well as having a teacher who gives them an important role in their learning in order to feel more prepared for their future work.

**Keywords:** *learning, autonomy, students, self-directed learning, self-regulated learning*

La educación universitaria tiene como objetivos la transmisión de conocimientos y competencias, unas de ellas específicas en relación a la rama científica de los estudios impartidos y otras transversales como formación profesional del alumnado. La formación superior sirve para adquirir una serie de aptitudes que preparen al estudiantado para el futuro laboral entre las que están: comprender, capacidad de analizar, capacidad de reflexionar, planificar, desarrollar, reunir e interpretar información para después transmitirla. Todas estas capacidades se aprenden en un contexto académico, de aprendizaje dentro y fuera del aula, pero que después se demandarán en un ambiente profesional, con y sin supervisión.

En las guías docentes podemos ver que aparte de los contenidos, se trabaja una serie de competencias que, de manera conjunta entre las materias, forman al alumnado a nivel profesional, de las que destacamos relacionándolas con el objeto de estudio “que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que adoptan demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio” y “que los estudiantes desarrollen aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía” (Universidade de Vigo, 2022, p. 1).

Dentro de este aprendizaje, la autonomía supone que todas estas competencias se conviertan en algo intrínseco al alumnado y no sean únicamente objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en otras palabras, el alumnado ha de aprender un método para conseguir cierta independencia como estudiantes y como profesionales. Pero ¿les gusta al alumnado esta libertad para su proceso de aprendizaje?

La autonomía se define por la Real Academia Española (RAE, 8 de marzo de 2023) como la condición que tienen las personas para hacer determinadas cosas sin depender de nadie. El aprendizaje es la acción y efecto de aprender algo, un arte, un oficio u otra cosa (RAE, 8 de marzo de 2023). Asimismo, la universidad prepara al alumnado para el ámbito profesional y/o académico que les espera una vez acabada su formación, a través de diferentes metodologías docentes con el objetivo de transmitir unos conocimientos y competencias que favorecerán su inserción laboral posterior.

Ambos conceptos aquí definidos, ya han sido relacionados con anterioridad en diversas publicaciones, algunos autores trabajan en el concepto del “*aprendizaje autónomo*” y otros en el “*aprendizaje autorregulado*”.

Esta comunicación pretende definir el aprendizaje autónomo y conocer la percepción del alumnado acerca de este, y la autonomía e independencia que han de adquirir durante su etapa universitaria. Para ello se han repartido cuestionarios online, creado *ad hoc*, para recoger su opinión y saber, sí quieren aprender a saber y trabajar por sí mismos/as o prefieren que la docencia guíe su formación de manera constante.

El aprendizaje autónomo para Solórzano-Mendoza (2017) es la intervención del alumnado en los objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y fases de su propio aprendizaje, teniendo un papel activo, aportando sus experiencias y conocimientos, para motivar su aprendizaje y darle un significado positivo. Desde este tipo de metodología se fomenta la motivación, la creatividad y la cooperación con el resto de agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La oferta formativa de la Universidad es amplia y con diferentes niveles de especialización, con el objetivo de dar respuesta a la demanda del mercado laboral y la sociedad. La formación que ha de ofrecer la institución es mucho más amplia que el tiempo que formarán parte del ámbito universitario, por lo que sus funciones no sólo son transmitir conocimientos y competencias un determinado período de tiempo, sino que éstos deben mantenerse en el alumnado durante su etapa laboral activa, por lo tanto, deben interiorizarlos y además manejarlos tras la etapa formativa.

Asimismo, durante el período posterior al universitario, el mundo académico y laboral no se para, se actualiza, cambia, evoluciona, surge nuevo conocimiento, nuevas metodologías, avances tecnológicos en todas las áreas y sectores, por lo que transmitir un aprendizaje autónomo desde la etapa educativa es un método eficaz para preparar al alumnado para los posibles cambios del futuro (Solórzano-Mendoza, 2017).

El objetivo no es solo transmitir o enseñar si no poner a funcionar en el propio alumnado una serie de mecanismos para que su aprendizaje sea de calidad y mejore con el paso del tiempo. El aprendizaje autónomo, según Solórzano-Mendoza (2017) se rige por principios de acción, que comprenden el interés, el recuerdo de experiencias previas, la relación entre teoría y práctica, motivación intrínseca y el desarrollo de la autorregulación. La base de este proceso es fomentar la motivación y transmitir la idea del esfuerzo como medio para alcanzar este camino, este aprendizaje. Ambos factores pueden salir del propio alumnado, en caso contrario, es labor docente hacer florecer estos a través de estrategias y recursos que las fomenten.

El aprendizaje autónomo, tanto si proviene del alumnado de manera interna, como del profesorado hacia este de manera externa, “es una forma de aprender a educarse para la vida laboral, profesional, familiar y sociocultural, a partir de la autogestión del

conocimiento individual y el trabajo cooperativo” (Chica, 2011, p.170). Por lo tanto, este tipo de aprendizaje tiene que fomentar la creatividad, imaginación, capacidad de síntesis, disciplina, ética y respeto. El objetivo es que el estudiantado desarrolle habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas para ser capaz de educarse a sí mismo, conocer y aplicar habilidades de pensamiento, contribuyendo a la construcción de conceptos en el proceso de aprendizaje relacionados con personas, prácticas y representaciones mentales.

Chica (2011) menciona una competencia que resulta primordial para el éxito del aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico. Desde este las personas aprenden a autorregularse, se conocen en su propio aprendizaje, identifican las partes positivas y negativas de este, los hábitos y estrategias de estudio más convenientes, y mejorar su inteligencia a nivel personal e interpersonal, que supondrá una mejora en su situación vital. Además, esta mejora en su autoaprendizaje, supondrá cambios positivos para el alumnado en el ambiente social y laboral, ese futuro más amplio que la educación universitaria ha de abarcar tras la etapa formativa.

Por otro lado, no similar pero complementario, pudiendo afirmar que se trata de la antesala de la autonomía en el aprendizaje, tenemos el aprendizaje autoerregulado. Tanto la Formación Profesional como la Universidad son parte de la oferta voluntaria del sistema educativo, donde sus clientes eligen formar parte de las mismas, y se espera que tengan, por lo menos en términos generales, sus objetivos claros a nivel académico y/o laboral. Llegado a este punto se busca hacer una modificación cognitiva, donde el alumnado obtenga el rol activo de tratar problemas y buscar soluciones a través de métodos aprendidos. A esto, Ezzatti (2016) lo llama experiencia de aprendizaje mediado, que consiste en ofrecer o transmitir métodos y herramientas al alumnado para que progrese en su aprendizaje y pueda interactuar con los estímulos que aparecen en su camino.

Ezzatti (2016) otorga un papel de mediador al profesorado, siendo el agente que pone en contacto al alumnado con el conocimiento y las metodologías para que gestione, dándole también un papel activo en el proceso de aprendizaje, buscando el aprendizaje autónomo que mencionamos con anterioridad.



Un importante factor de la autonomía es la regulación y la autorregulación del propio aprendizaje, es decir, controlar el aprendizaje con unos elementos externos y otros internos al alumnado. Los reguladores externos pueden ser variados, una fecha de entrega, responsabilidades familiares y/o laborales, entre otras; ya que son elementos que ejercen una presión a la planificación y al proceso de aprendizaje, pero entre estos nos queremos centrar es en la figura docente. En la cultura actual, existe una confusión entre regular y facilitar, donde una cercanía por parte de la figura docente al proceso de aprendizaje del alumnado se entiende como algo negativo (Rué, 2009).

Esta concepción puede tener su origen, por un lado, en el verbo regular, al que se le asocian la normatividad y el control de este proceso. Aunque la intención de esta regulación es la de promover un mejor aprendizaje, más enfocado a las competencias y contenidos que se intentan transmitir en la educación superior. Por otro lado, la socialización académica, guiada hacia la competitividad e individualidad de conseguir unas cualificaciones elevadas y una imagen del profesorado donde su papel era primordial en el proceso de enseñanza, conductor de todo el proceso, centrándose en contenidos concretos y siendo el hilo conductor de la materia, dejando al alumnado en papel secundario y pasivo (Rué, 2009).

En este aprendizaje, aunque el profesorado tiene un papel principal, transmitiendo conocimientos, enseñando herramientas, compartiendo metodologías y mostrando mayores recursos que los “obligatorios” para superar la materia, dando un papel más activo e importante al alumnado y dejando que este “navegue” en el ámbito universitario. Sigue existiendo una creencia sobre el profesorado son respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene un papel de orador más que de guía o regulador, creando unos prejuicios que afectan a la transmisión del tipo de aprendizaje que se está investigando.

El objetivo general, como ya se ha anticipado, es conocer la percepción que tienen el alumnado sobre el aprendizaje autónomo.

Objetivos específicos:

- Identificar la metodología preferida por el estudiantado.
- Seleccionar los factores más relevantes del aprendizaje autónomo

- Determinar su opinión sobre la preparación para el mercado laboral

Hipótesis: El alumnado sabe lo que es el aprendizaje autónomo, demanda un rol más activo en su aprendizaje, pero considera que la universidad no transmite este tipo de aprendizaje.

### **Método**

Para recoger la opinión del alumnado sobre el aprendizaje autónomo, planteamos una metodología cuantitativa, de carácter exploratorio, ya que el aprendizaje autónomo sí es un concepto trabajado en las Ciencias Sociales y Jurídicas, pero no se ha enfocado desde la opinión que tiene el alumnado sobre este en el ámbito universitario, aportando una perspectiva diferente para investigar esta tipología de aprendizaje (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La recolección de los datos se ha llevado a cabo a través de un cuestionario *ad hoc*, compuesto por 16 preguntas cerradas y abiertas: las primeras destinadas a recoger las variables sociodemográficas para conocer los perfiles de la muestra, seguidas de la percepción de la metodología y el rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como contextualización de la variable principal del estudio, acabando con preguntas sobre el aprendizaje autónomo y sus factores. Su diseño se llevó a cabo a través de la plataforma *Forms de Google* y su reparto ha sido online, solicitando la participación voluntaria del alumnado contactado.

El universo es el alumnado del Campus de Ourense de la Universidad de Vigo y la muestra está formada por 27 respuestas del alumnado de grado de las carreras de Administración de Empresas (ADE), Derecho y ADE, Relaciones Internacionales y Trabajo Social. Esta se divide según el género por el 82% femenino, el 11,1% masculina y el 7,4% no binario; las edades mayoritarias son entre 21 y 23 años con un 52%, entre 18 y 20 años un 44% y de 24 a 30 años un 4%.

[https://docs.google.com/forms/d/1HT0dYyb-sJbF05F1riGKYOZHsfQ8sF\\_JBpyKGiamvBU/edit](https://docs.google.com/forms/d/1HT0dYyb-sJbF05F1riGKYOZHsfQ8sF_JBpyKGiamvBU/edit)

## Resultados

Antes de comenzar con el desglose de las respuestas recogidas, comentamos que la pregunta filtro sobre si su presencia en la universidad es voluntaria, es decir, estudian porque quieren es positiva en todos los casos.

Con carácter general, la mayoría de las personas encuestadas considera que la metodología utilizada en la Universidad es teórica y el objetivo principal de esta es la transmisión de conocimientos, con un 75 % y un 85% de las respuestas, respectivamente. Como consecuencia de esta percepción, un 85% prefiere un rol docente que participe con el alumnado y un 89% demanda un papel activo en su propio aprendizaje, que aun siendo secundario, sea relevante para su formación (ambos números de respuestas coinciden pues la diferencia es de una persona).

Estos valores muestran como la gran mayoría de la muestra no está conforme con lo que espera de la universidad y le gustaría una metodología que tuviese más en cuenta al alumnado, sin embargo, otra lectura es que hay personas que están satisfechas con el carácter discursivo docente y el papel que tienen secundario en su aprendizaje. Asimismo, un 25% cree que la universidad imparte de una forma participativa y un 15% transmite técnicas y métodos para preparar al alumnado para el futuro.

En relación con el objetivo general de esta comunicación, el 73% afirma conocer el concepto de aprendizaje autónomo y, dentro de las respuestas recogidas la esencia sí se entiende, ya que la mayoría de las respuestas recogen la idea de aprender por cuenta propia. Lo interesante es el papel que le dan a la figura docente, algunas personas consideran que el aprendizaje autónomo sólo depende de sí mismas sin darle ninguna importancia al profesorado, *“sin necesidad de profesores/as que los impartan”*; *“sin ayuda de un docente”*, mientras que en otros casos, manteniendo la importancia de la autonomía propia, sí que otorgan un papel relevante a la docencia, recogiendo en su respuesta *“con el apoyo de un/a profesor/a”*; *“con las directrices que puede darte el docente pero con independencia y autonomía”*; *“aprender de forma individual a través de unas habilidades transmitidas por el docente”*. En general, conocen la base de este tipo de aprendizaje pero no profundizan más en el mismo, pues no mencionan nada del

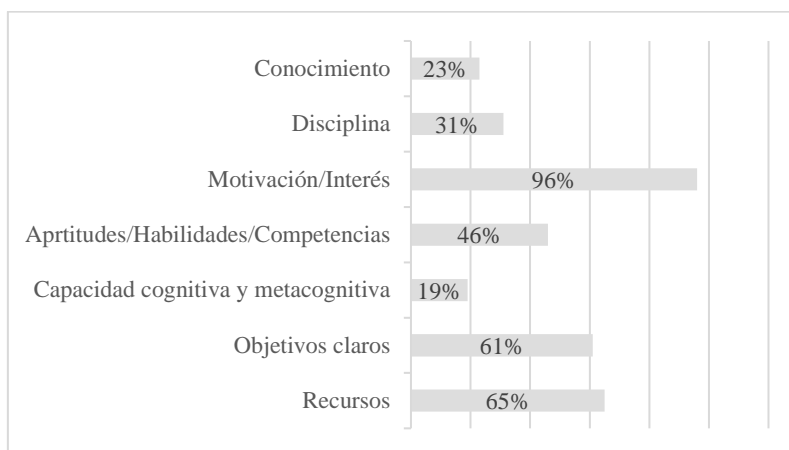
método o las características del mismo y tampoco hay una opinión de grupo acerca de la influencia que tiene la figura docente en este.

La siguiente pregunta pretende relacionar la metodología docente con el aprendizaje autónomo, preguntando si la universidad lo fomenta, con un 61% de respuesta afirmativa. Aunque sea mayoritaria no es tan representativa como para afirmar que confirman que sea así en este sistema educativo, pero si resulta interesante que en preguntas anteriores consideren que se utiliza una metodología teórica y al mismo tiempo se fomente un aprendizaje autónomo, donde el papel del alumno es relevante y activo, habiendo aquí una contradicción en la opinión recogida.

En cuanto a los factores que consideran más importantes del aprendizaje autónomo, por orden de cantidad de respuestas con opción múltiple, aparecen la motivación con un 96%, los recursos (materiales, espacio de estudio, tecnología...) con un 65% y tener los objetivos claros a la hora de aprender con un 61%. El resto de factores como la disciplina, tener conocimientos, aptitudes, habilidades y la capacidad cognitiva y metacognitiva son consideradas menos relevantes en este aprendizaje con un porcentaje menor ente el 20 y el 40%.

### Figura 1

#### *Factores más relevantes del aprendizaje autónomo*



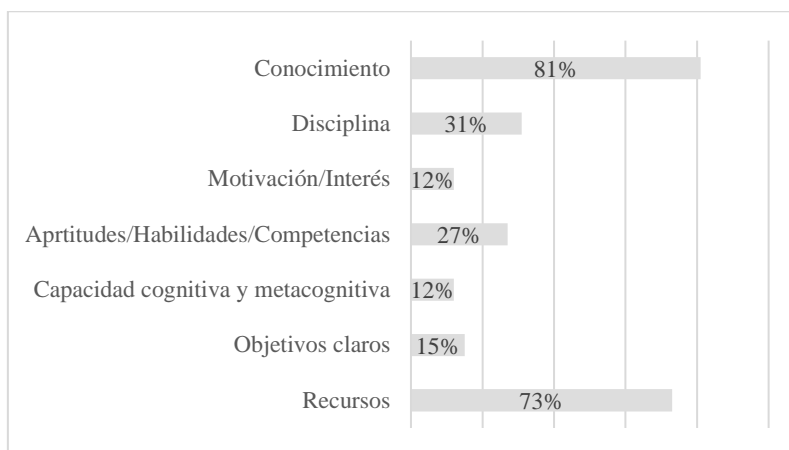
*Nota:* elaboración propia

Tras identificarlos según su importancia, queremos asociar estos factores con lo que se fomenta en la metodología docente universitaria, donde aparecen ciertas

discrepancias, dónde solo los recursos destacan en su elección con un 73%. Sin embargo los seleccionados anteriormente tienen una selección mucho menor con un 11% en la motivación y un 15% sobre los recursos. En esta pregunta, unido a los recursos, el factor más elegido es el conocimiento con un 81%, lo que corrobora la idea de que la universidad tiene como objetivo transmitir conocimientos y utiliza una metodología discursiva en el aula.

## Figura 2

*Factores que fomenta la universidad del aprendizaje autónomo*



*Nota:* elaboración propia.

Finalmente y como respuesta a nuestro último objetivo sobre su percepción de si salen preparados para el mercado laboral, un 67% considera que no y entre las justificaciones de sus respuestas, muchas recalcan que la universidad se centra en los contenidos teóricos de las materias y falta la aplicación de estos en el aula, “*saber la teoría no sirve de nada si no sabes aplicarlo en la vida real*”, “*no se trabaja lo suficientemente en casos reales a través de prácticas, casos reales, etc.*”, añadiendo que la práctica de lo aprendido solo se comprueba en las prácticas o una vez dentro del mercado de trabajo, “*al final te olvidas de muchas de las cosas que has estudiado en la universidad al ser muchas teóricas. Al final, en el mercado laboral aprendes de golpe*”; “*creo que la universidad nos prepara para un examen y para la teoría pero no nos prepara para cómo enfrentarnos a situaciones en el ámbito laboral*”, “*no fomenta la interacción con espacios laborales quitando profesores puntuales o las prácticas*”.

A esta opinión, se añade una interesante apreciación sobre la formación del proceso de búsqueda de empleo, pues algunas participaciones demandan preparación para unirse al mercado laboral, herramientas de búsqueda y documentación de interés para las personas trabajadoras, *“considero que no se forma al alumnado en materia de incorporación sobre el mercado laboral, pues no se informa de la dinámica del mercado laboral actual ni las diferentes herramientas de búsqueda de empleo activa, o la importancia de conocer los diferentes documentos relevantes”, “ser inexistente a enseñanza sobre cómo funciona o mercado laboral”*.

### **Discusión**

La discusión de esta comunicación empieza con la muestra, pues podemos ver, aunque sea escasa, como los grados de las Ciencias Sociales y Jurídicas siguen estando feminizados, principalmente en el grado de Trabajo Social. Dentro de esta, el objetivo general sobre el conocimiento del aprendizaje autónomo es mayoritario, es decir, conocen el objeto de estudio, definiendo este como una forma de aprendizaje libre que depende de la propia persona, otorgando un papel secundario al profesorado, solo en algunas respuestas.

Con respecto a las preferencias de metodología docente, el alumnado considera que la principal en el ámbito universitario es teórico y pretende transmitir conocimientos-contenidos antes que métodos y técnicas. Frente a esto demandan una docencia más participativa en el aula, teniendo un papel más activo en su aprendizaje.

En relación a los factores más relevantes del aprendizaje autónomo, según nuestra muestra el primordial es la motivación, los recursos y tener unos objetivos claros. Asociando esto con el sistema universitario, la opinión mayoritaria (aunque no tan destacada como para ser significativa) cree que se fomenta este tipo de aprendizaje, lo cual contradice a la idea de que hay una docencia teórica donde el alumnado tiene un papel más pasivo, y cuyos factores se transmiten dentro de esta son el conocimiento y los recursos, ambos con mucha diferencia con el resto de aspectos incluidos en su descripción.

Sobre la preparación para el mercado laboral, la mayoría de las respuestas considera que no salen preparadas, aunque no es una opinión tan diferencial como para

asumir que es la realidad que toda la muestra considera. Las razones principales es que consideran que la Universidad se centra en preparar materias y exámenes, sin aplicación alguna; no da formación sobre la búsqueda de empleo y herramientas para esta, y tampoco enseña cómo funciona del mercado laboral y su dinámica. Por el contrario, algunas respuestas razonan que el mercado es muy cambiante y es difícil adaptarse constantemente a estas, valorando que una buena forma de aprender es el verse en el puesto de trabajo.

En cuanto a nuestra hipótesis, podemos aceptarla pero solo parcialmente, pues el alumnado si conoce el aprendizaje autónomo y demanda un papel más activo en su formación, pero, por el contrario que en nuestra formulación, sí considera que la Universidad transmita un aprendizaje autónomo, aunque los factores que consideran más importantes no sean los mismos que seleccionan cuando se refieren a los que el ámbito universitario fomenta.

Cómo puntos a tratar en el futuro, el primero sería aumentar la muestra de participación, buscando mayor diversidad para tener una respuesta de mayor calidad y más representativa; aumentar y especificar en nuestro instrumento de recogida de información y finalmente, tratar las incongruencias de las respuestas recogidas, como por ejemplo. ¿Por qué consideran que la docencia universitaria es teórica y al mismo tiempo si fomenta un aprendizaje autónomo?

### Referencias

- Chica, F.A. (2011). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, 6, 167-195.
- Ezzatti, G.R. (2016). Aprendizaje autorregulado y mediación para la autonomía. *Comunicaciones en Humanidades*, 5, 70-75.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de a investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Real Academia Española (8 de marzo de 2023). Autonomía. <https://dle.rae.es/autonom%C3%ADa>

Real Academia Española (8 de marzo de 2023). Aprendizaje.  
<https://dle.rae.es/aprendizaje?m=form>

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Narcea

Solórzano-Mendoza, Y.D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3, 241-253.

Universidad de Vigo (2022). Guía docente da materia de Socioloxía: Socioloxía Xeral. Curso 2022-2023. [https://secretaria.uvigo.gal/docnet-nuevo/guia\\_docent/?centre=105&ensenyament=O05G220V01&assignatura=O05G220V01203](https://secretaria.uvigo.gal/docnet-nuevo/guia_docent/?centre=105&ensenyament=O05G220V01&assignatura=O05G220V01203)



## Descoberta e diretividade nas metodologias de Ensino das Ciências

Ana Rita Rainho (ORCID 0000-0001-6542-6537)\*,

Isabel Festas (ORCID 0000-0002-1720-1488)\*\*

\* Universidade de Coimbra, \*\* Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, CEIS20

Contacto: Ana Rita Rainho, ana.rita.rainho@gmail.com

### Resumo

A aprendizagem por descoberta é uma metodologia recomendada nos documentos de referência para o ensino das ciências experimentais em Portugal, que favorecem as metodologias de ensino de base construtivista e valorizam a implementação do trabalho laboratorial em contexto de sala de aula. No entanto, a Teoria da Carga Cognitiva defende o recurso à instrução direta, uma vez que esta reduz a carga extrínseca prejudicial à aprendizagem. É neste contexto que se realizou um estudo quase experimental, em contexto escolar, cujo objetivo foi testar métodos com diferentes graus de diretividade na realização de atividade laboratorial. Constituíram-se quatro condições, tendo-se seguido em cada uma delas quatro métodos diferentes, indo da descoberta à instrução direta. A partir do estudo da mudança entre o pré e o pós-teste, analisou-se a evolução individual dentro de cada uma das condições correspondentes a cada método. Os resultados mostram que quanto maior o grau de diretividade do método instrucional, maior é a percentagem de alunos que melhora a suas pontuações.

*Palavras-chave:* teoria da carga cognitiva, arquitetura cognitiva humana, métodos de ensino das ciências, trabalho laboratorial

## Descoberta e diretividade nas metodologías de Ensino das Ciências

### Abstract

Discovery learning is an essential feature of Portuguese curricular documents for science teaching, which favours constructivist methods and values the implementation of laboratory work in teaching strategies. However, according to Cognitive Load Theory, direct instruction enhances learning by reducing extraneous cognitive load. In this context, a quasi-experimental study was conducted in a classroom context, whose objective was to test teaching methods with different level of instruction given prior to laboratory work. Four experimental conditions were created, each one with different methods, from pure discovery learning to direct instruction. Individual evolution was analysed inside each experimental condition by measuring the change between the results of the pre- and post-test. It was demonstrated that the greater the instructional methods' directiveness, the greater the percentage of students who improve their scores.

*Keywords:* cognitive load theory, human cognitive architecture, science teaching methodologies, laboratory work

A aprendizagem realizada com base na resolução de problemas tem sido amplamente aceite e defendida para o ensino das ciências com base numa serie de argumentos que se enquadram nas perspetivas construtivistas, como o de que a atitude ativa na busca e construção do saber permitirá também adquirir competências de aprendizagem, preparando o aluno para o carácter mutável da ciência e da sociedade (Kuhn, 2007; Schwartz et al., 2009). Os métodos pedagógicos que melhor se encaixam na perspetiva construtivista são caracterizados por ser pouco diretivos, permitindo ao aluno ensaiar e descobrir os procedimentos necessários à resolução de problemas (cf. Festas, 2020). Contudo, com a evolução do conhecimento sobre a arquitetura cognitiva humana e os respetivos mecanismos responsáveis pela aprendizagem, alguns autores afirmam que a aprendizagem minimamente orientada e baseada na resolução de problemas pode não resultar numa aprendizagem eficaz. De acordo com a Teoria da Carga



Cognitiva a descoberta induziria uma sobrecarga da memória de trabalho durante os processos inerentes à busca de conhecimento (uma vez que implica atividades complexas de aprendizagem) e impede que esta seja utilizada na consolidação efetiva do conhecimento alcançado (Sweller et al., 2011). Argumenta-se também que o aluno pode chegar facilmente à frustração por não alcançar os objetivos pretendidos, não saber interpretar o que observa ou simplesmente não ser capaz de delinear com eficácia a metodologia para procurar a resposta para o seu problema (Khlar e Nigham, 2004; Kirshner et al., 2006). De acordo com Kirshner et al. (2006), “Any instructional procedure that ignores the structures that constitute human cognitive architecture is not likely to be effective.” (p.76). No fundo, conhecer o modo como aprendemos é o que nos permite perceber porque é que determinados procedimentos instrucionais resultam e outros não, constituindo uma base coerente a partir da qual se podem gerar procedimentos mais eficazes para promover a aquisição de conhecimento.

A arquitetura cognitiva humana diz respeito à forma como as nossas estruturas cognitivas (humanas) estão organizadas e se relacionam entre si na aquisição e relação de conhecimento. De acordo com os modelos atualmente aceites, a memória humana encontra-se dividida em três sistemas responsáveis por processar e organizar os diferentes tipos de dados. A memória sensorial é responsável por dar atenção e reconhecimento aos estímulos captados pelo sistema sensorial. Essa informação é depois processada ao nível da memória de trabalho, a qual é utilizada em todos os processos cognitivos conscientes. Uma vez adquirida e processada, a informação é armazenada na memória de longo prazo, cuja capacidade é ilimitada e constitui o repositório permanente de tudo o que foi aprendido (Sweller et al., 1998; Kirshner, 2002). A capacidade da memória de trabalho é bastante limitada, sendo esta capaz de lidar apenas com um número bastante reduzido de elementos em interação (entre quatro a sete), podendo ser ainda menos, caso se tratem de elementos que interajam de forma complexa. Esta limitação tem consequências na capacidade de aprendizagem. Um elevado número de elementos em interação sobrecarrega a capacidade de processamento da memória de trabalho impedindo a transferência de conhecimento para a memória de longo prazo (Sweller et al., 1998; Kirshner et al., 2006; Sweller et al., 2011). Estes limites de processamento apenas se aplicam a informação nova, que necessita de ser processada antes de ser consolidada. É

importante também referir que a informação não é armazenada como um conjunto de elementos isolados, mas na forma de esquemas – construções cognitivas hierarquizadas que incorporam vários elementos de informação relacionados entre si (Chi et al., 1982, Sweller et al., 1998). À medida que o nível de perícia numa determinada área aumenta, vão sendo construídos esquemas cada vez mais complexos que podem integrar os já existentes em elementos de nível superior. Um único esquema pode incorporar grandes quantidades de informação que é tratada como um elemento apenas. O recurso frequente a cada esquema permite a sua automatização, tornando o seu processamento inconsciente, com o conseqüente alívio dos recursos de processamento da memória de trabalho (Sweller et al., 1998; Kirshner, 2002; Paas et al., 2004).

A carga que é imposta sobre a memória de trabalho pode ser afetada pela natureza intrínseca do material a aprender, pela forma como a informação é apresentada ou pelas atividades de aprendizagem que são propostas aos alunos. Em 1998, Sweller et al. descreveram três tipos de carga cognitiva: carga intrínseca, extrínseca e eficaz. A carga intrínseca é inerente à própria informação a aprender e depende do número de elementos em interação que necessitam de processamento simultâneo. A carga extrínseca é causada pelos métodos de ensino aplicados e não depende da informação. Tal pode acontecer quando o procedimento instrucional não traz benefícios para a aprendizagem, consumindo recursos da memória de trabalho que seriam importantes na automatização de esquemas (por exemplo, quando as instruções das atividades de aprendizagem são muito complexas e de difícil compreensão por parte dos alunos). A carga eficaz depende grandemente dos procedimentos instrucionais, sendo facilitada sempre que as atividades propostas canalizam os recursos da memória de trabalho para a construção e automatização de esquemas. A aprendizagem é beneficiada sempre que a carga intrínseca é baixa e/ou quando os métodos de ensino não exercem carga extrínseca elevada (Paas et al., 2004). Os diferentes tipos de carga cognitiva são cumulativos. Quando o seu somatório suplanta os recursos da memória de trabalho disponíveis, a mobilização de conhecimento para a memória de longo prazo não é eficaz. Importa, por isso, que os métodos de ensino sejam desenhados por forma a garantir uma boa utilização da memória de trabalho na aquisição de esquemas. Muito concretamente, se a instrução for desenhada de modo a reduzir a carga extrínseca, os recursos que sobram podem ser canalizados para

a carga eficaz e serão aplicados na aquisição de novos e mais complexos esquemas. Por sua vez, os esquemas adquiridos reduzem a carga intrínseca, libertando recursos para que o aluno possa utilizar os novos esquemas na aquisição de mais conhecimento. Este ciclo permite ao aluno aumentar o nível de perícia na área de estudo (Paas et al., 2004; Sweller et al., 2011).

Dada a importância que as metodologias de base construtivista têm vindo a assumir nos documentos educativos de referência em Portugal, o papel do trabalho laboratorial nos currículos tem sofrido uma alteração, deixando este de ser entendido como método comprovativo para passar a ser visto como método investigativo (Leite, 2001). Além disso, é considerado como uma ferramenta privilegiada que permite ao aluno praticar as metodologias próprias das ciências e tomar contacto com os processos inerentes à investigação científica (Kuhn, 2007). Neste trabalho procuraremos analisar qual a influência que o maior ou menor grau de diretividade da metodologia aplicada na realização das atividades laboratoriais pode exercer na melhoria das aprendizagens dos alunos

### **Metodologia**

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar o impacto de diferentes métodos no ensino das Ciências, mais propriamente na forma como os mesmos acompanham a atividade laboratorial. Para tal, conduziu-se um estudo quase experimental, com alunos do 9.º ano de escolaridade, em que se recorreu a quatro métodos que variaram quanto ao grau de diretividade. Tendo os resultados analisados através de uma ANOVA demonstrado a existência de uma interação entre os métodos e o momento da avaliação, em benefício dos métodos mais diretivos (Rainho et al., 2023), no presente artigo apresentam-se os dados relativos à evolução individual dentro de cada uma das condições correspondentes a cada método.

### **Contexto e Participantes**

O estudo foi realizado numa escola particular de Ensino Básico e Secundário da zona centro de Portugal, inserida num meio com raízes rurais, mas com grande influência urbana, com um corpo docente constituído por 97 profissionais.

Fizeram parte da amostra 92 participantes, de quatro turmas do 9.º ano de escolaridade, com uma média de idades de 13.88 anos ( $DP = 0.61$ ). Estes alunos constituíram os quatro grupos que integraram o estudo. Não houve diferença estatisticamente significativa quanto ao número de sujeitos por grupo ( $\chi^2(3) = 1.304, p = .73$ ), nem quanto ao género ( $\chi^2(3) = 3.46, p = .326$ ), nem quanto à idade ( $F(3,21) = .26, p = .86$ ) entre os grupos. Também não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no número de retenções ( $H(3) = 1.262, p = .738$ ). Já quanto às classificações obtidas na disciplina de Ciências Naturais, foram encontradas diferenças significativas entre os grupos [ $H(3) = 9.59, p = .022$ ]. Verificou-se que as classificações obtidas pelo Grupo 3 foram significativamente superiores às do Grupo 4, no 7.º ano ( $z = 2.987, p = .017$ ) e no 8.º ano ( $z = 3.660, p = .002$ ).

### **Procedimento**

O estudo foi desenvolvido com turmas do 9.º ano em contexto de atividade letiva, de acordo com a planificação realizada pelos professores da disciplina de Ciências Naturais (CN), para a abordagem dos conceitos relacionados com a ação das enzimas e do seu papel no processo digestivo. Escolheu-se como situação-problema o modo como o pH do meio e o tipo de substrato afetam as enzimas na sua atividade digestiva. Foram realizadas várias reuniões com os professores de Ciências Naturais do 9.º ano da escola para lhes dar a conhecer o projeto, solicitar a sua colaboração no estudo e prepará-los para a aplicação do método, já que todas as aulas envolvidas no estudo foram orientadas pelos docentes de cada turma, à exceção da instrução direta sobre *Estratégia de Controlo de Variáveis* que foi lecionada por uma das autoras do estudo, ela própria docente da disciplina de Ciências Naturais. Foram depois recolhidos, junto dos alunos, questionários de dados sociodemográficos e escolares e aplicado o pré-teste, constituído por 10 questões de escolha múltipla, incidindo nos conceitos a adquirir sobre a atividade enzimática. A investigação decorreu durante duas semanas nas aulas de CN, organizadas em blocos de 45 minutos e 90 minutos, tendo sido estas últimas dedicadas à realização da atividade laboratorial. Para todos os grupos, o intervalo entre aulas foi de 3 ou 4 dias. As aprendizagens avaliadas foram apenas as de carácter conceptual.

Não sendo possível distribuir aleatoriamente os alunos pelos grupos, a cada grupo/turma foi atribuída por sorteio uma das quatro condições experimentais. Em todos os grupos foi feita a introdução do conceito de enzima durante a formulação da situação problema. Os conceitos de digestão, nutriente e unidades constituintes dos nutrientes já tinham sido abordados nas aulas de Ciências Naturais que precederam o início do estudo. A todos os alunos foi apresentada a questão inicial e proposta a realização de uma atividade laboratorial para responder à mesma. O Grupo 1 e o Grupo 2 foram colocados em situações de aprendizagem minimamente guiadas, devendo os alunos em ambos os casos procurar a resposta para a questão inicial num contexto de aprendizagem por descoberta com base em material de pesquisa fornecido. No entanto, enquanto que o Grupo 1 não recebeu qualquer instrução, o Grupo 2 foi sujeito a instrução prévia sobre *Estratégia de Controlo de Variáveis*, em que se alterou uma variável de cada vez (Chen & Khlar, 1999). O Grupo 3 foi sujeito também a uma metodologia de aprendizagem por descoberta, mas com maior grau de diretividade. Neste grupo os alunos receberam protocolos corretamente elaborados que lhes foram explicados. A instrução dada foi sobre procedimentos e não sobre os conceitos a adquirir. O Grupo 4 foi sujeito a uma metodologia de instrução direta sobre os conceitos que se pretendia que os alunos adquirissem, tendo sido a atividade laboratorial aplicada como forma de consolidação e ampliação dos conhecimentos adquiridos. O protocolo foi igualmente fornecido e explicado, à semelhança do que foi feito com o Grupo 3.

No final, os alunos realizaram o pós-teste, em tudo semelhante ao pré-teste.

Foram pedidos os consentimentos informados dos encarregados de educação de todos os alunos que integraram o estudo e a autorização à Direção da escola, tendo o estudo avançado após a obtenção de ambos.

### **Resultados**

As médias e desvios-padrão encontrados nos diferentes grupos são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1**

*Médias e desvios-padrão dos resultados de cada grupo em pré e pós-teste*

	N	Pré-teste		Pós-teste	
		Média	DP	Média	DP
Grupo 1	20	40.50	13.17	48.50	15.99
Grupo 2	24	51.67	17.36	53.33	16.33
Grupo 3	27	36.30	18.22	48.15	18.19
Grupo 4	21	27.14	13.84	50.95	18.41
Total	92	39.13	18.08	50.22	17.16

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas no pré-teste. O Grupo 2 obteve uma média superior ao Grupo 3 ( $p = .012$ ) e ao Grupo 4 ( $p = .000$ ).

A partir do estudo da mudança entre o pré e o pós-teste, verificou-se que os grupos no seu conjunto obtiveram uma mudança entre pré-teste e pós-teste ( $M = 11.09$ ,  $DP = 18.90$ ). Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ( $F(3,88) = 6.29$ ,  $p = .001$ ). Observou-se no grupo 4 uma mudança estatisticamente superior à do grupo 1 ( $p = .027$ ) e à do grupo 2 ( $p = .000$ ).

O Grupo 4 foi aquele em que um maior número de alunos aumentou os seus resultados do pré para o pós-teste, e o Grupo 2 aquele com menor número de participantes que aumentaram as suas pontuações (Tabela 2). A diferença entre os grupos foi estatisticamente significativa (*Fisher's Exact Test* = 13.22,  $p = .034$ )



**Tabela 2**

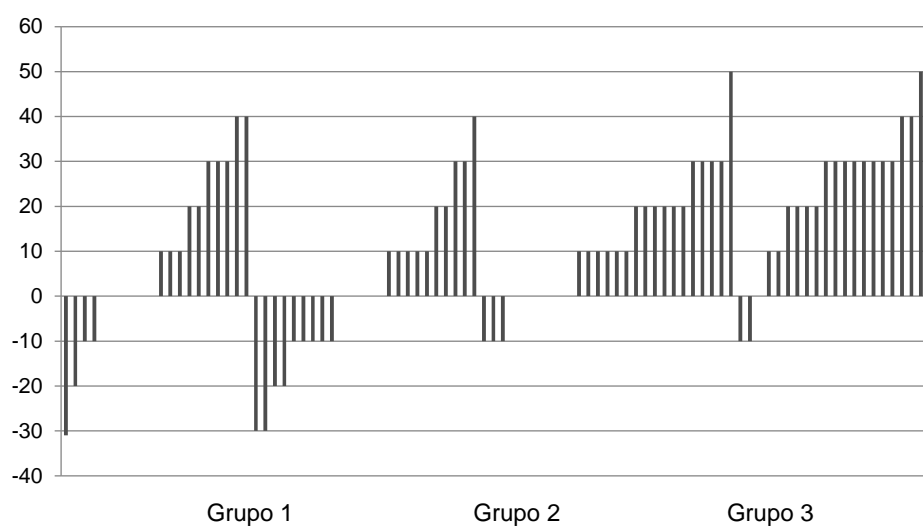
*Percentagem de alunos que baixaram, mantiveram e aumentaram as pontuações por grupo*

Mudança na pontuação	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Baixou	4	20	9	37.50	3	11.11	2	9.52
Manteve	6	30	5	20.83	7	25.93	1	4.76
Aumentou	10	50	10	41.67	17	62.96	18	85.71

A Figura 1 tem a representação gráfica da mudança ocorrida entre o pré-teste e o pós-teste, para cada sujeito, em função da condição de pertença. Cada coluna representa a magnitude da mudança de um sujeito. Os que baixaram a pontuação do pré para o pós-teste têm um valor negativo, os que mantiveram têm o valor zero e os que aumentaram têm um valor positivo.

**Figura 1**

*Mudanças individuais do pré-teste para pós-teste nos quatro grupos*



## Discussão

O Grupo 2, integrando uma condição em que se recorreu a um método pouco diretivo, é o que apresenta um menor número de alunos a aumentar a sua pontuação, verificando-se uma evolução negativa entre pré e pós teste num número significativo dos seus membros. Como este grupo obteve melhores resultados no pré-teste, seria de esperar que não subisse tanto como os outros, mas não que muitos dos seus participantes descessem o seu nível de conhecimentos. Ao Grupo 2, segue-se o Grupo 1, precisamente aquele em que foi seguido o método da descoberta, sem instruções prévias.

O Grupo 4, sujeito a uma metodologia de instrução direta sobre os conceitos e tendo tido a atividade laboratorial como forma de consolidação e ampliação dos conhecimentos adquiridos, foi aquele em que houve mais alunos a subir os resultados do pré para o pós teste. Os alunos desta condição receberam informação prévia sobre a questão a que a atividade laboratorial pretendia responder, podendo assim, nesta atividade, concentrar-se nos procedimentos necessários à sua prossecução, e na interpretação dos dados obtidos. Pode considerar-se que a carga cognitiva extrínseca, comparada com a dos alunos dos restantes grupos, era bem menor, já que nestes últimos à carga intrínseca inerente à informação se adicionou a carga extrínseca imposta pelas atividades de procura de informação (Kirshner et al., 2006). A reforçar esta interpretação está o facto de imediatamente a seguir ao Grupo 4 se encontrar o 3, condição em que se usou um método com alguma diretividade, através do fornecimento e explicitação do protocolo.

Em suma, verifica-se que quanto maior for o grau de diretividade do método instrucional, maior é a percentagem de alunos que melhoram as suas pontuações entre pré e pós teste e menor a dos que pioram as pontuações. Estes resultados parecem confirmar outros que têm vindo a ser apresentados em defesa das metodologias mais diretivas (e.g., Mayer, 2004; Klahr e Nigam, 2004; Rittle-Johnson, 2006) e também vão ao encontro de teorias como a da carga cognitiva (Kirshner et al., 2006). De acordo com os pressupostos da arquitetura cognitiva humana e da Teoria da Carga Cognitiva, estando os alunos em contacto com uma elevada quantidade de elementos que requerem processamento simultâneo (informação relacionada com os conceitos a aprender e com os procedimentos

laboratoriais), a memória de trabalho, responsável pelo processamento da informação adquirida e pelo seu armazenamento na memória de longo prazo, pode ser sobrecarregada, impedindo a aprendizagem. Contudo, a carga cognitiva pode ser minimizada se a interação entre elementos a ser processados simultaneamente for reduzida (Sweller & Kalyuga, 2011). A instrução direta prévia, neste caso, pode ter permitido a aquisição de esquemas relacionados com os conceitos teóricos a adquirir e quando os alunos partiram para a atividade laboratorial a nova informação trazida pelos resultados da mesma foi integrada nos esquemas previamente adquiridos, libertando os recursos da memória de trabalho para o processamento de informação e aquisição de novo conhecimento.

São necessários estudos futuros que explorem as relações entre os diferentes tipos de métodos e o tipo de alunos. Uma vez que os participantes desta investigação apresentavam algumas diferenças em relação às notas na disciplina de CN (o Grupo 3 tinha notas superiores ao 4) e aos conhecimentos prévios (o Grupo 2 obteve no pré-teste uma média superior ao Grupo 3 e ao Grupo 4), é preciso perceber de que modo os diferentes métodos atuam em função dos resultados escolares e do nível de conhecimentos anteriores, criando situações experimentais em que seja possível ter grupos verdadeiramente homogêneos.

### Referências

- Alfieri, L.; Brooks, P. J., Aldrich, N. J. & Tenenbaum, H. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Chen, Z., & Klahr, D. (1999). All other things being equal: Acquisition and transfer of the Control of Variables Strategy. *Child Development*, 70(5), 1098–1120. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00081>
- Chi, M. T. H., Glaser, R., & Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 1, pp. 7-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Festas, I. (2020). Métodos de ensino: as instruções e a descoberta serão inconciliáveis? In Abrantes, I.; Callapez, P. M.; Correia, G. P.; Gomes, E.; Lopes, B.; Lopes, F.

- C.; Pires, E. & Rola, A. (Eds.), *Uma visão holística da Terra e do Espaço nas suas vertentes naturais e humanas. Homenagem à Professora Celeste Romualdo Gomes*. Coimbra: CITEUC. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4411596>
- Kuhn, D. (2007). Is direct instruction the answer to the right question? *Educational Psychologist*. 42, 109–113. <https://doi.org/10.1080/00461520701263376>
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*. 15, 661–667. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00737.x>
- Kirshner, P. A. (2002). Cognitive load theory: implications of cognitive load theory on the design of learning [Editorial]. *Learning and Instruction*. 12(1), 1 – 10. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00014-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00014-7)
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*. 41(2), 75-86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. In H. V. Caetano & M. G. Santos (Orgs.), *Cadernos Didáticos de Ciências – Volume 1*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário (DES), pp. 77-96.
- Mayer, R.E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*. 59, 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- Paas, F. Renkl, A. & Sweller, John. (2004). Cognitive Load Theory: Instructional Implications of the Interaction between Information Structures and Cognitive Architecture. *Instructional Science*. 32. 1-8. <https://doi.org/10.1023/B:TRUC.0000021806.17516.d0>
- Rainho, A. R., Festas, I., & Silva, J. T. (2023). The effects of Cognitive Load on Laboratory Activities. Artigo submetido.

- Rittle-Johnson B. (2006). Promoting transfer: effects of self-explanation and direct instruction. *Child development*. 77(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00852.x>
- Schwartz, M. (2009), Cognitive Development and Learning: Analyzing the Building of Skills in Classrooms. *Mind, Brain, and Education*. 3, 198-208. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01070.x>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*. 12, 257–285. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)
- Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, Slava. (2011). *Cognitive Load Theory*. New York: Springer.

Aprendizagem baseada em projetos no contexto do ensino superior

Paulo Alves (ORCID 0000-0002-0100-8691)\*,

Luísa Miranda (ORCID 0000-0002-7553-6059)\*\*,

Carlos Morais (ORCID 0000-0003-0537-0652)\*\*\*

\*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal; Research Centre in Digitalization and Intelligent Robotics (CeDRI), \*\*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, \*\*\* Instituto Politécnico de Bragança, Portugal; Centro de Investigação dos Estudos da Criança (CIEC) – Universidade do Minho, Portugal

Autor de contacto: Carlos Morais, cmmm@ipb.pt

Os autores agradecem à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, Portugal) e aos fundos nacionais FCT/MCTES (PIDDAC) pelo apoio financeiro ao CeDRI (UIDB/05757/2020 e UIDP/05757/2020) e ao Centro de Investigação dos Estudos da Criança (CIEC) – Universidade do Minho.

## Resumo

A relação entre o que se ensina e o que se aprende é sempre um desafio, quando se pretende que o conhecimento adquirido pelos estudantes traduza competências técnicas e pessoais adaptáveis e uteis a contextos reais. Resultados de investigações realizadas consideram que a metodologia de Aprendizagem baseada em projetos (PBL – Project Based Learning) tem forte impacto na aprendizagem dos estudantes, nomeadamente na promoção de competências técnicas e pessoais. Com esta metodologia procura-se proporcionar ao estudante, apoiado pelo professor/tutor, a possibilidade de resolver problemas através de diversas abordagens, integrando, utilizando e reutilizando o conhecimento em contextos reais. O principal objetivo desta investigação consistiu em avaliar a perceção de uma amostra de estudantes de mestrado que experimentaram a estratégia PBL em duas unidades curriculares na promoção de competências. O estudo decorreu no ano letivo de 2021/2022. Os dados foram obtidos por questionário. Embora o objetivo do estudo consista em avaliar a perceção dos estudantes sobre competências a partir de respostas obtidas numa escala tipo Likert de quatro pontos. O estudo

relativamente à sua natureza pode ser considerado quantitativo, pois a avaliação assenta em valores numéricos resultantes da convenção e conversão de valores qualitativos em quantitativos e, conseqüentemente, com a possibilidade de poderem ser relacionados e manipulados numericamente para se obterem conclusões. Da apreciação realizada pelos estudantes sobressai que concordam que a estratégia PBL promove competências técnicas e pessoais, justificando a atenção dada a esta metodologia pelos investigadores, professores e instituições de ensino superior.

*Palavras-chave:* Aprendizagem Baseada em Projetos, Competência Técnicas, Competências Pessoais, Ensino Superior.

### **Project-based learning in the context of higher education**

#### Abstract

The relationship between what is taught and what is learned is always a challenge, when it is intended that the knowledge acquired by students translates technical and personal skills that are adaptable and useful to real contexts. Results of investigations carried out consider that the Project Based Learning methodology (PBL – Project Based Learning) has a strong impact on student learning, namely in the promotion of technical and personal skills. This methodology seeks to provide the student, supported by the teacher/tutor, with the possibility of solving problems through different approaches, integrating, using, and reusing knowledge in real contexts. The main objective of this research was to evaluate the perception of a sample of master's students who experienced the PBL strategy in two curricular units in the promotion of competences. The study took place in the academic year 2021/2022. Data were obtained by questionnaire. Although the objective of the study is to evaluate the students' perception of competences based on responses obtained on a four-point Likert scale. The study regarding its nature can be considered quantitative, since the evaluation is based on numerical values resulting from the convention and conversion of qualitative values into quantitative ones and, consequently, with the possibility of being able to be numerically related and manipulated to obtain conclusions.

From the assessment carried out by the students, it stands out that they unequivocally agreed that the PBL strategy promotes technical and personal skills, justifying the attention given to this methodology by researchers, professors, and higher education institutions.

*Keywords:* Project-Based Learning, Technical Skills, Personal Skills, Higher Education.

## **Introdução**

As instituições do ensino superior têm um papel fundamental na transformação da sociedade, procurando com o ensino, a aprendizagem e a investigação ser um suporte seguro para responder às necessidades da sociedade através dos conhecimentos e competências adquiridos pelos estudantes que as frequentam.

A inovação, a atualização e a melhoria do ensino superior na formação dos seus estudantes é um desafio que pode ser abordado a partir de diversas perspetivas, sendo uma dessas perspetivas assente nas metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados das investigações realizadas sugerem que existem estratégias de ensino e aprendizagem que poderão ser mais eficientes do que outras. Das estratégias consideradas com forte impacto na aprendizagem dos estudantes destaca-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL – Project Based Learning). Como características desta metodologia salienta-se a preocupação em proporcionar ao estudante, apoiado pelo professor/tutor, a possibilidade de resolver problemas através de diversas abordagens, integrando, utilizando e reutilizando o conhecimento em contextos reais.

O principal objetivo desta investigação consistiu em avaliar a perceção de uma amostra de estudantes de mestrado que experimentaram a estratégia PBL em duas unidades curriculares relativamente à promoção de competências técnicas e pessoais.

Após esta breve introdução, segue-se o desenvolvimento do artigo a partir dos seguintes tópicos: Aprendizagem baseada em projetos e competências técnicas e pessoais, Método, Resultados e discussão, Conclusões e Referências.



### **Aprendizagem baseada em projetos e competências técnicas e pessoais**

A aprendizagem ativa é uma metodologia centrada no estudante e na sua própria aprendizagem, evitando que este seja mero espectador, levando-os a participar, experimentar e envolver-se no seu próprio percurso de aprendizagem.

Nieh e Chou (2018) defendem a utilização de técnicas de aprendizagem ativa, nomeadamente, para que os estudantes adquiram as competências necessárias para responder às necessidades do mercado de trabalho, acrescentando, ainda, que face ao rápido crescimento da indústria, os estudantes sujeitos à aprendizagem tradicional, baseada na memorização, são impedidos de desenvolver a capacidade de aprendizagem de forma autónoma, e têm dificuldades em adaptar-se às necessidades da indústria.

Segundo Seman, Hausmannb e Bezerra (2018) existem várias formas de implementar a aprendizagem ativa, entre as quais está a aprendizagem baseada em projetos que tem sido aplicada com sucesso em diversas áreas.

A aprendizagem baseada em projetos (PBL) é uma abordagem pedagógica bem estruturada que permite ao estudante o envolvimento ativo na resolução de problemas da vida real, nomeadamente através do envolvimento em trabalho de equipa (Almulla, 2020).

Para Krajcik e Blumenfeld (2006), a aprendizagem baseada em projetos permite que os estudantes aprendam por meio da prática, aplicando ideias e envolvendo-se em atividades do mundo real semelhantes às tarefas profissionais que venham a realizar.

Bender (2012) refere que o uso de projetos autênticos baseados em uma pergunta, tarefa ou problema é altamente motivador e envolvente para os estudantes, que assim aprendem conteúdos académicos aplicados a contextos de trabalho.

A motivação desenvolvida pelos estudantes quando utilizam metodologias PBL é superior à desenvolvida em metodologias tradicionais. O trabalho em equipa melhora o relacionamento entre os estudantes, o diálogo entre estudantes e professor é mais fluido, e todos esses aspetos proporcionam um ambiente de trabalho construtivo, no qual os

estudantes monitorizam o seu próprio processo de aprendizagem (Requies, Agirre, Barrio & Graells, 2018) e são incentivados a trabalhar e a aprender de forma autónoma (Chounta, Manske & Hoppe, 2017).

O PBL permite aos estudantes, após a realização de uma série de tarefas, a criação de um produto final de qualidade que pode ser traduzido relatório, numa apresentação oral ou num modelo (Guo et al., 2020).

Dragoumanos, Kakarountas e Fourou (2017) destacam a importância da metodologia PBL para o desenvolvimento de competências do século XXI pelos estudantes, incluindo a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento do trabalho em equipa sobre um tema específico, durante um longo período.

O desenvolvimento de competências nos estudantes assume um aspeto central na metodologia PBL. As competências referem-se a capacidades que as pessoas adquiriram ao longo do tempo e envolvem a execução de determinadas tarefas. As competências podem ser divididas em técnicas, competências necessárias para executar tarefas específicas de uma determinada área; e competências pessoais, que são menos tangíveis, difíceis de quantificar e bastante difíceis de definir. As competências pessoais também designadas de “soft skills” englobam um conjunto abrangente de atributos pessoais, capacidades, atitudes e comportamentos (Hirudayaraj, 2021).

Os contextos em que cada pessoa nasce, vive e desenvolve as suas competências pessoais e técnicas variam de país para país e de região para região, no entanto, à medida que as possibilidades de interação entre continentes, regiões, países e pessoas são ampliadas, facilitadas e melhoradas existem competências que se tornam quase universais. As competências consideradas universalmente importantes que cada pessoa gostaria de evidenciar no seu curriculum, entre as quais, aquelas que estão associadas são: conhecimentos de informática, comunicação, liderança, colaboração, pensamento criativo, pensamento organizacional, resolução de problemas, adaptabilidade, negociação, gestão do tempo, pensamento crítico, trabalhar em equipa e empatia (OECD, 2018).

Estas competências podem assim ser desenvolvidas de uma forma cada vez mais eficaz adotando a metodologia PBL no ensino superior.

### **Método**

O estudo foi desenvolvido no contexto do processo de ensino e aprendizagem de estudantes do Mestrado em Informática. No mestrado estavam inscritos 64 estudantes, tendo participado no estudo 44, os quais constituem a amostra que forneceu os dados em análise. Das características dos 44 sujeitos da amostra salientamos: 11% são do género feminino e 89% do género masculino; as idades variam de 21 a 39 anos, sendo a média de 24,8 anos e o desvio padrão de 3,9 anos; são de 10 nacionalidades, sendo 36,3% do Brasil, 29,5% de Portugal, 9,1% de Cabo Verde, 6,8% da Argélia, 4,5% de França, 4,5% de São Tomé e Príncipe, e 2,3% de cada um dos países Argentina, Arménia, Paquistão e Tunísia.

A experiência decorreu no ano letivo de 2021/2022. Após o processo de ensino e aprendizagem foram administrados questionários, com a supervisão de um dos autores do estudo. Dos questionários preenchidos foram validados 44 os quais forneceram dados para este estudo. Embora o objetivo do estudo consista em avaliar a perceção de competências a partir das respostas obtidas numa escala tipo Likert de quatro pontos: Discordo totalmente, Discordo, Concordo e Concordo totalmente, o estudo, relativamente à sua natureza, pode ser considerado quantitativo, pois a avaliação assenta em valores quantitativos resultantes da convenção/conversão dos valores qualitativos em quantitativos e, conseqüentemente, com a possibilidade de poderem ser manipulados numericamente e relacionados, bem como apresentados em tabelas e gráficos, para melhor se evidenciarem as conclusões.

De acordo com Richardson (2011), os métodos quantitativos utilizam a quantificação quer na recolha de informações quer no seu tratamento através de técnicas tais como percentagens, média, desvio padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão e análises multivariadas. Segundo Barbetta (2017) a recolha de dados quantitativos permite que os investigadores juntem informações importantes, a partir de dados confiáveis, assentes em processos científicos de recolha e análise de dados.

Fávero e Belfiori (2017) defendem a utilização da estatística no sentido de facilitar uma melhor compreensão dos dados, recorrendo-se à sua apresentação em tabelas, gráficos e medidas estatísticas que permitam resumir os dados.

### Resultados e discusión

Como sugere Akili (2013) a metodologia PBL admite diversos modelos e pode ser adaptada a condições e natureza específicas de uma instituição e de um campo particular onde se pretenda implementar.

O modelo utilizado neste estudo pode ser caracterizado pela seleção de um problema real de modo individual ou em grupo e pelo envolvimento dos estudantes: na definição dos objetivos, das etapas e do tempo para o resolver, dos materiais a utilizar, na descoberta de novos conceitos a adquirir e das atitudes necessárias para conseguir resolver o problema. O professor assume o papel de facilitador e de avaliador, no sentido de estar atento e pronto para facilitar o caminho aos estudantes, nomeadamente, ampliando as suas questões e perspectivas para a descoberta de novos conceitos e de novas formas de concretização dos objetivos que a resolução dos problemas envolve, e avaliando o desempenho dos estudantes de acordo com o seu envolvimento e concretização dos objetivos no processo de aprendizagem.

Após a conclusão do processo de ensino e aprendizagem foi solicitado aos estudantes que respondessem a um questionário, relativamente às suas perceções sobre a metodologia PBL, cujos itens e respetivos resultados são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1**

*Perceção das competências promovidas pela PBL (n=44)*

Itens	A metodologia de aprendizagem baseada em projetos (PBL) promove:	Opções de resposta			
		Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)
1	Capacidade de programação	2	14	45	39
2	Capacidade de utilizar tecnologias	0	11	55	34

3	Capacidade de utilizar ferramentas de colaboración	0	16	41	43
4	Criatividade e innovación	0	7	59	34
5	Pensamento crítico	0	9	59	32
6	Capacidade para identificar novas oportunidades na vida	2	20	52	25
7	Comunicação oral	0	11	43	45
8	Comunicação escrita	0	16	59	25
9	Autonomia	0	5	45	50
10	Capacidade de tomar decisións	0	9	55	36
11	Capacidade de planear o propio traballo	0	7	50	43
12	Competências de resolución de problemas	0	9	36	55
13	Capacidade de traballar en equipo	2	7	52	39
14	Capacidade para ser mais positivo na concretización das metas definidas	5	9	61	25
15	Capacidade de ouvir os outros e de negociación	0	7	59	34
16	Capacidade de gestión de conflitos	0	9	57	34

17	Capacidade de liderançã e de relações sociais	0	9	57	34
18	Capacidade de resiliência, flexibilidade e tolerância	0	16	43	41
19	Capacidade de gestão do tempo	0	20	55	25

Observando os dados da Tabela 1 constata-se que a percepção dos estudantes relativamente às competências que a metodologia PBL promove difere de item para item, nas opções Discordo totalmente, Discordo, Concordo, Concordo totalmente.

A opção Discordo totalmente apenas foi manifestada por 5% dos estudantes quando se afirma que a Metodologia PBL promove: “Capacidade para ser mais positivo na concretização das metas definidas”, e por 2% quando se afirma que promove a “Capacidade para identificar novas oportunidades na vida”; “Capacidade de programação” e “Capacidade de trabalhar em equipa”, o que permite afirmar que esta metodologia tem um nível de rejeição muito baixo, pois nos 19 itens avaliados verificou-se que apenas uma percentagem muito reduzida de estudantes tem a percepção que a metodologia PBL não promove as competências referidas.

Os dados apresentados podem ser analisados sob outras perspetivas, procedendo-se à classificação dos mesmos a partir de determinados critérios, como se apresenta em seguida.

Todas as classificações envolvem algum grau de flexibilidade, pois ao definirmos categorias e pretendermos que satisfaçam as características de serem disjuntas e a sua reunião constituir o todo, surge sempre a dúvida se estas duas características são tão evidentes que não possam ser questionadas. No entanto, toda a análise envolve alguma subjetividade, mas é admissível alguma subjetividade e tolerância na análise dos dados para facilitar a sua interpretação.

O estudo centra-se na problemática da metodologia (PBL) e pretende avaliar se esta metodologia é bem aceite pelos estudantes no sentido de promover competências técnicas e pessoais. Neste sentido, vamos considerar os 19 itens constantes na Tabela 1 divididos em duas categorias: Competências técnicas (itens 1 – 3) e Competências pessoais (itens 4 – 19).

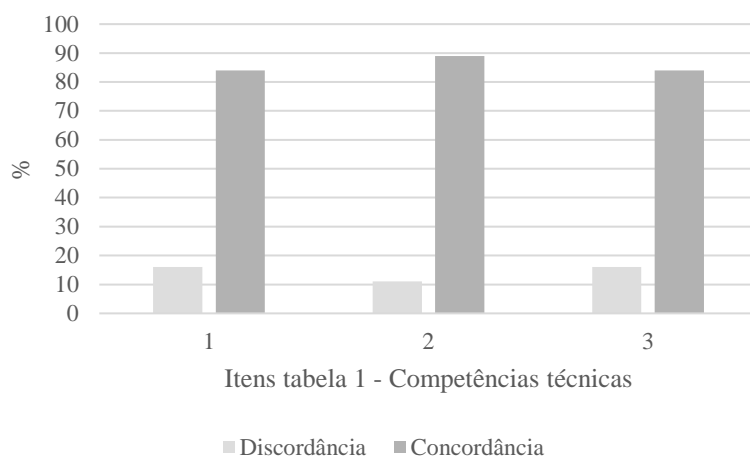
A análise da perceção dos estudantes sobre a promoção de competências através da metodologia PBL é evidenciada nas Figuras 1 e 2.

Para facilitar a interpretação dos resultados agrupamos as opções Discordo completamente e Discordo na categoria “Discordância” e Concordo e Concordo completamente” na categoria “Concordância”.

Na Figura 1 apresenta-se a representação da perceção dos estudantes sobre a promoção de competências técnicas.

### Figura 1

*Perceção dos estudantes sobre a promoção de competências técnicas (n=44)*

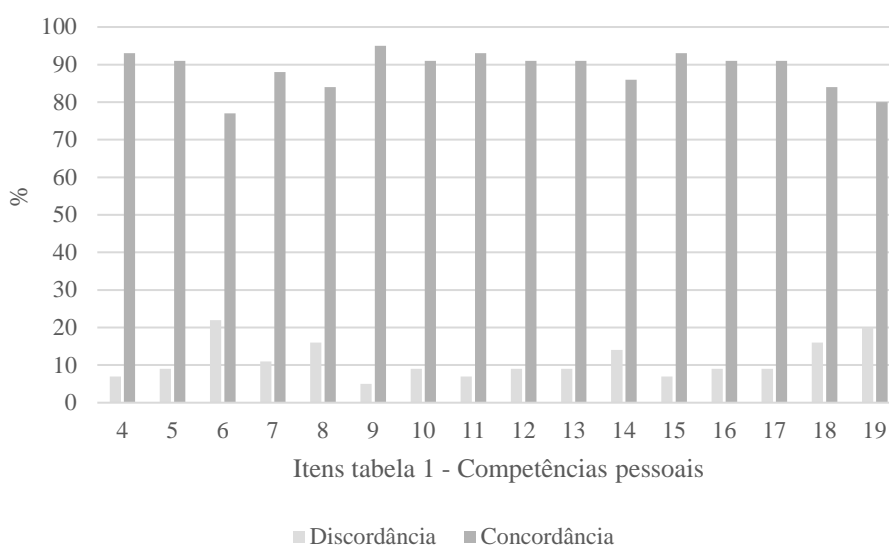


Pela observação da Figura 1 constata-se que mais de 80% dos estudantes concordam com a afirmação que a metodologia PBL promove competências técnicas, nomeadamente, Capacidade de programação, Capacidade de utilizar tecnologias, e Capacidade de utilizar ferramentas de colaboração.

Na Figura 2 apresenta-se a representação da percepção dos estudantes sobre a promoção de competências pessoais.

**Figura 2**

*Percepção dos estudantes sobre a promoção de competências pessoais (n=44)*



Pela observação da Figura 2 verifica-se que o nível de concordância dos estudantes relativamente à promoção de competências é elevado em todos os itens. Salienta-se que excedem 90% as opiniões de concordância nos itens: Criatividade e inovação,

Pensamento crítico, Autonomia, Capacidade de tomar decisões, Capacidade de planear o próprio trabalho, Competências de resolução de problemas, Capacidade de trabalhar em equipa, Capacidade de ouvir os outros e de negociação, Capacidade de gestão de conflitos, Capacidade de liderança e de relações sociais; Apresentam percentagens de 80% a 90% as opiniões de concordância nos itens: Comunicação oral, Comunicação escrita, Capacidade para ser mais positivo na concretização das metas definidas, Capacidade de resiliência, flexibilidade e tolerância, e Capacidade de gestão do tempo; Com menos de 80% das opiniões de concordância, 77%, apenas surge a opção Capacidade para identificar novas oportunidades na vida.



Uma das preocupações dos investigadores e dos professores que integram cada instituição de ensino superior é contribuir para o sucesso dos seus estudantes. Neste sentido, experimentar metodologias de ensino e aprendizagem que tenham em conta competências técnicas e pessoais, a ligação da instituição aos contextos onde se insere, bem como a perceção dos estudantes sobre essas metodologias pode constituir um bom caminho para o sucesso académico, profissional e pessoal dos estudantes.

### **Conclusões**

Os resultados foram obtidos a partir de uma amostra de 44 estudantes de mestrado de uma instituição portuguesa de ensino superior. O estudo teve como objetivo apreciar a perceção dos estudantes sobre a utilização da Metodologia PBL na promoção de competências técnicas e pessoais. Os dados foram obtidos por questionário. Dos resultados obtidos destaca-se que a maioria dos estudantes concorda ou concorda completamente que a metodologia PBL contribui para a promoção de competências técnicas e pessoais.

Mais de 80% dos estudantes manifestaram concordância que a metodologia PBL promove as competências técnicas: Capacidade de programação, Capacidade de utilizar tecnologias, e Capacidade de utilizar ferramentas de colaboração.

Mais de 90% dos estudantes manifestaram opiniões de concordância que a metodologia PBL promove as competências pessoais: Criatividade e inovação, Pensamento crítico, Autonomia, Capacidade de tomar decisões, Capacidade de planear o próprio trabalho, Competências de resolução de problemas, Capacidade de trabalhar em equipa, Capacidade de ouvir os outros e de negociação, Capacidade de gestão de conflitos, Capacidade de liderança e de relações sociais.

Pelo exposto, atendendo aos dados verificados neste estudo sobre a promoção de competências, aceitamos que a metodologia PBL deve continuar a merecer a atenção das instituições de ensino superior, dos investigadores e dos professores.

### **Referências**

Akili, W. (2013). Problem-Based Learning (PBL): How to implement, strategize, and infuse PBL in an engineering program? *QScience Proceedings of World Congress on Engineering Education*.

- Almulla, M. (2020). *The effectiveness of the project-based learning (PBL) approach as a way to engage students in learning*. SAGE Open, 10(3).  
<https://doi.org/10.1177/2158244020938702>
- Barbetta, P. (2017). *Estatística aplicada às ciências sociais*, 9.<sup>a</sup> ed., Ed. UFSC, Florianópolis.
- Bender, W. (2012). *Project-based learning: differentiating instruction for the 21st century*, 1st edition. Corwin: Thousand Oaks.
- Chounta, I., Manske, S., & Hoppe, H. (2017). From making to learning: introducing Dev Camps as an educational paradigm for re-inventing problem-based learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, pp. 14-21.
- Dragoumanos, S., Kakarountas, A., & Fourou, T. (2017). Young technology entrepreneurship enhancement based on an alternative approach of project-based learning. *Proceedings of Global Engineering Education Conference, EDUCON2017*, pp. 351-358.
- Fávero, L. & Belfiori, P. (2017). *Manual de Análise de dados – Estatística e modelagem multivariada com Excel, SPSS e Stata*, Elsevier.
- Hirudayaraj, M., Baker, R., Baker, F., & Eastman, M. (2021). Soft skills for entry-level engineers: What employers want. *Education Sciences*, 11(10).  
<https://doi.org/10.3390/educsci11100641>
- Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (R. Sawyer, eds). Cambridge University Press.
- Nieh, T., & Chou, J. (2018). A Project-based learning design for teaching and learning of mechatronics engineering, the riderless bicycle as an application. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON2018*, pp. 251-256.
- OECD (2018). Learning Framework 2030.  
<https://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm/>

- Guo, P., Saab, N., Post, L., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102 (2020), <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Requies, J., Agirre, I., Barrio, V., & Graells, M. (2018). Evolution of project-based learning in small groups in environmental engineering courses. *Journal of Technology and Science Education*, 8(1), pp. 45-62.
- Richardson, R. (2011). *Pesquisa social: métodos e técnicas*, 3.<sup>a</sup> ed. Atlas.
- Seman, L., Hausmannb, R., & Bezerra, E. (2018). On the students' perceptions of the knowledge formation when submitted to a project-based learning environment using web applications, *Computers & Education*, vol. 117, pp. 16–30.

A educação empreendedora no ensino a distância: um estudo de caso com os professores/tutores de uma instituição de ensino privado do Rio Grande do Sul, Brasil

Tavares, Daniela (<https://orcid.org/0000-0002-7495-5833>).

Universidade do Minho –Doutoranda em Ciência da Educação, Especialidade Tecnologia Educativa

E-mail: [danielatavares.2021@gmail.com](mailto:danielatavares.2021@gmail.com)

### Resumo

Este estudo objetivou identificar como o empreendedorismo vem sendo ensinado na educação a distância e quais estratégias os professores/tutores têm utilizado para superar o modelo de ensino tradicional, ou seja, extremamente teórico em uma instituição privada de ensino superior. A pesquisa deu-se por meio de um estudo de caso, com uma pesquisa qualitativa de tipo descritiva e exploratória, aplicada com 19 participantes. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário que continha perguntas estruturadas e fechadas de múltipla escolha, aplicado no mês de março de 2023 junto aos professores/tutores de uma instituição privada de ensino situada na cidade de Gravataí, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. O estudo evidenciou o papel que o docente exerce na vida de cada discente e, conseqüentemente, a importância de o professor/tutor estimular o aluno a ser o protagonista no seu processo de ensino-aprendizagem, haja vista que as novas práticas pedagógicas contribuíram para o seu aprendizado.

*Palavras-chave:* educação empreendedora, ensino-aprendizagem, educação a distância.

### Abstract

This study aimed to identify how entrepreneurship has been taught in distance education and what strategies teachers/tutors have used to overcome the traditional teaching model, that is, extremely theoretical in a private institution of higher education. The research was carried out through a case study, through a qualitative descriptive and exploratory research, applied with 19 participants. As a data collection instrument, a questionnaire containing structured and closed multiple-choice questions was used, applied in March

2023 with teachers/tutors of a private educational institution located in the city of Gravataí, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The study showed the role that the teacher plays in the life of each student and, consequently, the importance of the teacher/tutor encouraging the student to be the protagonist in their teaching-learning process, in which the new pedagogical practices contributed to their apprenticeship.

*Keywords:* entrepreneurial education, teaching-learning, distance education.

### **Educação empreendedora no processo de ensino-aprendizagem**

Atualmente, percebe-se que a educação e o ensino, em seus diversos níveis, passam por um processo de mudança pragmática. A educação empreendedora não se limita a cursos específicos de empreendedorismo, mas sim, permeia todas as disciplinas e etapas da educação. Entretanto, nos últimos anos, é expressivo o crescimento da oferta de cursos a distância no ensino superior. O processo de ensino-aprendizagem carece de adaptação nas práticas, métodos e competências das relações com os alunos, haja vista que tais mudanças impactarão as necessidades do mercado de trabalho. Ressalta-se que os cursos a distância no ensino superior possibilitam aos estudantes o estudo de forma autônoma e no seu ritmo, assim como o rompimento das barreiras de espaço e tempo. Vale ressaltar que a educação empreendedora também vem crescendo no Brasil e se trata de uma abordagem pedagógica cujo objetivo é desenvolver habilidades empreendedoras nos estudantes e ensiná-los a enfrentar obstáculos, a adaptar-se às mudanças e a buscar soluções criativas e eficazes para eventuais problemas. Ao mesmo tempo, os jovens e adultos são preparados para tomar decisões assertivas e responsáveis, além de desenvolver pensamentos críticos e habilidades de liderança, negociação, comunicação, cooperação e trabalho em equipe. Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo identificar como o empreendedorismo vem sendo ensinado na educação a distância e quais estratégias os professores/tutores têm utilizado para superar o modelo de ensino tradicional, ou seja, extremamente teórico.

### **Educação Empreendedora**

Atualmente, a educação empreendedora (EE) vem sendo discutida e reconhecida em diferentes países do mundo. Além disso, ela precisa ser colocada como prioritária nas

agendas e debates políticos, económicos e académicos. A EE percorreu un extenso caminho nos últimos anos e difundiu-se em programas de formação, disciplinas e actividades de preparación para o mercado de traballo, além de disseminar a cultura do empreendedorismo entre crianças, jovens e adultos (Lima *et al.*, 2014).

Nesse contexto, a educação empreendedora exerce um papel essencial no desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para o sucesso na vida profissional e pessoal. Procura instigar o espírito empreendedor dos sujeitos, estimulando a criatividade, a inovação, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Ao proporcionar uma formação empreendedora, as instituições de ensino podem preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo atual, bem como para identificar oportunidades, criar valor e assumir riscos de forma ética e responsável.

A educação empreendedora tem sido cada vez mais reconhecida como um componente essencial na formação dos indivíduos. Ela vai além do ensino de habilidades técnicas e acadêmicas, buscando desenvolver competências empreendedoras que podem ser aplicadas em diversos contextos. Segundo Kuratko (2005), "[...] a educação empreendedora é o processo de criar um ambiente de aprendizagem que permite aos alunos desenvolverem habilidades e conhecimentos relacionados ao empreendedorismo, enfatizando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisões".

Para os autores Andrade e Torkomian (2001), a Educação Empreendedora é o processo que foca no desenvolvimento do ser humano no âmbito da identificação e aproveitamento de oportunidades, e, conseqüentemente, a transformação em realidade, contribuindo na geração de valores financeiros, sociais e culturais para a sociedade.

A educação empreendedora deve estar centrada no aluno em vez de centrar-se no professor ou no ensino. Isso o torna protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Freire (2002, p. 52), aponta que é preciso "[...] estar atento ao fato de que saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção".

Já para Tavares, Moura e Alves (2013), a educação empreendedora refere-se a instrumentalizar o educando a realizar suas escolhas e contribuir para o fortalecimento de seu projeto de vida, constituindo a preparação do jovem para participar da construção do

desenvolvimento social. Nesse processo, os educandos desenvolvem habilidades e competências que fortalecem sua liberdade e os despertam para decidir sobre seu futuro. Sobre isso, Dornelas (2014) corrobora que qualquer curso de empreendedorismo e/ou unidade curricular deve ter as seguintes finalidades: identificar habilidades do empreendedor; analisar oportunidades; entender as circunstâncias da inovação e a relevância econômica do empreendedorismo; preparar um plano de negócios; e buscar financiamento para o negócio e a gestão empresarial. A seguir, o Quadro 1 apresenta os principais recursos com vistas ao ensino do empreendedorismo.

### Quadro 1

*Principais métodos, técnicas e recursos pedagógicos no ensino de empreendedorismo*

Jogos empresariais	Criação de incubadoras
Trabalhos práticos em grupo	Grupos de discussão
Seminários e palestras com empreendedores	Estudos de caso
Visitas técnicas em empresas	Plano de negócios
Atividades práticas	Criação de produtos
Resolução de problemas	Workshops

Fonte: adaptado de Rocha e Freitas (2014).

Ainda , as práticas pedagógicas são estratégias e métodos utilizados pelos educadores para promover a aprendizagem dos alunos. Essas práticas têm como objetivo facilitar o processo de ensino e garantir que os estudantes adquiram conhecimentos, habilidades e competências, de maneira significativa e efetiva.

### **Objetivos e benefícios da Educação Empreendedora centrada no aluno**

A educação empreendedora tem como objetivo principal desenvolver e cultivar habilidades, conhecimentos e atitudes empreendedoras nos indivíduos, preparando-os para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades no mundo dos negócios. No entanto, a EE têm como foco principal o desenvolvimento das habilidades e competências empreendedoras. Entre os principais objetivos da educação empreendedora, pode-se destacar:

- estimular a criatividade e a capacidade de inovação;
- desenvolver habilidades de liderança e gestão;
- fomentar a autonomia e a iniciativa;
- promover a capacidade de identificar e aproveitar oportunidades de negócios;
- e
- aprimorar a capacidade de tomar decisões e gerenciar riscos.

Essas habilidades são valiosas tanto para empreender um negócio quanto para se destacar em qualquer área profissional.

Destacam-se alguns dos benefícios da educação empreendedora. Além de preparar os alunos para o mundo do trabalho, ela contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais como autoconfiança, resiliência, trabalho em equipe e liderança. De acordo com Lima *et al.* (2014), "[...] a educação empreendedora promove a autossuficiência, o espírito criativo, a capacidade de adaptação e a mentalidade de aprendizado contínuo, características essenciais em uma sociedade em constante mudança".

A prática da educação empreendedora junto aos alunos tende a desenvolver neles maior autoconfiança, criatividade e iniciativa (Kuratko, 2005). Além disso, a EE contribui para o fortalecimento da economia, fomentando a criação de novos empreendimentos e a geração de empregos (Filion, 1991). Segundo Silva *et al.* (2020), “[...] a educação empreendedora pode ser uma poderosa ferramenta de transformação social, estimulando o desenvolvimento de regiões e comunidades”. Portanto, vale ressaltar que a educação empreendedora traz uma série de benefícios tanto para os indivíduos quanto para a sociedade como um todo, dentre os principais, cita-se:

- estímulo à criação de novos negócios e geração de empregos;
- fomento à inovação e ao desenvolvimento econômico;
- desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como resiliência e capacidade de adaptação;
- melhoria na capacidade de resolução de problemas; e
- estímulo ao pensamento crítico e à tomada de decisões conscientes.



Com base nos autores acima, a educação empreendedora busca desenvolver a capacidade de pensar de forma criativa e encontrar soluções inovadoras para os problemas. Nesse contexto, os estudantes são encorajados a pensar fora da caixa e buscar novas oportunidades. Assim, conseqüentemente, com o desenvolvimento de habilidades empreendedoras, os discentes são capacitados a se tornarem agentes de mudança e a criarem soluções inovadoras para os problemas complexos enfrentados pela sociedade.

### **O ensino do empreendedorismo a distância**

O ensino do empreendedorismo tem desempenhado um papel crucial na formação de futuros empreendedores. Com os avanços tecnológicos, o ensino a distância tem se consolidado como uma alternativa viável e eficaz para disseminar conhecimentos e habilidades. No entanto, é importante ressaltar que o empreendedorismo na educação a distância exige planejamento, estratégia e qualidade na oferta dos cursos e materiais educacionais. É fundamental que os empreendedores estejam atentos às tendências e demandas do mercado, além de investirem em tecnologia e suporte adequados para garantir uma experiência de aprendizagem efetiva aos estudantes.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, Silva *et al.* (2020) apresentam que "[...] o ensino a distância no empreendedorismo permite que os estudantes tenham acesso a conhecimentos e recursos de empreendedorismo, independentemente de sua localização geográfica". Essa abordagem amplia as oportunidades de aprendizado e possibilita que um número maior de pessoas desenvolva habilidades empreendedoras. Ademais, tem se tornado uma alternativa para quem busca adquirir conhecimentos e habilidades empreendedoras de forma flexível e acessível. Com a expansão das tecnologias digitais, o ambiente online oferece recursos e ferramentas que podem potencializar a aprendizagem empreendedora.

O ensino do empreendedorismo a distância permite que pessoas de diferentes localidades e contextos tenham oportunidades iguais de aprendizado empreendedor. Isso é especialmente relevante em regiões remotas, nas quais o acesso à educação presencial pode ser limitado. Além disso, a flexibilidade de horários e a possibilidade de conciliar estudos com outras atividades são benefícios adicionais proporcionados pelo ensino a distância.

O empreendedorismo é uma área que se beneficia do compartilhamento de ideias e da colaboração entre os estudantes. No ensino a distância, é necessário encontrar maneiras de promover a interação e a troca de conhecimentos, o que pode ocorrer por meio de fóruns de discussão, grupos de estudo virtuais e ferramentas colaborativas. Vale ressaltar ainda que existe a falta de interação presencial no ensino a distância, o que pode limitar a interação face a face entre alunos e professores e, desse modo, prejudicar a troca de ideias, o compartilhamento de experiências e a construção de relacionamentos.

### **Metodologia**

A investigação foi desenvolvida junto aos docentes dos cursos superiores em Administração de Empresas, Contabilidade, Recursos Humanos e Gestão Comercial de uma instituição particular localizada na cidade de Gravataí, RS. Houve contribuição de 19 professores/tutores que atuam na modalidade de ensino a distância.

O estudo deu-se com base em uma investigação de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, por meio de um estudo de caso. Stake (2011) caracteriza a abordagem qualitativa enquanto interpretativa, fundamentada em experiências, configurando como situações acional e personalista, e, por esse motivo, neste enfoque, existe o reconhecimento de que os significados são subjetivos e capazes de serem observados por meio de diferentes pontos de vista.

A pesquisa realizou-se por meio de um questionário contendo perguntas estruturadas e fechadas, de múltiplas escolhas. Na sequência, enviou-se aos doentes um link sobre a referida investigação, o qual foi desenvolvido através do formulário do *Google Forms*, ferramenta que proporciona, de modo prático, maior agilidade no levantamento de informações e para a qual o estudante pode responder através de seu próprio recurso tecnológico.

### **Análise dos dados e discussão**

Esta seção tem o objetivo de expor os principais resultados obtidos com a investigação.

### **Perfil dos participantes**

A primeira seção do instrumento de pesquisa tem o objetivo de apresentar o perfil dos professores/tutores participantes. Os resultados relacionados à faixa etária ficaram

assim delineados: 36%, ou seja, 7 professores/tutores responderam que possuem idade entre 25 e 38 anos; 26% dos participantes, ou seja, 5 professores/tutores, têm entre 39 e 45 anos; 4 respondentes têm entre 46 e 50 anos, percentual que representa 21% dos participantes da investigação; e 3 professores/tutores responderam que têm acima de 51 anos, o que representa 17% dos participantes. Quanto ao gênero dos entrevistados, 15 participantes responderam ser do sexo feminino, o que representa 79% dos participantes, enquanto que 4 participantes declararam ser do sexo masculino, o que representa 21% da amostra participativa.

Identificou-se também outro fator importante em relação ao perfil dos professores/tutores: 6 responderam que são formados em pedagogia, o que representa 32% dos participantes; enquanto 9 informaram que são bacharéis em administração, percentual que representa 48% dos participantes da investigação; 2 são formados em ciências contábeis, o que representa 10% dos investigados; 1 professor/tutor é formado em logística, o que representa 5% dos pesquisados/ e, por fim, 1 deles é formado em recursos humanos, o que representa 5% dos pesquisados. Quando foram questionados sobre quais especializações eles haviam cursado, 9 responderam que possuem mestrado em administração; 5 disseram possuir mestrado em educação; e 4 responderam que estão cursando mestrado, sendo que 2 estão cursando mestrado em Administração e 2 estão cursando mestrado em Educação; e 1 apenas tem especialização em educação.

### **A utilização das tecnologias digitais**

Nesta seção, o instrumento de pesquisa direciona-se ao uso das tecnologias digitais durante as interações com os alunos na plataforma. Quando questionados se possuíam computador e/ou *notebook*, 100% responderam que sim, ou seja, 19 participantes. Ressaltaram ainda que é uma exigência para atuar nesta modalidade.

Quando os entrevistados foram questionados a fim de saber se eles incentivam o uso de tecnologias nas aulas *on-line* como ferramenta pedagógica, 19 professores/tutores responderam que sim, o que representa 100% dos investigados que precisam fazer uso de tecnologia na aula online. Nesse contexto, Freitas (2008, p. 50) ressalta que “[...] o computador permite que professores e alunos aprendam em conjunto e, ao mesmo tempo, oferecendo oportunidades de atualização contínua dos saberes e das competências

pedagógicas dos primeiros”. De tal modo, entende-se que o uso da ferramenta tecnológica dentro da sala de aula possibilita a busca por outras oportunidades, como, por exemplo: permite o acesso rápido à informação; facilita a aprendizagem; rompe a barreira da distância; proporciona entretenimento, isto é, interação efetiva com outras pessoas; possibilita uma conexão entre o professor/tutor e o discente; e aumenta o interesse e o engajamento do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, vale ressaltar que fica sob responsabilidade do docente a mediação para que as informações pesquisadas sejam estruturadas para a construção de conhecimento e saberes dos discentes. Assim, o professor/tutor precisa agir com responsabilidade e autonomia para que o aluno se familiarize aos poucos com as ferramentas tecnológicas.

### **Percepções sobre educação empreendedora**

Esta categoria surgiu a partir do momento em que os investigados foram questionados sobre a educação empreendedora e a influência desta em suas práticas pedagógicas. Dos 19 professores/tutores participantes deste estudo, apenas 15 sabiam de imediato falar sobre educação empreendedora. Os outros 4, em um primeiro momento, apontaram não saber do que se tratava, mas depois que leram sobre o conceito do tema questionado, os 4 chegaram à conclusão de que a praticavam e que só desconheciam a terminologia. Destacaram também a importância de relacionar empreendedorismo com ensino e com sala de aula. A seguir, o Quadro 2 mostra as respostas dos entrevistados em relação ao entendimento sobre o que significa educação empreendedora.

*Quadro 2 Principais conceitos sobre educação de empreendedora*

É de incentivar o aluno a criar de negócios com impacto social e com responsabilidade social.
Incentivar o aluno a criar de negócios com impacto social e com responsabilidade social.
É gerar meio e desafiar os alunos a desenvolver projetos empreendedores, aplicando os conhecimentos adquiridos em sala de aula na prática.
É de promover a aproximação dos estudantes com o ambiente empresarial, por meio de visitas a empresas, parcerias e ganhos.

É a capacidade de desenvolver habilidades nos alunos, para que os mesmos, possam enfrentar desafios com criatividade e resiliência.

É de propiciar estimular o pensamento crítico nos alunos.

É ajudar os estudantes a desenvolver habilidades, como por exemplo: pensamento criativo, resolução de problemas, liderança, trabalho em equipe, entre outros.

É o processo de estimular e incentivar os alunos encontrar soluções para problemas e de identificar oportunidades de negócios.

Fonte: elaborada pela autora com base nas informações fornecidas pelos entrevistados.

No Quadro 2, verificou-se quais foram os principais conceitos na percepção do corpo docente da instituição privada pesquisada. No qual, podemos ressaltar que de modo geral, os professores/tutores conhecem e entendem sobre a educação empreendedora.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 1, no qual constam as informações mais mencionadas pelos respondentes quando questionados sobre quais foram as três principais práticas (estratégias) realizadas com os alunos para instigar a educação empreendedora no ensino a distância. Destaca-se então a principal atividade realizada pelos discentes na disciplina de empreendedorismo e inovação.

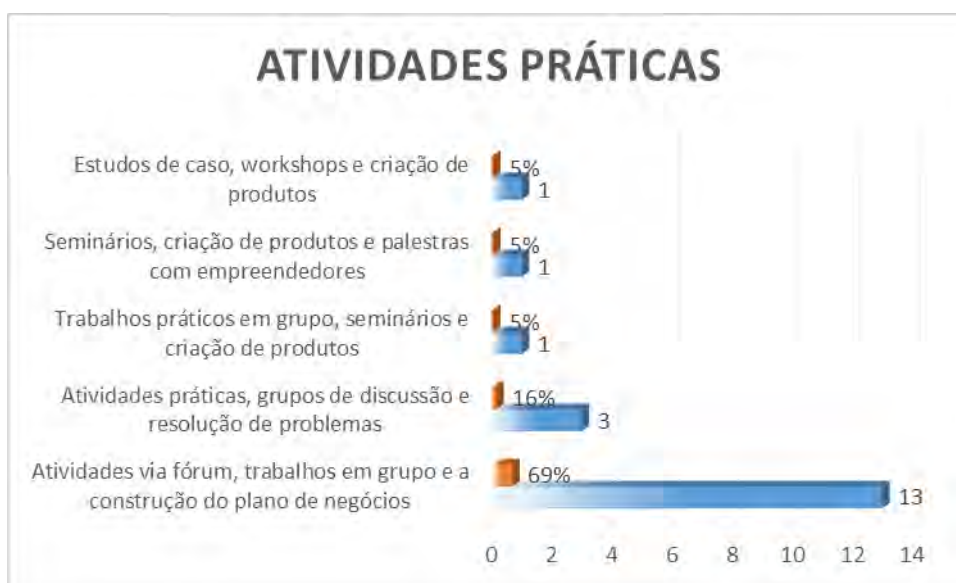


Figura 1 – Quais foram as 3 principais atividades desenvolvidas pelos professores/tutores para instigar a educação empreendedora?

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações fornecidas pelos professores/tutores.

Na amostra deste estudo, verificou-se, conforme demonstra a Figura 1, que os professores/tutores desenvolvem atividades práticas que facilitam o aprendizado dos discentes. Por meio da utilização de tecnologias e estratégias inovadoras, os docentes conseguem criar experiências de aprendizagem enriquecedoras e acessíveis, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Além disso, vale destacar a preocupação dos professores/tutores em promover atividades que façam a ligação entre a teoria e a prática.

Diante do exposto, observa-se que os professores/tutores devem buscar formas de promover a participação ativa dos estudantes, o que pode ocorrer por meio de fóruns de discussão, chats, videoconferências ou outras ferramentas interativas. O suporte pedagógico também desempenha um papel fundamental no sucesso do empreendimento, oferecendo orientação e *feedback* aos alunos ao longo do processo de aprendizagem.

## **Conclusão**

O empreendedorismo na educação a distância tem se tornado cada vez mais relevante e impactante nos dias de hoje. Com o avanço da tecnologia e a popularização da internet, o ensino a distância tem se estabelecido como uma alternativa viável e acessível para aqueles que buscam adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades profissionais.

A educação empreendedora está relacionada à capacidade de identificar oportunidades, inovar e criar soluções para atender às necessidades do mercado. Na educação a distância, empreender significa desenvolver e oferecer cursos, programas e plataformas que atendam aos interesses e às demandas dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, essa abordagem educacional busca preparar os jovens para enfrentar desafios, identificar oportunidades, tomar decisões e agir de maneira empreendedora em suas vidas pessoais e profissionais.

O estudo evidenciou que um dos principais benefícios do empreendedorismo na educação a distância é a flexibilidade. Tanto os empreendedores educacionais quanto os

estudantes têm a oportunidade de adaptar seus horários de acordo com suas necessidades. Isso permite que pessoas que trabalham ou possuem outras responsabilidades possam conciliar seus compromissos com os estudos, ampliando assim as oportunidades de aprendizado.

O objetivo desta pesquisa foi alcançado, uma vez que, por meio de dados empíricos, demonstrou-se como os professores/tutores vem desenvolvendo as práticas educacionais na disciplina de empreendedorismo e inovação e quais as estratégias utilizadas para superar as dificuldades encontradas no modelo tradicional – que é baseado em teoria. Percebeu-se que os professores/tutores utilizam-se de diversas estratégias que buscam conectar o aluno ao empreendedorismo e à inovação a fim e propiciar competências e comportamentos empreendedores voltados para a realidade prática do mercado.

Por fim, ressalta-se uma limitação deste estudo, por ter sido aplicado com os docentes/tutores de uma única instituição de ensino superior, o que, de um modo geral, não relata a realidade do panorama das disciplinas que aboram o empreendedorismo e inovação dos cursos EaD no Brasil. Sugere-se que futuros estudos investigem um maior número de instituições de ensino superior e de participantes (professores/tutores), com a finalidade de compreender os desafios e verificar esses cursos na prática empreendedora com os futuros acadêmicos.

### Referências

- Andrade, R. F.; Torkomian, A. L. V. (2001). Fatores de influência na estruturação de programas de educação empreendedora em instituições de ensino superior. *Anais do II Encontro de Estudos Sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, Londrina.
- Dornelas, J. C. A.(2014). *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Filion, L. J (1991). Do Empreendedorismo ao intraempreendedorismo. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 9(3), 43-57.

- Freitas, M. T. de A. (2008). Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. *II Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. Setembro.  
[www.ufpe.br/nehte/simposio/2008](http://www.ufpe.br/nehte/simposio/2008).
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Kuratko, D. F (2005). O surgimento da educação para o empreendedorismo: desenvolvimento, tendências e desafios. *Teoria e prática do empreendedorismo*, 29(5), 577-597.
- Lima, E., Nassif, V. M. J., Lopes, R. M. A., Silva, D. (2014). *Educação superior em empreendedorismo e intenções empreendedoras dos estudantes – Relatório do Estudo GUESSS Brasil 2013-2014*. Grupo APOE – Grupo de Estudo sobre Administração de Pequenas Organizações e Empreendedorismo, PPGA-UNINOVE. Caderno de pesquisa, n. 2014- 03. São Paulo: Grupo APOE. 2014.
- Rocha, E. L. C., Freitas, A. A. F. (2014). Avaliação do ensino de empreendedorismo entre estudantes universitários por meio do perfil empreendedor. *RAC*, 18(4), 465-486.
- Silva, A. W. P da, Oliveira, B. N. F, Castro A. B. C. de, Silva, P. M. M. da, & Veiga Neto A. R. (2020). Comportamento empreendedor: um mapeamento da produção científica nacional (2000-2020) e proposição de uma agenda de pesquisa. *Revista de Administração da UNIMEP*, 18(1), 98-116.
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre:  
Penso.
- Tavares, C. M.; Moura, G. L. de; Alves, J. N. (2013). Educação empreendedora e a geração de novos negócios. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 188, 1-8.



Características del compromiso escolar en Primaria y Secundaria: Diferencias de género

Lucía Díaz-Pita (<https://orcid.org/0000-0002-7153-4013>)\*,

Carolina Rodríguez-Llorente (<https://orcid.org/0000-0002-2894-5271>)\*,

Tania Vieites (<https://orcid.org/0000-0003-4440-0201>)\*,

Isabel Piñeiro (<https://orcid.org/0000-0002-1845-2238>)\*

\*Universidade da Coruña

Facultade de Ciencias da Educación, Universidade da Coruña.

Autor de contacto: Lucía Díaz-Pita ([lucia.dpita@udc.es](mailto:lucia.dpita@udc.es))

Este trabajo se ha elaborado en el marco de dos proyectos de investigación (Ref.: EDU2017-82984-P y Ref.: PID2021-125898NB-100) financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. También gracias a la financiación recibida por tres de las autoras de esta investigación: en el programa FPI (PRE2018-084938), en el programa FPU(FPU18/02191) y en el programa de ayudas a la etapa predoctoral de la Xunta de Galicia (Consellería de Cultura, Educación y Universidad, ED481A-2022/219).

## Resumen

El estudio sobre compromiso escolar de los estudiantes ha adquirido gran relevancia por estar vinculado al abandono escolar temprano, una lacra todavía presente en el sistema educativo español y que afecta más a alumnos varones. Este trabajo tiene como objetivo explorar las características del compromiso escolar a nivel conductual, cognitivo y emocional, observando posibles diferencias en función del curso y el género. La muestra para este estudio descriptivo transversal constó de 1275 participantes de 5º (n = 448; 50% mujeres) y 6º (n = 269; 53.9% mujeres) de Educación Primaria, 1º y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (n = 287; 47.7% mujeres) y 3º y 4º curso (n = 271; 46.9% mujeres) de ESO. Para obtener información sobre el compromiso de los alumnos y alumnas se utilizó la versión española del cuestionario School Engagement Measure (SEM). Los resultados mostraron diferencias en el compromiso escolar entre niñas y

niños que parecen acentuarse en la ESO. En cuanto al nivel educativo, el compromiso del alumnado de 1º y 2º de ESO es significativamente peor que el de los estudiantes que finalizan Educación Primaria, especialmente las dimensiones conductual y cognitiva. En conclusión, sería relevante atender a las transiciones escolares teniendo en cuenta las diferencias que se pueden dar en las dimensiones del compromiso escolar entre niños y niñas.

*Palabras clave:* compromiso escolar, educación primaria, educación secundaria, género

### **Characteristics of School Engagement in Primary and Secondary Education: Gender Differences**

#### **Abstract**

The study of students' school engagement has acquired great relevance as it is linked to early school drop-out. This is a scourge still present in the Spanish educational system, and which affects mainly male students. The aim of this study is to explore the characteristics of school engagement at behavioral, cognitive and emotional levels, observing possible differences according to grade and gender. The sample for this descriptive cross-sectional study consisted of 1275 participants from 5th (n = 448; 50% female) and 6th (n = 269; 53.9% female) grade of Primary Education, 1st and 2nd grade of Compulsory Secondary Education (ESO) (n = 287; 47.7% female), and 3rd and 4th grade (n = 271; 46.9% female) of ESO. The Spanish version of the School Engagement Measure (SEM) questionnaire was used to obtain information on the engagement of male and female students. The results showed differences in school engagement between girls and boys that seem to be accentuated in ESO. In terms of educational level, the engagement of students in the 1st and 2nd years of ESO is significantly worse than that of students completing Primary Education, especially in the behavioral and cognitive dimensions. In conclusion, it would be relevant to attend to school transitions taking into account the differences that may occur in the dimensions of school engagement between boys and girls.

*Keywords:* school engagement, primary education, secondary education, gender

En la última década, el estudio del compromiso escolar ha adquirido gran relevancia en la educación, en la medida en que se ha vinculado con el comportamiento disruptivo de los adolescentes (Wang y Fredricks, 2014) y, específicamente, con el abandono escolar temprano (Fall y Roberts, 2012), un tema que genera preocupación a nivel nacional. Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2022) España es el segundo país de la Unión Europea con mayor tasa de abandono escolar temprano. Atendiendo específicamente al hecho de que los estudiantes varones continúan siendo los que más abandonan la escuela, –el 16.7% de abandono de alumnos varones frente al 9.7% entre alumnas (MEFP, 2022)–, esta investigación tiene por objeto atender a las diferencias en el compromiso escolar de niños y niñas al final de Educación Primaria (EP) y en la ESO.

La mayoría de la comunidad científica reconoce que el constructo de compromiso escolar es multifacético (Wang et al., 2011) destacando tres dimensiones centrales: conductual, cognitiva y emocional (Charkhabi et al., 2019). Entendemos que el compromiso escolar no es un evento estático, sino que cambia a medida que los estudiantes avanzan en la escolaridad (Janosz et al., 2008). En términos generales, la investigación previa sugiere hipotetizar diferencias en el compromiso escolar según el curso (Fredricks et al., 2005) y el género de los estudiantes (Goñi et al., 2018), resultando en este punto pertinente observar en qué medida los cambios en el compromiso se evidencian para cada una de sus tres dimensiones.

Las diferencias en el compromiso de los estudiantes en función del curso se han estudiado con frecuencia en la etapa de Educación Secundaria (Wang y Fredricks, 2014). No obstante, la investigación reciente ha comenzado a interesarse por las posibles diferencias en el compromiso escolar del alumnado al final de la EP (Charkhabi et al., 2019). En cuanto al género, existe un consenso en cuanto a que las alumnas mostrarían un mayor compromiso conductual, cognitivo y emocional que sus compañeros varones en Educación Secundaria (Li y Lerner, 2011; Wang et al., 2011). Sin embargo, la investigación previa parece no ponerse de acuerdo sobre las diferencias en el compromiso

escolar entre las niñas y niños en EP. Mientras unos estudios señalan que las alumnas presentan un mayor compromiso escolar que los alumnos (Marks, 2000), otras investigaciones no han encontrado diferencias (Charkhabi et al., 2019).

Hasta la fecha, pocos estudios han atendido simultáneamente a las tres dimensiones del compromiso escolar para observar las diferencias en función del curso y del género conjuntamente en EP y Educación Secundaria (Marks, 2000). Es por ello por lo que el presente estudio aborda las diferencias en compromiso conductual, cognitivo y emocional entre los dos últimos años académicos de EP y los cuatro cursos de la ESO, observando las posibles diferencias de género.

Atendiendo al género, parece que la desimplicación conductual de los chicos con la escuela es más significativa que la de las chicas, quienes mantendrían patrones de esta dimensión del compromiso más estables en el tiempo (Lietaert et al., 2015). En este sentido, las alumnas se esfuerzan más, participarían más activamente en clase, prestarían más atención y serían más persistentes que sus compañeros (Lietaert et al., 2015). No obstante, estas diferencias podrían no ser tan evidentes en EP (Charkhabi et al., 2019).

En lo que se refiere al compromiso cognitivo, frente al alumnado de EP, cabría esperar un mejor compromiso cognitivo entre los alumnos y alumnas hacia el final de la ESO, cuando se toma mayor conciencia de la importancia del trabajo escolar para su futuro profesional (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013). Las diferencias entre alumnos y alumnas sugeridas para el compromiso conductual podrían no ser tan evidentes para el compromiso cognitivo. De hecho, mientras que Wang et al. (2011) encontró que las chicas se implican de forma más profunda que los chicos en las actividades de aprendizaje, en otros trabajos las diferencias de género que sí se encuentran en el compromiso conductual, parecen poco relevantes por lo que respecta al compromiso cognitivo (Goñi et al., 2018).

En relación con el compromiso emocional, en términos generales, parece evidenciarse que disminuye de la escuela primaria a la secundaria y que los estudiantes informan de que la escuela es menos agradable y menos valiosa, a la par que se sienten más abrumados y ansiosos con el paso de los años (Wang et al., 2015). Por otro lado, el compromiso emocional podría no empeorar de la misma manera entre chicos y chicas, siendo las alumnas las que evidenciarían niveles de compromiso emocional más elevados

que sus compañeros en Educación Secundaria (Wang et al., 2011). Efectivamente, como Goñi et al. (2018) encontró, de las dimensiones del compromiso escolar, la emocional es en la que se observan las diferencias más significativas entre chicas y chicos, lo que, de hecho, podría contribuir a explicar menores tasas de abandono escolar entre mujeres (MEFP, 2022).

Así, el objetivo de esta investigación es explorar las características del compromiso escolar de los alumnos y alumnas en los dos últimos años de EP y a lo largo de la ESO. De acuerdo con la literatura, se espera que el compromiso del alumnado de ESO empeore según avanzan de curso (Goñi et al., 2018; Wang y Fredriks, 2014). Los cambios en este sentido en la EP no estarían tan claros, y, de hecho, estudios actuales no encuentran diferencias significativas en el compromiso en función del curso en esta etapa educativa (Charkhabi et al., 2019). Por otra parte, se asume el consenso en cuanto a que las alumnas mostrarían un mayor compromiso conductual, cognitivo y emocional que sus compañeros varones, al menos en la ESO (Li y Lerner, 2011; Wang et al., 2011), y se exploran las divergencias entre la investigación que sugiere diferencias de género en EP (Marks, 2000) y la que no las encuentra (Charkhabi et al., 2019).

## Método

### Participantes

A través de un muestreo por conveniencia accedimos a 1275 estudiantes que cursaban 5º (n = 448; 50% mujeres) y 6º (n = 269; 53.9% mujeres) de EP, 1º y 2º curso de ESO (n = 287; 47.7% mujeres) y 3º y 4º curso (n = 271; 46.9% mujeres) de ESO en 17 centros de la Comunidad Autónoma de Galicia, en España.

### Instrumentos

La School Engagement Measure (SEM) (Fredricks et al., 2005) está compuesta por 19 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (donde 1 es “nunca” y 5 es “siempre”). En este trabajo empleamos la versión española desarrollada por Ramos-Díaz et al. (2016). El análisis factorial confirmatorio de los elementos en la adaptación española nos permite replicar la estructura original diferenciando el *compromiso conductual* (ítems ejemplo: En clase presto atención; Sigo las reglas que marcan en mi colegio), el *compromiso cognitivo* (ítems ejemplo: Leo libros extra sobre cosas que

hacemos en el colegio; Intento ver programas en televisión sobre cosas que hacemos en el colegio) y el *compromiso emocional* (ítems ejemplo: En el colegio estoy contento/a; Me gusta estar en el colegio). Las propiedades psicométricas del instrumento, calculadas para la presente muestra, dieron índices adecuados de consistencia interna para la escala de compromiso conductual, cognitivo y emocional ( $\alpha = .82$ ;  $\alpha = .72$  y  $\alpha = .80$ , respectivamente).

Por otro lado, se recogió información sobre el curso académico y el género del alumnado participante, refiriéndonos con esto a su sexo biológico.

### **Procedimiento**

La recogida de los datos se llevó a cabo en un único momento temporal, previo acuerdo con los centros educativos participantes. El personal investigador se encargó de acudir a las aulas tras pactar con las instituciones el horario que alterase lo menos posible el transcurso de las clases. Antes de cubrir los cuestionarios, se explicó al alumnado el propósito de la investigación y las instrucciones precisas para completar el instrumento.

Los datos sobre las variables objeto de este trabajo se recopilaron de acuerdo con las recomendaciones de los estándares éticos establecidos en el Comité de Ética de Investigación y Docencia de la Universidad de A Coruña y la Declaración de Helsinki. Se garantizó la confidencialidad de los datos, la participación voluntaria y la posibilidad de abandonar del estudio en cualquier momento de la investigación.

### **Análisis de datos**

Al margen de los análisis descriptivos asociados a los análisis del instrumento y las medidas empleadas, los datos fueron analizados en dos pasos. En primer lugar, se examinaron las correlaciones entre las variables relativas al compromiso escolar, nivel educativo y género. Seguidamente, se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVAs) usando el género y el curso como factores y como variables dependientes, el compromiso conductual, cognitivo y emocional. Se analizaron los contrastes multivariados, los efectos de género y curso y sus interacciones con cada una de las variables tomadas como dependientes.

### **Resultados**

En la Tabla 1 se presentan los datos descriptivos y los coeficientes de correlación bivariada de Pearson de las variables incluidas en este análisis.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos y análisis de correlaciones entre las variables del estudio*

	1	2	3	4	5
1. Curso <sup>a</sup>	1				
2. Género <sup>b</sup>	-.031				
3. C. Conduct.	-.354**	.198**			
4. C. Cognitivo	-.357**	.100**	.544**		
5. C. Emocional	-.289**	.173**	.550**	-.289**	
Media	2.30	1.50	3.85	2.50	3.35
DT	1.16	.50	.81	.85	.98
Asimetría	.226	.013	-.943	.309	-.307
Curtosis	-1.415	-2.003	.827	-.379	-.557

*Nota:* <sup>a</sup> Curso (1 = 5º curso de EP, 2 = 6º curso de EP, 3 = 1º ciclo de ESO, 4 = 2º ciclo de ESO); <sup>b</sup> Género (1 = masculino, 2 = femenino); \*\*  $p < .001$

Observamos que, a medida que los estudiantes avanzan de curso, auto-informan un compromiso conductual y cognitivo más bajo ( $r = -.35$ ,  $p < .001$  y  $r = -.36$ ,  $p < .001$ ), y también un menor compromiso emocional ( $r = -.29$ ;  $p < .001$ ). En cuanto al género, las niñas comunican un mayor compromiso tanto conductual como cognitivo y emocional que los niños ( $r = .20$ ;  $p < .001$ ,  $r = .17$ ;  $p < .001$ ,  $r = .10$ ;  $p < .001$ , respectivamente).

Para analizar con mayor detalle la relación entre el género, el curso y las tres dimensiones del compromiso escolar, se llevó a cabo un MANOVA considerando dos variables independientes –género y curso– y las tres variables dependientes –compromiso conductual, cognitivo y emocional–. En la Tabla 2 se muestran las medias y las desviaciones típicas de los subgrupos para las tres variables dependientes.

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes a las variables de compromiso conductual, cognitivo y emocional en función del curso y del género*

	Curso	Sexo	Media	Desviación típica	N
C. Conductual	5 EP	Hombres	4.03	.69	193
		Mujeres	4.26	.58	194
		Total	4.14	.64	387
	6 EP	Hombres	3.93	.62	110
		Mujeres	4.23	.55	129
		Total	4.10	.60	239
	1C ESO	Hombres	3.51	1.02	150
		Mujeres	3.77	.80	137
		Total	3.63	.93	287
	2C ESO	Hombres	3.25	.86	144
		Mujeres	3.65	.75	127
		Total	3.44	.83	271
	Total	Hombres	3.69	.88	597
		Mujeres	4.01	.72	587
		Total	3.85	.82	1184
C. Cognitivo	5 EP	Hombres	2.75	.89	193
		Mujeres	2.89	.80	194
		Total	2.82	.85	387
	6 EP	Hombres	2.50	.79	110
		Mujeres	2.79	.79	129
		Total	2.66	.80	239
	1C ESO	Hombres	2.27	.84	150
		Mujeres	2.33	.76	137



		Total	2.30	.80	287
	2C ESO	Hombres	1.98	.70	144
		Mujeres	2.12	.70	127
		Total	2.05	.70	271
	Total	Hombres	2.40	.87	597
		Mujeres	2.57	.83	587
		Total	2.48	.85	1184
C. Emocional	5 EP	Hombres	3.51	1.01	193
		Mujeres	3.86	.85	194
		Total	3.68	.95	387
	6 EP	Hombres	3.26	.96	110
		Mujeres	3.71	.82	129
		Total	3.51	.91	239
	1C ESO	Hombres	2.99	1.01	150
		Mujeres	3.19	.96	137
		Total	3.08	.99	287
	2C ESO	Hombres	2.88	.88	144
		Mujeres	3.15	.84	127
		Total	3.01	.87	271
	Total	Hombres	3.18	1.00	597
		Mujeres	3.52	.93	587
		Total	3.35	.98	1184

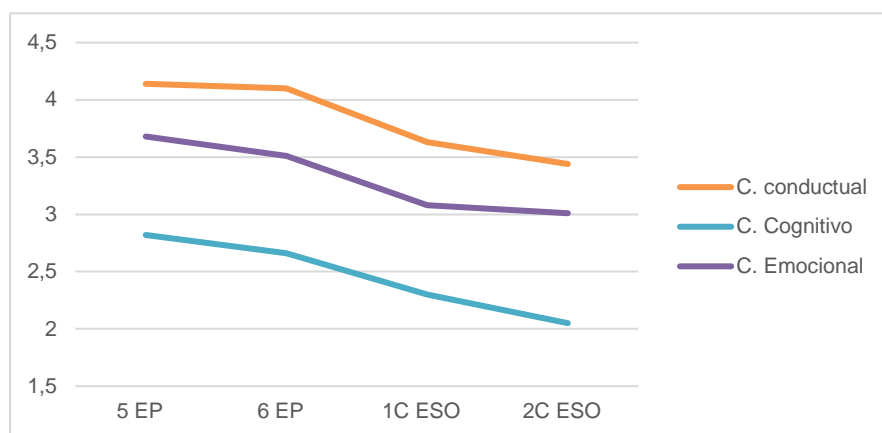
En el nivel multivariado (considerando las tres variables dependientes conjuntamente), los resultados indicaron que tanto los efectos del curso académico ( $\lambda_{\text{Wilks}} = .819$ ,  $F_{(9, 2857)} = 27.123$ ,  $p < .001$ ;  $\eta_p^2 = .064$ ) como del género ( $\lambda_{\text{Wilks}} = .945$ ,  $F_{(3, 1174)} = 17.944$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .044$ ) eran estadísticamente significativos, aunque el tamaño del efecto era muy pequeño en ambos casos (6.4% y 4.4% de la varianza explicada, respectivamente). La interacción género x curso no fue estadísticamente significativa

( $\lambda_{\text{Wilks}} = .992$ ,  $F_{(9, 2857)} = 1.019$ ,  $p = .422$ ,  $\eta_p^2 = .003$ ). Respecto al efecto del género, los análisis univariados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas tanto en el compromiso conductual informado ( $F_{(1, 629)} = 50.487$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .039$ ) como en el emocional ( $F_{(1, 931)} = 37.802$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .030$ ). También se encontraron esas diferencias, aunque de menor relevancia, en el compromiso cognitivo ( $F_{(1, 716)} = 12.465$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .010$ ). En todos los casos, las mujeres informan de mayor compromiso que los varones. El análisis univariado de la varianza nos permite constatar también importantes diferencias en función del curso para el compromiso conductual y el compromiso cognitivo informado ( $F_{(3, 568)} = 63.472$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .133$  y ( $F_{(3, 639)} = 61.605$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .130$ , respectivamente). Se han encontrado también diferencias significativas en el compromiso emocional informado en los distintos niveles educativos explorados ( $F_{(3, 876)} = 39.415$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .088$ ).

Tomando en consideración los contrastes *post hoc*, no se han encontrado diferencias entre 5º y 6º de EP para ninguno de las dimensiones del compromiso. Por otra parte, el compromiso conductual y cognitivo de los estudiantes de 1º ciclo de ESO es peor que el informado en EP. Finalmente, a pesar de que los estudiantes de 2º ciclo de ESO están significativamente menos comprometidos a nivel conductual y cognitivo que sus compañeros de 1º ciclo, las diferencias entre estos dos grupos no alcanzan significatividad en cuanto a su compromiso emocional (véase Figura 1).

**Figura 1**

*Diferencias en el compromiso comportamental, cognitivo y emocional según el curso*



### **Discusión y conclusiones**

En este estudio se proponía explorar las diferencias en las dimensiones conductual, cognitiva y emocional del compromiso de los estudiantes desde los últimos cursos de EP hasta el final de la ESO, atendiendo a las posibles diferencias de género. En consonancia con la investigación revisada, se puede asumir una mayor desimplicación escolar en la ESO que en EP (Wang et al., 2015). En el futuro cabe explorar en qué medida los niños podrían llegar a sostener efectivamente un más bajo compromiso escolar que las niñas ya en los últimos años de la EP (Charkhabi et al., 2019). Este análisis se hace especialmente relevante en la medida en que se ha encontrado que los estudiantes varones que muestran una disminución rápida en el compromiso, o que informan de bajos niveles de compromiso al comienzo de la adolescencia, tendrían más probabilidades de abandonar los estudios (Janosz et al., 2008).

Tal y como sugiere la investigación previa, los cambios en el compromiso conductual son más evidentes en la ESO que en EP, mostrando un empeoramiento progresivo (Charkhabi et al., 2019; Li y Lerner, 2011). Aunque en términos generales podemos esperar que los estudiantes de EP sean más sensibles al control de familiares y profesores que en la ESO, el mayor compromiso conductual de las alumnas frente a sus compañeros varones (véase e.g., Li y Lerner, 2011) es evidente en todos los niveles explorados aquí. De hecho, el tamaño de las diferencias de género en el compromiso con las tareas de aprendizaje –prestar atención en clase, esforzarse en las tareas escolares, etc.–, en el respeto a las reglas escolares o la ausencia de conductas disruptivas podrían ser importantes ya en el último curso de EP.

En paralelo a las diferencias observadas para el compromiso conductual se ha constatado una merma continuada en la dimensión cognitiva del compromiso escolar desde los últimos años de la EP hasta el final de la ESO (véase, e.g., Archambault et al., 2009). A pesar de la maduración que experimentaría el alumnado (Schoon y Ng-Knight, 2017), no se ha encontrado la mejora esperada en el compromiso cognitivo al final de la ESO. Es posible que el alumnado se implique de manera cada vez más superficial en los estudios y/o gestione de forma menos efectiva sus procesos de aprendizaje.

Cuando los adolescentes entran en la escuela secundaria, a menudo se trasladan de un centro de EP donde el seguimiento del alumnado es más personalizado, a otro con un ambiente de aula más grande, impersonal y más orientado al logro académico. En la escuela primaria, los niños y niñas son principalmente enseñados por el mismo docente, siempre en la misma clase, mientras que en la escuela secundaria cada una de las materias del currículo es impartida por un profesor especialista y las aulas tienden a caracterizarse por un mayor control y disciplina. De hecho, algunas investigaciones observaron que, cuanto mayor es el apoyo del profesor percibido por los estudiantes de Educación Secundaria, mayor es su participación escolar (Fernández-Zabala et al., 2016).

En línea con los resultados de trabajos previos, el compromiso emocional es más alto en EP (Charkhabi et al., 2019) y el alumnado, en general, tiende a percibir la escuela secundaria como menos agradable y se menos valiosa (Wang et al., 2015). Sin embargo, a diferencia de otras investigaciones, cabe referir que esta dimensión podría dejar de empeorar en los últimos dos años de la ESO (14-16 años). Estos resultados estarían en línea con estudios que exploran trayectorias positivas y crecientes en el desarrollo del compromiso (Li y Lerner, 2011) y, en el caso español, podrían estar vinculados a la adaptación escolar y/o a las posibilidades de personalización de sus estudios (a partir de 3º de ESO se eligen las materias optativas o itinerarios) (Goñi et al., 2018).

En este punto, cabe seguir explorando en el futuro en qué medida el compromiso emocional de los alumnos en la ESO sigue siendo más bajo que el de sus compañeras (véase e.g., Wang et al., 2011) y de qué modo esto puede dar cuenta de las diferencias de género en las tasas de abandono escolar temprano (MEFP, 2022). Las chicas tendrían una actitud más positiva hacia la escuela y experimentarían más sensaciones agradables hacia ella que los chicos, y eso nos lleva a sugerir que la adaptación a los intereses del alumnado y el incremento en la consonancia de necesidades/expectativas y demandas/beneficios (Schoon y Ng-Knight, 2017) podría requerir una especial atención entre los varones y durante los primeros cursos de la ESO.

Al margen de los resultados aportados por esta investigación, resulta necesario tener en cuenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el método de recogida de información se trata de una encuesta mediante cuestionario, por lo que debemos

considerar el grado de subjetividad en las respuestas auto-informadas por los estudiantes. En segundo lugar, el diseño de investigación ha sido de carácter transversal, motivo por el que no podemos establecer la causalidad en las trayectorias de compromiso expuestas. Por último, en este estudio no hemos tenido en cuenta variables de interés, como la nacionalidad, el nivel socioeconómico del alumnado o el apoyo social percibido, que han aportado información valiosa en otras investigaciones sobre el compromiso escolar (Fernández-Zabala et al., 2016).

Buena parte de la merma en el compromiso escolar podría ser un reflejo de entornos educativos que no se adaptan a las necesidades de los estudiantes (Eccles y Roeser, 2011). Los cambios que parecen experimentar los alumnos y alumnas alrededor del paso a la ESO sugieren la necesidad de prestar especial atención a esta etapa de transición (Boone y Demanet, 2020). Específicamente, atendiendo a la consolidada interacción entre compromiso y abandono escolar temprano, los resultados trasladan la necesidad de desarrollar estrategias de prevención que atiendan a las diferencias de género en la desimplicación escolar al final de la EP y en los primeros cursos de la ESO (González Rodríguez et al., 2018).

## Referencias

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. y Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3),651-670.
- Boone, S. y Demanet, J. (2020). Track choice, school engagement and feelings of perceived control at the transition from primary to secondary school. *British Educational Research Journal*, 46(5), 929-948. <https://doi.org/10.1002/berj.3606>
- Charkhabi, M., Khalezov, E, Kotova, T., Baker, J. S., Dutheil, F. y Arsalidou, M. (2019). School engagement of children in early grades: Psychometric, and gender comparisons. *PLoS ONE*, 15(1), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228605>
- Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

- Fall, A. M. y Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. y Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Fredricks J. A., Blumenfeld P., Friedel J. y Paris, A. (2005). School Engagement. En K. A. Moore y L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (vol.3, pp.305-321). Springer. [https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9\\_19](https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19)
- González Rodríguez, D., Vieira Aller, M. J. y Vidal García, J. (2018). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Goñi, E., Ros, I. y Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary school students in accordance with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 93-105. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i2.224>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. y Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Li, Y. y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, delinquency, and substance abuse. *Developmental Psychology*, 47, 233-247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Liettaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K. y De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 498-518. <https://doi.org/10.1111/bjep.12095>

- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022). *Datos y cifras. Curso escolar 2022-2023*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-alciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A. y Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish version of the School Engagement Measure (SEM). *The Spanish Journal of Psychology*, 19(86), 1-9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.94>
- Schoon, I. y Ng-Knight, T. (2017). Co-development of educational expectations and effort: Their antecedents and role as predictors of academic success. *Research in Human Development*, 14(2), 161-176. <https://doi.org/10.1080/15427609.2017.1305808>
- Upadyaya, K. y Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Wang, M. -T., Willett, J. B. y Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Wang, M. -T. y Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement and youth problem behavior during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M. -T., Chow, A., Hofkens, T. y Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>

Diferenzas en metodoloxías de aula entre centros públicos e privados-  
concertados

Lucía Díaz-Pita (<https://orcid.org/0000-0002-7153-4013>)\*,

Fátima M. Díaz-Freire (<https://orcid.org/0000-0001-5065-0819>)\*,

M. Adelina Guisande (<https://orcid.org/0000-0003-0873-0182>)\*\*,

Susana Rodríguez (<https://orcid.org/0000-0003-4548-0602>)\*

\*Universidade da Coruña, \*\*Universidade de Santiago de Compostela

Facultade de Ciencias da Educación, Universidade da Coruña

Autor de contacto: Lucía Díaz-Pita ([lucia.dpita@udc.es](mailto:lucia.dpita@udc.es))

Este traballo se ha elaborado gracias a la financiación recibida por dos de las autoras de esta investigación en el programa de ayudas a la etapa predoctoral de la Xunta de Galicia (Consellería de Cultura, Educación y Universidad, ED481A-2022/219 y ED481A 2021/351).

## Resumo

O emprego de metodoloxías activas estase impulsando, entre elas podemos destacar o traballo cooperativo ou a aula invertida que parecen aportar bos resultados coa súa aplicación. En xeral, as escolas privadas parecen ser máis innovadoras e estar máis dispostas a experimentar cas novas metodoloxías educativas que as públicas. Este traballo ten como obxectivo explorar as diferenzas na frecuencia de utilización de metodoloxías de aula entre docentes da ensinanza pública e da ensinanza privada-concertada. Diseñouse un cuestionario online ad hoc no que se incluíron preguntas relativas a seis tipos de metodoloxías de traballo na aula e unha pregunta para coñecer o tipo de titularidade dos centros. A mostra para este estudo, de tipo descritivo transversal, constou de 159 participantes, dos cales o 64.78% eran docentes de centros públicos (n = 103) e o 35.22% de privados-concertados (n = 56) da etapa de educación primaria, que foron seleccionados mediante mostraxe por conveniencia. En canto á análise dos datos, encontráronse diferenzas estatisticamente significativas entre os profesores dos centros



públicos e os dos privados-concertados na frecuencia de uso do traballo cooperativo e da aula invertida. En conclusión, os nosos resultados concordan cos de outros estudos que sinalan que os centros de titularidade privada son máis innovadores que os de titularidade pública. Algunhas investigacións sinalaron que os estudantes de centros privados teñen un mellor rendemento que os de centros públicos, polo que sería interesante analizar en investigacións futuras se as metodoloxías empregados polos docentes poden explicar as diferenzas de rendemento do alumnado.

*Palabras clave:* metodoloxías activas, colexios públicos, colexios privados, estudo transversal

### **Differences in classroom methodology between public and private centers**

#### Abstract

The promotion of active methodologies, such as cooperative learning or flipped classroom, has shown promising results in educational settings. Private schools, in general, appear to be more open to innovation and experimentation with new educational approaches compared to public schools. This study aims to explore the differences in the frequency of classroom methodology use between teachers in public and privately contracted schools. To achieve this, an ad hoc online questionnaire was designed, consisting of questions related to six types of classroom methodologies, as well as a question to determine the type of school ownership. The study included a sample of 159 participants, of which 64.78% were teachers from public schools (n=103) and 35.22% from private schools (n=56) in Primary Education. The participants were selected through a convenience sampling approach. The data analysis revealed statistically significant differences between teachers from public and private schools in terms of the frequency of using cooperative work and the flipped classroom. In conclusion, these findings align with previous research indicating that private schools tend to be more innovative in their teaching practices. It is worth considering future research to explore whether the

methodologies used by teachers could potentially explain the differences in student performance between private and public schools.

*Keywords:* active methodologies, public school, private school, transversal study.

As metodoloxías activas están cada vez máis presentes en todas as etapas do sistema educativo (véxase p.e. Briones et al., 2014; Galindo-Domínguez, 2018; Muntaner Guasp et al., 2020; Pozo- Sánchez et al., 2021). O seu emprego nas escolas de ensinanza primaria, máis aló da metodoloxía tradicional, na que o docente explica e o alumnado copia e/ou atende, estase impulsando. Cada vez é máis común que os docentes incorporen na súa aula metodoloxías como a gamificación, o traballo cooperativo ou a realización de proxectos (Luelmo del Castillo, 2018). Estas metodoloxías buscan poñer o foco de atención no alumnado en lugar de no docente, fomentando en último termo a autonomía dos discentes. Entre algunhas delas podemos destacar o traballo cooperativo, que é unha metodoloxía na que os estudantes traballan xuntos en pequenos grupos para alcanzar un obxectivo común, fomentando o traballo en equipo, a comunicación e o desenvolvemento de habilidades sociais (Juárez-Pulido et al., 2019); ou a aula invertida, que é unha metodoloxía na que os estudantes adquiren o coñecemento teórico na casa, a través de materiais de estudo previamente proporcionados polo docente, traballando na aula en actividades prácticas e resolvendo dúbidas en grupo co apoio do profesor (Pozuelo-Cegarra, 2020). Concretamente a metodoloxía de aula invertida parece estar moi vixente actualmente en diferentes cursos (Briones et al., 2014; Galindo-Domínguez, 2018) e materias obtendo bos resultados coa súa aplicación (Solórzano-Morocho, 2021). Ademais, algunhas investigacións parecen evidenciar que as metodoloxías activas ou innovadoras poden mellorar os resultados académicos dos estudantes (Briones et al., 2014; Pozo-Sánchez et al., 2021; Sánchez-Soto e García-Martín, 2023).

Algúns estudos indican que a propiedade dos centros se relaciona coa súa capacidade de innovación (Esfahani e Pour, 2013). En xeral, as escolas privadas parecen ser máis innovadoras e estar máis dispostas a experimentar cas novas metodoloxías educativas que as públicas. Nesta liña, un estudo de caso nun colexio público de Murcia

(Ros Pérez-Chuecos, 2015) evidenciou que predominaba a metodoloxía maxistral fronte o emprego de metodoloxías innovadoras por parte dos docentes.

Un dos temas máis debatidos en educación é a comparación entre o rendemento académico dos estudantes nas escolas públicas e privadas. Un estudo levado a cabo en Italia (Agasisti et al., 2016) evidenciou que o alumnado inmigrante e desfavorecido obtiña mellores resultados en centros privados que en centros públicos. Outros estudos (p.e. Boahen, 2022; Sulku e Abdiogu, 2015; Wodon e Tsimpo, 2011) sinalaron que os estudantes das escolas privadas obtiñan mellores resultados que os estudantes das públicas en matemáticas e alfabetización. Nesta liña, Lefebvre et al. (2011) evidenciaron que os estudantes que cambiaban dun centro de Educación Primaria público a un centro de Educación Secundaria privado, melloraban a puntuación en matemáticas.

Apoiándose neste marco teórico de referencia, este traballo ten como obxectivo explorar as diferenzas na frecuencia de utilización de metodoloxías de aula entre docentes da ensinanza pública e da ensinanza privada-concertada.

## **Método**

### **Participantes**

A mostra para este estudo, de tipo descritivo transversal, constou de 159 participantes, dos cales o 64.78% eran docentes de centros públicos ( $n = 103$ ) e o 35.22% de privados-concertados ( $n = 56$ ) da etapa de educación primaria de centros da Comunidade Autónoma de Galicia, que foron seleccionados mediante mostraxe non probabilística por conveniencia.

### **Variables e instrumentos**

Para obter información acerca da frecuencia coa que os profesores empregan algunhas metodoloxías deseñouse un cuestionario ad hoc que se administrou online a través de Microsoft Forms. Neste cuestionario ademais de solicitar información sobre o tipo de titularidade dos centros nos que traballaban os participantes, incluíronse preguntas relativas a frecuencia (escala tipo Likert con cinco opcións de resposta, onde 1 se corresponde con nunca e 5 con sempre) coa que se empregaban seis tipos de metodoloxías de traballo na aula (traballo cooperativo/colaborativo; explicación/demostración; gamificación; flipped learning; método ABN; e aprendizaxe e servizo) (Táboa 1).

## Táboa 1

*Estatísticos descritivos dos ítem de metodoloxías*

	M	DT	Asimetría	Curtose
Traballo cooperativo/colaborativo	3.59	0.77	-0.20	0.68
Explicación/Demostración	3.91	0.72	0.03	-0.79
Gamificación	2.81	1.01	-0.05	0.11
Flipped Classroom	2.01	0.89	0.32	-0.95
Método ABN	1.78	1.04	1.15	0.50
Aprendizaxe-Servizo (APS)	1.91	0.93	0.64	-0.45

## Procedemento

Para a recollida dos datos o equipo investigador púxose en contacto con diferentes centros educativos da Comunidade Autónoma de Galicia para buscar docentes dispostos a participar nesta investigación, explicándolles o propósito da mesma. Unha vez os mestres e mestras aceptaron participar na investigación fíxoselles chegar o enlace ao cuestionario en Microsoft Forms, que puideron cubrir no horario que fose da súa preferencia.

Os datos sobre as variables obxecto de estudo recompiláronse de acordo coas recomendacións dos estándares éticos establecidos no Comité de Ética de Investigación e Docencia da Universidade da Coruña e a Declaración de Helsinki. Garantiuse a confidencialidade dos datos e a participación voluntaria no estudo.

## Análise de datos

Tras comprobar que os valores das variables se ubicaban dentro dos parámetros de normalidade (véxase Táboa 1), levouse a cabo a análise de correlación bivariada para estudar a relación que presentan as variables entre elas. Para comparar as diferencias de medias na frecuencia de uso das seis metodoloxías de aula identificadas entre os grupos

de profesores de centros públicos e profesores de centros privados-concertados empregouse a t de Student.

O estudo de diferenzas interprétase tomando como criterio a Cohen (1988), segundo o cal un efecto é pequeno cando  $d = .20$ , é medio cando  $d = .50$  e o tamaño do efecto é grande se  $d = .80$ .

### Resultados

Na Táboa 2 preséntanse os coeficientes de correlación bivariada de Pearson das variables incluídas nesta análise. Existe unha correlación positiva e significativa entre a metodoloxía de traballo cooperativo e a de flipped classroom ( $r=.34$ ), o método ABN ( $r=.31$ ) e a gamificación ( $r=.28$ ). A gamificación correlaciona tamén positivamente coa metodoloxía flipped classroom ( $r=.34$ ), o método ABN ( $r=.25$ ) e a aprendizaxe servizo ( $r=.19$ ). A correlación é tamén positiva entre a flipped classroom e a aprendizaxe servizo ( $r=.24$ ) e, en menor medida co método ABN ( $r=.18$ ). A explicación/demostración unicamente correlaciona positivamente coa gamificación ( $r=.24$ ) (véxase Táboa 2)

**Táboa 2**

*Matriz de correlacións entre as variables do estudo*

	1	2	3	4	5	6
1. Traballo cooperativo	-					
2. Explicación/Demostración	.039	-				
3. Gamificación	.277**	.236**	-			
4. Flipped Classroom	.341**	.013	.340**	-		
5. Método ABN	.308**	.057	.252**	.185*	-	
6. Aprendizaje Servicio	.086	.118	.190*	.243**	.147	-

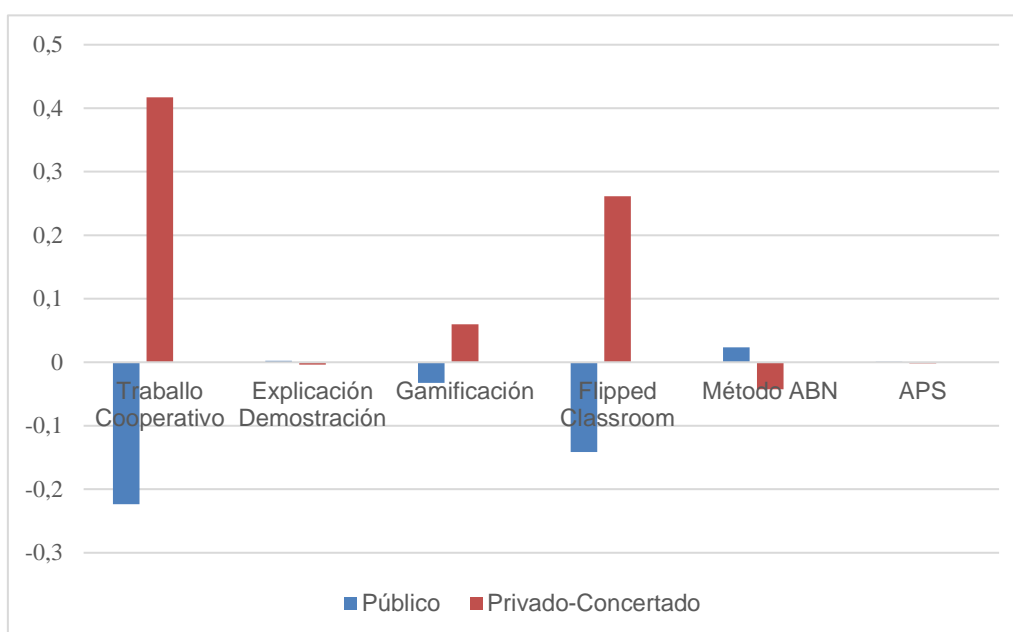
Nota: \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$

Encontráronse diferenzas estatisticamente significativas, con tamaños de efecto entre medios e grandes, na frecuencia de uso do traballo cooperativo ( $t = -4.21$ ,  $p < 001$ ,

$d = .68$ ) e da aula invertida ( $t = -2.40, p < .05, d = .41$ ) entre os profesores dos centros públicos e os dos privados-concertados. Tal e como pode observarse na figura 1, os docentes dos centros privados-concertados informan de utilizar con máis frecuencia este tipo de metodoloxías innovadoras en comparación aos docentes dos centros públicos.

**Figura 1**

*Diferenzas nas metodoloxías empregadas segundo a titularidade dos centros*



### Discusión e conclusións

En conclusión, os nosos resultados concordan cos de outros estudos que sinalan que hai unha relación entre a titularidade dos centros educativos e a innovación que neles se produce (Esfahani e Pour, 2013), sendo os centros de titularidade privada máis innovadores que os de titularidade pública. Na nosa mostra atopamos diferenzas significativas no emprego das metodoloxías de traballo cooperativo e flipped classroom, sendo máis empregadas polos docentes de centros privados-concertados.

Algunhas investigacións sinalaron que os estudantes de centros privados teñen un mellor rendemento que os de centros públicos (Agasisti et al., 2016; Boahen, 2022; Wadon e Tsimpo, 2021); outros estudos evidencian que o emprego de metodoloxías activas, como a de flipped classroom, tamén se relaciona cun maior rendemento por parte

dos estudantes (Briones et al., 2014; Pozo-Sánchez et al., 2021; Sánchez-Soto e García-Martín, 2023). Posto que na nosa investigación non se recolleron datos acerca do rendemento académico dos grupos de estudantes dos docentes que participaron no estudo e, polo tanto, non podemos hipotetizar se existen estas diferenzas no rendemento académico nin, de existiren, se se deben ao maior emprego de metodoloxías activas, sería interesante analizar en investigacións futuras se as metodoloxías empregados polos docentes poden explicar as diferenzas de rendemento do alumnado tomando tamén en consideración a titularidade dos centros.

Nesta liña, Muntaner Guasp et al. (2020), sinalaron que o emprego de metodoloxías activas na etapa de Educación Primaria non prexudicaba o rendemento académico do alumnado que, ao cambiar á etapa de Educación Secundaria, pasasen a seguir unha metodoloxía tradicional.

Algunha metaanálise da literatura (Galindo-Domínguez, 2018), sinala que hai pouca investigación sobre o flipped classroom nos cursos de Educación Primaria, predominando a investigación en Educación Secundaria e na Universidade. Por outro lado existe un sesgo na investigación, xa que a maioría dos estudos se centran na materia de matemáticas, é necesario profundizar que ocorre empregando estas metodoloxías noutras materias para comprobar que o resultado segue a ser óptimo.

## Referencias

- Agasisti, T., Murtinu, S., & Sibiano, P. (2016). The heterogeneity of the “Private School Effect” in Italian Primary Education. *CESinfo Economic Studies*, 62(1), 126-147. <https://doi.org/10.1093/cesifo/ifv008>
- Boahen, E. A. (2022). Understanding the learning gaps between private schools and public schools in Ghana. *International Journal of Social Economics*, 49(9), 1277-1301. <https://doi.org/10.1108/IJSE-06-2021-0326>
- Briones, C., Caballero, E., & Flores, J. (2014). El aprendizaje autodirigido y la Flipped Classroom. *Yachana Revista Científica*, 3(1). <https://doi.org/10.1234/yach.v3i1.7>
- Esfahani, A. N., & Pour, M. S. (2013). Effects of entrepreneurial characteristic of public and private Tehran school principals on evaluation of innovativeness. *Procedia-*

- Social and Behavioral Sciences*, 93, 1736-1743.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.108>
- Galindo-Domínguez, H. (2018). Un meta-análisis de la metodología Flipped Classroom en el aula de Educación Primaria. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 73-85. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.983>
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 201-210.
- Lefebvre, P., Merrigan, P., & Verstraete, M. (2011). Public subsidies to private schools do make a difference for achievement in mathematics: Longitudinal evidence from Canada. *Economics of Education Review*, 30(1), 79-98.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.005>
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, 27, 4-21.  
<http://hdl.handle.net/10017/37586>
- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Profesorado, Revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Pozuelo-Cegarra, J. M. (2020). Educación y nuevas metodologías comunicativas: Flipped Classroom. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 29, 681-701.  
<https://doi.org/10.5944/signa.vol29.2020.23421>
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A., & López-Núñez, J. A. (2021). Aplicación trietática del flipped learning en el área de las ciencias. *Campus Virtuales*, 10(1), 35-47.
- Ros Pérez-Chuecos, R. (2015). Estudio sobre metodologías de enseñanza y competencias en Educación Primaria. *ReiDoCrea*, 4, 378-365.  
<http://hdl.handle.net/10481/38788>



- Sánchez-Soto, L., & García-Martín, J. (2023). El impacto psicoeducativo de la metodología Flipped Classroom en la Educación Superior: una revisión teórica sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 217-229. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.77299>
- Solórzano-Morocho, G. Y. (2021). Aula invertida como estrategia de enseñanza en educación general básica. *Polo del conocimiento*, 6(3), 277-287. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2363>
- Sulku, S. N., & Abdiogu, Z. (2015). Public and private school distinction, regional development differences, and other factors influencing the success of primary school students in Turkey. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 15(2), 419-431. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2386>
- Wodon, Q., & Tsimpo, C. (2011). Not all Catholic schools are private schools: does it matter for student performance?. *Internatioonal Studies in Catholic Education*, 13(2), 175-189. <http://dx.doi.org/10.1080/19422539.2021.2010457>

El efecto Pigmalión y su influencia en la autoestima del alumnado de Educación Infantil

María Cabana Bedoya (<https://orcid.org/0000-0003-1971-5754>)\*,

Rocío González Suárez (<https://orcid.org/0000-0002-7065-1015>)\*,

Carolina Rodríguez Llorente (<https://orcid.org/0000-0002-2894-5271>)\*,

Vanessa Blanco (<https://orcid.org/0000-0002-6277-0671>)\*\*,

M. Adelina Guisande (<https://orcid.org/0000-0003-0873-0182>)\*\*

\*Universidade da A Coruña, \*\* Universidad de Santiago de Compostela

María Cabana Bedoya, Facultad de Ciencias de la Educación, Univerddidade da Coruña,  
maria.cabana.bedoya@udc.es.

## Resumen

El efecto Pigmalión hace referencia al papel que desempeñan las expectativas, tanto las propias como las que tienen los demás sobre nosotros, en la conducta de las personas. Dentro del ámbito educativo, este efecto influye directamente en las relaciones que los maestros desarrollan con su alumnado y, a su vez, en la construcción de la autoestima y rendimiento de los mismos. Sin embargo, no existen, en nuestro conocimiento, estudios de revisión sistemática o bibliográficas previos que hayan analizado esta casuística. El objetivo de este trabajo es determinar la influencia del efecto Pigmalión sobre la autoestima del alumnado de Educación Infantil. Con este fin, se realizó una revisión sistemática de la literatura científica publicada hasta abril de 2022 en las bases de datos ERIC, Dialnet y PsycInfo. Se han corroborado las consecuencias positivas y negativas que las expectativas del profesorado pueden tener sobre la personalidad y aprendizaje de los niños y niñas y se ha concluido que conocer el efecto Pigmalión permitirá crear un clima sano y respetuoso de aprendizaje, desenvolver un feedback crítico y positivo, potenciar el rendimiento y mejorar la autoestima propia y del alumnado. Además, se han incluido una serie de pautas de actuación o recomendaciones que pueden ayudar a

desenvolver la práctica docente, de la forma más beneficiosa, empleando el efecto Pigmalión como herramienta pedagógica.

*Palabras clave:* efecto Pigmalión, expectativas, autoestima, Educación Infantil, maestros.

### **Pygmalion effect and its influence in the self- esteem of childhood students**

#### Abstract

Pygmalion effect refers to the role that expectations, both, our own and those that others have about us, play in people's behavior. Within the educational field, this effect directly influences the relationships that teachers develop with their students and, at the same time, the construction of their self-esteem and academic performance. However, there are not, in our knowledge, previous systematic review studies that have analyzed this casuistry. The objective of this study is to determine the influence of the Pygmalion effect on the self-esteem of Childhood students. To this aim, a systematic review of the scientific literature published up to April 2022 was carried out through the databases Eric, Dialnet and PsycInfo. The positive and negative consequences that teachers' expectations can have on children's personality and learning have been corroborated. It has been concluded that knowing the Pygmalion effect allows us to create a healthy and respectful learning climate, to give a critical and positive feedback, to enhance academic achievement and to improve our own and students' self-esteem. Moreover, a series of guidelines or recommendations have been included to show how to develop teaching in the most beneficial way, using the Pygmalion effect as a pedagogical tool.

*Keywords:* Pygmalion effect, expectations, self-esteem, childhood, teachers.

La relación que el estudiante establece con su entorno académico tiene un impacto significativo que no se limita a la mera transmisión de contenidos teóricos, sino que está ligado con las emociones, las expectativas y las interacciones con otras personas (Molina et al., 2021). En este sentido, los centros educativos constituyen agentes socializadores y

los maestros individuos clave, con los que los discentes desarrollarán vínculos afectivos (García, 2015). En las últimas décadas ha crecido la preocupación sobre la influencia de las relaciones interpersonales en la construcción de la personalidad de los alumnos.

La capacidad que tiene el docente de interactuar y comunicarse con el estudiante puede modificarse en función de sus propias creencias (Orellana-Fernández et al., 2018). Este fenómeno se conoce como “efecto Pigmalión” que dentro del ámbito educativo alude a cómo las expectativas previas que un profesor tiene sobre un alumno condicionan su comportamiento con el mismo y afectan a su evolución académica (López, 2021). Esas expectativas se forman a partir de información de diversas fuentes que tienen que ver con el docente, el estudiante y el ambiente en el que se encuentran (Good et al., 2018). Diferentes estudios han demostrado que las expectativas positivas y negativas de los docentes pueden modificar su metodología de enseñanza y afectar a su interacción con los estudiantes (Máñez y Fernández, 2020). Asimismo, numerosas investigaciones afirman la relación entre los pensamientos iniciales de los maestros y el aumento o disminución de la autoestima y rendimiento académico en el alumnado (Baños, 2010; Brophy, 1986; Good et al., 2018; Guillén, 2012; Gutiérrez et al., 2013; Rosenthal y Jacobson, 1968; Schrank, 1968).

Este impacto es singularmente relevante en los primeros años de vida, cuando empiezan a formar una imagen sobre ellos mismos y a descubrir sus capacidades y limitaciones a través de los comentarios de sus allegados. En estos momentos, en los que se asientan las bases de la personalidad del niño, una mala experiencia puede desencadenar y provocar futuros problemas o carencias emocionales en la vida adulta. En este sentido, cuánto más jóvenes son los alumnos, más tienden a realizar lo que sus “Pigmiones positivos” o “negativos” esperan de ellos y más susceptibles son a su influencia (Arias y Muñoz, 1999).

Si se conoce el poder de las expectativas y se sabe que este efecto influye en el rendimiento del sujeto, parece necesario que el docente confíe “en que el alumno cumpla con su cometido para que se asimilen los contenidos prácticos en el aula” (Burgueño, 2016, p. 49) y que esto a su vez, impacte en la autoestima y el autoconcepto del alumno para alcanzar con éxito su aprendizaje (Orellana-Fernández et al., 2018). Por todo lo

anterior es imprescindible disponer de evidencia científica que permita sensibilizar a los educadores sobre la influencia que tienen sus creencias sobre los escolares e informarles sobre las herramientas disponibles para controlar el efecto Pigmalion. Sin embargo, la investigación sobre esta cuestión es escasa, y no existen, en nuestro conocimiento, trabajos de revisión que hayan analizado la repercusión de este efecto en la construcción de las creencias sobre sí mismos de los alumnos de etapas preescolares.

Partiendo de esta realidad, el objetivo principal del presente trabajo ha sido analizar la relación entre el efecto Pigmalión y la autoestima del alumnado de Educación Infantil.

### **Método**

Con este fin, se realizó una revisión bibliográfica de la literatura publicada hasta abril de 2022 utilizando las bases de datos Dialnet, ERIC y PsycInfo sobre publicaciones que han analizado la influencia del efecto Pigmalión sobre el autoconcepto y la autoestima del alumnado de Educación Infantil. Los términos empleados en la búsqueda fueron: “efecto Pigmalión”, “autoestima”, “profecía autocumplida”, “Educación Infantil”, “profesorado”, “expectativas” y “autoconcepto”, tanto en español como en inglés.

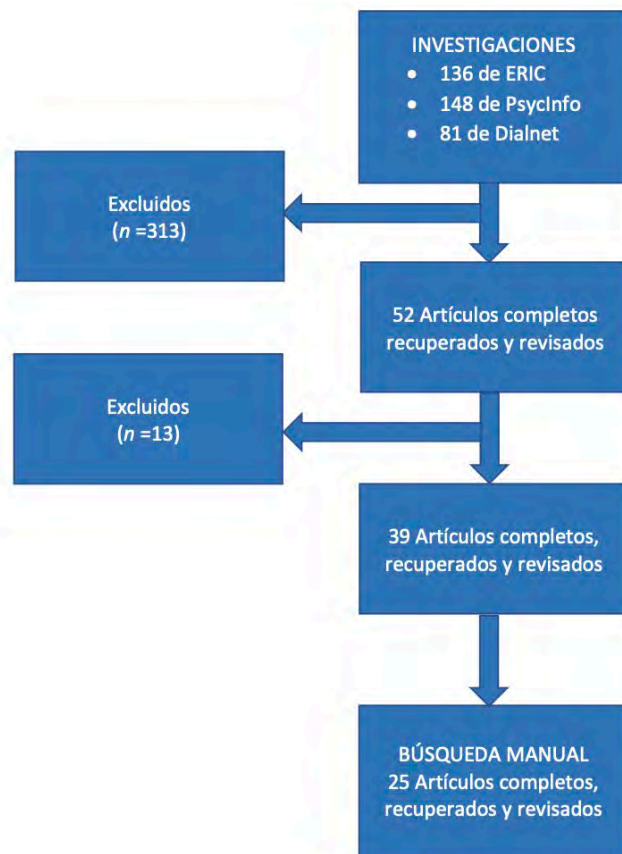
Los criterios previamente establecidos para la selección de estudios fueron: (1) estudios que hayan analizado la influencia del efecto Pigmalión en el ámbito educativo; y (2) empleasen como muestra alumnado de educación infantil.

En total fueron examinados 365 resúmenes en ERIC (N = 136), Dialnet (N= 81) y PsycInfo (N = 148). De los 52 artículos seleccionados para ser leídos en su totalidad, tras su lectura se excluyeron 13 por no cumplir algunos de los criterios de inclusión y exclusión, y 39 estudios fueron incluidos en esta revisión. Para una descripción más detallada, ver la *Figura 1*.

Finalmente, conforme se realizaba la lectura de los distintos documentos seleccionados, se encontraban nuevas referencias bibliográficas de interés que han sido recuperadas a través de una búsqueda manual (N = 25). Todas esas publicaciones constituyen la base de la presente investigación.

**Figura 1**

*Estrategia de búsqueda. Artículos revisados, excluidos y seleccionados.*



## Resultados

Los estudios revisados se han clasificado en función de su contenido, categorizándose en función de los resultados extraídos en cuatro categorías: definición, el autoconcepto y la autoestima, ámbito educativo y pautas de actuación.

## Definición

El término “efecto Pigmalión” hace referencia a las expectativas o ideas previas que una persona tiene sobre los demás. Es un proceso que implica que las creencias de una persona respecto a otra afectan de tal manera a su conducta que la segunda tiende a

confirmarlas, del mismo modo que, por ejemplo, el miedo tiende a provocar que se produzca lo que se teme (Feito, 2012). Por este motivo, para que exista el efecto es necesario que se cumplan los siguientes tres aspectos: el primero de ellos es creer firmemente en un hecho, el segundo tener las expectativas de que se va a cumplir y el último, acompañar con mensajes que animen su consecución (Sánchez y López, 2005).

Procede de la mitología clásica y concretamente del mito recogido en la obra *La Metamorfosis* de Ovidio. En ella se cuenta que Pigmalión, antiguo rey de Chipre se enamora de la bella y perfecta estatua que él mismo ha creado. Era tal su atracción, que un día mediante la intervención de Afrodita, la estatua cobró vida. Este momento representa el cumplimiento de la expectativa y la génesis del fenómeno que se estudia (García, 2015).

Posteriormente, el psicólogo estadounidense Robert Rosenthal acuñó el término “efecto Pigmalión” que describe un proceso que implica que las creencias de una persona respecto a otra afectan de tal manera a su conducta que la segunda tiende a confirmarlas (Rosenthal y Jacobson, 1968; Feito, 2012).

Es un potente mecanismo psicológico que puede motivar o desmotivar a una persona (Cano, 2016), e influye en distintas dimensiones relacionadas con la conducta humana. Está presente en diversos contextos de la vida cotidiana: deportivo, laboral, social, familiar y, por supuesto, educativo.

### **Ámbito educativo**

En el ámbito educativo, el docente toma contacto con el alumno y establece en su interior una idea de lo que el niño será capaz de hacer de acuerdo con su imagen de alumno ideal. Esas creencias se denominan expectativas y proceden de diversas fuentes como informes médicos, psicológicos, resultados de los test de inteligencia, historial del estudiante, sexo, raza, nivel económico y conducta (Rodríguez, 2012).

En este ámbito se han llevado a cabo distintos estudios; uno de los más conocidos fue realizado por Rosenthal y Jacobson en 1968 (Díez, 2013). En él se informó a un grupo de maestros/as de que a sus alumnos se les había administrado una prueba para evaluar las capacidades intelectuales y determinar el éxito académico. Se indicó a los docentes

cuáles habían obtenido mejores resultados. Ocho meses después, el grupo de alumnos que habían alcanzado mejores puntuaciones aumentó su coeficiente intelectual. Lo interesante del caso fue que, en realidad, jamás se realizó la citada prueba y los supuestos alumnos brillantes fueron un 20% de chicos elegidos completamente al azar (Díez, 2013; Pintrich y Schunk, 1996). Los profesores se crearon tan alta expectativa sobre esos niños que actuaron a favor de su cumplimiento. Es decir, convirtieron sus percepciones sobre cada alumno en una didáctica individualizada que los llevó a confirmar lo que les habían avisado que sucedería (Díez, 2013).

En 1968, Schrank realizó un experimento similar, mostrando que el efecto también existe a nivel grupal. El resultado fue idéntico al encontrado en el estudio anterior. En este mismo año Jane Elliot, llevó a cabo una tercera investigación. En ella, dividió al alumnado en dos grupos según el color de ojos otorgando a los niños de ojos claros un mayor coeficiente intelectual y concediéndoles mayor atención que a los del grupo con ojos oscuros (García, 2008; como se citó en Rodríguez, 2012). De nuevo, las expectativas condicionaron el comportamiento.

Asimismo, los estereotipos y los prejuicios tienen una importante influencia sobre el autoconcepto y la autoestima; y estos últimos repercuten poderosamente en el aprendizaje y en las relaciones que los discentes establecen con sus iguales (Esnaola et al., 2018). Las expectativas positivas de un maestro influyen positivamente y las negativas lo hacen de manera opuesta. Es por ello por lo que los maestros más eficaces se designan como “Pigmiones positivos” (Cano, 2016; Gutiérrez et al., 2013). A pesar de ellos todavía es reducido el número de maestros que conocen el efecto Pigmión y como emplearlo como herramienta pedagógica (Sánchez y López, 2005).

### **Pautas de actuación**

En base a estos hallazgos, distintos autores proporcionan una serie de recomendaciones o ideas que pueden ayudar a mejorar la práctica docente. Entre ellos, García (2015) propone las siguientes:

1. Detectar qué alumnos que experimentan problemas de motivación y autoestima.



2. Acercarse a ellos con empatía para lograr obtener su confianza.
3. Explicarles cuál es la finalidad de querer ayudarlos.
4. Ofrecerles ejemplos de personas que han logrado superarse.

Asimismo, poseer una buena inteligencia emocional puede permitir hacer frente a los factores estresores con éxito y, por tanto, aumentar la autoestima (Benito, 2017). El profesorado desempeña un papel clave en demostrar a sus alumnos en qué consiste la inteligencia emocional y cómo puede ayudarles a mejorarla o entrenarla.

Comprendiendo que las expectativas de los maestros tienen una influencia tan potente en los resultados de los discentes, es importante saber emplear el *feedback* (FB) (Benito, 2017). Dar feedback no consiste en enjuiciar o evaluar, sino en ayudar a los aprendices a comprender y a obtener nuevas perspectivas sobre sus fortalezas y debilidades (Moral, 2012). Para evitar la crítica y proporcionar un feedback constructivo, ya sea este positivo o negativo, es conveniente ser claro y empático con lo que se va a decir, comenzar con lo positivo, ser específico, centrarse en la conducta, no en la persona y ofrecer alternativas (Moral, 2012).

Baños (2010) ofrece tres consejos útiles para que los educadores tomen en consideración si buscan aumentar la autoestima de su alumnado. El primero de ellos sugiere que comiencen fortaleciendo su propia autoestima, tanto a nivel personal como profesional, dado que las personas que se aceptan, respetan y aprecian, están mucho mejor preparadas para infundir autoconceptos positivos en los demás que aquellas que tienen una baja autoestima. El segundo que sean pacientes y el tercero, que sean conscientes de que es imposible no comunicar las actitudes positivas o negativas que presenten hacia el alumnado a través de sus gestos y actos.

Por último, Baños (2010), recopila una serie de normas propuestas por psicopedagogos reconocidos a nivel internacional, como Purkey y Coppersmith, para crear en el aula un ambiente apropiado para el aprendizaje, que a su vez contribuya a la mejora de la autoestima y rendimiento escolar:

- Reto: proponer metas altas, pero alcanzables.

- Libertad para equivocarse. Permitir que el alumno aprenda a tomar decisiones propias.
- Respeto: tratar al estudiante desde el pleno respeto para aumentar su autorrespeto y el que tiene por los demás.
- Cordialidad: se ha comprobado que existe una correlación positiva entre la cordialidad del maestro en el aula y la autoestima del alumnado.
- Disciplina: los niños educados en un entorno excesivamente permisivo suelen tener una autoestima inferior a aquellos crecidos en un entorno razonablemente estructurado, firme, exigente y cordial.
- Éxito: el estilo educativo debe estar orientado a fomentar y facilitar el éxito, más que a corregir el fracaso. El elogio adecuado es más beneficioso para alcanzar un rendimiento académico satisfactorio, que la crítica y corrección punitiva.

### **Discusión y conclusiones**

Se ha corroborado a través de la consulta de diversos estudios (Baños, 2010; Brophy, 1986; 1968; Good et al., 2018; Guillén, 2012; Gutiérrez et al., 2013; Rosenthal y Jacobson, 1968; Schrank, 1968) las consecuencias positivas o negativas que las expectativas del profesorado pueden tener sobre la personalidad y aprendizaje de los niños. Específicamente, se sabe que las expectativas positivas de un maestro influyen positivamente en la autoestima del alumnado y las negativas lo hacen de manera opuesta (Cano, 2016; Gutiérrez et al., 2013; Esnaola et al., 2018). Esto, a su vez, crea la necesidad de abordar las expectativas de los docentes en la práctica educativa y aplicar pautas de actuación efectivas para poder mitigar la influencia del efecto Pígalión cuando este presenta un carácter negativo (Granados, 2015).

Entre las limitaciones encontradas durante la realización de este trabajo, cabe mencionar que el mayor inconveniente reside en que apenas existen, en la literatura científica nacional e internacional, investigaciones que hayan estudiado la relación entre el efecto pígalion y la autoestima y todavía menos que sean específicas para la etapa de Educación Infantil. Sería, por tanto, interesante realizar futuras investigaciones para continuar profundizando sobre la temática y poder estudiar su influencia en los primeros años de vida, donde los niños y niñas sientan las bases de su personalidad.

En conclusión, parece necesario observar directamente en las aulas cómo se generan los vínculos afectivos, cómo se afrontan los problemas y cómo se elogian los aciertos, con el fin de emplear el efecto Pigmalión como herramienta pedagógica y eliminar los posibles efectos negativos que pueda tener sobre el proceso de aprendizaje.

### Referencias

- Arias, M. A., y Muñoz, J. M. (1999). Potenciar la autoestima de los alumnos y profesores del área MIDE de la Universidad de A Coruña en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 547-553.
- Baldwin, S., y Hoffmann, J. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 101-113.  
<https://doi.org/10.1023/A:1014065825598>
- Baños, I. (2010). El efecto Pygmalión en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, 28, 1-9.
- Benito, S. L. (2017). *La inteligencia emocional y el efecto Pigmalión. El papel del maestro en la inclusión escolar*. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069–1077. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1069>
- Burgueño, J. (2016). Una chispa pedagógica. *Padres y Maestros*, (368), 47-52.  
<https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.008>
- Cano, J. (2016). Principales factores del fracaso escolar. En R. Barragán, J. Cano, J. M. García, y E. Solera (Eds.), *Igualdad y diversidad en el aula. Manual para maestros de infantil y primaria* (pp. 113-132). Universidad Internacional de la Rioja.
- Díez, J. F. (2013). El efecto Pigmalión, una teoría sobre la esperanza. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, 22, 91-97.

- Esnaola, I., Elosua, P., y Freeman, J. (2018). Internal structure of academic self-concept through the Self-Description Questionnaire II-Short (SDQII-S). *Learning and Individual Differences*, 62, 174-179. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.006>
- Feito, J. J. (2012). *Técnico en educación infantil, 2. Temario específico*. Paraninfo.
- García, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas Docentes*, (57), 40-43.
- Good, T., Sterzinger, N., y Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548817>
- Granados, E. K. (2015). *Efecto Pigmalión y su incidencia en el rendimiento escolar*. Universidad Rafael Landívar.
- Guillén, J. (11 de noviembre de 2012). *Efecto Pigmalión: el profesor es el instrumento didáctico más potente*. Escuela con cerebro: Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/11/11/efecto-pigmalion-el-profesor-es-el-instrumento-didactico-mas-potente/>
- Gutiérrez, A. M., Díaz, R., y Violeta, E. (2013). El efecto pigmalión en la actividad docente y administrativa. *Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 17(33), 173-181. <https://doi.org/10.15381/quipu.v17i33.4688>
- Hidalgo, V., y Palacios, J. (2014). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 257-280). Alianza Editorial.
- López, Z. (2021). *Incrementar la motivación de los alumnos de educación primaria a partir de las bases establecidas por los estudios del efecto Pigmalión*. Universidad Católica de Murcia.
- Máñez, I., y Fernández, E. (2020). El efecto Pigmalión y cómo mitigar su influencia en las aulas. *Ciencia Cognitiva*, 14(2), 43-45.

- Molina, H. F., Rojas, A., y Orihuela, M. F. (2021). *El efecto Pigmalión en el ámbito educativo*. Universidad Continental.
- Moral, R. (2012). El feedback docente o una forma de mitigar el efecto Pigmalión. *Boletín DocTutor de Educación Médica*. Recuperado de: <http://www.doctutor.es/?p=2225>
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. (2001). *Familia y adolescencia*. Síntesis.
- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E., y Almonacid-Fierro, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.6>
- Papalia, D.E., Duskin, R., y Matorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill Interamericana.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Prentice Hall.
- Rabell, M. (2012). *Autoestima y rendimiento académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Internacional de la Rioja].
- Rodríguez, C. (2012). *Expectativas de los profesores y rendimiento escolar*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pigmalión en el aula*. Holt.
- Sánchez, M., y López, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Schrank, W. (1968). The labeling effect of ability grouping. *Journal of Educational Research*, 62(2), 51-52. <https://doi.org/10.1080/00220671.1968.10883758>

Estudios de algunos mitos comunes en el aula de Primaria

María Jesús Fuentes-Silveira (<https://orcid.org/0000-0002-4862-6518>)\*,

Yolanda Golías Pérez (<https://orcid.org/0000-0001-9420-2081>)\*,

Juan-Carlos Rivadulla-López (<https://orcid.org/0000-0002-5756-4371>)\*,

Óscar González Iglesias (<https://orcid.org/0000-0002-6888-5664>)\*,

David Seoane López\*

\*Departamento de Pedagogía e Didáctica, Universidade da Coruña

Esta/e comunicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-119259GA-I00, financiado por MCIN/10.13039/501100011033/. Autora de contacto: María-Jesús Fuentes Silveira Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña s/n, 15071. A Coruña. Correo electrónico: m.j.fuentes@udc.es

## Resumen

En la actualidad, podemos decir que la aparición de mitos es un producto de la convivencia de la tradición, la religión y una ciencia en construcción. Todo ello, unido a la “sobreinformación” a través de los medios de comunicación y las redes sociales que difunden cualquier tipo de mensaje acaba produciendo lo que hoy podemos denominar mitos modernos, es decir, creencias, ideas erróneas, ilusiones causales.... En este marco, el estudio de las falsedades de dichos mitos permite que el alumnado utilice la ciencia como resolución de problemas y contribuya al desarrollo del pensamiento crítico protegiéndose de sus propios sesgos. Este trabajo pretende conocer las ideas del alumnado sobre diferentes mitos en relación a la salud, concretamente determinadas cuestiones sobre la alimentación y la práctica física. Para ello se elabora un cuestionario y, en función de los resultados obtenidos se diseñan actividades que pongan de manifiesto la inexactitud de dichas creencias. La investigación se realizó con 15 estudiantes de sexto curso de Educación Primaria. Basándonos en los resultados podemos concluir que, en relación a los mitos sobre la alimentación la mayoría del alumnado tiene problemas a la hora de entender la importancia de los jugos gástricos en la digestión o se adhieren a ideas simples

y comunes en referencia a determinados alimentos como el chocolate como causante del acné o en la diferenciación nutritiva en el azúcar moreno/blanco y la comida fresca/congelada. Con respecto a los mitos sobre la práctica física la mayoría responde atendiendo a una relación simple causa-efecto.

*Palabras clave:* mito científico, pensamiento crítico, educación primaria

### **Study of some common myths in the Primary School**

#### **Abstract**

At present, we can say that the appearance of myths is a product of the coexistence of tradition, religion and a science under construction. All this, together with the "overinformation" through the media and social networks that spread any type of message ends up producing what today we can call modern myths, that is, beliefs, misconceptions, causal illusions. In this framework, the study of the falsehoods of these myths allows students to use science as a problem-solver and contribute to the development of critical thinking, protecting themselves from their own biases... This work aims to know the ideas of the students about different myths in relation to health, specifically certain issues about food and physical exercise. To do this, a questionnaire is prepared and, based on the results obtained, activities are designed to reveal the inaccuracy of said beliefs. The research was carried out with 15 students in the sixth year of Primary Education. Based on the results, we can conclude that, in relation to the myths about food, most students have problems understanding the importance of gastric juices in digestion or adhere to simple and common ideas in reference to certain foods such as chocolate as a cause of acne or nutritional differentiation in brown/white sugar and fresh/frozen food. With respect to the myths about physical exercise, most respond based on a simple cause-effect relationship.

*Keywords:* scientific myth, critical thinking, primary education

La mayoría de las culturas recurren fundamentalmente a la tradición y a la religión para la explicación de diferentes fenómenos del mundo, aunque esto ha ido cambiando a

partir del siglo V con el nacimiento y desarrollo de la ciencia. El conocimiento científico es una construcción social que se ha desarrollado a través de la racionalidad y la creatividad, pero es, también, intrínsecamente falible y siempre susceptible de revisión. En la actualidad, podemos decir que la aparición de mitos es un producto de la convivencia de los elementos citados: la tradición, la religión y una ciencia en construcción. Los dos primeros proporcionan una tranquilidad, seguridad ante la adversidad y tienen un gran atractivo pues liberan al ser humano de la pesada carga de la evaluación ética y de la correspondiente toma de decisiones, ante los cambiantes acontecimientos de la vida. En cambio, la finalidad de la ciencia es por otra parte la interpretación del universo reconociendo que sus verdades son tentativas, aproximaciones que deben ser refinadas, modificadas o descartadas una vez que aparezca nueva información.

Además, vivimos en la “era de la posverdad” en el que el traslado de la información científica a su divulgación al público produce en ocasiones la “desinformación” o la “sobreinformación” a través de los medios de comunicación y las redes sociales que difunden cualquier tipo de mensaje sin importar si se trata de un bulo o no, produciendo lo que hoy podemos denominar mitos modernos, es decir, creencias, ideas erróneas, ilusiones causales.... También debemos tener en cuenta que la publicidad suele respaldarse con un conocimiento científico utilizándose como reclamo para convencer al consumidor (Ezquerro y Fernández Sánchez, 2014, Girón Gambero et al, 2014; Vélchez González, Romero López y González García, 2015).

En este contexto es necesario diseñar estrategias y actividades que impulsen el pensamiento crítico pues este es un aspecto clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias. El alumnado tiene que aprender a tomar decisiones por sí mismo, pero para ello debe seleccionar la información adecuada y correcta, sabiendo discernir de la incorrecta y sesgada justificando o argumentando de manera reflexiva y crítica (Couso y Puig, 2021; Vila Tura et al, 2023).

En este trabajo se estudian diferentes creencias relacionadas con la salud, concretamente con la alimentación y con la práctica física. La invención de mitos alimentarios crece día a día (Murillo-Godínez y Pérez-Escamilla, 2017), en este estudio



nos hemos centrado en las propiedades de diferentes alimentos como por ejemplo la vitamina C en los zumos, el chocolate, el azúcar (García Bello, 2018) el Actimel (López Nicolás, 2016) entre otros. Con respecto a los mitos relacionados con la práctica física decir que es a partir de los años 80 fue cuando surgió un movimiento social de gran magnitud que mostró gran preocupación pues se produjo una eclosión de la llamada gimnasia de mantenimiento, la invasión de la dietética, las bebidas light y una creciente proliferación de practicantes de ejercicio físico inmerso en una doctrina del cuerpo (Rodríguez y Casimiro, 2000). En este sentido se ha atendido en este trabajo a creencias relacionadas con el adelgazamiento, el flato y las agujetas (López Miñarro, 2002).

Determinadas creencias pueden acarrear problemas en la salud pues tienen una acción directa o indirecta sobre órganos y aparatos del cuerpo humano a los que se someten a situaciones de peligro que pueden desembocar en un perjuicio a largo plazo.

Basándonos en lo comentado, se pretende conocer las ideas del alumnado sobre determinados mitos en relación a la salud y, en función de los resultados obtenidos, diseñar actividades que pongan de manifiesto la inexactitud de dichas creencias a la vez que su resolución se realice desde un punto de vista científico.

## **Metodología**

### **Participantes**

La investigación se realizó en el sexto curso del colegio de Educación Primaria en A Coruña. El aula está compuesta por un total de 15 niños entre los que había 8 niñas y 7 niños.

### **Instrumento**

Basándonos en el marco teórico se elaboró un cuestionario en el que se incluyen nueve mitos, seis en relación a la alimentación y tres a la práctica física. Los mitos responden a las preguntas que se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

*Preguntas en relación a los mitos estudiados*

Mito	
Alimentación	1.- ¿Se le van las vitaminas a los zumos?
	2.- ¿Se te queda pegado el chicle en el estómago al tragarlo?
	3.- ¿El chocolate es el causante del acné?
	4.- ¿Qué es más saludable, el azúcar blanco o el moreno?
	5.- ¿Los “Actimeles” protegen nuestras defensas?
	6.- ¿Qué es más nutritivo, la comida fresca o congelada?
Práctica física	7.- ¿Al sudar más, adelgazas más?
	8.- ¿El flato aparece al beber agua?
	9.- ¿Las agujetas se curan con agua y azúcar?

Dicho cuestionario se realiza en el marco de la materia de Ciencias de la Naturaleza y en la que no hay un trabajo previo en el aula con respecto los contenidos concretos que se estudian en los mitos, salvo en el segundo (*¿Se te queda pegado el chicle en el estómago al tragarlo?*) donde los alumnos estudiaron en el aparato digestivo los procesos de digestión química y mecánica.

El cuestionario de elección múltiple elaborado consta de dos partes: la primera es una situación contextualizada en el mito objeto de estudio con la correspondiente pregunta y la segunda son las opciones de respuesta, con una sola correcta. Se expone a continuación el cuestionario resumido presentado al alumnado.

*Cuestionario.*

1. Mónica le prepara cada día a su hija María un zumo de naranja natural (...)  
¿Qué crees que sucede con las vitaminas de un zumo cuando lo dejas varias horas al aire?

a) Únicamente los zumos naturales pierden las vitaminas

- b) Únicamente los zumos comerciales pierden las vitaminas.
- c) Ningún zumo pierde las vitaminas (natural o comercial).
- d) Si lo metes en la nevera no pierde las vitaminas.

2. (...), Marcos cayó al suelo y lo tragó. ¿Qué le sucederá al chicle?

- a) El chicle quedara pegado al estómago durante varias semanas hasta ser expulsado en el proceso de defecación.
- b) El chicle es expulsado del cuerpo en los siguientes días en el proceso de defecación.
- c) El chicle se pegará al estómago hasta que los líquidos que se encuentran allí lo descomponen.
- d) La descomposición del chicle en el estómago depende de su volumen.

3. (...) le dice (...) dejar de tomar chocolate para que no tener granos, ¿estás de acuerdo?

- a) El chocolate es uno de los mayores causantes del acné.
- b) El azúcar es un factor determinante en todos los seres humanos para la presencia del acné.
- c) Las propiedades del chocolate son beneficiosas para la piel.
- d) La causa del acné se deben a las hormonas del cuerpo.

4. (..) mi cumpleaños para celebrarlo (...) tengo los dos tipos de azúcar (moreno y blanco). ¿Con cuál de las siguientes afirmaciones estás de acuerdo?

- a) Los dos tipos de azúcar (moreno y blanco) tienen las mismas propiedades, solo se diferencian en el color y en el sabor.
- b) El azúcar blanco es más sano que el azúcar moreno.
- c) El azúcar moreno es más sano que el azúcar blanco.
- d) Ninguna de las afirmaciones anteriores es correcta.

5. (...) mi madre (...) “Actimel”, es invierno, hace frío y necesitamos protegernos de virus y enfermedades. ¿Con cuál de las siguientes afirmaciones estás de acuerdo?

- a) Tal como dice su publicidad nos protege de ciertos tipos de enfermedades.
- b) Un “Actimel” al día, eleva nuestras defensas y aumenta las posibilidades de no contraer una enfermedad.
- c) El “Actimel” no protege nuestras defensas, es simplemente leche con sabor a fresa.
- d) El “Actimel” es un producto alimenticio que no ofrece ningún beneficio para nuestro cuerpo.

6- Martín (...) decide comprar alimentos (...) congelarlos (...) Marta le dice que es mejor comprarlos frescos. ¿Con qué afirmaciones de las siguientes estás de acuerdo?

- a) La comida fresca es mejor que la congelada, ya que aporta más nutrientes y está más rica.
- b) Tanto la comida fresca como la congelada aportan los mismos nutrientes.
- c) La comida congelada es mejor que la fresca ya que aportan más nutrientes.
- d) La comida congelada es mejor que la fresca pues está libre de gérmenes, aunque aporta menos nutrientes.

7. Todos los días, Juan (...) va a correr una hora, haga frío o calor, (...) con una sudadera y unas mallas en las piernas para sudar más (...). ¿Estás de acuerdo con Juan o no?

- a) Cuánto más sudas, más adelgazas.
- b) Sudar no implica que adelgazas.

c) Cuánto menos sudas, más adelgazas.

d) Llevar más ropa no hace que sudas más.

8- Sandra cuando está realizando realizar ejercicio, intenta no beber mucha agua durante, ya que le provocan “puntos” (...). ¿Es el agua a causante de los “puntos”?

a) Beber agua no es la causante de los “puntos”, además durante el ejercicio es importante beber para no deshidratarse.

b) Lo importante es beber a sorbos para no provocar los “puntos”.

c) Beber mucha agua durante un ejercicio físico provoca “puntos”.

d) Para no tener “puntos” es recomendable tomar bebidas para deportistas.

9- María decidió hacer deporte. Al llegar la casa su madre le prepara agua con azúcar para prevenir la aparición de agujetas. ¿Qué piensas en relación a esto?

a) Las agujetas no se curan con agua y azúcar, sino con más ejercicio.

b) Un vaso de agua con azúcar después de un entrenamiento, ayuda a que las agujetas comiencen a desaparecer.

c) Que las agujetas se curen con agua y azúcar, depende de la persona.

d) Para eliminar las agujetas hay que tomar bebidas para deportistas.

### Resultados

En referencia al mito de la desaparición de la vitamina C en los zumos al dejarlo sin tomar varias horas, se observa que más de la mitad del alumnado concretamente el 60% es consciente de que realmente ningún zumo pierde las vitaminas, sea natural o no. En cambio, es importante destacar que el 20% del alumnado considera que las pierden si no se encuentran dentro de la nevera, otro 14% señala que son los zumos comerciales los que se le van las vitaminas mientras que el 6% considera que son los naturales.

Con respecto a los resultados obtenidos en los niños y niñas con respecto a la eliminación del chicle en el tracto digestivo, casi la mayoría (45%) considera que tarda semanas en poder ser eliminado por el proceso de defecación mientras que el 35% señala que depende de su volumen, otro 14% indica que se queda pegado en el estómago hasta

que se descompone y es de destacar que únicamente un estudiante (el 6%) responde adecuadamente, es decir, que el chicle es expulsado a los pocos días.

Un 45% del alumnado admite que el chocolate es uno de los alimentos principales causantes del acné, por contra el 20% determina que el chocolate es beneficioso para la piel gracias a sus propiedades, otro 20% determina que el acné tiene una causa hormonal y el restante 15% se inclina por señalar el azúcar como un factor determinante para dicha enfermedad.

En relación al mito del azúcar se observa una igualdad, mientras que una parte del alumnado considera el azúcar blanco más sano que el moreno (el 40%), otro tanto considera lo contrario, el 14% es consciente de que ambos azúcares tienen las mismas propiedades y solo se diferencia en el sabor y color. Solamente un estudiante (el 6% del total) considera que todas las respuestas son falsas.

Con respecto al mito causado por el Actimel, el 53% del alumnado indica que éste aumenta nuestras defensas para no contraer enfermedades, el 20% señala que nos protege de ciertas enfermedades y el restante 27% indica bien que este alimento no ofrece ningún beneficio (14%) o bien no aumenta nuestras defensas (13%).

En relación al mito de la comida congelada se puede observar que el 46% del alumnado considera que la comida fresca aporta más nutrientes que la congelada. Un 20% señala que la comida congelada es más beneficiosa que la fresca. En cambio, solo un pequeño grupo (13%), indica que tanto la comida congelada como la fresca otorgan los mismos nutrientes al cuerpo y ambas son igual de beneficiosas, otro tanto considera que los alimentos congelados son mejores por no tener gérmenes

Cuando al alumnado se le pregunta por la relación entre adelgazar y sudar. La mayoría (66%), considera que es una relación directamente proporcional, es decir, cuánto más sudas más adelgazas, aunque otro 20% señala que llevar más ropa no implica adelgazar más. Tenemos que destacar que solo el 14% indica que sudar no supone adelgazar.

En relación al mito del agua como el causante principal de los “puntos” y que la manera de prevenirlos es beber a sorbos, observamos que el 53% del alumnado y por ende

más de la mitad considera dicha afirmación como verdadera, mientras que otra gran parte (33%) señala que para prevenirlos es mejor no tomar agua sino bebida para deportistas. Un 7% indica que el agua provoca el flato y otro tanto lo contrario.

En relación a cómo curar las agujetas, la gran mayoría del alumnado (74%) considera que beber agua con azúcar (40%) o bebida para deportistas (34%) es lo ideal para eliminarlas, mientras que el 13% reconocen que para eliminarlas se debe realizar más ejercicio y otro tanto señala que dependiendo de la persona el agua y el azúcar son efectivos.

A continuación, se presenta en la siguiente tabla, a modo de resumen, las respuestas mayoritarias de los mitos estudiados:

**Tabla 2**

*Respuestas mayoritarias de los mitos estudiados*

Mito	
	1.- Ningún zumo pierde vitaminas
	2.- El chicle se queda pegado al estómago durante varias semanas
	3.- El chocolate es uno de los mayores causantes de acné
Alimentación	4.- Es más saludable el azúcar blanco/Es más sano el azúcar moreno
	5.- Un “Actimel” alza nuestras defensas y nos protege de enfermedades
	6.- La comida fresca aporta más nutrientes que la congelada
	7.- Cuanto más sudas, más adelgazas
Práctica física	8.- Para no tener puntos, lo importante es beber a sorbos
	9.- Un vaso de agua con azúcar elimina las agujetas

### Conclusiones y derivaciones didácticas

Basándonos en los resultados obtenidos podemos concluir que:

- En referencia a los mitos sobre la alimentación la mayoría del alumnado tiene problemas a la hora de entender la importancia de los jugos gástricos en la digestión o se adhieren a ideas simples y comunes en relación a determinados alimentos como el chocolate como causante del acné o en la diferenciación nutritiva en el azúcar moreno/blanco y la comida fresca/congelada.
- Con respecto a los mitos sobre la práctica física la mayoría de los estudiantes responden atendiendo a una relación simple causa-efecto.

Estos nueve mitos presentes en el alumnado, tal como hemos observado, provocan en mayor o menor medida falsas creencias e ideas erróneas propiciando toma de decisiones equívocas. Por ello a partir del análisis de los resultados se proponen diversas actividades específicas que permiten la resolución, desde una perspectiva científica, de los mitos estudiados. Pues consideramos que todo diagnóstico debe conllevar, si es posible, una acción propositiva que propicie la formación de ciudadanos reflexivos y críticos.

A continuación, presentamos el fundamento de las actividades propuestas.

1.- *¿Se conserva la vitamina C?*

- Experiencia práctica que consiste en demostrar, a través de la preparación de una solución que se decolora en presencia de la vitamina C, que ésta no se pierde en función del tipo de zumo (comercial o natural) o el tiempo exprimido.

2. *¿Qué le ocurre al chicle que me trago?*

- Simulación de la acción de los “jugos gástricos” en diferentes alimentos (chicle, fruta, cereales...) en una maqueta del aparato digestivo.

3. *¿Qué rico es el chocolate!*

- Actividad que cuestiona el chocolate como causante del acné a través de imágenes de productos dermatológicos en cuya composición se encuentra el chocolate.

4. *¿Azúcar para todo!*

- Comprobación de la cantidad idéntica de calorías e ingredientes a través de las correspondientes etiquetas de cada azúcar (moreno y blanco).



5. *¡Actimélízate!*

- Obra de teatro con un guion prefijado fundamentado en la producción, análisis, publicidad del producto cuya finalidad trata de propiciar la idea que el Actimel no previene, ni protege ni cura las enfermedades.

6. *Fresca o congelada ¡tú eliges!*

- Cuestionamiento de este mito a través de la lectura de un texto de una experta y sus correspondientes preguntas.

7. *¡Sudé mucho!*

- Discusión de este mito a través de dos situaciones en la que se solicita realizar cálculos energéticos con su posterior debate y reflexión.

8. *El flato, ¿enemigo del agua?*

- Actividad que trata de reflexionar sobre este mito a través de la lectura de un texto sobre el agua como elemento no desencadenante de este malestar y la importancia de la hidratación en el entrenamiento físico.

9. *Las agujetas, ¿hay solución?*

- Confrontación de dos situaciones para propiciar el debate y la reflexión sobre este mito a través de las cuestiones planteadas

La puesta en práctica de estas actividades permite que el alumnado utilice la ciencia como resolución de problemas y contribuya al desarrollo del pensamiento crítico protegiéndose de sus propios sesgos.

## Referencias

Couso, D., Puig, B. (2021). Educación científica en tiempos de pandemia. *Alambique* 104, 49-56.

Ezquerro, Á. y Fernández Sánchez, B. (2014). Análisis del contenido científico de la publicidad en la prensa escrita *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(3), 275-289.  
<https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2884/2553>

- García Bello, D. (2018). *¡Qué se le van las vitaminas! Mitos y secretos que sola la ciencia puede resolver*. Barcelona: Paidós.
- Girón Gambero, J.R., Blanco López, Á. y Lupión Cobos, T. (2014). Uso de la publicidad de un producto alimentario para aprender un modelo sobre las defensas en el intestino humano. Un estudio en 3º de ESO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), 278-293.  
<https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2921/2624>
- López Miñarro, P.A. (2002). *Mitos y falsas creencias en la práctica deportiva*. Zaragoza: Inde.
- López Nicolás, J.M (2016). *Vamos a comprar mentiras. Alimentos y cosméticos desmontados por la Ciencia*. Palencia: Cálamo.
- Murillo-Godínez, G. y Pérez-Escamilla, L.M. (2017). Los mitos alimentarios y su efecto en la salud humana *Medicina interna de México*, 33 (3), 392-402  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0186-48662017000300392&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-48662017000300392&lng=es&tlng=es).
- Rodríguez, P.L. y Casimiro, A.J. (2000). Papel del especialista en actividades físicas como promotor de salud y calidad de vida. En: En: Águila, C.; Casimiro, A. J. y Sicilia, A. (Coords.). *Salidas profesionales y promoción en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte*. Universidad de Almería, Servicio de publicaciones
- Vila Tura, L., Márquez Bargalló, C. y Oliveras Prat, B. (2023). Una propuesta para el diseño de actividades que desarrollen el pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(1), 1302.  
[https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2023.v20.i1.1302](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i1.1302)
- Vílchez González, J.M., Romero López, M.C, González García, F. (2015). Científicamente demostrado... por el momento. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 81, 17-24.

Copiar en los trabajos académicos: atribuciones causales en educación primaria y universitaria

Jesús Miguel Muñoz Cantero (<https://orcid.org/0000-0001-5502-1771>),

Nicolás López Jar (<https://orcid.org/0009-0003-0360-1629>),

Eva María Espiñeira Bellón (<https://orcid.org/0000-0001-7522-9406>)

Universidade da Coruña, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto “Integridad académica: visión del profesorado y estudiantes de las universidades públicas del Sistema Universitario de Galicia”, financiado por la Xunta de Galicia (Ref. OTR1222).

Autora de contacto: Eva María Espiñeira Bellón, Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Campus de Elviña, s/n, 15071, A Coruña, [eva.espineira@udc.es](mailto:eva.espineira@udc.es)

## Resumen

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la manera en que se realizan los trabajos académicos, resulta un eje clave, debido a la importancia que tienen para la adquisición de competencias y para la consecución de los resultados de aprendizaje establecidos. No obstante, en ocasiones dichos trabajos no constituyen un ejercicio de aprendizaje para el alumnado, cometiéndose acciones fraudulentas durante su desarrollo, sobre todo en las universidades, aunque recientes estudios concluyen que este tipo de acciones ya se desarrollan en etapas más tempranas. El presente estudio, se centra en determinar la percepción del alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y del alumnado de Grado, Máster y Doctorado de una Universidad, ambos de la provincia de A Coruña (Galicia, España), acerca de las causas que dicho alumnado atribuye a la comisión de acciones en contra de la integridad académica consistentes en la copia en los trabajos académicos. A través de un análisis descriptivo de los datos proporcionados en dos cuestionarios sobre integridad académica, se han obtenido varias de las causas que motivan las acciones de copiar en la etapa de

Educación Primaria, coincidentes con los resultados proporcionados por el alumnado de la Universidad, aunque no siempre con el mismo peso. Como conclusión, se destaca la importancia de conocer las atribuciones causales que el alumnado de las diferentes etapas educativas señala con el fin de poder establecer medidas de persuasión acordes a las necesidades de cada uno.

*Palabras clave:* atribuciones causales, plagio, educación primaria, educación superior.

### **Copying in academic papers: causal attributions in primary and university education**

#### Abstract

In any teaching-learning process, the way in which the academic work is carried out is a key factor, due to the importance they have for the acquisition of competences and for the achievement of the established learning outcomes. However, sometimes such assignments do not constitute a learning exercise for students, especially in universities, although recent studies conclude that this type of action is already taking place at earlier stages. The present study focuses on determining the perception of students in the final years of Primary Education at a Primary School and of undergraduate, Master's and Doctoral students at a University, both in the province of A Coruña (Galicia, Spain), about the causes that these students attribute to the commission of actions against academic integrity consisting of copying in academic work. Through a descriptive analysis of the data provided in two questionnaires on academic integrity, several of the causes that motivate the actions of copying in the stage of Primary Education have been obtained, coinciding with the results provided by the students of the University, although not always with the same weight. In conclusion, the importance of knowing the causal attributions that the students of the different educational stages points out in order to be able to establish persuasion measures according to the needs of each one is highlighted.

*Keywords:* causal attributions, plagiarism, primary education, higher education.

En esta comunicación se presenta el estudio comparativo de los resultados de dos investigaciones centradas en el análisis de la percepción del alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y del alumnado de Grado, Máster y Doctorado de una Universidad, ambos de la provincia de A Coruña (Galicia, España) sobre la deshonestidad académica y en especial teniendo en cuenta una de las acciones fraudulentas como es el plagio.

El plagio, como una de las manifestaciones de la deshonestidad académica, es un tema que ha ido creciendo en preocupación entre las instituciones educativas, especialmente en la universitaria y que está siendo un tema recurrente en cuanto a estudio. Aunque se le dio importancia en los últimos años con diversos estudios, ya en los 90 existe constancia sobre ello, como indican Sureda et al. (2009). Además, es un tema que genera cierta controversia y diversas ideas, ya que son términos con definiciones ambiguas y dispares, de las que no existe un consenso (Rebollo-Quintela et al. 2017); incluso ciertas acciones que algunas personas establecen como deshonestas otras no las comparten o no les otorgan tanta gravedad.

Para destacar la importancia y preocupación que está cobrando, son muchas las universidades que están actualizando sus normativas, como el caso de la Universidad de A Coruña. Es elevado el número de medidas que se están adoptando para tratar de evitar estas prácticas o al menos mitigarlas, sobre todo en el alumnado (Porto-Castro & Mosteiro-García, 2022) y esta preocupación también afecta a instituciones de niveles medio en las que ya existen estudios como los de Comas et al. (2011), Morey-López et al. (2013) o Sureda-Negre et al. (2015); aunque son escasos, sobre todo en instituciones escolares básicas.

Vivimos en la época de la información y la globalización, con un uso extendido de las tecnologías de la información y la comunicación, acrecentada esta, por el despunte y avance de una nueva tecnología que está en auge y que afecta en especial al tema que estamos tratando, que no es otra que los modelos de lenguaje generativo basados en procesos de inteligencia artificial (IA) (como por ejemplo ChatGPT). Esto exige y repercute en la educación, haciendo necesaria la adaptación a estas nuevas tendencias, ya que la vida exige a las personas tener y añadir nuevas competencias sociales, personales

y profesionales. Sobre todo, estos cambios vienen exigidos por la vida y economía global, ya que se está creando una nueva cultura y vida en sociedad, además de nuevas visiones para entender el mundo, con nuevos ecosistemas y métodos de socialización en los que se extinguen las fronteras.

Directamente estos cambios afectan al trabajo y a la metodología del personal docente, que está en continua evolución y cambio. Esta figura debe mudar a un estilo de acompañamiento junto al habitual de enseñanza para ayudar al alumnado a "aprender a aprender". Pero la figura del personal docente es una de las más señaladas en aspectos relacionados con la honestidad, ya que existen investigaciones como las de Muñoz-Cantero y Espiñeira-Bellón (2020) en las que se ha evidenciado que el personal docente de diversos niveles en ocasiones descuida la realización de las referencias bibliográficas, no tiene interés por evitar el plagio o lo desconoce, no desarrolla una supervisión correcta sobre las tareas, descuida la enseñanza a la hora de cómo se deben realizar los trabajos, procesos, y la búsqueda de información, no se hace hincapié en la coordinación con el resto de docentes, e incluso de aprecia una falta de motivación propia y del alumnado, ...

De acuerdo con lo comentado con anterioridad, es preciso promulgar un cambio y sobre todo en etapas educativas básicas promover el desarrollo del "ser" con actividades que tengan en cuenta las características propias de cada alumno/a y que le exijan un procesamiento activo de información, enseñando a buscar, de tal forma que el alumnado sea consciente de quien redacta la información y de donde proceden esos conocimientos que se están asimilando.

En resumen, la escuela debe diseñar una organización que tenga en cuenta estos fines (Santos-Guerra, 2007): Aprender a aprender, capacitando a los/las niños/as a buscar en fuentes fidedignas, discriminando y valorando los conocimientos recibidos; aprender a hacer, capacitando con nuevas habilidades; aprender a convivir, aprender a vivir en sociedad y en convivencia, enseñando prácticas participativas y tolerantes con el resto; aprender a ser, directamente relacionada con la moral, con la forma de actuar y muy relacionada con la de convivir. Como indica este mismo autor, la escuela es la solución a todos los males sociales ya que está configurada por personas que se ven influidas por sus dinámicas y usos.

Esta falta de formación y trabajo en relación con la búsqueda de información y la forma de desarrollar los trabajos, además del desconocimiento sobre todo en niveles inferiores y medios de la necesidad de citar y de la importancia de acreditar la procedencia de la información, hace que en diversas ocasiones el desconocimiento sea una de las principales causas ya que no siempre estas acciones se dan de manera voluntaria (cuando la persona que lo comete sabe que lo está realizando) sino que se realizan de manera involuntaria (normalmente porque se desconoce la manera de citar) o también porque no se llegue a comprender la utilidad citar adecuadamente (Muñoz-Cantero y Espiñeira-Bellón, 2020).

### **Método**

El diseño de la investigación efectuada emplea el método descriptivo de carácter cuantitativo, de tipo encuesta.

### **Instrumentos**

Han sido dos los instrumentos empleados para recoger la información relacionada con la integridad académica: por un lado, un cuestionario sobre integridad académica y buenas prácticas en instituciones escolares, dirigido al alumnado del Centro de Educación Infantil y Primaria y por otro, un cuestionario de integridad académica CUGIA-A, dirigido al alumnado universitario. Ambos cuestionarios cuentan con una dimensión centrada en recoger las causas que motivan la falta de integridad académica en ambas instituciones.

La escala de valoración en el cuestionario de Educación Primaria era dicotómica (sí/no) con el fin de poder acceder a la frecuencia de respuesta de cada participante y la escala de valoración en el cuestionario universitario era de tipo Likert (1: totalmente en desacuerdo-5: totalmente de acuerdo) con la finalidad de extraer valoraciones medias de respuesta.

### **Participantes**

Las personas participantes en este estudio son 82 alumnos/as del Centro de Educación Infantil y Primaria y 457 estudiantes universitarios (47.56% de 5.º curso de Educación Primaria, 52.44% de 6.º de Educación Primaria, 78.3% de Grado, 14.7% de Máster y 7% de Doctorado).

## **Procedimiento**

La recogida de la información se ha producido en ambos centros de manera online durante el curso 2021/2022, mediante los correspondientes enlaces de Google Forms y Microsoft Forms a los cuestionarios.

## **Análisis de los datos**

El análisis de los datos se ha efectuado mediante tratamiento cuantitativo con el programa IBM SPSS Statistic en su versión 28.0. Concretamente se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos a través del cálculo de medidas de tendencia central y dispersión.

## **Resultados**

Tras el análisis de la información proporcionada por las personas participantes en el estudio, se han obtenido doce causas que en opinión del alumnado de la etapa de Educación Primaria son causas que han motivado que hayan copiado en algún trabajo académico.

Como se puede observar en la Figura 1, la principal causa se centra en cuestiones relacionadas con la falta de tiempo (37%).

A dicha causa le siguen la falta de motivación (13.5%), el desconocimiento (12%), considerar que copiar es un atajo (10.5%) y la sobrecarga de trabajo (10.5%).

Finalmente, también se señalan cuestiones relacionadas con la facilidad (9%) y la baja repercusión de las sanciones (7.5%).

En el caso del alumnado universitario se han obtenido diez causas con valores medios superiores a 3, que motivan la copia en trabajos académicos.

Estas causas, como se puede apreciar en la Figura 2, son coincidentes con los resultados proporcionados por el alumnado del centro educativo, aunque, no siempre con el mismo peso.

Así, la principal causa se centra en cuestiones relacionadas con la falta de tiempo: para organizarse ( $\bar{x}=4.02$ ) y para realizar las tareas encomendadas ( $\bar{x}=3.91$ ).



**Figura 1**  
*Causas del plagio en Educación Primaria*

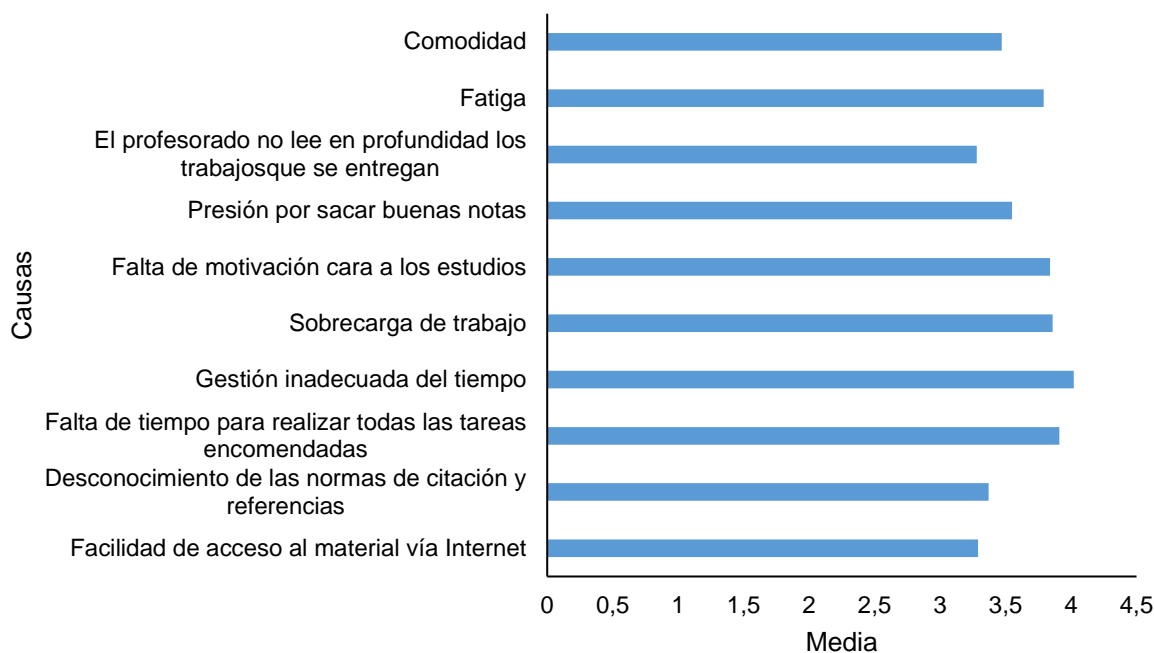


*Nota.* Elaboración propia.

A dicha causa le siguen la sobrecarga de trabajo ( $\bar{x}=3.86$ ), la falta de motivación ( $\bar{x}=3.84$ ), el desconocimiento ( $\bar{x}=3.37$ ) y la facilidad de acceso al material vía Internet ( $\bar{x}=3.29$ ).

La principal diferencia de opinión proviene de los aspectos relacionados con la fatiga/estrés, más marcados en el ámbito universitario.

**Figura 2**  
*Causas del plagio en el ámbito universitario*



*Nota.* Elaboración propia.

Finalmente, existen aspectos señalados por unos y no por otros; en este caso estarían, en la universidad, la presión por sacar buenas notas ( $\bar{x}=3.55$ ), la comodidad ( $\bar{x}=3.47$ ), que el profesorado no se lea en profundidad los trabajos entregados por el alumnado ( $\bar{x}=3.28$ ) o que no proporcione instrucciones precisas ( $\bar{x}=3.27$ ) y, en el centro educativo, la falta de entendimiento sobre lo que hay que hacer, la falta de inspiración, o como comprobación de que el resultado de aprendizaje será óptimo.

### **Discusión**

Los resultados obtenidos han proporcionado las principales causas que llevan al alumnado de las etapas escolares y universitarias a realizar acciones contrarias a la conducta académica honesta, siendo la señalada con mayor notoriedad, la falta de tiempo de que dispone el alumnado para entregar las actividades que se le solicitan (Escalante y Martínez, 2022).

De esta forma, atendiendo a lo comentado anteriormente, las instituciones educativas, tanto universitarias como no universitarias, deben poner en marcha medidas organizativas y formativas que ayuden a minimizar las causas que lleven a su alumnado a atentar contra la integridad académica.

Las medidas formativas darían un mayor soporte al comportamiento que se espera por parte del alumnado, medidas que deben abordar desde el proceso de citación de fuentes a la elaboración de trabajos académicos, pero también con el objetivo de llegar a la conciencia y reflexión por parte del alumnado (Espinosa et al., 2022; Marzo-Navarro y Ramírez-Alesón, 2023; Santos et al., 2022).

Otras actuaciones deberían dirigirse a la organización de la labor docente en ambos escenarios, de tal manera que se configure teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, tales como el diseño de materiales que lo motiven, la coordinación con otros/as docentes, las indicaciones que se proporcionan, la no sobrecarga de tareas, ... (Acevedo-Rodrigo et al., 2022; Sarmiento-Campos et al., 2022).

Como conclusión, se destaca la importancia de conocer las atribuciones causales que el alumnado de las diferentes etapas educativas señala, con el fin de poder establecer medidas de persuasión acordes a las necesidades de cada uno, favoreciendo un proceso de aprendizaje en el que el alumnado adquiera comportamientos más íntegros y honestos.

## Referencias

- Acevedo-Rodrigo, A., Altamirano, A. C. C., de Vries, W., Zárata, R. L., & Jiménez, J. R. R. (2023). El plagio a debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 97(28), 617-684. [https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2023/04/RMIE\\_97\\_WEB.pdf](https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2023/04/RMIE_97_WEB.pdf)
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 207-225. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011>
- Escalante, J. L., & Martínez, S. (2022). Causas del plagio académico en estudiantes universitarios de educación: percepción docente de una universidad

- dominicana. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(3), 47-62. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1814>
- Espinosa, M. G., San Emeterio, M. C., & Nalda, F. N. (2022). Percepciones sobre el plagio académico en un contexto de enseñanza digital universitaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 74(1), 45-62. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90340>
- Marzo-Navarro, M., & Ramírez-Alesón, M. L. (2023). Comportamientos deshonestos y medidas correctoras: perspectiva del estudiante universitario de negocios. *Revista de Educación*, 399, 183-209. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-399-565>
- Muñoz-Cantero, J. M., & Espiñeira-Bellón, E. M. (2020): El desempeño docente como condición para evitar el plagio académico. En De la Torre Fernández, E. (Ed.) (2020). Contextos universitarios transformadores: Boas prácticas no marco dos GID. IV Xornadas de Innovación Docente. Cufie. Universidade da Coruña. A Coruña (pp. 421-434). <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497756.421>
- Morey-López, M., Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M. F., & Comas-Forgas, R. (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, 24, 225-244. <https://doi.org/10.15581/004.24.2032>
- Porto-Castro, A. M., & Mosteiro-García, M. J. (2022). Conductas Deshonestas y Género en el Contexto Universitario. En J. M. Muñoz-Cantero & A. M. Porto-Castro (Eds.), *Plagio y honestidad académica en la Educación Superior* (pp. 153-201). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19245>
- Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E. M., & Muñoz-Cantero, J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (REIPE)*, Extr.(6), 192-196. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>
- Santos, M. V. S., Sánchez, P. B., Iverson, V. B., & Rabanal, I. F. C. (2022). El plagio en estudiantes de pregrado: un abordaje desde las representaciones sociales. *VISUAL*

*REVIEW. International Visual Culture Review/Revista Internacional de Cultura Visual*, 12(4), 1-18. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3769>

Santos-Guerra, M. A. (2007). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. MAD, S.L.

Sarmiento Campos, J. A., Ocampo Gómez, C. I., & Castro Pais, M. D. (2022). Estudio del plagio académico mediante escalamiento multidimensional y análisis de redes. *Revista de Educación*, 397, 293-321. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-548>

Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 197-220. <https://doi.org/10.35362/rie500669>

Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R., & Oliver-Trobat, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 44. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-11>

Responsabilidad docente en la integridad académica en la educación primaria y universitaria

Nicolás López-Jar (<https://orcid.org/0009-0003-0360-1629>),

Eva-María Espiñeira-Bellón (<https://orcid.org/0000-0001-7522-9406>)

Universidade da Coruña, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto “Integridad académica: visión del profesorado y estudiantes de las universidades públicas del Sistema Universitario de Galicia”, financiado por la Xunta de Galicia (Ref. OTR1222).

Autora de contacto: Eva María Espiñeira Bellón, Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Campus de Elviña, s/n, 15071, A Coruña, [eva.espineira@udc.es](mailto:eva.espineira@udc.es)

## Resumen

Actualmente numerosos estudios se centran en determinar qué tipo de acciones de las puestas en marcha por el profesorado dan lugar a una mayor integridad académica por parte del alumnado en el desarrollo de sus trabajos académicos. El presente estudio, se centra en determinar y comparar la percepción del profesorado de los últimos cursos de Educación Primaria de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y del profesorado de una universidad, ambos de la provincia de A Coruña (Galicia, España), acerca de las acciones que el personal docente pone en marcha con el fin potenciar la integridad académica en el desarrollo de trabajos académicos. Se emplea una metodología de carácter mixto, teniendo en cuenta que se ha recogido información de carácter cuantitativo (a través de un cuestionario) y de carácter cualitativo (a través de un grupo focal). El análisis de la información ha permitido conocer la frecuencia con la que el profesorado cree que se producen este tipo de acciones en las aulas de Educación Primaria y en la Universidad que formaron parte del estudio. Además, la información de carácter cualitativo proporcionada en los grupos focales muestra la evidencia del por qué se producen en mayor o menor medida unas u otras y proporcionan informaciones a tener

en cuenta en futuras actuaciones docentes, más allá de las acciones mencionadas anteriormente lo que puede favorecer la calidad del aprendizaje en ambas etapas educativas.

*Palabras clave:* docencia, integridad académica, educación primaria, educación superior.

### **Teaching responsibility in academic integrity in primary and higher education**

#### Abstract

Numerous studies are currently focusing on determining what kind of actions implemented by teachers lead to greater academic integrity on the part of students in the development of their academic work. This study focuses on determining and comparing the perception of teachers in the final years of Primary Education at a Primary School and of teachers at a university, both in the province of A Coruña (Galicia, Spain), about the actions that teaching staff put in place in order to enhance academic integrity in the development of academic work. A mixed methodology is used, taking into account that quantitative information (through a questionnaire) and qualitative information (through a focus group) has been collected. The analysis of the information has allowed to know the frequency with which the teaching staff believes that this type of actions occur in the classrooms of Primary Education and in the University that were part of the study. In addition, the qualitative information provided in the focus groups shows the evidence of why one or the other occurs to a greater or lesser extent and provides information to be taken into account in future teaching actions, beyond the actions mentioned above, which can favor the quality of learning in both educational stages.

*Keywords:* teaching, academic integrity, primary education, higher education.

Aunque es habitual relacionar el plagio con el estudiantado no siempre es así y más si analizamos las causas de esta problemática. Estudios recientes destacan que incluso el profesorado en niveles inferiores comete o cometió este tipo de acciones e

incluso que profesorado de niveles superiores ha sido destituido de su función docente por cometer el delito de plagio (Alemán et al., 2016). Entonces no es un problema del alumnado actual, es un problema de ética.

El personal docente en la actualidad tiene que abordar diversas problemáticas que rodean a la sociedad y la integridad académica es una de ellas. Algunos de estos problemas que se podrían relacionar con esta actividad, que abundan y destacan en nuestra sociedad son: los problemas de corrupción, el aumento del acoso escolar, la desvinculación de la sociedad y en especial de la juventud con las realidades sociales y la vida en comunidad.

Los problemas de la sociedad actual tienen mucho que ver con el acceso y control de la información. Como indica Byung-Chul (2021), estamos expuestos constantemente a información que se renueva a diario, a la que se tiene acceso en todo momento, pero, en múltiples ocasiones, dicha información non es contrastada ni analizada. A causa de la digitalización, se pierde la humanidad, el mundo se desmaterializa y nos transformamos en simples lectores/as y procesadores de datos, pero en la mayoría de casos sin procesamiento.

Todo esto, que parece tan alejado de la escuela, pasa a ser el día a día, y es en este momento que los/las docentes deben ser conscientes más que nunca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que emplean. Deben revisarse las actividades, estrategias y recursos utilizados para promover un aprendizaje adecuado y sobre todo ético en el estudiantado, debiendo convertirse el profesorado en ejemplo diario, en un espejo del que aprender. Muchas veces incluso, el profesorado es ejemplo en acciones que son consideradas rutinarias o ínfimas en el día a día de trabajo, de las que no se es consciente y que también están implícitas directamente en su vida en el centro y su formación. En algunas investigaciones realizadas, incluso el personal docente reconoce los actos cometidos, que en la mayoría de los casos son achacados a la falta de tiempo. Pero también se culpan los métodos de enseñanza y el control de los materiales, que en múltiples ocasiones no enseñan al alumnado ni a buscar ni a contrastar información.

Pero no solo es problema de las Tics y el acceso a una red extraordinaria de comunicación e información, sino que como indican Díaz-Rosabal et al. (2020) existe, en



la sociedad, una gran carencia de valores éticos, como otros de conocimiento, habilidades y competencias.

Además de todo lo comentado, en cuanto a los/las docentes, sigue extendido el empleo de métodos tradicionales en los que se observa una ausencia de enseñanza de aspectos y métodos relacionados con la ética, en cualquiera de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Della-Porta y Vanucci, 2002). En este sentido es fundamental señalar la importancia del profesorado en todo el proceso educativo, sobre todo en el de enseñanza-aprendizaje, del cuidado de las normas éticas (Muñoz-Cantero, 2021), no pudiendo olvidar la faceta social, por eso han de tenerse en cuenta los factores personales tanto del profesorado como alumnado.

Otros de los aspectos a los que se hace referencia en investigaciones previas se centran en lo siguiente; por un lado, son contundentes en afirmar que existe una falta de formación, sobre todo en lo relacionado a la ética y a la honestidad académica y, por otro, la falta de normativa y nuevas regulaciones que abarquen la deshonestidad y el plagio.

Es preciso que, tanto en los niveles básicos como medios, se empiecen a tener en cuenta estos aspectos, sobre todo que se tenga en cuenta enseñar a buscar de una forma crítica y selectiva la información recibida, dando a conocer su procedencia y por quien es creada o adaptada. Con esto se quiere y se tiene que dar formación y herramientas, en los centros de enseñanza, para relacionarse y vivir en sociedad. Este es un tema fundamental, que debe estar entre los nuevos retos de las/las docentes. Los centros de enseñanza y formación, debe tener los mismos principios éticos que se deben tener fuera de ella y si no se tienen facilitarlos (Garces, 2019): respeto, equidad, justicia, integridad, honestidad, lealtad, coherencia, responsabilidad... La educación debe ser base y centro.

### **Método**

Se emplea una metodología de carácter mixto, teniendo en cuenta que se ha recogido información de carácter cuantitativo y de carácter cualitativo.

### **Instrumentos**

Para la recogida de información, por una parte, se ha realizado un grupo focal con los/las docentes y la dirección del Centro de Educación Infantil y Primaria y, por otra

parte, un cuestionario de integridad académica en la docencia CUGIA-P1, dirigido al profesorado universitario.

La escala de valoración en el cuestionario universitario era de tipo Likert (1: nunca-5: muy frecuentemente) con la finalidad de extraer valoraciones medias de respuesta.

### **Participantes**

Las personas participantes en este estudio son nueve docentes y la directora del Centro de Educación Infantil y Primaria y 119 profesores/as universitarios/as.

### **Procedimiento**

La recogida de la información se ha producido durante el curso 2021/2022, de manera online en el caso universitario y de manera presencial en el centro educativo.

### **Análisis de los datos**

El análisis de los datos se ha efectuado mediante tratamiento cuantitativo con el programa IBM SPSS Statistic en su versión 28.0 y mediante tratamiento cualitativo con el programa MAXQDA 2020.

## **Resultados**

Tras el análisis de la información proporcionada por las personas participantes en el estudio, se han conocido la frecuencia de las principales acciones que el personal docente pone en marcha en su actividad docente que pueden potenciar o minimizar la integridad académica en el desarrollo de trabajos académicos en ambos contextos académicos.

Como se puede observar en la Tabla 1, en el caso universitario, se han destacado aquellas acciones cuya media de respuesta ha sido superior al valor 2 (con poca frecuencia) o próximo al valor 3 (con cierta frecuencia), dado que no se han obtenido valores medios de 4 ó 5. Dichas acciones se centran, en primer lugar, en que el profesorado universitario en ocasiones elude la fuente de los documentos empleados como material de clase ( $\bar{x}=2.75$ ); en segundo lugar, en ocasiones ofrece información poco clara sobre cómo realizar las tareas académicas ( $\bar{x}=2.49$ ); en tercer lugar, en ocasiones desatiende las tutorías ( $\bar{x}=2.34$ ); en cuarto lugar, en ocasiones ofrece información poco

clara sobre la realización de los trabajos académicos ( $\bar{x}=2.32$ ) y en último lugar, en ocasiones ofrece información poco transparente sobre el proceso de evaluación ( $\bar{x}=2.28$ ).

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos Actividad Docente Frecuencia*

Acciones	N	M	Md	Mo	DT
Ofrecer información poco clara sobre cómo realizar las tareas académicas	119	2.49	2.00	2	.852
Eludir la fuente de los documentos empleados como material de clase	118	2.75	3.00	2	1.11
Desatender las tutorías	118	2.34	2.00	2	1.15
Ofrecer información poco transparente sobre el proceso de evaluación	119	2.28	2.00	2	1.01
Ofrecer información poco clara sobre la realización de los trabajos académicos	118	2.32	2.00	2	.914

*Nota:* Elaboración propia.

En el caso del profesorado y de la dirección del centro educativo, sobre este tipo de acciones se refleja lo siguiente.

En primer lugar, con respecto a la necesidad de tener en cuenta la citación a la hora de realizar material de aula, las valoraciones que realizan son bastante negativas: "nosotros, como profes, no nos molestamos en decirles esto lo dijo tal persona" [FOCUS GROUP; Posición: 29 - 29]; "tampoco se trabaja sobre ello como ¡mira se pone el autor porque hay que respetar la autoría!" [FOCUS GROUP; Posición: 36 - 36]; "ah, estás muy pendiente de todo lo que tienes en el aula para explicar, como para estar pendiente de citar esto, lo otro..." [FOCUS GROUP; Posición: 111 - 111]; "claro que es importante, cómo no va a ser importante citar un autor, claro que sí. Pero hay otras miles de cosas importantes que se tienen que trabajar en el aula" [FOCUS GROUP; Posición: 127 - 127]; aunque también se puede destacar algún comentario positivo: "sí, se puede insistir cada

vez que se utiliza material fuera de libros de texto, insistir en quien es el autor" [FOCUS GROUP; Posición: 112 - 112].

En segundo lugar, con respecto a las formas de enseñar al alumnado a referenciar correctamente, los comentarios siguen la misma línea: "las obras que manipulan, los textos que manipulan, nunca le estás diciendo que este texto esta creado por... y voy a mirar ahí el autor" [FOCUS GROUP; Posición: 14 - 14]; "yo creo que les piden que lo hagan. Pero nadie les explica cómo hacerlo" [FOCUS GROUP; Posición: 52 - 52].

No obstante, también se aprecian comentarios que dejan entrever que sí existen acciones de este tipo en el centro educativo: "hay muchas clases en las que lo trabajan, el método de investigación. Pero depende más de la voluntad del profesor" [FOCUS GROUP; Posición: 136 - 136]; "al principio les expliqué dónde podrían ir, libros..." [FOCUS GROUP; Posición: 55 - 55]; "en clase se molestan en explicar cómo se busca, se propone un tema, lo explican..." [FOCUS GROUP; Posición: 56 - 56]; "este año sé que se está haciendo, cómo se busca, primero explicas el tema y luego, les propones hacerlo a ellos" [FOCUS GROUP; Posición: 58 - 58]; "procuramos que sean críticos y que comparen distintas informaciones y no se queden con el primer artículo o entrada que aparece en el buscador" [ENTREVISTA DIRECCIÓN; Posición: 37 - 37].

### **Discusión**

Los resultados obtenidos han permitido conocer la frecuencia con la que el profesorado, tanto universitario como no universitario, considera que se producen acciones que pueden favorecer o minimizar acciones honestas y deshonestas en las aulas de Educación Primaria y en la universidad que formaron parte del estudio.

De esta forma, atendiendo a lo comentado anteriormente, la actividad docente en ambos tipos de aulas ha de centrarse en tres aspectos básicos: en primer lugar, dar ejemplo al alumnado incorporando en los documentos empleados como material de clase las fuentes de referencia (Carrasco-Altamirano, 2023; Espiñeira-Bellón et al., 2022b); en segundo lugar, prestar atención al tipo de información que se le ofrece al alumnado para la correcta elaboración de los trabajos académicos (Arbizu et al., 2022) y, en tercer lugar, realizar asiduamente tutorías con el alumnado en las que comentar los trabajos

académicos y las pruebas de examen que se solicitan tanto a lo largo como al final del desarrollo de las asignaturas (Espiñeira-Bellón, 2022a; Llovera-López et al., 2023).

Los hallazgos de este estudio pueden ayudar a entender las acciones en las que habría que realizar más hincapié en las aulas educativas y universitarias para disminuir las prácticas académicas deshonestas.

## Referencias

- Alemán, A., Castillo, R., Quezada, F., & Rueda, H. (2016). Plagio electrónico: la otra cara del APA. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 7(3), 8-18. <https://doi.org/10.5377/hcs.v0i7.3505>
- Arvizu, A. P., López, B. A. A., Arámbula, R. E., & Martínez, G. Z. (2022). El plagio académico en las Universidades. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 9(3), 37-51.
- Byung-Chul, H. (2021). *No Cosas. Quiebras del Mundo de Hoy*. Taurus.
- Carrasco-Altamirano, A. (2023). Acompañamiento docente que pueda combatir el plagio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 629-636.
- Della-Porta, D., & Vanucci, A. (2002). Los recursos de la corrupción: algunas reflexiones sobre el caso italiano. *Zona Abierta*, 98/99, 85-118. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/39306>
- Díaz-Rosabal, E., Díaz-Vidal, J., Gorgoso-Vázquez, A., Sánchez-Martínez, Y., Riverón-Rodríguez, G., Santiesteban-Reyes, D., & Tenrreiro-Silva, N. (2020). Cyberplagio académico en la praxis estudiantil. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 8(16), 1-9. <https://doi.org/10.36825/riti.08.16.001>
- Espiñeira-Bellón, E. M., Muñoz-Cantero, J. M., & Pérez-Crego, M. C. (2022a). El profesorado frente al aprendizaje autorregulado y el plagio académico. *PSIQUE-Anais de Psicologia*, 18, 89-103. <http://hdl.handle.net/11144/5459>
- Espiñeira-Bellón, E. M., Pérez-Crego, M. C., & Muñoz-Cantero, J. M. (2022b). Relación entre la falta de motivación y la comisión de plagio académico. *Profesorado*,

*Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 203–225.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21194>

Garces, M. (26 de abril, 2019). Educación y Emancipación [Discurso principal]. 28° Jornadas Internacionales de Educación, Lectura y Educación, Buenos Aires, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=VxLQiU3IisU&t=7s>

Llovera-López, Y., Aragón-Carretero, Y., & Cano-Olivares, P. (2023). Ciberplagio Académico entre el estudiantado universitario: un acercamiento al estado actual de la temática (2017-2020). *Revista Colombiana de Educación*, 87, 207-226.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num87-13143>

Muñoz-Cantero, J. M., Espiñeira-Bellón, E. M., & Pérez-Crego, M. C., (2021). Medidas para combatir el plagio en los procesos de aprendizaje. *Educación XXI*, 24(2), 97-120. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28341>

Relação entre a criatividade dos professores e o estímulo à criatividade dos  
estudantes no ambiente escolar

Marina Silva Bicalho Rodrigues (<https://orcid.org/0000-0001-7636-2479>)\*,

Suellen Cristina Rodrigues Kotz (<https://orcid.org/0000-0002-8987-7065>)\*\*

\*Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar,  
Universidade de Brasília, \*\* Programa de Pós-Graduação em Psicologia do  
Desenvolvimento e Escolar, Universidade de Brasília

maribicalho@gmail.com

### Resumo

O objetivo dessa pesquisa foi relacionar a percepção dos educadores quanto ao seu nível de criatividade e a frequência com que estimulam a criatividade de seus educandos. A criatividade é uma das dimensões centrais tanto para a existência e realização humana, quanto para o desenvolvimento social da humanidade. Estudiosos têm apontado a criatividade como uma das habilidades principais do indivíduo do século XXI, relacionando-a ao sucesso acadêmico e profissional, bem como à resolução de problemas sociais, sejam eles individuais e/ou coletivos. Nesse contexto, o ambiente escolar é apresentado como um importante espaço para o estímulo e desenvolvimento da criatividade dos estudantes. Para tanto, são necessários planejamento e desenvolvimento de ações educativas intencionais e focadas, além da valorização e reconhecimento da criatividade dos professores e da escola como organização. Para coleta de dados foi utilizado um questionário composto por questões fechadas. Participaram do estudo 37 professores da Educação Básica. Os dados foram tratados com análises não paramétricas de Correlação de *Spearman*. Os resultados apontaram uma correlação positiva moderada ( $r_s = 0,469$ ;  $p = 0,03$ ) entre o nível de criatividade dos professores e a frequência com que estimulam a criatividade dos seus estudantes.

*Palavras-chaves:* criatividade, estímulo, professor, estudante, ambiente escolar.

## **Relationship between the creativity of teachers and the stimulation of students' creativity in the school environment**

### Abstract

The objective of this research was to relate the perception of educators regarding their level of creativity and the frequency with which they stimulate the creativity of their students. Creativity is one of the central dimensions both for human existence and fulfillment, and for the social development of humanity. Scholars have pointed to creativity as one of the main skills of the individual of the twenty-first century, relating it to academic and/or professional success and the resolution of real problems, whether individual or collective. In this context, the school environment is considered an important space for the stimulation and development of the creativity of the students. Therefore, it is necessary to plan and develop intentional and focused educational actions, in addition to the development of the creativity of teachers and the school as an organization. For data collection, a questionnaire composed of closed and open questions was used. A total of 37 Basic Education teachers participated in the study. Data were analyzed with non-parametric Spearman's Correlation test. The results showed a moderate positive correlation ( $r_s = 0.469$ ;  $p = 0.03$ ) between the level of creativity of teachers and the frequency with which they stimulate the creativity of their students.

*Keywords:* creativity, teacher, stimulus, student, school environment.

Originalidade e utilidade são componentes que, desde os primeiros estudos às concepções mais modernas, frequentemente são vinculados à definição de criatividade (Patston et al., 2021; Runco & Jaeger (2012). Além desses dois componentes, a criatividade tem sido relacionada também ao desenvolvimento de um novo produto, ideia e/ou à resolução de problemas (Hennessey & Amabile, 2010) ou à reelaboração/aperfeiçoamento de produtos e ideias já existentes (Alencar & Fleith, 2009). Estudos mais recentes apontam que o contexto sociocultural e o histórico particular do



indivíduo também devem ser incluídos na lista de componentes essenciais para a compreensão do fenômeno criativo (Helfand et al., 2016).

Martinez (2002) indica que, cada vez mais, tem sido reconhecida a importância do desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar. Segundo a autora, as características subjetivas do indivíduo, que compõem sua expressão criativa, são construídas e desenvolvidas no decorrer de sua vida nos diversos contextos e relações sociais estabelecidos. O ambiente escolar, neste sentido, é compreendido como um espaço social de destaque para a compreensão e o aperfeiçoamento desta habilidade. O reconhecimento das atividades escolares para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes ampliou e intensificou a discussão e as pesquisas a respeito do tema.

A utilização do espaço escolar de forma intencional para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes requer também o desenvolvimento da criatividade dos professores, bem como o desenvolvimento da criatividade da escola como organização (Martinez, 2002). Para a autora, tanto a ação criativa dos professores, como a posição que a escola assume como organização constituirão espaços de relação favoráveis para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades pessoais que estimulem suas ideias e ações criativas.

Lima e Silva (2020) destacam a importância da criatividade na formação do docente. Segundo as autoras, a promoção de uma formação docente com, sobre e para a criatividade contribui não apenas para o desenvolvimento da criatividade individual do educador, como também para que, futuramente, esse profissional tenha mais conhecimentos e ferramentas para desenvolver a criatividade de seus alunos. Desse modo, as autoras sugerem que haja mais estudos acerca das práticas docentes que têm favorecido o desenvolvimento da criatividade dos professores e dos estudantes.

Os resultados de um estudo realizado por Farias (2020) constataram que a escola, em conjunto com sua equipe de docentes e estudantes, deverá destinar atenção especial ao planejamento das aulas, considerando ser este o alicerce central do ambiente criativo. De acordo com o autor, as habilidades e qualidades criativas incentivadas no ambiente educacional oferecem uma visão abrangente das implicações da pesquisa no estímulo à criatividade, além de instigarem os educadores e os estudantes a reexaminarem os valores

e práticas educacionais realizadas nas escolas, com o intuito de promover uma Educação Criativa.

Cardoso et al. (2015) sugerem que os educadores façam previamente uma avaliação com o objetivo de identificar as possíveis habilidades e interesses de cada estudante para que, com isso, possam desempenhar um papel mais direcionado e ativo no estímulo à criatividade na sala de aula. Além disso, os autores consideram importante o incentivo da fluência, da flexibilidade e da originalidade do pensamento, bem como o estímulo e o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos.

Uma revisão sistemática realizada por Davies et al. (2013) analisou 210 pesquisas relacionadas ao desenvolvimento das habilidades criativas dos estudantes no contexto escolar, com o propósito de identificar os principais fatores positivos que influenciam no desenvolvimento da criatividade dos estudantes nas escolas. Os resultados apontaram que os principais fatores são: (a) uso flexível do espaço e do tempo, (b) disponibilidade de materiais apropriados, (c) uso de ambientes externos à sala de aula ou à escola, (d) abordagens com materiais lúdicos e/ou jogos que deem autonomia ao estudante, (e) relação respeitosa entre professor e estudante, (f) oportunidades de colaboração entre pares, (g) parcerias com instituições externas, (h) consciência das necessidades dos estudantes e (i) planejamento flexível. Segundo os autores, o levantamento de tais fatores evidenciam a importância da cultura escolar no estímulo ou barreira da prática criativa dos estudantes.

A promoção da criatividade no ambiente escolar pode envolver diversos fatores que vão desde a implementação de políticas internas e externas à escola até o planejamento flexível e o desenvolvimento intencional das atividades, o desenvolvimento e a valorização das habilidades do professor e a adequação do espaço escolar para a realização de projetos. Além disso, programas específicos para o estímulo da criatividade no ambiente escolar também têm sido recorrentes, tornando-se uma ferramenta adicional ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes no ambiente escolar.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 37 professores do Ensino Fundamental, em sua maioria identificado como do gênero feminino (n=30; 81%) e sete do gênero masculino (19%), com idades entre 27 e 61 anos (M = 41,03; DP = 8,64). A maior parte dos professores possui o grau de escolaridade de especialista (65%) e atuam há mais de 20 anos como docentes (29,7%). Com relação à formação, a maioria afirmou ser licenciado em Pedagogia (48,6%) e destes 22% também possuem formação em outras áreas. Trinta e seis participantes são professores do Distrito Federal e apenas um pesquisado afirmou pertencer à rede de ensino do estado de São Paulo. Dos 37 professores pesquisados, 94,6% afirmaram pertencer à rede pública de ensino.

### Instrumento

Foi utilizado um questionário composto por questões sociodemográficas, que caracterizaram os participantes da pesquisa, e questões fechadas que buscaram identificar a percepção dos professores quanto ao seu nível de criatividade e a frequência com que estimulam a criatividade de seus estudantes. O questionário foi construído no *Google Forms* e a aplicação do instrumento ocorreu de forma virtual durante três dias.

As duas questões foram de tipo *likert* de cinco pontos. A questão que versava sobre a percepção do professor quanto ao seu nível de criatividade variou entre: (1) “nada criativo”, (2) “pouco criativo”, (3) “mais ou menos criativo”, (4) “criativo” e (5) “muito criativo”. Já a questão que tratou sobre a frequência com que o professor estimula a criatividade dos estudantes variou entre: (1) “nunca”, (2) “pouco”, (3) “às vezes”, (4) “muito” e (5) “sempre”.

### Análise dos dados

Os dados quantitativos foram processados pelo programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) por meio de análises estatísticas descritivas e inferenciais.

## Resultados

Os resultados encontrados a partir das análises dos dados revelaram que nenhum professor se considerou “nada criativo”, sendo o menor índice indicado por eles de “pouco criativo”. A média foi de 3,95 e a moda 4 (59,45%), apontando que a maior parte dos professores se considera “criativo” em sua prática docente (ver Tabela 1).

**Tabela 1**

*Percepção dos professores quanto ao seu nível de criatividade*

Item	N	M	Moda	DV	Moda	Mín	Máx
O quanto você se considera criativo em uma escala de 1 (nada criativo) a 5 (muito criativo)	37	3,95	4	0,705	4	2	5

Nota: N = número de participantes; M = Média; DV = desvio padrão.

Com relação à frequência com que os professores estimulam a criatividade de seus estudantes, a média foi de 4,08 e a moda foi 5 (37,8%). Infere-se a partir disso que a maior parte dos professores acredita que sempre estimula seus estudantes a serem criativos (ver Tabela 2).

**Tabela 2**

*Frequência com que o professor estimula a criatividade de seus estudantes*

Item	N	M	Moda	DV	Mín	Máx
Em uma escala de 1 (nunca) a 5 (sempre), o quanto você incentiva a criatividade de seus alunos em sala de aula?	37	4,08	5	0,829	3	5

Nota: N = número de participantes; M = Média; DV = desvio padrão.

Observou-se ainda uma associação positiva moderada entre o nível que o professor se considera criativo e o quanto ele incentiva a criatividade de seus estudantes em sala de aula ( $r_s = 0,469$ ;  $p = 0,03$ ) (ver Tabela 3).

**Tabela 3**

*Covariância entre as variáveis percepção quanto ao nível de criatividade dos professores e o incentivo às práticas criativas dos alunos*

Itens de covariação	N	p	rs
O quanto o professor se considera criativo	37	0,03	0,469
x			
O quanto o professor incentiva a criatividade de seus alunos em sala de aula			

Nota: N = número de participantes; M = Média; p = valor  $p < 0,05$ ; rs = coeficiente de Correlação de *Spearman*

O coeficiente da Correlação de *Spearman* 0,469 infere que a proporção da variância da variável previsora que sobrepõe à variável resultado é de 0,2199, ou seja, a variação da percepção de quanto os professores se consideram criativos compartilha 21,99% da variação sobre a frequência com que esses professores estimulam a criatividade de seus alunos.

### Discussão

De acordo com os resultados encontrados, a maior parte dos professores pesquisados se considera “criativo” (59,45%) ao exercerem sua prática docente. Setiawan et al. (2019) apontam que a forma como o professor conduz suas aulas é essencial para o processo de aprendizagem do estudante. Segundo os autores, esse processo poderá se tornar mais interessante e significativo se o professor elabora e desenvolve planos de aula, projetos e materiais criativos, que despertem o interesse e a curiosidade dos alunos para os conteúdos apresentados.

No entanto, segundo Martinez (2002), professores criativos não restringem sua capacidade criativa em apenas elaborar atividades inovadoras e diferenciadas. A eles são demandadas ainda habilidades comunicativas, que lhes permitam criar espaços também comunicativos, que façam sentido para o desenvolvimento da criatividade de seus estudantes.

Dentre as habilidades comunicativas do professor representadas como essenciais ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes, destacam-se: a habilidade em construir perguntas provocativas, que contribuam com a reflexão e a problematização dos

estudantes; a habilidade para trabalhar adequadamente o erro dentro do processo de aprendizagem; a habilidade da sensibilidade para perceber os problemas e as necessidades dos educandos; a habilidade da empatia, para escutar e colocar-se no lugar do outro; a habilidade para utilizar a avaliação como um espaço comunicativo entre professores e estudantes e; a habilidade para aproveitar as diferentes situações que o contexto de sala de aula proporciona, para valorizar a originalidade, a opinião própria, a problematização da informação, importantes expressões de criatividade na atividade de aprendizagem (Martinez, 2002).

Educar para o desenvolvimento da criatividade vai na contramão das formas tradicionais de pensar (Sternberg, 2015). O mundo encontra-se em constante transformação, e a memorização, que no passado foi considerada uma habilidade essencial, hoje dá lugar ao pensamento crítico, à curiosidade, à inovação, à adaptação e a criatividade (Runco, 2022). Desta forma, não há como pensar em desenvolver a criatividade do estudante, se os agentes da educação não buscarem inovar nas formas de ensinar e aprender também.

Com relação à frequência com que os professores estimulam a criatividade de seus estudantes, a maior parte dos professores acredita que “sempre” (37,8%) estimula seus estudantes a serem criativos. Um estudo realizado por Patston et al. (2021) indicou que, para o reconhecimento das contribuições do estímulo à criatividade, bem como para sua promoção intencional em sala de aula, não basta apenas a inclusão da criatividade nos currículos educacionais. Segundo os autores, para que os professores consigam dar conta dessa demanda, é necessária a aceitação de toda a comunidade escolar de que o ensino sobre, com e para a criatividade realmente é possível. Além disso, a oferta de cursos que visem uma formação adequada dos professores, para que estes profissionais saibam o que e como fazer para a promoção da criatividade nas salas de aula, é elemento fundamental.

Saber como ensinar para o desenvolvimento da criatividade requer do professor uma mistura de conhecimentos entre o domínio do conceito de criatividade e o conhecimento pedagógico sobre como estimular a criatividade dos estudantes. Nesse sentido, é importante que o educador saiba identificar como melhorar as atitudes criativas dos seus alunos, de acordo com as suas habilidades individuais. O conhecimento do

público, das barreiras, das acessibilidades, das restrições e de como a criatividade pode ser aplicada em contextos específicos são considerados elementos chave para a condução de um ensino que estimule a criatividade no ambiente escolar (Beghetto, 2017).

A correlação entre o nível que o professor se considera criativo e a frequência com que incentiva a criatividade de seus alunos em sala de aula revelou uma associação positiva moderada ( $r_s = 0,469$ ;  $p = 0,03$ ) entre suas variâncias, inferindo que professores que se consideram mais criativos compartilham também maior probabilidade de estimular com maior frequência a criatividade de seus alunos.

Embora as salas de aula tenham sido, por vezes, taxadas como espaços que suprimem ou inibem a criatividade dos estudantes, as escolas podem ser também ambientes promissores para o seu desenvolvimento. Uma educação que estimula a criatividade não significa, necessariamente, pôr fim às regras estabelecidas no ambiente escolar, mas sim apoiar e dar suporte aos estudantes para que eles possam pensar em novas e diferentes maneiras de atender aos critérios acadêmicos e às metas de aprendizagem. O ensino/aprendizagem no ambiente escolar que, concomitantemente, contribui com o desenvolvimento da criatividade, acontece quando a criança se depara com novos estímulos de aprendizagem (novo conceito, nova habilidade, nova ideia, novo problema) e, a partir deles, tem a liberdade e a autonomia para dar um sentido à informação utilizando como base seus próprios conhecimentos (Beghetto, 2021).

A educação para a criatividade deve perpassar todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, de forma que estimule nos estudantes a vontade de aprender, de descobrir, de ir além do que é oferecido na sala de aula. Para que essa mudança na forma de educar realmente aconteça, é importante repensar as estratégias de ensino/aprendizagem para que os profissionais da educação possam desenvolver neles próprios e em seus educandos as habilidades criativas e inovadoras tão necessárias e valorizadas no século XXI (Nakano & Wechsler, 2018).

Apesar de ser uma peça-chave no desenvolvimento da criatividade do educando, o professor não pode assumir sozinho toda essa responsabilidade. O docente exerce um papel central para o fomento da criatividade na sala de aula, no entanto, ele é apenas um

dos agentes integrantes da equipe escolar, a qual deve colaborar e auxiliar o professor durante sua prática pedagógica (Alencar et al., 2015)

Segundo Torrance (1995), o docente não conseguirá realizar toda a dinâmica educacional e de estímulo à criatividade sozinho. É necessária uma rede de apoio composta por professores e equipe gestora que apoie e incentive a criatividade de todos os seus profissionais e, conseqüentemente, o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes. Para Martinez (2002), a promoção da criatividade do professor é uma das principais vias para que se alcance maiores níveis de criatividade também dos educandos. De acordo com a autora, a criatividade do professor deve ser estimulada pela equipe gestora da escola para que assim os estudantes também sejam beneficiados.

Nesta mesma direção, Bereczki e Kárpáti (2018) realizaram uma revisão sistemática cujo objetivo foi identificar, descrever, avaliar e sintetizar as crenças dos professores sobre a promoção da criatividade na escola. Foram incluídos na revisão 53 estudos publicados entre 2010 e 2015. Os achados sugerem que os professores possuem diversas crenças que atuam como facilitadores para promover a criatividade em sala de aula. O treinamento, a experiência, a criatividade pessoal, a formação e a competência profissional do educador, em geral, influenciam positivamente suas crenças em relação à criatividade. Os resultados sugerem que, se os professores tiverem acesso a uma educação sobre, com e para a criatividade, provavelmente desenvolverão uma visão mais positiva em relação ao ensino para a criatividade que, conseqüentemente, poderão levar a práticas mais criativas nas escolas.

## **Conclusão**

Ser um professor criativo não significa apenas desenvolver atividades, materiais e planos de aulas criativos. Muito além disso, um educador criativo requer uma abertura para o novo, para experiências diferenciadas e, ainda, para a construção de metodologias e projetos inovadores, que explorem não apenas a criatividade do professor, mas, principalmente, o potencial criativo dos estudantes. Requer ainda saber se comunicar, ouvir e compreender as habilidades de cada um de seus educandos, bem como seus interesses e dificuldades.



No entanto, o professor não poderá agir sozinho. Para atuar com e para o desenvolvimento da criatividade, o educador necessita de uma rede de apoio que o encoraje a buscar novos horizontes, novas perspectivas, conhecimentos e habilidades. Essa rede de apoio inclui os gestores, coordenadores, orientadores e até a própria rede de ensino, por meio de leis e políticas que incentivem o desenvolvimento do potencial criativo, tanto do professor, quanto dos alunos, através do fomento de materiais, espaços adaptados e cursos de formação adequados.

Conforme indicou este estudo, professores que se percebem como sendo criativos também acreditam estimular com maior frequência a criatividade dos seus educandos. Um professor criativo, que sabe como, quando e por que desenvolver a criatividade dos seus alunos, provavelmente terá maiores chances e possibilidades para desenvolver aulas que estimulem o potencial criativo na sua de aula. Neste sentido, é fundamental que o professor tenha uma formação adequada, para que seus conhecimentos possam potencializar ao máximo o tempo, espaço, habilidades e interesses dos estudantes durante o processo de ensino/aprendizagem.

Como limitações desta pesquisa, destaca-se o tamanho reduzido da amostra e a falta de dados qualitativos que complementassem os resultados. Como sugestões para estudos futuros sugere-se replicar esta pesquisa com uma amostra maior e mais diversificada de professores e realizar entrevistas ou questões abertas que complementem o estudo.

### **Referências**

- Alencar, E., & Fleith, D. (2009). *Criatividade: Múltiplas perspectivas* (3 ed.). Editora UnB.
- Alencar, E., Fleith, D., Boruchovitch, E., & Borges, C. (2015). Criatividade no ensino fundamental: Fatores inibidores e facilitadores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 105-114. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015011849105114>
- Beghetto, R. (2017). Creativity in teaching. In J. C. Kaufman, V. P. Glăveanu, & J. Baer (Ed), *The Cambridge Handbook of Creativity across Domains* (pp. 549-564). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316274385.030>

- Beghetto, R. A. (2021). Creative learning in education. In M. L. Kern, & M. L. Wehmeyer (Eds), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 473-492). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>
- Bereczki, E., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23(1), 25–56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Cardoso, A., Malheiro, R., Rodrigues, P., Felizardo, S., & Lopes, A. (2015). Assessment and creativity stimulus in school context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171(0), 864 – 873. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.202>
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8(1), pp. 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Farias, M. P. (2020). Educação criativa: Limites e possibilidades em uma escola de ensino médio. [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de Brasília. [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38587/1/2020\\_MateusPinheirodeFarias.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38587/1/2020_MateusPinheirodeFarias.pdf)
- Helfand, M., Kaufman, J., & Beghetto, R. (2016). The four-C model of creativity: Culture and context. In V. Glăveanu (Ed), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* (pp. 15-36). Springer Nature. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9\\_2](https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9_2)
- Hennessey, B., & Amabile, T. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 569–598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Lima, D., & Silva, G. (2020). Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade: Estudo de adaptação e evidência de validade. *Educação em Revista*, 36(0), Artigo e231110. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698231110>
- Martinez, A. (2002). A criatividade na escola: Três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8(15), 189–206. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3057>

- Nakano, T., & Wechsler, S. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. *Estudos de Psicologia*, 35(3), 237–246. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000300002>
- Patston, T., Kaufman, J., Cropley, A., & Marrone, R. (2021). What is creativity in education? A qualitative study of international curricula. *Journal of Advanced Academics*, 32(2), 207–230. <https://doi.org/10.1177/1932202X20978356>
- Runco, M. A. (2022). Positive creativity and the intentions, discretion, problem finding, and divergent thinking that support it can be encouraged in the classroom. *Education Science*, 12(5), Article 340. <https://doi.org/10.3390/educsci12050340>
- Setiawan, A., Munir, A., & Suhartono. (2019). Creative teachers in teaching speaking performance. *Pedagogy Journal of English Language Teaching*, 7(2), 75-86. <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v7i2.1670>
- Sternberg, R. (2015). Teaching for creativity: The sounds of silence. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 115–117. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000007>
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Ablex.

Essa pesquisa obteve apoio da FAPDF – Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal.

Rendimento a matemática: relação com a ansiedade matemática, objetivos e crenças académicas

José Tomás da Silva (<https://orcid.org/0000-0002-9995-8221>)\*,

Gonçalo Roldão ( <http://orcid.org/0000-0001-5527-4445>)\*\*,

José Pacheco Miguel ((<https://orcid.org/0000-0002-9498-3444>)\*\*

\*Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, FPCE, \*\* Universidade de Coimbra, FPCE

## Resumo

A matemática constitui um instrumento concetual importante para lidar com os desafios profissionais da sociedade atual atendendo ao seu contributo para novos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, cada vez mais cruciais na atual sociedade do conhecimento. No entanto, muitas crianças e jovens mostram-se apreensivas a respeito da matemática e manifestam reações e atitudes negativas relativamente à sua aprendizagem. Neste estudo exploratório examina-se o papel da ansiedade matemática, das perceções da estrutura dos objetivos na sala de aula e da autoeficácia no rendimento escolar a matemática. Usando métodos quantitativos, o presente trabalho teve como objetivo desenvolver um estudo não-experimental em 80 alunos do 3º CEB (62.5%) e do Secundário, de ambos os sexos (50%, sexo feminino) que frequentavam um estabelecimento escolar do Alto Alentejo. Correlações lineares simples e regressões hierárquicas foram calculadas para o conjunto das variáveis observadas no questionário administrado na amostra observada. Os resultados obtidos são similares aos conhecidos na literatura: alunos com maior desempenho a matemática mostram menor ansiedade e maior autoeficácia escolar. O exame das perceções dos estudantes acerca dos objetivos de realização na sala de aula (mestria, performance-aproximação e evitamento) revelaram algumas relações bivariadas interessantes com o rendimento a matemática e sugerem uma linha de investigação futura promissora.

*Palavras-chave:* matemática, ansiedade matemática, objetivos de realização na sala de aula, autoeficácia escolar

## **Math performance: relationship with math anxiety, goals and academic beliefs**

### Abstract

Mathematics is an important conceptual tool to deal with the professional challenges of today's society, given its contribution to new scientific and technological developments, which are increasingly crucial in today's knowledge society. However, many children and young people are apprehensive about mathematics and express negative reactions and attitudes towards learning it. This exploratory study examines the role of math anxiety, perceptions of classroom goal structure, and self-efficacy on math achievement. Using quantitative methods, the present work aimed to develop a non-experimental study in 80 students from the 3rd CEB (62.5%) and from the Secondary School, of both sexes (50%, female) who attended a school in Alto Alentejo. Simple linear correlations and hierarchical regressions were calculated for the set of variables observed in the questionnaire administered to the observed sample. The results of this study are like those known in the literature: students with higher performance in mathematics show less anxiety and greater school self-efficacy. Examination of students' perceptions of achievement goals in the classroom (mastery, performance-approximation, and avoidance) revealed some interesting bivariate relationships with mathematics achievement and suggest a promising line of future research.

*Keywords:* mathematics, math anxiety, classroom achievement goals, school self-efficacy

A matemática sempre constituiu uma importante manifestação do pensamento humano com implicações relevantes para o desenvolvimento das sociedades, mas o seu papel na sociedade predominantemente científica e tecnológica dos nossos dias é simplesmente incontornável. No entanto, muitas crianças continuam a afirmar não gostar da matemática e essa atitude negativa a respeito da disciplina funciona como uma barreira real à sua aprendizagem e ao seu futuro desenvolvimento académico e profissional. A matemática, tanto como ciência ou como disciplina escolar encontra-se frequentemente associada a uma série de mitos que habitualmente a revestem de uma dificuldade

exacerbada, considerando-a como uma temática de difícil compreensão e para a qual nem todas as pessoas têm competência necessária. Talvez por essa razão não seja propriamente uma surpresa que muitos alunos desejem, logo que possível, descontinuar o seu envolvimento com a matemática. Por outro lado, o conhecimento matemático é fortemente hierárquico e as fragilidades existentes na aquisição de competências básicas (e.g., contagem, classificação ordinal e da apreensão de códigos numéricos), tipicamente ensinados nos primeiros anos de escolaridade, condicionam indelevelmente a capacidade posterior do aprendente para compreender e realizar operações matemáticas exigindo a concatenação de conceitos e procedimentos mais complexos. A Psicologia da Educação tem sublinhado a importância de um bom ensino de conteúdos específicos da matemática e que o treino do raciocínio matemático é indispensável para um bom desempenho a matemática (Santrock, 2008). Todavia, os estudos também mostram, e isso é especialmente importante para os objetivos deste trabalho, que muitos alunos detentores de bons conhecimentos procedimentais da matemática, mesmo assim evidenciam um rendimento inferior ao esperado, tendo em conta o seu nível de conhecimentos e capacidades cognitivas, em exames e outras provas escolares de avaliação dos conhecimentos (e.g., Bandura, 1997; Pajares & Miller, 1994; Zeidner, 1998). Estes tipos de resultados sugerem que o treino de competências matemáticas sendo necessário, não é suficiente para garantir um bom desempenho a matemática. Neste trabalho interessamos, particularmente, examinar, na linha de trabalhos anteriores (e.g., Silva, Paixão, Machado, & Miguel, 2017), o papel que os fatores motivacionais, sugeridos pela abordagem psicológica do rendimento académico (e.g., ansiedade, crenças pessoais e os objetivos de realização) desempenham no grau de sucesso a matemática de crianças e jovens do 3º CEB e do ensino Secundário. A revisão da literatura nesta área facilmente comprova que os fatores selecionados para esta investigação constituem apenas uma pequena parcela do conjunto total de fatores que se sabe terem algum tipo de impacto no rendimento académico (e.g., Winne & Nesbit, 2010), mas as praticabilidades de uma investigação impõem limites ao que realisticamente pode ser observado em cada estudo concreto e que, além disso, nenhum estudo pode pretender abarcar todos os fatores relevantes num dado domínio. Análises sistemáticas, tanto quantitativas como qualitativas, da literatura pertinente sobre o rendimento escolar revelam sobejamente que

os fatores não-cognitivos precisam de ser articulados e ponderados na explicação da variação performativa dos alunos. Em particular, construtos cognitivo-motivacionais, como a ansiedade de realização, as percepções (crenças) de capacidade pessoal e os objetivos de realização dos alunos têm recebido uma atenção especial dos investigadores (e.g., Bandura, 1997; Eccles & Wigfield, 2002; Printich, 2003; Ramirez, Shaw, & Maloney, 2018; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004; Simões & Silva, 2022). A necessidade de examinar o papel que os fatores não-cognitivos podem ter no rendimento escolar advém ainda do facto de estes serem suficientemente maleáveis e, como tal, suscetíveis à influência de intervenções deliberadamente executadas para os modificar. Nesse sentido eles podem tornar-se alvos privilegiados das intervenções psicoeducativas nas escolas, como sugerem, por exemplo, Simões e Silva (2020), a respeito das possibilidades de modificabilidade da ansiedade matemática e das consequências dessas mudanças na realização matemática. A ansiedade matemática é definida de diferentes formas por diferentes autores, mas para os objetivos deste estudo usamos a formulação proposta por Zeidner e Matthews (2005): “sentimentos de tensão, desamparo, desorganização mental e sintomas corporais que são evocados nas situações de resolução de problemas de matemática” (p. 141). Vários estudos de meta-análise mostraram existir uma relação (negativa) efetiva entre a ansiedade matemática e o rendimento escolar a matemática. Por exemplo, Schwaner, Seipp e Schwarzer (1989), extraíram 47 efeitos dos estudos primários revisados e reportaram um  $r = -.23$  como a melhor estimativa pontual do efeito geral para a relação entre ansiedade matemática e a performance neste domínio. Num estudo português, Silva et al. (2017), com uma amostra de estudantes do 10º ano de escolaridade, obtiveram um  $r = -.47$  entre a ansiedade e a nota a matemática no final do 1º período escolar. Estes resultados sugerem que um maior nível de ansiedade matemática está associado à ativação de mecanismos psicológicos (afetivo-motivacionais) que interferem com a aprendizagem e a realização nas tarefas de matemática. Um mecanismo similar, mas direção oposta, tem sido apontado para as crenças de autoeficácia matemática na aprendizagem e competência matemática (Pajares, 2005). A autoeficácia matemática pode definir-se, parafraseando a fórmula proposta por Bandura (1997), como as crenças das pessoas de que serão capazes de organizar e mobilizar as ações necessárias para realizarem com sucesso tarefas e desafios no campo

da matemática. As crenças de autoeficácia influenciam as escolhas das pessoas, o esforço que mobilizam para a tarefa, a persistência e resiliência perante as dificuldades encontradas, bem como os padrões de pensamento e as reações emocionais presentes durante a realização das tarefas. Várias revisões de literatura e meta-análises realçam o efeito da autoeficácia nas aprendizagens e na realização escolar (e.g., Bandura, 1997; Robbins et al., 2004). No estudo anteriormente citado com alunos do 10º ano, Silva et al. (2017), obtiveram um  $r = .48$  entre a autoeficácia matemática e a nota a matemática no final do 1º período escolar. Além das variáveis ansiedade e autoeficácia outras variáveis não cognitivas têm sido apontadas como fatores do rendimento escolar. Neste estudo pretendemos examinar o contributo de um conjunto de construtos motivacionais, geralmente organizados sob a designação de objetivos de realização (Eccles & Wigfield, 2002), no rendimento escolar a matemática. Estas variáveis motivacionais geralmente informam acerca da estrutura dos motivos subjacente à decisão do aprendente em realizar a tarefa educativa. A maioria dos trabalhos nesta área procuraram examinar a relação das perceções da estrutura da orientação dos objetivos dos alunos (e.g., objetivos de aprendizagem, objetivos de desempenho) no comportamento subsequente. A literatura habitualmente mostra que alunos com objetivos de aprendizagem definem a sua competência numa tarefa de realização a partir de padrões autorreferenciais, estão intrinsecamente motivados para compreender e dominar as tarefas de realização, para fazer novas aprendizagens e desenvolver competências, com o objetivo de melhorar o nível de desempenho ou de aprendizagens anteriores (Cordeiro, Lens, & Bidarra, 2009; Lens & Vansteenkiste, 2006). Por sua vez, alunos que perseguem objetivos de realização revelam maior preocupação em ter melhores notas do que os seus colegas e em criar nos outros (e.g., pares, professores, pais) uma boa impressão acerca do seu desempenho (Anderman & Wolters, 2006; Cordeiro et al., 2009; Lens & Vansteenkiste, 2006). É usual distinguir na literatura os objetivos de aproximação do desempenho e evitamento do desempenho, refletindo a natureza diferencial dos resultados a que conduzem (Cordeiro et al., 2009; Pintrich, 2003). Em geral, uma orientação para objetivos de aprendizagem (refletindo maior motivação intrínseca) é mais adaptativa do que uma orientação para o desempenho e, embora a literatura não seja completamente consistente neste ponto, ter objetivos de aproximação é melhor do que ter objetivos de evitamento. Neste trabalho,



todavia, o interesse prende-se com um aspeto da teoria dos objetivos de realização infrequentemente estudada, designadamente com as perceções que os alunos têm da estrutura de objetivos da sala de aula (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Midgley et al., 2000). Revisões da literatura (e.g., Cordeiro et al., 2009) mostram que os professores que promovem estruturas de objetivos de sala de aula orientados para a aprendizagem tendem a promover a adoção de objetivos de aprendizagem pelos alunos os quais, por sua vez, levam a aprendizagens qualitativamente superiores. Em contrapartida, os professores que promovem estruturas de objetivos de sala de aula orientados para a adoção pelos alunos de objetivos de desempenho (aproximação ou evitamento) geralmente conduzem a aprendizagens qualitativamente mais empobrecidas e frágeis (e.g., Ames, 1992). Em suma, os objetivos do presente estudo os seguintes: (1) replicar os efeitos anteriormente encontrados da ansiedade e da autoeficácia matemática no rendimento escolar a matemática, depois de controlar estatisticamente o efeito do percurso escolar prévio do aluno (retenções) e carência socioeconómica (beneficiar das medidas de Ação Social Escolar, ASE); (2) examinar o efeito incremental das variáveis motivacionais relacionadas com as perceções dos alunos da estrutura de objetivos característica nas aulas de matemática; e (3) comprovar se os efeitos das variáveis revelados com grupos de alunos do secundário (e.g., Silva et al., 2017) também existem em alunos mais novos (alunos do ensino básico).

## Método

### Participantes

Neste estudo participaram 80 alunos de um agrupamento de escolas (AE) localizado no Alto Alentejo (Município de Nisa), equitativamente divididos quanto ao género. A nível do ano de escolaridade 35% frequentavam o 7º ano, 17.5% (8º ano), 10% (9º ano), 7.5% (10º ano), 20% (11º ano) e 10% (12º ano). As cifras precedentes revelam que a maioria dos alunos frequentavam o 3º Ciclo do Ensino Básico (3º CEB: 62.5%). A maioria dos participantes apresenta um percurso escolar sem retenções (90%). Por fim, e no que respeita ao apoio socioeconómico, 80% afirmaram não beneficiar de apoio da Ação Escolar Social (ASE), enquanto 20% identificaram-se como beneficiários do Escalão A da ASE (este escalão é atribuído a alunos com maior carência económica).

## Procedimento

O estudo foi autorizado pela Direção do AE de Nisa e realizou-se sob a égide do Serviço de Psicologia e de Orientação (SPO) do AE. Apenas participaram os alunos que assentiram participar depois de obtida autorização dos encarregados de educação. Os respondentes receberam um questionário que completaram na sala de aula, durante o período letivo previamente acordado com a direção de turma para o efeito.

## Instrumentos

Administrou-se um breve questionário que incluiu uma ficha de informação sociodemográfica e cinco escalas de medidas psicológicas que se descrevem de seguida.

*Escala de Ansiedade Matemática.* É um instrumento com 18 itens (e.g., “Quando estudo matemática fico nervoso/a”) desenvolvido por Prieto e Delgado (2007) e, posteriormente adaptado por Miguel et al. (2019) para a língua portuguesa. As respostas são efetuadas numa escala de tipo Likert (1 “Discordo Totalmente” a 4 “Concordo Totalmente”). A estimativa de consistência interna (coeficiente de Cronbach) nesta amostra foi de .95.

*Objetivos de realização na sala de aula de matemática.* Inclui 23 itens que operacionalizam os construtos relativos aos objetivos de realização e de autoeficácia do estudo. Os itens foram extraídos do instrumento denominado *Patterns of Adaptive Learning Scales* de Midgley et al. (2000). Os 23 itens distribuem-se pelas seguintes subescalas: *Classroom Mastery Goal Structure* (CMGS; 6 itens, e.g., “Nesta aula, aprender novas ideias e conceitos é muito importante”); *Classroom Performance-Approach Goal Structure* (CPAGS; 3 itens, e.g., “Nesta aula, ter respostas certas é muito importante”); *Classroom Performance-Avoidance Goal Structure* (CPAVGS; 5 itens, e.g., “Nesta aula, um dos principais objetivos é evitar parecer que não se é capaz de fazer o trabalho” ) e *Academic Efficacy* (AE; 5 itens, e.g., “Tenho a certeza de que consigo encontrar uma maneira de fazer o trabalho da aula, mesmo quando ele é mais difícil”). As respostas são dadas numa escala de tipo Likert com cinco pontos (1 “Não é nada verdade” a 5 “Totalmente verdade”). De acordo com o manual (Midgley et al., 2000), os valores de consistência interna (alfa de Cronbach) para as subescalas são, em geral, adequados, variando entre .70 (CPAGS) e .83 (CPAVGS). Os valores de consistência obtidos na

amostra deste estudo foram os seguintes: .71 (CMGS); .71 (CPAGS); .80 (CPAVGS) e .65 (AE).

### Resultados

Em primeiro lugar, obtiveram-se as estatísticas descritivas (univariadas e bivariadas) para o conjunto das variáveis examinadas no estudo (vide Tabela 1). Na amostra do 3º CEB quatro variáveis revelaram correlações moderadas e fortes com a nota a matemática: usufruir (vs. não usufruir) do escalão A da ASE, ansiedade matemática, autoeficácia e objetivos de aprendizagem. A ansiedade matemática é aquela que apresenta a relação mais forte ( $r = -.50$ ) com a variável de resultado. Um padrão bastante similar foi registado com a amostra de alunos do secundário, nomeadamente a nível da ansiedade e da autoeficácia, no entanto, algumas diferenças assinaláveis foram igualmente encontradas. Por exemplo, na amostra do ensino secundário não se obteve uma relação estatisticamente significativa do indicador de carência económica com a nota escolar. Por outro lado, foi possível observar uma relação moderada-forte da perceção de objetivos de evitamento na sala de aula com o rendimento escolar a matemática ( $r = -.47, p < .01$ ).

**Tabela 1**

*Médias (desvios-padrão) e correlações de Pearson nas duas amostras*

	1	2	3	4	5	6	7	8	M	DP
(1) Nota	-	-.02	-.10	-.60	.50	.26	.23	-.47	15.23	2.81
(2) Retenções	-.20	-	-.07	.15	.15	-.05	.18	.22	.03	.18
(3) ASE	-.36	-.09	-	.19	-.17	.00	.06	.29	.13	.35
(4) Ansiedade	-.50	.31	.17	-	-.29	-.47	-.33	.32	2.23	.75
(5) Autoeficácia	.43	-.24	-.14	-.44	-	.41	.60	-.29	19.07	3.62
(6) Aprendizagem	.33	-.06	.17	-.33	.60	-	.45	-.37	26.73	2.70
(7) Aproximação	.02	.01	.01	-.14	.39	.44	-	-.06	12.50	1.61
(8) Evitamento	-.26	.17	.06	.19	-.01	.06	.48	-	10.37	4.04
M	3.7	.14	.24	1.98	19.82	25.18	11.64	13.62		
DP	.84	.35	.43	.74	3.61	3.86	2.68	5.02		

Nota: Amostra 3º CEB (abaixo da diagonal); Amostra Secundário (acima da diagonal).  $r's > .279$  (3º CEB,  $n = 50$ ) e  $r's > .362$  (Secundário,  $n = 30$ ) têm  $p < .05$ .

De seguida, realizaram-se duas análises de regressão múltipla hierárquicas (uma para cada um dos níveis de ensino) usando sucessivamente quatro blocos de variáveis: (1) variáveis de background dos alunos (retenções e ASE), (2) ansiedade matemática, (3) autoeficácia escolar, e (4) variáveis (perceção) da estrutura de objetivos na sala de aula (objetivos de aprendizagem, objetivos de performance-aproximação e objetivos de performance-evitamento). Estas análises foram planeadas para examinar os efeitos combinados das diversas variáveis predictoras na variável de resultado, controlando estatisticamente as covariâncias existentes entre todas elas. A Tabela 2 reúne o sumário estatístico pertinente para ambas as regressões efetuadas.

**Tabela 2**

*Sumário dos modelos de regressão múltipla hierárquica nas amostras escolares*

3º CEB ( $n = 50$ )				
	$R$	$R^2$ ajustado	$F$ -incremento	$p$ -incremento
Modelo 1	.43	.15	5.35	.008
Modelo 2	.58	.29	10.46	.002
Modelo 3	.61	.32	2.87	.098
Modelo 4	.67	.35	1.68	.186
Ensino Secundário ( $n = 30$ )				
Modelo 1	.11	-.06	.16	.857
Modelo 2	.60	.29	14.44	.001
Modelo 3	.69	.40	5.56	.027
Modelo 4	.78	.49	2.48	.088

Na amostra com os alunos mais novos (3º CEB) o conjunto completo dos preditores (modelo 4) explicou 35% da variância total da nota de matemática ( $F(7, 42) = 4.77, p < .001$ ). Com a amostra de alunos do ensino secundário o percentual de variância explicado foi de 49% ( $F(7, 22) = 4.94, p < .01$ ). A variável referente ao escalão social do aluno surge, no modelo 1, como preditor estatisticamente significativo na amostra do 3º CEB ( $\beta = -.38$ ), mas tal não é verdadeiro na amostra dos estudantes do secundário ( $\beta = -.11$ ). A inclusão do nível de ansiedade explica variância adicional no modelo 2, em ambas as amostras ( $\beta = -.42$  e  $\beta = -.61$ , respetivamente). A autoeficácia escolar mostrou estar positivamente relacionada com a nota de matemática em ambas as amostras ( $\beta = .23$  e  $.37$ ,

respetivamente), mas apenas na amostra dos alunos do secundário se encontrou evidência de significância estatística. Com todas as variáveis incluídas (modelo 4) constatamos que usufruir do escalão A (ASE), na amostra do 3º CEB, está negativamente associado com o rendimento a matemática ( $\beta = -.35$ ) e que as variáveis de ansiedade matemática ( $\beta = -.27$ ) e os objetivos de aprendizagem ( $\beta = .29$ ) mantêm uma relação positiva, mas marginal com a nota escolar ( $p = .06$  e  $p = .08$ , respetivamente). No modelo 4 para os alunos do ensino secundário (e, não obstante, o efetivo da amostra ser bastante reduzido) o padrão de resultados não se alterou radicalmente comparativamente ao obtido na amostra do 3º CEB, embora, mais uma vez, se possam identificar algumas diferenças relevantes. As variáveis de background dos alunos (retenção e ASE) não mostram ter um peso preditivo estatisticamente significativo na nota a matemática, em contrapartida a ansiedade matemática ( $\beta = -.58$ ,  $p = .001$ ) e autoeficácia escolar ( $\beta = .47$ ,  $p = .018$ ) revelaram-se preditores efetivos do rendimento a matemática. As variáveis da estrutura de objetivos de realização (aprendizagem, aproximação e evitamento), embora acrescentando 13% para a variância total explicada, não atingiram o limiar de significância estatístico convencional.

### **Discussão**

Este trabalho teve como objetivo principal determinar se a validade explanatória de um modelo incluindo variáveis de background dos alunos (trajetória de insucesso – e.g., retenções – e carência socioeconómica) e variáveis cognitivo-motivacionais com poder preditivo comprovado no rendimento escolar a matemática (ansiedade e autoeficácia escolar), poderia ser melhorada com a adição de variáveis relativas à estrutura dos objetivos de realização em sala de aula (e.g., objetivos de aprendizagem, objetivos de performance de aproximação e de evitamento). Estas últimas variáveis seriam preditores que poderiam capturar informação mais contextualizada do desempenho escolar (Ames, 1992) e, por isso, mais suscetíveis de acrescentar poder preditivo ao tipicamente encontrado usando unicamente variáveis de background e individuais (Silva et al., 2017).

Obteve-se um padrão complexo de resultados na medida em que foi possível, por um lado, comprovar algumas tendências já estabelecidas em estudos prévios,

designadamente o efeito da ansiedade e da autoeficácia escolar no desempenho a matemática (Lens & Vansteenkiste, 2006; Pajares & Miller, 1994; Silva et al., 2017). Por exemplo, a expetável relação inversa da ansiedade matemática e a relação direta da autoeficácia escolar com o rendimento a matemática, no nível de análise bivariada, foi encontrada em ambas as amostras. Por outro lado, considerando o nível de análise multivariado, e possivelmente devido à percentagem de variância partilhada pelos preditores, o padrão de relações tornou-se mais complexo e matizado. Isso foi particularmente visível na amostra do 3º CEB onde a variável ansiedade matemática e a variável autoeficácia escolar perderam algum do poder preditivo que habitualmente lhes é reconhecido. As variáveis avaliando os objetivos de realização não se revelaram preditores estatisticamente significativos, mas as relações encontradas são teoricamente consistentes e, no caso específico, da perceção da presença na sala de aula de objetivos de aprendizagem, a significância foi marginal ( $p < .10$ ). Na amostra dos alunos do ensino secundário os resultados foram mais consistentes com os obtidos em estudos anteriores, com ambas as variáveis (ansiedade matemática e a autoeficácia escolar) revelando-se preditores estatisticamente significativos da nota a matemática. Dentre as variáveis dos objetivos de realização, somente orientação para a performance-evitamento mostrou um poder preditivo assinalável, mas marginal do ponto de vista da significância estatística ( $p = .054$ ). Usando o conjunto completo de preditores foi possível explicar 35% (3º CEB) e 49% da variância total do rendimento a matemática. As variáveis relativas aos objetivos de realização mostraram um comportamento misto dependente do plano de análise em que nos situemos. No plano bivariado, como dissemos acima, as relações são teoricamente consistentes, mas no plano multivariado não foi possível reunir evidência descartando o possível efeito casual, depois de controlados os efeitos dos outros preditores. Este facto, certamente reflete a penalização decorrente do pequeno efetivo das amostras e, portanto, o baixo poder estatístico dos testes efetuados. Esta é uma limitação que futuros estudos deverão corrigir.

## Conclusão

Este trabalho teve como objetivo principal determinar se a validade explanatória de um modelo incluindo variáveis de background dos alunos (trajetória de insucesso – e.g., retenções – e carência socioeconómica) e variáveis cognitivo-motivacionais com

poder preditivo comprovado no rendimento escolar a matemática (ansiedade e autoeficácia escolar), poderia ser melhorada com a adição de variáveis relativas à estrutura dos objetivos de realização em sala de aula (e.g., objetivos de aprendizagem, objetivos de performance de aproximação e de evitamento). Os resultados têm de ser lidos com cautela devido ao pequeno efetivo das amostras. O padrão de resultados, por um lado, mostrou, como se esperava, que a reação emocional negativa (ansiedade) evocada pela aprendizagem da matemática e a competência percebida para aprender matemática (autoeficácia) são variáveis influentes do rendimento na matemática. Por outro lado, as estruturas de objetivos percebidos pelos alunos na sala de aula mostraram um papel menos definido e aquém do teoricamente previsto. No entanto, as relações observadas sugerem que os objetivos de aprendizagem e, em particular, os objetivos de evitamento, podem mostrar poder preditivo incremental do rendimento escolar em futuros estudos, sobretudo se forem usadas amostras mais apropriadas do as empregues neste estudo exploratório.

### Referências

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), pp. 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), pp. 260-267.
- Anderman, E.M., & Wolters, C. (2006). Goals, Values, and Affect. In P. Alexander and P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. (2nd ed., pp. 369-390). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109–132.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Cordeiro, P., Lens, W., & Bidarra, M. (2009). O lugar das variáveis motivacionais no processo de instrução e aprendizagem: A teoria dos objetivos de realização. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 43*, 1-31.

- Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2006). Motivation: About the “why” and “what for” of human behavior. In K. Pawlik & G. d’Ydewalle (Eds.), *Psychological concept: An international historical perspective* (pp. 249-270). Hove, UK: Psychology Press.
- Midgley, C., Maehr, M., Hruda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., ... Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Scales*. Extraído de [www.umich.edu/~pals/PALS\\_2000\\_V13Word97.pdf](http://www.umich.edu/~pals/PALS_2000_V13Word97.pdf), 23 junho 2023.
- Miguel, J. P., Silva, J. T., & Machado, T. S. (2019). Ansiedade matemática: Validação de uma escala com o Modelo de Rasch. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e da educação – Inclusão e diversidade* (pp. 30-47), Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Information Age Publishing.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193–203.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Prieto, G.N., & Delgado, A.R. (2007). Measuring Math Anxiety (in Spanish) with the Rasch Rating Scale Model. *Journal of Applied Measurement*, 8, 149-60.
- Ramirez, G., Shaw, S. T., & Maloney, E. A. (2018) Math Anxiety: Past research, promising interventions, and a new interpretation framework, *Educational Psychologist*, 53(3), 145-164. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1447384>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>



- Santrock, J. W. (2008). *Educational psychology* (3.<sup>a</sup> ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Simões, I. & Silva, J. T. (2022). Ansiedade matemática: uma visão global acerca das suas origens, impacto e possíveis intervenções. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1), 19-38.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8691>
- Silva, J. T., Paixão, M. P., Machado, T. S., & Miguel, J. P. (2017). Rendimento escolar na matemática: Efeito diferencial da ansiedade e das crenças de autoeficácia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Ext., No. 1, 057-061.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2214>
- Schwaner, R., Seipp, B., & Schwarzer, C. (1989). Mathematics performance and anxiety: A meta-analysis. In R.Schwaner, H.M. van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research*, Vol. 6 (pp. 109-119). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Winne, P. H. & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653–678.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100348653-678>.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zeidner, M. & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-163). New York: Guilford Press.

Diseño y presentación de MITCA digital: una propuesta de prescripción de deberes mediante aula virtual

Fátima María Díaz-Freire (<https://orcid.org/0000-0001-5065-0819>)\*,

María Cabana-Bedoya (<https://orcid.org/0000-0003-1971-5754>)\* y

Tania Vieites (<https://orcid.org/0000-0003-4440-0201>)\*

\*Universidade da Coruña

Financiado con fondos del Programa de ayudas a la etapa predoctoral de la Xunta de Galicia (ED481A 2021/351).

## Resumen

Este texto presenta el diseño de la prescripción de deberes MITCA (Método de Implementación de Tareas para Casa) en su versión digital, cuyo objetivo es mejorar la autorregulación del aprendizaje y el compromiso escolar de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria. Los docentes participantes prescribirán los deberes atendiendo a cinco condiciones: las tareas deben de ser diversas (tareas pre y post tema, así como de repaso), concretas (sobre el tipo de trabajo mental que implican), valiosas (cuya utilidad e interés sea relevante para el alumnado), semanales (organizadas en una franja horaria) y corregidas (con retroalimentación sobre puntos débiles y fuertes). Para estudiar el impacto de la intervención, que dura un total de 12 semanas, se utiliza un grupo de control con la prescripción de deberes de forma tradicional, un primer grupo experimental con la prescripción de MITCA en papel y un segundo grupo experimental con la prescripción de MITCA en el aula virtual. Con el recurso web *Genially*, se ha diseñado una plantilla que engloba estas condiciones y las presenta al alumnado de forma sencilla, en el aula virtual que el centro educativo utilice. Basado en la retroalimentación de los docentes participantes, se propone para futuras investigaciones integrar intervenciones similares a esta en el currículo del curso escolar.

*Palabras clave:* autorregulación del aprendizaje, compromiso escolar, deberes escolares, educación primaria, TIC.

## **Design and presentation of digital MITCA: a proposal for homework prescription through virtual classroom**

### Abstract

This text introduces the design of the digital version of MITCA (Homework Implementation Method) homework prescription, aimed at enhancing students' self-regulation of learning and school engagement in 5th and 6th grades of Primary Education. Participating teachers will assign homework based on five conditions: variety (including pre and post subject tasks, as well as review tasks), specificness (specifying the type of mental work involved), value (relevant and useful to the students), weekly consistency (organized within a designated time slot), and evaluation (providing feedback on weaknesses and strengths). The impact of the 12-week intervention will be studied using three groups: a control group with traditional homework prescription, a first experimental group with the MITCA prescription on paper, and a second experimental group with the MITCA prescription in the virtual classroom. To facilitate implementation, a user-friendly template encompassing these conditions has been created using the web resource *Genially*, to be presented to students in their virtual classroom. Based on valuable feedback from participating teachers, future research proposes the integration of similar interventions into the school year curriculum.

*Keywords:* self-regulation of learning, school engagement, homework, primary education, ICT.

### **Introducción**

Los deberes escolares han sido un recurso siempre presente en la escolaridad de todo el alumnado. Al ser tareas que se mandan para realizar en el tiempo no lectivo (Cooper, 1989), una de las críticas más recurrentes a los deberes en el panorama socioeducativo es la carga lectiva que suponen en detrimento del tiempo libre del estudiante. Además, se asume que estas tareas que se prescriben son enunciados que el/la alumno/a no ha completado en clase.

Otro de los principales propósitos que motivan la asignación de deberes escolares es proporcionar a los estudiantes una oportunidad para practicar y revisar el material de aprendizaje que, previamente, se ha presentado en el aula (Becker y Epstein, 1982). Por este motivo, algunos autores (Cooper, 2001; Cosden et al., 2001) consideran las tareas escolares como una extensión del trabajo académico del estudiantado, asignadas para además de completarlas fuera del horario lectivo, proporcionar oportunidades con el fin de extender y ampliar la práctica de habilidades académicas.

En este sentido, la investigación educativa ha estudiado en los últimos años el impacto de los deberes escolares y ha abordado las claves para su prescripción, con el objetivo de identificar aspectos que aseguren su calidad y generen un impacto positivo en el alumnado. Por ejemplo, Martínez et al. (2017) insisten la importancia de que la prescripción promueva, específicamente, la autonomía y la responsabilidad por parte de los estudiantes.

Considerando la importancia del bienestar y el éxito educativo de los estudiantes, los deberes escolares pueden ser una herramienta poderosa para adquirir conocimientos, habilidades y competencias relevantes para una educación de alta calidad. Esto respalda el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida en línea con el objetivo clave 4 del desarrollo sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). En consecuencia, se aboga por una asignación de deberes de alta calidad que se enfoque en fomentar el compromiso de los estudiantes con la escuela y en promover su capacidad para autorregular su propio aprendizaje.

### **Método MITCA**

Con el propósito de convertir las tareas para casa en un recurso educativo capaz de mejorar la autorregulación del aprendizaje y el compromiso escolar de los estudiantes, se diseña el método Método de Implementación de Tareas para Casa, MITCA (Valle y Rodríguez, 2020).

Basándose en investigaciones e intervenciones previas sobre deberes escolares y en su evidencia científica, se plantea este método que pretende hacer las tareas para casa útiles y comprensibles para los estudiantes.

El método se basa en cinco condiciones, que los docentes han de seguir a la hora de prescribir las tareas: (a), las tareas para casa deben de ser diversas, prescribiendo distintas tareas pre y post tema, así como de repaso, (b) serán también concretas haciendo referencia al tipo de trabajo mental que implican, (c) las tareas tienen que ser valiosas, especificando cada enunciado la utilidad e interés que tiene y sea relevante para el alumnado, (d) los deberes serán prescritos semanalmente, organizados en una franja horaria semanal de lunes a domingo y (e) las tareas serán corregidas por el profesorado, aportando retroalimentación que motive al alumnado y también objetiva, resaltando puntos débiles y fuertes.

### **Adaptación al aula virtual**

Los resultados del impacto del método MITCA han sido positivos, mejorando las habilidades de autorregulación del aprendizaje y el compromiso escolar de los estudiantes en las aulas en las que se ha implementado (Vieites, 2022).

Estos resultados, junto a la situación de confinamiento provocada por la pandemia COVID-19 y la digitalización de los recursos educativos ha motivado al diseño del método MITCA a una versión digital.

En la etapa de Educación Primaria se ha generalizado el uso de recursos digitales como tablets y aplicaciones multimedia y sus beneficios en el ámbito educativo han quedado evidenciados (Aznar et al. 2018; Céspedes, 2017; Fuentes et al., 2019). No obstante, las investigaciones e intervenciones que trabajen la autorregulación apoyándose en las TIC son escasas.

De este contexto, surge la motivación de esta intervención, que tiene como objeto diseñar una herramienta digital que estandarice el método MITCA, como propuesta de intervención eficaz de prescripción de deberes que mejore el compromiso escolar y las estrategias de autorregulación del estudiante.

### **Método**

Como objetivo general se plantea:

- Diseñar una herramienta digital que adapte el método MITCA a un sistema de gestión de aprendizaje.

Específicos:

- Comprobar si el uso de MITCA digital, incrementa la cantidad de tareas que se realizan en casa, el tiempo dedicado a los deberes y mejora el aprovechamiento del tiempo empleado para hacerlos.
- Explorar si el uso de la versión informatizada de MITCA mejora las habilidades del alumnado para la gestión del entorno, del tiempo, de la búsqueda de información y ayuda, así como comprobar si se reducen las dificultades en la autorregulación del aprendizaje.

### **Hipótesis**

Se hipotetiza que los estudiantes que utilizan el MITCA digital, en comparación con los estudiantes que tienen una prescripción de deberes convencional: (a) mejorarán el compromiso conductual, cognitivo y emocional con sus deberes y (b) sus habilidades para gestionar el entorno y el tiempo de aprendizaje; así como las habilidades de gestión de la información y de ayuda, limitando, en su caso, los déficits en la autorregulación del aprendizaje. Por otro lado, se hipotetiza que los estudiantes que utilizan el MITCA digital, en comparación con los estudiantes que utilizan la versión en papel, (a) experimentarán mejoras tanto en el compromiso cognitivo como emocional, así como (b) una mayor autonomía en sus tareas escolares.

### **Metodología**

El estudio utiliza un diseño cuasi-experimental con tres grupos, compuesto por un grupo control que recibe la prescripción convencional de deberes (G1), un primer grupo experimental (G2) que se somete a la intervención MITCA utilizando materiales en papel, y un segundo grupo experimental (G3) que se somete a la intervención MITCA utilizando su versión digital. Para todos los grupos se realiza una pre-intervención y post-intervención con los instrumentos que luego permitirán comparar las distintas variables y obtener resultados (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Metodología de investigación*

Grupo	Pre test	Intervención	Post test
G1	O	--	O
G2	O	X	O
G3	O	X	O

→
 Tiempo
 
→

**Participantes**

La muestra objetivo son alumnos y alumnas de 5° y 6° de Educación Primaria matriculados en centros públicos o privados del territorio gallego. De esta población, se obtiene una muestra objeto de estudio que incluye además del alumnado, el profesorado de lengua y/o matemáticas que dirigirá la intervención.

**Variables e instrumentos**

La variable independiente para esta investigación se da en tres niveles: la prescripción de deberes utilizando la adaptación del software MITCA, la prescripción utilizando el MITCA original en papel y la prescripción convencional de deberes.

El estudio analizará la efectividad, eficacia y eficiencia de la intervención sobre el compromiso conductual con los deberes (Trautwein, 2007) y la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990). Se utilizará la Encuesta de Tareas Escolares (EDE) (Valle et al., 2015) para evaluar el compromiso conductual y la motivación intrínseca, el interés, la ansiedad, la actitud y la utilidad percibida de las tareas escolares. El Inventario de Estrategias de Autorregulación (Cleary, 2006) se utilizará para evaluar las estrategias de autorregulación y las conductas desadaptativas de evitación del aprendizaje.

**Procedimiento**

Previo al diseño de la herramienta, se hizo un estudio sobre herramientas digitales en el contexto educativo. Una de las condiciones del método MITCA, el paso 4, hace referencia a la retroalimentación y por este motivo, se contempló el uso de herramientas e-learning que trabajen el feedback, completando el método MITCA.

Algunas de estas herramientas fueron: *Kaizena*, *Corubrics*, *Nearpod*, *Floopedu*, *ForallRubrics*, *Formative*, *Perusall*, *Edulastic* y *Flipgrid*. Se analizaron las características y potencialidades de cada una de ellas, y aunque se tomó una primera

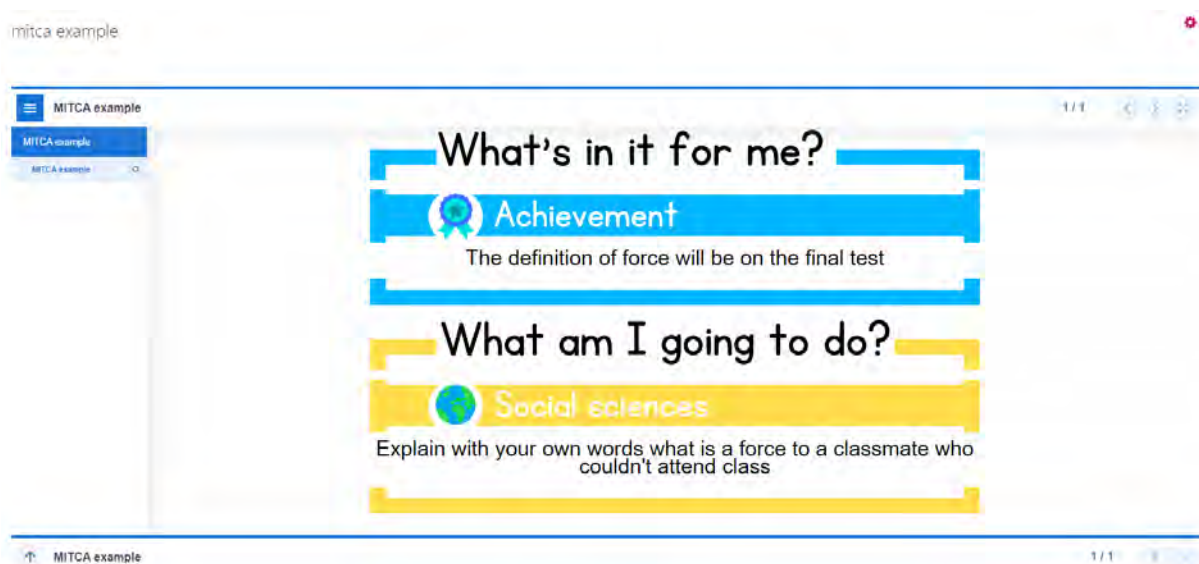
decisión de utilizar *Kaizena*, cuando se planteó el diseño de la intervención se terminó descartando ya que añadiendo el uso de esta aplicación aumentaría la complejidad de implementar el método y acabaría siendo un impedimento para los docentes a la hora de prescribir tareas.

Otra de las decisiones esenciales del diseño de MITCA digital fue elegir la plataforma donde facilitar el método. En un primer lugar, se planteó hacerlo en Moodle, por ser el sistema de gestión de aprendizaje (LMS) más utilizado en el sistema educativo gallego y español, además de ser gratuito. Dentro de Moodle, existe un paquete de contenido interactivo llamado H5P, con diferentes utilidades para crear experiencias e-learning interactivas y atractivas para el alumnado.

De nuevo, aunque se hizo un prototipo de MITCA en H5P (Figura 1), la gestión que conllevaría al docente utilizar esta herramienta en Moodle era demasiado compleja, y la preparación de la plantilla llevaba demasiado tiempo.

### Figura 1

*Ejemplo de MITCA digital en Moodle, mediante la opción de Libro interactivo ofrecido por H5P*



Al ser los docentes del territorio gallego y debido al proyecto ABALAR de la Xunta, la mayoría de ellos utilizaban Moodle, por lo que se quiso buscar una herramienta que facilitase el uso de MITCA en esta plataforma. Finalmente, se optó por *Genially*.



*Genially* es una página web donde se pueden crear diferentes contenidos educativos a modo de presentación, con contenidos interactivos que el usuario puede programar. Además, estas presentaciones se pueden exportar a HTML, haciendo que la plantilla *Genially* se visualizara en la plataforma de Moodle.

De esta forma, se elaboró una plantilla *Genially* (Figura 2) que contiene los 5 pasos de MITCA: concretas, diversas, valiosas, planificadas y evaluadas.

**Figura 2**

*Pantalla inicial de MITCA digital en Genially*



La plantilla contiene tres partes. Una amarilla que hace referencia a los dos primeros pasos sobre las tareas concretas y valiosas. Estos dos pasos consisten en características del enunciado de la tarea; por una parte la concreción se refiere a que tiene que contener la acción mental que implica la tarea (reparar, explicar, subrayar...) y su contenido (los sustantivos, las operaciones...); la parte de diversas, se refiere a que los docentes deben ir variando las tareas que prescriben entre deberes que sean pre tema y/o post tema del currículo. A nivel didáctico, para el alumnado estos dos pasos no se

diferencian y por ello van en un mismo color, haciendo referencia solamente al enunciado de la tarea (Figura 3).

### Figura 3

*Captura de pantalla de una tarea MITCA digital en la plantilla Genially*

El color azul hace referencia al valor de la tarea, en donde diferenciábamos valor de interés (algo intrínseco que pueda motivar al alumnado), de logro (darle un valor a la tarea relacionado con el logro académico, como por ejemplo que una tarea pueda entrar en el examen) o de utilidad (explicar la utilidad práctica de realizar una tarea, como por ejemplo los porcentajes pueden servir para entender las rebajas a un producto). En este recuadro, los docentes tenían que pensar un valor para cada tarea y escribirla.

Por último, el color verde era un recordatorio al paso sobre la planificación, para que el alumnado siempre que consultase la tarea, la planificase antes de realizarla en su agenda semanal.

El quinto paso, sobre la retroalimentación, no se contempla en la plantilla ya que esta se hacía una vez el alumnado entregaba las tareas, ya fuera en Moodle o en la misma aula de manera presencial.

A la hora de implementar el método, se elaboraba una plantilla para cada aula en Genially y se compartía con el docente, el cual la iba actualizando durante las 12 semanas que duró la intervención.

### **Análisis de datos**

Una vez recogidos los datos de los cuestionarios pre y post test, se realizarán, además de los análisis descriptivos de las variables, varios análisis de varianza (ANCOVAs), con el tipo de prescripción (deberes convencionales, MITCA original y MITCA digital) como factor, y las medidas de compromiso con los deberes y autorregulación del aprendizaje como variables dependientes. Las correspondientes medidas pretest para cada variable se utilizarán como covariables en el análisis. Para el tratamiento de las mismas se utilizará el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 28.

### **Limitaciones**

El objeto del estudio presentado en estas páginas es la presentar el proceso de diseño y adaptación de la herramienta MITCA a un entorno digital, tal y como se ha hecho anteriormente. Durante el curso escolar 2022/23 se ha implementado esta herramienta y por lo tanto podemos adelantar algunas limitaciones que hemos observado mediante las reuniones de seguimiento con el profesorado que utilizaba MITCA digital.

Aunque uno de los principales motivos a adaptar MITCA a lo digital fue la facilitación de elementos lúdicos al integrar los deberes mediante las TIC (Varela et al., 2021), lo cierto fue que acabó siendo un condicionante negativo a la hora de buscar profesorado que quisiera participar. Varios docentes, aunque estaban interesados en la idea, terminaron no participando en el estudio por la exigencia del factor digital, ya que consideraban que al poder recuperar por fin la presencialidad después de dos cursos COVID, querían evitar las pantallas y lo digital lo máximo posible.

Relacionado con esto último, también hubo algún colegio que decidió no participar debido a la circunstancia socio-económica y cultural de su alumnado, cuyos docentes consideraron que no tenían las herramientas suficientes tanto en el aula como en sus propios hogares.

Por último y como consideración a futuras investigaciones, se propone utilizar herramientas como la presentada en este estudio, que tengan como foco mejorar las estrategias de autorregulación del estudiantado, a lo largo de un curso académico y no solo 12 semanas, para verificar la eficacia de la intervención. Por otra parte, el método MITCA presenta la prescripción de deberes en cinco pasos, sería interesante comprobar cual de esos pasos es vital para una intervención eficaz, para estudiar si se podría simplificar la herramienta y conseguir aun así resultados positivos.

## Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- Aznar, I., Romero, J.M. y Rodríguez, A.M. (2018). La tecnología móvil de Realidad Virtual en educación: una revisión del estado de la literatura científica en España. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 256-274. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10139>
- Becker, H. J. y Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85–102.
- Céspedes, R. (2017). *La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los centros de Educación Primaria de la Región de Murcia*. Universidad de Murcia.
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory—self-report. *Journal of school psychology*, 44(4), 307-322.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.

- Cooper, H. (2001). *The battle over homework*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. y Macias, S. (2001). When homework is not homework: After-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist*, 36(3), 211-221.
- Martínez, M. L., Rayón, L. y Torrego, J.C. (2017). Las familias ante el abandono escolar. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 69(2), 59-78.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.44617>
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388.
- Valle, A. y Rodríguez, S. (Eds.) (2020). *MITCA: Método de Implementación de Tareas para Casa*. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.  
<https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497930>
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569.
- Varela, A., Fraguera-Vale, R. y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la Covid-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 27-47. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>
- Vieites, T. (2021). *Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*. Universidad de A Coruña.
- Zimmerman, B. J. y Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51.

Diferencias en la frecuencia de prescripción y corrección de deberes entre centros públicos y privados-concertados

Fátima María Díaz-Freire (<https://orcid.org/0000-0001-5065-0819>)\*,

Tania Vieites (<https://orcid.org/0000-0003-4440-0201>)\*,

Carolina Rodríguez-Llorente (<https://orcid.org/0000-0002-2894-5271>)\* e

Isabel Piñeiro Aguín (<https://orcid.org/0000-0002-1845-2238>)\*

\*Universidade da Coruña

Financiado con fondos del Programa de ayudas a la etapa predoctoral de la Xunta de Galicia (ED481A 2021/351).

## Resumen

Aunque la prescripción de deberes escolares es considerada necesaria por parte de la mayoría del profesorado, existen docentes que se oponen debido a la carga de trabajo que supone para los estudiantes y al posible deterioro de su tiempo libre. En este contexto, la titularidad de los colegios puede ser un factor influyente en la perspectiva de los docentes respecto a los deberes escolares. Se diseñó una encuesta ad hoc con tres ítems con una escala tipo Likert que hacían referencia a la frecuencia de prescripción de deberes escolares, la opinión que los docentes tienen de ellos y la frecuencia de la corrección de las tareas escolares. Esta encuesta se pasó a una muestra conformada por 159 profesores de Educación de Primaria, de los cuales 103 pertenecían a un colegio de titularidad pública, y 56 a colegios concertados-privados. Se analizaron las diferencias entre los profesores de titularidad pública y concertada/privada respecto a la frecuencia de prescripción de deberes escolares, la opinión que tienen de ellos y la frecuencia de la corrección de las tareas escolares. Los resultados indican que el profesorado de titularidad pública prescribe deberes con significativamente mayor frecuencia que el profesorado que imparte en colegios concertados o privados. Aunque algunos estudios han indicado una percepción más positiva de los deberes escolares en centros concertados y privados, los hallazgos de esta investigación pueden estar relacionados con el cambio de la dinámica por el confinamiento por covid-19, o por el cumplimiento del currículo escolar.

*Palabras clave:* profesorado, colegios públicos, colegios privados, deberes escolares, educación primaria.

### **Differences in the frequency of homework prescription and correction between public and private-subsidised schools**

#### Abstract

Although homework prescription is generally considered necessary by the majority of teachers, some educators express opposition due to concerns about students' workload and potential reduction of their free time. In this context, the ownership status of schools may play a role in shaping teachers' perspectives on homework practices. To investigate this, an ad hoc survey was developed, consisting of three Likert-type scale items pertaining to the frequency of homework prescription, teachers' opinions of homework, and the frequency of homework correction. This survey was administered to a sample of 159 primary school teachers, comprising 103 from state schools and 56 from private-subsidized schools. Subsequently, the differences between public and charter/private teachers were analyzed in terms of the frequency of homework prescription, their opinions of homework, and the frequency of homework correction. The results reveal that public school teachers prescribe homework significantly more frequently than their counterparts in private or charter schools. While some studies have suggested a more positive perception of homework in charter and private schools, the findings of this research may be attributed to changes in dynamics resulting from covid-19-related confinement or adherence to the school curriculum. These factors warrant further exploration and consideration in understanding the variations in teachers' attitudes towards homework.

*Keywords:* teachers, public schools, private schools, homework, primary education.

## Introducción

Desde siempre, las tareas para casa o deberes escolares han sido objeto de atención en distintos medios de comunicación y se han convertido en uno de los temas educativos con más controversia (Regueiro et al., 2015). Una de las definiciones más utilizadas de lo que son los deberes escolares es la de Cooper (1989), que lo define como aquellas tareas que el profesorado asigna para hacer en casa fuera del horario lectivo. En este sentido, se entienden las tareas escolares como actividades que complementan los conocimientos adquiridos en el aula, y que la mayoría de las veces serán compartidas con la familia por el alumnado más joven (Murillo y Martínez-Garrido, 2013).

Según Núñez et al. (2005), la supervisión de las tareas escolares por parte de los padres desempeña un papel fundamental en el fomento de la autorregulación y el establecimiento de rutinas y hábitos de estudio en los estudiantes. Esta implicación de los padres permite un mayor conocimiento acerca de los contenidos que sus hijos están aprendiendo en la escuela, lo que a su vez fortalece la relación entre la familia y la institución educativa (Epstein y Van Voorhis, 2001; Hill y Taylor, 2004). Por otra parte, muchas familias muestran también preocupación por la cantidad de tareas escolares que llevan sus hijos a casa (Consejo Escolar de Navarra, 2012; Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2017).

En un estudio sobre opiniones de asociaciones de padres y madres de alumnos (AMPA) realizado por Rubio et al. (2017), se indagó acerca de las percepciones de los progenitores sobre los deberes escolares. Los resultados revelan que el 26,1% está totalmente de acuerdo con que las tareas escolares se realicen diariamente, mientras que un 42,9% mantiene una posición intermedia y el 26,7% no está para nada de acuerdo. Asimismo, el estudio señala que las AMPA de centros concertados son más favorables a los deberes en comparación con las de centros públicos. De hecho, casi la mitad de estas organizaciones (42,9%) considera que los deberes deberían hacerse en el aula dentro del horario escolar.

Y en esta línea van resultados de investigaciones como la de Rodríguez (2015), en el que se determina que el alumnado que acude a colegios privados hace más deberes que



los alumnos que van a colegios públicos, invirtiendo semanalmente, una hora más de media.

Teniendo en cuenta esta literatura, es de interés plantearse si el contexto del centro educativo y su titularidad podría influir en la percepción que los docentes tienen de las tareas escolares y cómo las prescriben. De este marco teórico, surge la motivación de este estudio, en el que se exploran las diferencias respecto la frecuencia de la prescripción, su corrección así como la opinión de los deberes escolares, entre colegios públicos y concertados-privados.

## **Método**

### **Participantes**

Para este estudio, se contó con una muestra de 159 participantes, de los cuales el 64.78% eran profesores de escuelas públicas ( $n = 103$ ) y el 35.22% de escuelas privadas-concertadas ( $n = 56$ ) de la etapa de Educación Primaria en centros de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

### **Variables e instrumentos**

Para obtener información acerca de las diferentes concepciones de los docentes sobre los deberes escolares, se desarrolló un cuestionario ad hoc que se administró en línea a través de la plataforma de la Universidad de A Coruña, Microsoft Forms. Inicialmente, se consultó sobre la titularidad de los centros en los que los docentes impartían clases, seguido de preguntas relacionadas con la percepción de los deberes escolares. Todas las preguntas se presentaron utilizando una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Para la pregunta sobre la utilidad de los deberes, la escala iba desde "Nada útiles" (1) hasta "Muy útiles" (5). En cuanto a las preguntas sobre la frecuencia de corrección y prescripción, las opciones variaban desde "Nunca" (1), "Puntualmente" (2), "Una vez a la semana" (3), "Dos veces a la semana" (4) hasta "Tres días o más veces a la semana" (5).

### **Procedimiento**

La recogida de datos se realizó en diversos centros de la Comunidad Autónoma de Galicia, contactados previamente para la participación en el estudio, a los que

posteriormente se les proporcionó el cuestionario a través de Microsoft Forms. Durante este proceso, se aseguró el cumplimiento de consideraciones éticas para garantizar la protección y bienestar de los participantes. Estas consideraciones incluyeron obtener el consentimiento informado, asegurar el anonimato y confidencialidad de los datos, proteger la privacidad de la información personal, evitar causar daño y utilizar los resultados de manera responsable.

### **Análisis de datos**

Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, los datos recogidos han sido analizados mediante la prueba t de Student para muestras independientes. A la hora de la interpretación de los resultados, se tuvo en cuenta la existencia, o no, de homogeneidad de varianzas.

Para la interpretación de los tamaños del efecto se utiliza el criterio establecido en el trabajo clásico de Cohen (1988), en base al cual, un efecto es pequeño cuando  $d = .20$ , el efecto es medio cuando  $d = .50$  y grande si  $d = .80$ .

### **Resultados**

En la Tabla 1 se aportan los estadísticos descriptivos correspondientes. En general, los resultados de los análisis de diferencias de medias indican que mientras que en alguna variable no se observan diferencias estadísticamente significativas, en otras sí hay diferencias entre ambos grupos.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de los ítems de concepción sobre deberes escolares*

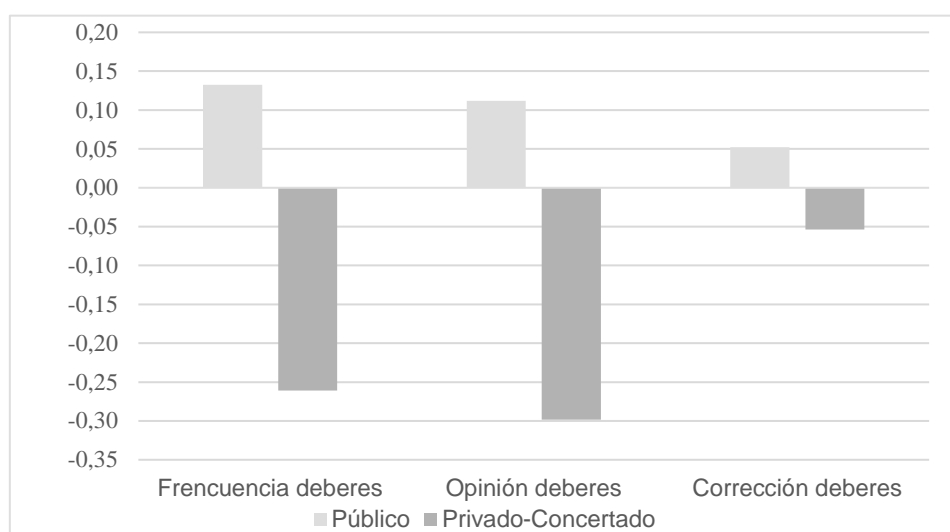
	Titularidad colegio	M	DE
Frecuencia prescripción deberes	Público	3.47	1.38
	Concertado-privado	2.96	1.25
Opinión deberes	Público	3.91	0.80
	Concertado-privado	3.64	0.88
Frecuencia corrección deberes	Público	4.08	1.15
	Concertado-privado	3.91	1.23

En cuanto a la frecuencia de prescribir deberes y tal como se observa en la Figura 1, los datos obtenidos indican que los docentes de colegios públicos prescribe deberes con significativamente mayor frecuencia que el profesorado de colegios concertados o privados ( $t(156) = 2.275 ; p < .05, d = .38$ , tamaño del efecto pequeño).

En lo que respecta a los otros dos ítems, ni la opinión sobre los deberes ( $t(149) = 1.887 ; p > .05, d = .32$ , tamaño del efecto pequeño) ni la frecuencia de corrección ( $t(149) = .874 ; p > .05, d = .15$ , tamaño del efecto pequeño) se encuentran diferencias significativas.

**Figura 1**

*Diferencias sobre la concepción de deberes en colegios públicos y concertados-privados*



### Discusión y conclusiones

El objeto de este estudio era observar si había alguna diferencia respecto a diferentes aspectos de los deberes escolares en los docentes de colegios públicos y el profesorado de centros privados o concertados. Contrario a la literatura previa, nuestros resultados observan que en los colegios públicos se prescriben más tareas para casa que en los centros de titularidad privada.

Aunque no es habitual estudiar la titularidad del centro a la hora de investigar sobre deberes escolares, algunos estudios (Regueiro et al., 2015; Rubio et al., 2017)

observan una mayor cantidad de deberes en los centros públicos. Sin embargo, una investigación reciente (Gil-Noguera et al., 2023) arroja unos resultados similares al del presente estudio, en los que se observa que el estudiantado de los colegios privados percibe menor cantidad de tareas, siendo además los padres de los centros concertados los que exigen mayor cantidad de deberes.

La diferencia de estos resultados puede hallarse en varios factores, siendo uno de ellos que los primeros estudios citados son previos a la situación de pandemia COVID-19, habiendo afectado el confinamiento a la forma en la que los centros prescribían los deberes. Por ejemplo, el estudio de Martínez-Vicente et al. (2020) observó un aumento de la cantidad de deberes en tiempos de pandemia, siendo mayor la cantidad de deberes prescrita según se avanza de etapa escolar.

Por otra parte, aunque no hayan sido estadísticamente significativos, en los centros públicos se aprecian mejor los deberes y son corregidos con mayor frecuencia comparado con los docentes de los colegios privados o concertados. Quizá el hecho de que las tareas para casa estén más presentes, en general, en la docencia de los colegios públicos se deba al seguimiento del currículo del centro, que puede que sea más estricto que en los colegios privados.

Los resultados de este estudio, en conjunto con las investigaciones anteriores, ponen de manifiesto la necesidad de seguir estudiando los factores que influyen en la percepción de los deberes escolares.

## Referencias

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2017). *Las tareas escolares después de la escuela*. Madrid: Consejería de Educación e Investigación.
- Consejo Escolar de Navarra (2012). *La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares*. Pamplona: Junta Superior de Educación.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.

- Epstein, J. L. y Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.
- Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. Á. y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Tareas escolares en tiempos de confinamiento COVID-19. Percepción familiar en función de las variables escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 281-298.
- Hill, N. E. y Taylor, L. C. (200fe4). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Martínez Vicente, M., Suárez Riveiro, J. M. y Valiente Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165. <http://dx.doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Homework Influence on academic performance. A study of Iberoamerican students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-171. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6156>
- Núñez, J.C., Rosario, P., Mourao, R., Trigo, J. y Gonzalez-Pienda, J. (2005). SRL Enhancing Narratives: Testas' (Mis)adventures. *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 73-77.
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosario, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1).
- Rodríguez Mateo, M. L. (2015). *Las tareas escolares en la prensa de dos países europeos*. Universidad de Valladolid.
- Rubio, A., Sanmartín, A. y Rodríguez, E. (2017). *Las AMPAs en el sistema escolar español: cómo son, qué necesitan y en qué creen*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción

- Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction, 17*(3), 372-388.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología, 31*(2), 562-569. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology, 82*(1), 51.

A (in) satisfação acadêmica de estudantes da UNESP no contexto da pandemia de covid-19

Bianca Lopes da Cunha Nogueira (<https://orcid.org/0009-0006-1960-5968>)\*,

Andréia Osti (<https://orcid.org/0000-0002-7605-2347>)\*\*

\*UNESP- Universidade Estadual Paulista, \*\*UNESP- Universidade Estadual Paulista

Este trabalho foi financiado pela FAPESP- Fundação de amparo à pesquisa do estado de São Paulo

Contato da autora: [bianca.lc.nogueira@unesp.br](mailto:bianca.lc.nogueira@unesp.br)

Endereço: Avenida 24A, 1515, Bela Vista, Rio Claro, SP

## Resumo

O presente texto deriva de uma investigação sobre a temática da Satisfação Acadêmica no ensino superior. Objetiva identificar quais fatores envolvem a satisfação ou insatisfação de estudantes com a vida acadêmica no contexto da pandemia de Covid-19. A pandemia impactou toda a sociedade mundial e, no que diz respeito às universidades brasileiras, acarretou, em média, dois anos de afastamento presencial e provocou a exigência de uma reorganização institucional em termos de promover o ensino. Alunos e professores tiveram que aprender uma nova dinâmica de trabalho, de forma remota, para atender a necessidade de isolamento social e evitar a propagação do vírus. Participaram do estudo 300 estudantes da graduação das áreas de Humanas, Exatas e Biológicas da UNESP - Universidade Estadual Paulista - campus de Rio Claro. Metodologicamente foi aplicado um questionário online composto por questões fechadas de escolha múltipla e uma questão aberta com suporte para resposta descritiva e sua análise foi feita por estatística descritiva. Os resultados ajudam a compreender os fatores de (in)satisfação dos estudantes, como também auxiliam no planejamento de ações e serviços de atendimento aos estudantes.

*Palavras-chave:* Satisfação Acadêmica, Ensino Superior, Pandemia

## **The academic (in) satisfaction of UNESP students in the context of the covid-19 pandemic**

### Abstract

This text derives from an investigation on the topic of Academic Satisfaction in higher education. It aims to identify which factors involve student satisfaction or dissatisfaction with academic life in the context of the Covid-19 pandemic. The pandemic has impacted the entire world society and, with regard to Brazilian universities, it has entailed, on average, two years of face-to-face leave and has led to the demand for an institutional reorganization in terms of promoting teaching. Students and teachers had to learn a new work dynamic, remotely, to meet the need for social isolation and prevent the spread of the virus. The study included 300 undergraduate students from the areas of Humanities, Exact Sciences and Biology at UNESP - Universidade Estadual Paulista - Rio Claro campus. Methodologically, an online questionnaire composed of closed multiple-choice questions and an open question with support for descriptive response was applied and its analysis was performed using descriptive statistics. The results help to understand the factors of (dis)satisfaction of the students, as well as help in the planning of actions and assistance services to the students.

*Keywords:* Academic Satisfaction, Higher Education, Pandemic

A vida acadêmica é comumente marcada por um conjunto de tensões e percepções muito variadas. O estudante universitário necessita lidar com uma série de exigências, tal como ser responsável por si mesmo tanto em relação à nova rotina de vida quanto em gerenciar suas tarefas e estudos, entre outras mudanças, as quais provocam desamparo e exige adaptação no sentido de corresponder às exigências do novo contexto.

Diante dessa realidade, em 2020 o mundo foi afetado pela pandemia do COVID-19. Segundo dados do Ministério da Saúde, trata-se de uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-COV-2 de elevada transmissibilidade e potencialmente grave. Para conter a propagação do novo vírus, foram adotadas medidas de



distanciamento social que impactaram a sociedade como um todo. Em relação à área educacional, alunos e professores tiveram que aprender, em pouco tempo, a usar tecnologias para as aulas remotas. No contexto universitário, estudantes, professores e funcionários se reinventaram para dar conta das demandas institucionais e de políticas públicas, o que, de certa forma, alterou a forma de os estudantes se organizarem em relação aos estudos e rotina acadêmica, assim como seus professores (Almeida, 2021; Schiff et al., 2021; Wang & Zhao, 2020).

A gravidade da pandemia reforçou as políticas de isolamento e distanciamento também no contexto acadêmico, podendo as suas consequências serem diferentes entre áreas científicas. Professores e alunos perderam o contato presencial, as aulas passaram a ser ministradas de modo remoto o que gerou dificuldades de acesso a muitos alunos que não possuíam condições materiais para acompanhar as aulas, mesmo com os esforços das universidades públicas para oferecer condições mínimas de acesso à esses alunos.

Almeida (2019) alude a questão da satisfação acadêmica no ensino superior como situações que positiva ou negativamente interferem no processo de desenvolvimento social, interacional, relacional e cognitivo dos alunos em seu percurso acadêmico. Dessa forma, entender a relação que as condições sociais causadas pelo contexto da Pandemia de COVID-19 exercem nos vínculos estabelecidos no ensino superior e sua consequente relação a satisfação acadêmica passa a ser de suma importância, visto que estes cenários de conturbação no ensino foram ocasionados em razão da Pandemia.

Para entender como a experiência acadêmica afeta o estudante, Araújo (2017), Osti et al. (2020) consideram que é preciso investir em pesquisas que analisem dados de natureza acadêmica, de ordem atitudinal, afetiva e as percepções dos graduandos sobre sua vida universitária. Segundo Grebennikov e Shah (2013), Magalhães et al. (2012), a satisfação dos estudantes com a sua experiência acadêmica envolve o acesso e os recursos da instituição, a participação e sucesso no processo de ensino e aprendizagem, a organização do curso e sua estrutura curricular e os serviços de apoio.

Neste âmbito, o envolvimento no contexto universitário é efetivamente um conceito multidimensional e pode ser descrito, de acordo com Araújo (2017), por meio de suas manifestações em três domínios: comportamental, cognitivo e emocional. O

domínio comportamental diz respeito às regras do contexto educacional, o envolvimento na aprendizagem, o tempo na tarefa e a participação em atividades curriculares. Do ponto de vista cognitivo incluem-se aspectos como o investimento e esforço na aprendizagem e compreensão, bem como o uso de estratégias e autoeficácia. O domínio emocional descreve a intensidade emocional relacionada com a experiência da aprendizagem, sendo manifestada em sentimentos de pertença, prazer e interesse intrínseco pela tarefa.

Dado o novo contexto social de isolamento e de atividades remotas, a pesquisa buscou entender como os estudantes avaliaram essa nova realidade e quais os impactos para sua satisfação acadêmica. Essa temática é relevante pois de um lado, tanto nacional quanto internacionalmente, tem-se constatado o aumento no número de estudantes no Ensino Superior e um interesse crescente dos investigadores sobre a adaptação acadêmica dos estudantes, sua satisfação, permanência e sucesso acadêmico.

No que diz respeito ao retorno às aulas na universidade, torna-se evidente os efeitos da pandemia: estudantes com problemas psicológicos, dificuldades para estudar e se manter comprometido com as leituras e atividades acadêmicas e entraves na vida social. Destaca-se aqui, que segundo Neves (2021), a pandemia de Covid-19 trouxe impacto na sua saúde mental de sete a cada dez universitários brasileiros, o maior índice registrado em 21 países analisados. Em outra pesquisa que investigou os efeitos dos afetos positivos e negativos nos estudantes universitários brasileiros, Pereira (2021) afirma que os estudantes apresentaram alto nível de ansiedade e níveis moderados para os pensamentos e comportamentos obsessivos e compulsivos. Desta forma, cabe destacar a relevância da presente pesquisa por possibilitar entender os impactos da pandemia que ainda estão presentes e influenciando o envolvimento acadêmico dos estudantes universitários.

### **Método**

O trabalho caracteriza-se como pesquisa quali-quantitativa e tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP (Parecer 3.011.244). A revisão bibliográfica foi direcionada para artigos que constam no banco de dados do Scientific Electronic Library OnLine (SciELO) e do Google Scholar (Google Acadêmico), selecionando apenas trabalhos publicados nos últimos cinco anos sobre a temática da

satisfação acadêmica e sobre a pandemia e suas repercussões para o ensino e aprendizagem. Objetivou-se investigar junto a um grupo de estudantes da UNESP sobre seus níveis de satisfação e insatisfação acadêmica no contexto da pandemia do Covid-19, especificamente o objetivo foi identificar em qual grau o cenário da pandemia comprometeu a capacidade de engajamento dos estudantes em atividades de aprendizagem, verificar se houve diferenças entre os estudantes em razão das diferentes áreas de graduação e analisou os sentimentos positivos e negativos em relação à realização de atividades durante o ensino remoto.

### **Participantes**

Participaram da pesquisa 300 estudantes da UNESP, campus de Rio Claro, da graduação nas áreas de Humanas, Biológicas e Exatas, sendo todos maiores de idade. Este campus possui dois institutos, o de Biociências que oferece os seguintes cursos: Pedagogia, Ecologia, Educação Física e Ciências Biológicas; e o Instituto de Geociências que oferece os cursos de: Geografia, Geologia, Matemática, Física, Ciências da Computação e Engenharia Ambiental. Os participantes foram divididos da seguinte forma: 100 de cada uma das áreas de Humanas (curso de Pedagogia), Exatas (curso de Geografia) e Ciências Biológicas (curso de Biologia). A seleção foi aleatória, ou seja, não escolhemos os participantes em função da idade, sexo ou ano de curso. Os alunos foram convidados a participar via e-mail e a escolha foi feita relativa ao número máximo de estudantes participantes para cada um dos cursos escolhidos, respeitando também a distribuição bastante equilibrada dos estudantes pelos vários cursos (Pedagogia, Geografia e Biologia).

### **Instrumentos**

Foi aplicado um questionário elaborado via google forms e o mesmo foi enviado pelo e-mail institucional. O questionário incluía questões relativas a idade, sexo e curso, questões fechadas de escolha múltipla relativas às condições de estudo, sentimentos vivenciados, tempo dedicado ao estudo, mudanças percebidas com a pandemia, dentre outras, e duas questões abertas descritivas para que o estudante explicasse sobre as transformações ou mudanças, positivas ou/e negativas que estavam vivenciando com a pandemia. O questionário foi enviado individualmente para assegurar o anonimato de

cada um dos estudantes. Além disso, foi possível aos participantes responder a partir de qualquer computador com acesso à internet e inclusive de telefones celulares, por meio do link encaminhado pelos pesquisadores.

### **Procedimento de coleta e análise de dados**

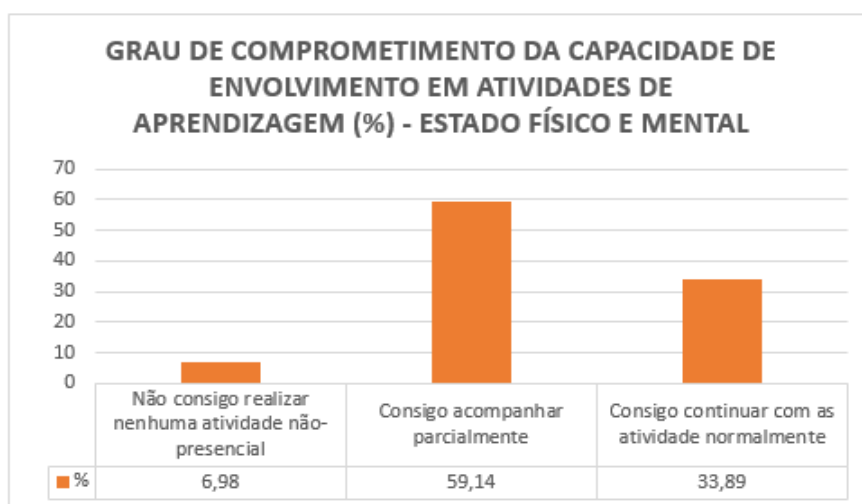
Os estudantes foram convidados a responder ao questionário por meio do e-mail institucional enviado pela coordenadora deste estudo e só participaram os que deram seu consentimento e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Toda a coleta foi realizada online uma vez que a universidade desenvolvia suas atividades em formato remoto, tendo o retorno presencial ocorrido a partir de abril de 2022. Os dados recolhidos foram primeiramente transcritos para uma planilha excel em que os alunos receberam um número e os itens do questionário foram inseridos. Após a planilha estar pronta, os dados foram analisados por estatística descritiva e análise de conteúdo (Bardin, 1979) para as questões abertas.

### **Resultados**

Os resultados relativos ao grau de comprometimento da capacidade de envolvimento em atividades de aprendizagem, do ponto de vista do estado físico e mental, apontaram que no curso de Biologia, 13 alunos revelaram não conseguir realizar as atividades não presenciais, 52 conseguiram acompanhar parcialmente e 36 conseguiram seguir com as atividades normalmente. No curso de Pedagogia, 8 alunos declararam não conseguir acompanhar as atividades não-presenciais, 52 responderam que conseguem acompanhar parcialmente e 40 seguem com as atividades normalmente. Em contraste, no curso de Geografia nenhum aluno declarou que não conseguiu realizar nenhuma atividade não-presencial, 74 alunos conseguiram acompanhar parcialmente e 26 revelaram que seguiram com as atividades normalmente.

### Figura 1

*Grau de comprometimento da capacidade de envolvimento em atividades de aprendizagem- Estado físico e mental*

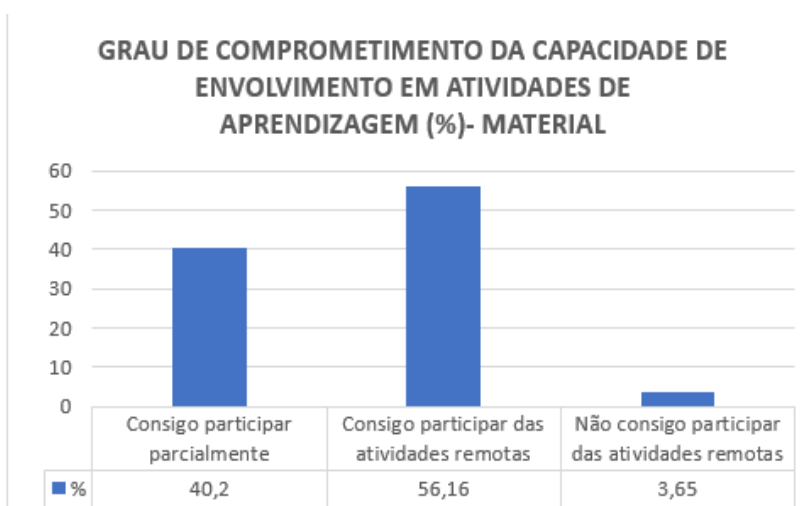


Esses dados apontam que, de forma geral, 59,14% dos alunos relataram enfrentar dificuldades na capacidade de envolvimento em atividades não –presenciais de aprendizagem e, portanto, acompanharam as atividades de modo parcial e 6,98% não conseguiram realizar nenhuma atividade não-presencial. Em relação ao grau de comprometimento da capacidade de envolvimento em atividades de aprendizagem, por motivos materiais e de infraestrutura, no curso de Biologia 50 alunos revelaram acompanhar as atividades parcialmente e 6 não conseguiram acompanhar nenhuma atividade remota.

Na Pedagogia, 28 alunos participaram parcialmente e 4 não conseguiram participar. No curso de Geografia 43 alunos acompanharam as atividades parcialmente e apenas um aluno não conseguiu participar das atividades remotas. Neste sentido, observa-se uma maior dificuldade dos alunos do curso de Biologia em participar das atividades remotas e, no geral, considerando os três cursos estudados, 40,20% dos alunos acompanharam as atividades parcialmente e 3,65% não conseguiram acompanhar.

**Figura 2**

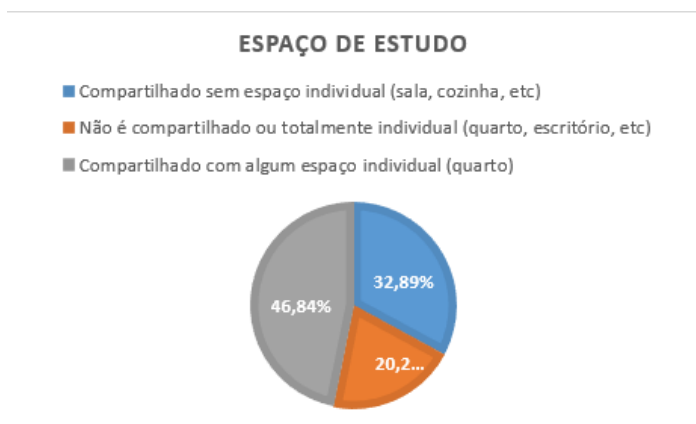
*Grau de comprometimento da capacidade de envolvimento em atividades de aprendizagem- Material*



No que diz respeito ao espaço de estudo, a maioria dos alunos 46,84%, dispunham de uma ambiente compartilhado com algum espaço individual (quarto), 32,89% afirmaram que utilizavam um espaço compartilhado e sem espaço individual para o estudo (sala, cozinha, etc) e apenas 20,27% afirmaram ter um espaço totalmente individual (quarto ou escritório). Em relação às horas semanais de estudo, verifica-se que 33,22% dos participantes afirmaram dedicar ao estudo de duas a três horas semanais, 24,9% dedicaram apenas uma hora ao estudo, com destaque para o curso de Biologia que apresentou o maior número de respostas nessa variável, 23,59% dos alunos dedicaram cinco ou mais horas de estudo semanal e 18,27% afirmaram destinar de quatro a cinco por semana ao estudo. Quanto ao questionamento acerca da influência da Covid-19 na organização de estudos e compromissos acadêmicos, 55,48% dos participantes afirmaram que a situação influencia muito, 30,56% responderam que pouco influencia e apenas 13,95% disseram que não influencia.

**Figura 3**

*Espaço de estudo*



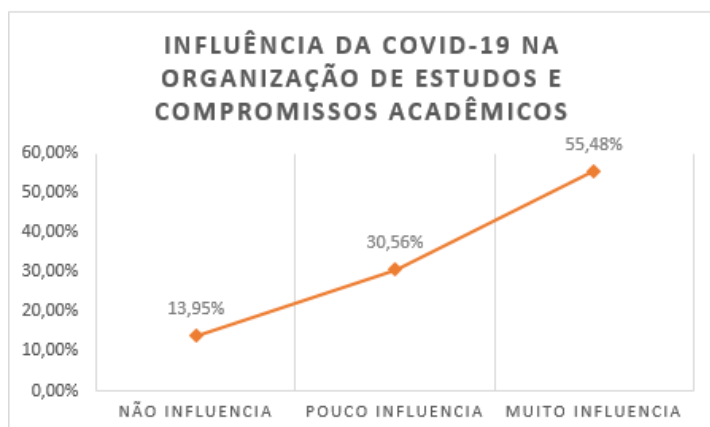
**Figura 4**

*Horas semanais de estudo*



**Figura 5**

*Influência da Covid-19 na organização de estudos e compromissos acadêmicos*



No contexto dos sentimentos vivenciados durante esse período, as respostas mais frequentes foram relacionadas à sentimentos negativos, respectivamente: Medo (18,45%), Tristeza (17,87%), Expectativa (13,43%), Pessimismo (12,77%) e Raiva (11,61%). E as menos frequentes foram Interesse (4,12%), Surpresa (4,78%), Desprezo (4,78%), Alegria (5,27%) e Otimismo (6,92%). No que tange às preocupações em relação à pandemia e à Universidade, mais da metade dos participantes afirmaram preocupar-se com a pior qualidade do ensino oferecido pelas aulas remotas, 28,90% temiam o atraso da conclusão da graduação, 9,97% preocupavam-se com o método de avaliação, já que as provas também seriam realizadas à distância e 8,64% tinham receio de que o semestre letivo não terminasse no tempo previsto.



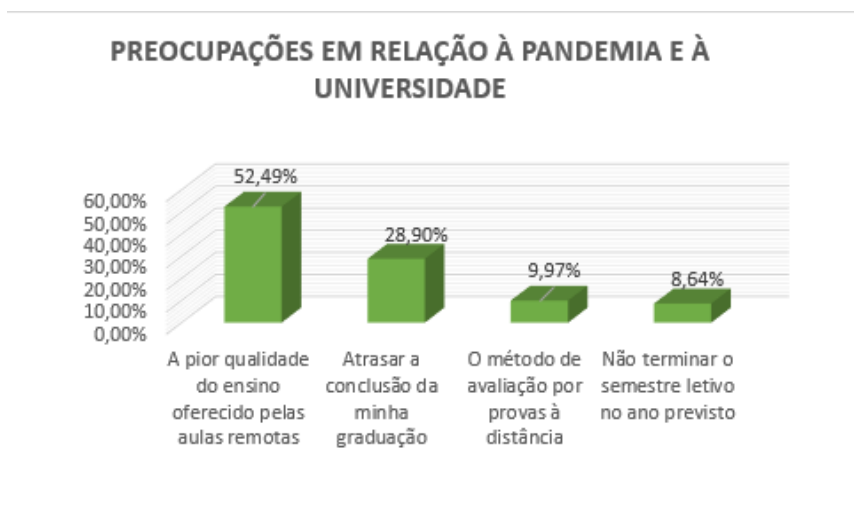
**Figura 6**

*Sentimentos*



**Figura 7**

*Preocupações em relação à pandemia e à universidade*



## Conclusão

Tendo em vista que a pandemia do Covid-19 impactou as atividades acadêmicas e forçou a adoção do ensino remoto, como forma de conter a propagação do novo vírus. O objetivo da presente pesquisa dedicou-se a investigar junto a um grupo de estudantes da UNESP os seus níveis de satisfação e insatisfação acadêmica no contexto da pandemia

do COVID-19. E identificar em qual grau o cenário pandêmico comprometeu a capacidade de engajamento dos estudantes em atividades de aprendizagem, além de verificar as diferenças entre os estudantes em razão das diferentes áreas de graduação.

Os resultados indicam que a capacidade de envolvimento em atividades de aprendizagem foi afetada, em razão de fatores emocionais e materiais, como a falta de dispositivos para acompanhar as aulas. A necessidade de isolamento social alterou o estado físico e emocional dos estudantes e influenciou o acompanhamento das atividades acadêmicas, de modo que grande parte dos participantes não conseguiram cumprir integralmente com as atividades não-presenciais propostas. O estudo permitiu verificar o predomínio de sentimentos negativos, como medo, tristeza, raiva e pessimismo, afetando o engajamento e a rotina de estudos. No grupo investigado, a maioria dos alunos afirmaram dedicar menos de cinco horas semanais ao estudo.

Considera-se que a temática da pesquisa permite continuidade, para levantar dados, como, por exemplo, se houve queda no desempenho dos estudantes ou aumento da evasão nas universidades. Além disso, o estudo contribui para a compreensão do impacto que a pandemia teve para a rotina dos universitários e permite a adoção de estratégias que solucionem as dificuldades elencadas e contribuam para uma maior satisfação acadêmica entre os estudantes.

## Referências

- Almeida, L. S. (2019). Ensino Superior: Combinando exigências e apoios. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação acadêmica no ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp.17-33). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L. S. (2021). Pandemia e vulnerabilidade dos estudantes do ensino superior: reflexões. In CNE (Ed.), *Estado da Educação 2020* (pp. 300-306). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Araújo, M. A. (2017). Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. DOI:[10.17979/reipe.2017.4.2.3207](https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207)

- Grebennikov, L., & Shah, M. (2013). Monitoring trends in student satisfaction. *Tertiary Education and Management*, 19(4), 301-322. DOI: <https://doi.org/10.1080/13583883.2013.804114>
- Magalhães, A., Machado, M. L., & Sá, M. J. (2012). Satisfação dos estudantes do ensino superior português. Matosinhos, CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- Neves, U. (2021). Saúde Mental e Covid-19: universitários brasileiros são os mais afetados pela pandemia. PEBMED. Disponível em: <https://pebmed.com.br/saude-mental-e-covid-19-universitarios-brasileiros-sao-os-mais-afetados-pela-pandemia/>
- Osti, A., Chico, B. M., Oliveira, V., & Almeida, L. S. (2020). Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, 9(1), 94-106.
- Pereira, M. M. et al. (2021). Saúde mental dos estudantes universitários brasileiros durante a pandemia de Covid-19. *Psicol. teor. prat.* [online], vol.23, n.3, pp. 1-19. ISSN 1516-3687. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE13941>
- Schiff, M., Zasiakina, L., Pat-Horenczyk, R., & Benbenishty, R. (2021). COVID-Related functional difficulties and concerns among university students during COVID-19 Pandemic: A binational perspective. *Journal of Community Health*, 46(4), 667–675. <https://doi.org/10.1007/s10900-020-00930-9>
- Wang, C., & Zhao, H. (2020). The Impact of COVID-19 on Anxiety in Chinese University Students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>

Agradecimentos: Agradeço à FAPESP pelo financiamento da pesquisa.

### Área 3 – Conflictos y Mediación Escolar

As competências socioemocionais e a gestão de comportamentos na escola: Uma intervenção socioeducativa exploratória

Miguel Correia, MSc. (<https://orcid.org/0000-0002-6663-3789>)\*

\*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Autor de contacto: Miguel Correia – [miguel.correia.fpceup@gmail.com](mailto:miguel.correia.fpceup@gmail.com)

### Resumo

As competências socioemocionais baseiam-se no autoconhecimento, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisões responsáveis, apresentando uma relação estreita com a gestão eficiente dos comportamentos em sala de aula. Em colaboração com 3 escolas do interior de Portugal, foi desenvolvido um projeto exploratório de intervenção socioeducativa durante 3 meses, com o objetivo de promover as competências socioemocionais de 41 crianças do 1º ciclo do ensino básico português como base para a construção de estratégias de gestão de comportamentos em sala de aula. A intervenção envolveu um processo de trabalho colaborativo, tendo sido capaz de produzir 8 atividades que promovem as competências socioemocionais. Procedimentos de investigação etnográfica – observação participante, notas de terreno e entrevistas informais – foram utilizados para produzir conhecimento. Assente nos dados, delinearam-se 6 estratégias para gerir o comportamento em sala de aula. Em suma, este projeto exploratório constitui-se um contributo em termos de orientações para a educação socioemocional em contexto escolar.

*Palavras-chave:* competências socioemocionais, gestão de comportamentos, ensino básico, ciências da educação

## **Socio-emotional skills and behaviour management at school: An exploratory socio-educational intervention**

### Abstract

Socio-emotional skills are based on self-knowledge, self-regulation, social awareness, relational skills and responsible decision-making, and are closely related to the efficient management of classroom behaviours. In collaboration with 3 schools in the interior of Portugal, a socio-educational intervention project was developed over a period of 3 months, with the aim of promoting the socio-emotional skills of 41 Portuguese elementary school children as a basis for building behaviour management strategies in the classroom. The intervention involved a collaborative working process between teachers, psychologists and educologists, and was able to produce 8 activities that promote socio-emotional skills. Ethnographic research procedures employed were participant observation (over a period of 3 months), field notes (around 100), and informal interviews (around 50) as a way to produce socially useful knowledge. Based on the data, 6 strategies for managing classroom behaviour were outlined. In sum, this exploratory project contributes to guidelines for socio-emotional education in school settings.

*Keywords:* socio-emotional skills, behavior management, elementary education, education sciences

As competências socioemocionais fazem parte do manancial de capacidades que nos permitem compreender, gerir e exprimir diferentes aspetos socioemocionais que ocorrem ao longo da vida, de forma a permitir a concretização de atividades como aprender, estabelecer relações, resolver problemas quotidianos e adaptar-se às exigências complexas do desenvolvimento humano (Álvares, 2022). Nesta linha, as competências socioemocionais surgem dissecadas em 5 grandes áreas, todas elas interligadas (CASEL, 2013):

- *Autoconhecimento* – capacidades que permitem compreender as próprias emoções, pensamentos e valores, e a forma como estes aspetos influenciam o nosso comportamento em diferentes situações quotidianas;

- *Autorregulação* – capacidades que permitem gerir as próprias emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficiente em diferentes situações;
- *Consciência social* – capacidades que permitem compreender as perspetivas de outras pessoas, promovendo a empatia e a inclusão;
- *Competências relacionais* – capacidades que permitem estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, assim como interagir com pessoas e grupos diversificados em diferentes contextos;
- *Tomada de decisão responsável* – capacidades que permitem privilegiar decisões construtivas e solidárias relativamente a si próprio e às interações sociais em diferentes situações da vida.

Com base nestas ideias, as competências socioemocionais perfazem o palco sobre o qual se constroem ambientes em sala de aula promotores do sucesso pessoal e escolar, sendo o enfoque na gestão dos comportamentos um aspeto central deste processo (Bondy et al., 2007).

## Método

### Descrição do projeto de intervenção

Em 2022, no âmbito da lecionação de Atividades de Enriquecimento Curricular (de natureza lúdica, formativa e cultural nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado, e da dimensão europeia da educação), desenvolveu-se uma intervenção socioeducativa assente no trabalho em torno das competências socioemocionais como meio de promover o sucesso pessoal e escolar de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como meio de aprofundar estratégias em torno da gestão de comportamentos em espaço de sala de aula com o propósito de estabelecer procedimentos e construir sinergias para que os professores e as professoras se apropriassem de tais estratégias e as utilizassem no seu quotidiano docente enquanto aspetos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Assente nesta ideia, a fase de diagnóstico passou pela constituição de uma equipa: 1 educólogo, 3 professoras, e 1 psicóloga. A equipa reunia semanalmente para debater ideias para estruturar o projeto e procedimentos de implementação. No final de 4 semanas, a espinha dorsal do projeto encontrava-se delineada. O presente artigo dá conta

do processo de implementação enquanto base para alavancar práticas de investigação-ação junto dos/as professores/as. O material suplementar, disponível em <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/SN4W5>, permite aceder aos objetivos do projeto, bem como aos recursos utilizados para desenvolver as atividades de que os resultados dão conta.

### **Pessoas envolvidas**

O projeto envolveu 6 turmas de 3 escolas do interior de Portugal. No total, integraram o projeto 41 crianças (37 de nacionalidade portuguesa, 2 de nacionalidade brasileira, 1 de nacionalidade chilena e 1 de nacionalidade espanhola) entre os 6 e os 10 anos de idade, sendo 21 do sexo feminino e 20 do sexo masculino. Realizou-se 1 sessão por semana com cada turma com a duração de cerca de 2 horas num espaço temporal de cerca de 3 meses.

### **Considerações metodológicas**

A reflexão crítica que se realiza em torno deste projeto bebe de um trabalho de dimensão etnográfica (Amado, 2017), ou seja, valoriza os significados e interpretações das pessoas, propondo-se a descrever e a analisar as práticas de uma comunidade para as interpretar e compreender, sendo que os dados recolhidos traduzem parte do quotidiano das pessoas e apoiam à reflexão sobre as dinâmicas particulares do contexto. Neste sentido, esta dimensão etnográfica apoiou-se na observação participante (Amado, 2017), tendo sido relevante construir as condições necessárias para compreender as estruturas de significado que informam e dão corpo ao comportamento observado. Numa perspetiva ampla, este processo implicou uma imersão pessoal e direta na atividade social e profissional que ocorre na escola. Além deste aspeto, as notas de terreno (Amado, 2017) desempenharam um papel fundamental no registo sistemático e denso das atitudes observadas e das dinâmicas desenvolvidas. De modo a apoiar este trabalho, recorreu-se à entrevista informal (Amado, 2017) enquanto técnica de investigação complementar, onde se procurou clarificar as ideias das notas de terreno e provocar *insights* a partir do diálogo *in loco* com as pessoas. Não obstante à sua informalidade, existiu um registo próximo do discurso das pessoas assente na escrita das ideias principais do diálogo, tentando preservar algumas das suas palavras.



Assente neste racional, a análise de conteúdo (Amado, 2017) revelou-se central para alavancar inferências interpretativas a partir das notas de terreno e dos registos das entrevistas informais, contribuindo para dissociar os dados em categorias e subcategorias. De forma abrangente, iniciou-se a análise de conteúdo por uma leitura flutuante (Amado, 2017), ou seja, por uma leitura do corpus documental. A seguir, realizou-se a categorização dos dados, ou seja, realizou-se um processo pelo qual os dados foram transformados e agregados em unidades de análise que permitissem uma descrição das características relevantes do seu conteúdo. Por conseguinte, a etapa dos resultados apoiou-se em todo o trabalho de análise e categorização precedente, onde interpretar se revelou um processo de justificação racional das relações entre fenómenos complexos por via da indução analítica (Amado, 2017), ou seja, pela construção progressiva das compreensões numa íntima relação entre observação e teorização, sendo desta sequência de ações investigativas que emergiu o conhecimento.

Por último, importa referir que os procedimentos éticos inerentes ao trabalho em instituições e com pessoas foram tidos em conta, por exemplo, a recolha do consentimento informado e o tratamento adequado dos dados (e.g., anonimato e armazenamento).

## **Resultados e discussão**

### **Competências socioemocionais**

As crianças foram capazes de demonstrar o desenvolvimento de competências socioemocionais. No que diz respeito ao autoconhecimento:

Eu sei que tenho muita força, que sou *brutamontes* [pessoa que utiliza muita força nas suas ações quotidianas, e.g., fechar uma porta com muita força ou abraçar com muita força], os meus colegas também dizem. Mas eu uso a força para o bem. Noutro dia, o meu irmão atirou uma coisa para debaixo do sofá e eu segurei no sofá para ele ir lá buscar (Pedro, Turma 1, Escola B, Entrevista Informal, 22 de novembro de 2022).

Como se destaca no discurso do Pedro, o facto de reconhecer o efeito das suas ações nas outras pessoas, nomeadamente, que os outros se sentem desconfortáveis quando o Pedro é bruto, permite que estas atitudes tidas como negativas pelos colegas sejam

redirecionadas para o campo do positivo, adquirindo um novo significado. No que concerne à autorregulação:

O Luís evidenciava uma série de atitudes que desafiavam a estrutura das sessões, e.g., interromper-me com piadas. Contudo, após conversarmos em grupo e individualmente sobre a importância de respeitarmos o que o outro nos diz em termos de o ouvirmos para a seguir sermos ouvidos, possibilitou que o Luís se autorregulasse, em particular, comecei a observar que ele gesticulava o braço e abria ligeiramente a boca, mas que imediatamente reajustava essa ação para, por exemplo, esperar que o colega terminasse a frase (Turma 3, Escola C, Nota de Terreno, 9 de dezembro de 2022).

Como se destaca, a autorregulação das crianças surge promovida no seio da relação que se vai estabelecendo entre professor/a e criança, e entre as crianças, nomeadamente, no contexto de um diálogo transparente sobre as expectativas em torno dos comportamentos a levar a cabo e da sua fundamentação. No que respeita à consciência social:

Inês: Professor, eu estive a pensar no que me pediu. Posso escrever no quadro?

Professor: Fico contente por teres pensado no que falamos. Claro que podes escrever no quadro!

Frase escrita no quadro: Os dois grupos respeitaram as regras, mas o grupo T [referente ao desenho triste] tinha uma história mais completa do que o grupo F [referente ao desenho feliz e o grupo da Inês].

A Inês tinha ficado transtornada porque o seu grupo não estava a desenhar uma história que fizesse sentido. ... Contudo, na discussão em turma, cada elemento do seu grupo contava pequenas histórias enquanto o outro grupo contou uma história coesa, tendo respeitado as instruções da atividade. ... A Inês resistia em aceitar esta observação de toda a turma, incluindo do seu grupo. Como tal, convidei-a a pensar qual dos grupos seguiu as regras fundamentais da atividade. ... Na sessão a seguir, a Inês, por iniciativa própria, veio dizer-me o que mencionei acima (Turma 5, Escola B, Nota de Terreno, 17 de janeiro de 2022).

Como se realça, muitas crianças, embora resistissem a acolher as opiniões dos colegas, quando convidadas a refletir durante uns dias sobre o assunto, eram capazes de tomar consciência das suas ações de modo a reajustarem intencionalmente a sua posição, tomando em conta as ideias das outras pessoas. No que diz respeito às competências relacionais:

O Yago é de outro país. ... Isso é muito bom professor, assim aprendemos sobre o país dele, ele pode ensinar-nos coisas novas. (...) Podemos usar o tradutor do computador para percebermos o que ele diz.

É assim que a professora Teresa faz nas aulas (Camila, Turma 4, Escola A, Entrevista Informal, 2 de novembro de 2022).

A Camila evidencia a atitude das turmas que acolhiam e integravam crianças de outras nacionalidades/culturas. O trabalho realizado em torno de conhecer o outro e de debater sobre as relações permitiu consciencializar de forma significativa a relação com pessoas de culturas diferentes. No que concerne à tomada de decisões responsáveis:

Gabriel: Professor, trouxe a vassoura e o apanhador! Eles deixaram isto tudo sujo!

Professor: Obrigado Gabriel, fico muito contente por me ajudares a organizar a sala!

O Gabriel, notando que eu estava a organizar a sala sozinho, foi, por iniciativa própria, pedir à assistente operacional da escola que lhe desse um apanhador de lixo e uma vassoura para me ajudar a limpar. ...

O Gabriel destacou o seu descontentamento com o comportamento dos colegas que *saíram sem deixar tudo organizado e limpo, como devemos fazer sempre* (Turma 3, Escola C, Nota de Terreno, 9 de janeiro de 2023).

Como se destaca, as crianças, com o amadurecimento das relações e com o aprofundamento da consciencialização da importância de apoiar o outro e em tomarem decisões com vista à melhoria contínua dos seus espaços de vida, tomavam iniciativas solidárias, tanto para comigo, como para com os colegas de turma.

Numa perspetiva ampla, o trabalho em torno das competências socioemocionais desenvolveu-se por via de um enfoque numa abordagem pedagógica em torno de cada interação realizada com as mesmas, no sentido de aproveitar cada momento para reforçar positivamente as competências socioemocionais que procuramos trabalhar.

## **Gestão de comportamentos em sala de aula**

### *Negociar as regras*

O primeiro contacto com as crianças revelou-se crucial para estabelecer o ponto de partida da relação criança-professor/a (foco individual) e turma-professor/a (foco coletivo). Numa perspetiva ampla, enunciar uma série de regras fundamentais da relação entre colegas e com o/a professor/a contribuiu para reforçar a tónica entre as expectativas do professor e as ações levadas a cabo pelas crianças:

As crianças chegam e demonstram-se surpreendidas por me ver. Cumprimento-as com um caloroso *Olá! Eu sou o M., o vosso novo professor!* Imediatamente a seguir, uma série de crianças envolvem-se

à minha volta, dando-me pela cintura, no que viria a ser uma avalanche de perguntas acerca de mim (e.g., *De onde vens?* e *Que idade tens?* e ainda *Qual é o teu animal preferido?*). Respondo que irei responder a todas as questões assim que nos conseguirmos sentar em círculo no chão. Todas as crianças, com alguma agitação, iniciam a construção de um círculo no chão. ... Explico o que vamos fazer ao longo das semanas que se seguem e destaco as regras fundamentais: o respeito por todas as pessoas (e.g., não insultar ou bater), a comunicação clara das necessidades (e.g., ir à casa de banho) e os contornos particulares do contexto das nossas aulas (e.g., se existir movimento e diálogo terá de ser de forma regulada e que não distúrbe as atividades) (Turma 1, Escola B, Nota de Terreno, 25 de novembro de 2022).

Denotei que as regras que estabeleci revelavam a sua pertinência e utilidade enquanto contratos sociais de relações, ou seja, aquando do desrespeito pelas regras estabelecidas, a referência ao acordo inicial consciencializou a esmagadora maioria das crianças *in loco* em torno das consequências negativas que as suas ações estavam a ter nas outras pessoas, assim como em torno do reconhecimento de que regular o seu comportamento seria mais adequado (Turma 3, Escola B, Nota de Terreno, 12 de dezembro de 2022).

Como se realça, as crianças revelam-se capazes de compreender o estabelecimento de regras e de reconhecer a dimensão das suas ações por intermédio do diálogo. Numa perspetiva ampla, a esmagadora maioria das crianças revela-se capaz de auto regular o seu comportamento com recurso a este contrato social em torno das regras.

### *Construir uma relação significativa*

A relação entre criança e professor/a, bem como entre crianças, além de uma relação educativa, revela-se uma relação humana, revestindo-se continuamente de tensões, assim como de oportunidades para aprender. Neste sentido, o aprofundamento da relação humana surge como crucial para fomentar o respeito e a confiança enquanto pilares de uma gestão eficiente dos comportamentos em ambiente de sala de aula:

A atividade correu de forma articulada e fluída. Os conflitos foram inexistentes. Como tal, parte da sessão foi dedicada ao espaço de lazer. Neste espaço, as crianças encontravam-se a desenvolver atividades do seu interesse (e.g., desenhar, ouvir música ou estudar). ... Passei algum tempo com os diferentes grupos, questionado sobre os seus interesses (e.g., *Essa música é boa! O que gostas mais nesse estilo?* e *O desenho está a ficar muito bonito, gosto muito das cores que estás a usar! Podes-me explicar-me a história do teu desenho?*) (Turma 2, Escola A, Nota de Terreno, 28 de novembro de 2022).

Todos estes momentos promoviam o aprofundamento das relações humanas que se estabelecem num processo educativo. Numa perspetiva ampla, a esmagadora maioria das crianças revelou ouvir com maior atenção as orientações sobre a atividade, bem como respeitar com menor contestação as sugestões de regulação do comportamento que lhes indicavam. Acredito que, não de forma isolada, mas no seu conjunto, todas as estratégias culminaram neste tipo de interações assentes no respeito e no reconhecimento do outro.

### *A importância do olhar*

As crianças apresentam uma estatura física inferior aos/às professores/as. Como tal, a dificuldade em olhar nos olhos da criança revela-se acrescida. No entanto, um esforço para o fazer traduz-se em efeitos positivos na gestão de comportamentos no espaço de sala de aula:

A Joana acusou a Inês de lhe tirar um lápis do estojo e sucedeu-se a seguinte interação:

Professor (no centro do círculo): Inês! Vamos falar sobre o que aconteceu, eu compreendo que estejas muito aborrecida com a Joana, mas para te ajudar preciso que me contes o que aconteceu.

Inês: Eu não quero, não quero, não quero falar com ela!!! (nitidamente agitada e incomodada)

Professor (em frente à Inês, ao seu nível e a olhar nos seus olhos): Inês, eu quero ajudar-te. Não tens de falar com a Joana, podes falar comigo. Se eu perceber o que aconteceu, vou conseguir ajudar-te, ninguém te quis acusar de nada. A Joana já explicou a sua parte e agora preciso que me expliques a tua. Não estou contra ti, apenas te quero ajudar. Combinado?

Inês (acalmando os movimentos do braço e alterando a sua expressão facial fechada): Está bem, eu falo. Eu vi o lápis no chão e fui meter na mochila da Joana. E ela disse que eu roubei. E não foi isso que aconteceu.

Professor (ao mesmo nível da Inês): Eu acredito em ti, Inês. O lápis da Joana está na mochila dela, é isso?

Inês: Sim, ela disse que roubei e eu não roubei!

Professor (ao mesmo nível da Inês, mas virando a face para a Joana): Joana! Por favor, vê se o lápis está na tua mochila.

A Joana foi à mochila e encontrou o lápis no fundo da mesma.

Professor (progressivamente colocando-se de pé e dirigindo-se para a turma): Turma! ... A Joana ficou muito aborrecida com a Inês porque viu-a a colocar o seu lápis na mochila e pensou que a Inês o estava

a roubar. Mas a Inês estava a devolvê-lo à Joana. É muito importante falarem com calma, pois ninguém gosta de ser roubado e ninguém gosta de ser acusado. O que pensas do que disse Joana?

Joana: Não foi por mal, eu vi-a com o lápis na mão e fiquei muito aborrecida.

Professor: E tu Inês, o que pensas?

Inês: Eu estava só a devolver o lápis, nunca roubaria algo à Joana, ela é a minha melhor amiga.

...

Professor: Joana e Inês! Conseguem voltar a desenhar juntas?

Joana: Sim, professor!

Inês: Sim, professor!

Professor: Nesse caso, voltemos ao trabalho! (Turma 4, Escola C, Nota de Terreno, 27 de janeiro de 2023).

Ao longo de diferentes sessões, denotei que olhar nos olhos das crianças, ao mesmo nível que estas, captava a sua atenção e facilitava que estas ouvissem claramente o que lhes era dito, bem como permitia que experienciassem fisicamente que se estava atento às suas necessidades.

*O conflito: Próximo ou longe do/a professor/a?*

O conflito evoca ideias e experiências desagradáveis. Como tal, no espaço de sala de aula, o conflito surge afastado do centro da atenção (a parte frontal da sala, onde está o quadro e o/a professor/a), sendo remetido para a parte posterior da sala, na tentativa de preservar a estabilidade à frente, onde a ação educativa acontece com maior enfoque. No entanto, esta forma de resolver o conflito, embora permita que o trabalho na frente da sala corra de forma razoavelmente articulada, culmina por remeter o conflito para uma *zona escura* da sala, onde a disrupção acontece com a premissa de não perturbar o trabalho educativo na parte da frente (Bondy et al., 2007). Neste sentido, procurar romper com esta abordagem fomenta a resolução permanente do conflito e a integração das crianças envolvidas no mesmo:

As crianças criaram um jogo em que colocam uma série de autocolantes de futebol no chão e com o impacto das mãos a baterem próximo da torre de autocolantes, procuravam derrubar o maior número. O Alexandre era o maior adepto deste jogo. ... Nas primeiras sessões, encontrava-se permanentemente a jogar, fazendo barulho enquanto abordava as orientações para a atividade da sessão e durante o período

de debate. Como forma de resolver a situação, pedi que o Alexandre se sentasse numa cadeira ao meu lado. Nos momentos que o Alexandre procurava interromper, pedia-lhe que respeitasse as regras da turma e que deixasse os colegas terminarem de falar. ... Fui pedindo ao Alexandre que me ajudasse com a atividade e que atentasse para dois critérios da discussão: respeitar a vez do colega falar, não o interrompendo e a qualidade da resposta que os outros colegas davam, nomeadamente, se ficavam sem saber o que contra-argumentar ou se apresentavam uma resposta coerente. ... O Alexandre focou-se nesta tarefa e eu fui reforçando positivamente o que ele escrevia na folha de papel que lhe dei: *Esse comentário é muito interessante Alexandre. Estás a fazer um bom trabalho!* (Turma 6, Escola C, Nota de Terreno, 16 de janeiro de 2023).

O Alexandre dirigiu-se à cadeira perto de mim para se sentar. Eu perguntei: *Queres sentar-te aí hoje, Alexandre?* Ao que ele me respondeu: *Posso?* E eu disse: *Sim, podes Alexandre. Enquanto eu explico a atividade de hoje, ficas sentado aí, mas depois também tens de colaborar. ... A tua ajuda é muito importante!* ... Embora ainda tenha sido necessário sugerir alguns reajustes ao comportamento do Alexandre, o seu contributo para as e o envolvimento nas atividades incrementou significativamente (Turma 4, Escola C, Nota de Terreno, 19 de dezembro de 2022).

A partir destes excertos, denota-se que aproximar o conflito do professor/da professora contribui para fomentar uma solução positiva em torno das disrupções inerentes ao trabalho com crianças. Não obstante, esta estratégia, como já referido, tem necessariamente de concorrer para aprofundar o trabalho realizado com o recurso às outras já mencionadas.

#### *Aplicar consequências coerentes e saber recompensar*

Todas as ações apresentam consequências, por vezes, positivas e, noutras vezes, negativas. Neste bloco, importa focar na gestão das ações tidas como negativas com recurso à aplicação de consequências coerentes, bem como de recompensas ajustadas à situação:

O André estava irrequieto durante a explicação das orientações da atividade. ... O André queria sentar-se perto do Alexandre, mas, como este tinha chegado mais tarde à sessão, ficaram ambos separados. ... Pedi ao André que aguardasse até eu terminar de dizer as indicações para realizar a troca juntamente com outros colegas. ... O André continuava a persistir na questão, realizando movimentos bruscos de modo a provocar barulho. ... Dirigi-me ao André e, tendo-me colocado ao mesmo nível que ele, disse-lhe o seguinte: *André! Pedi-te para aguardares até todos terem compreendido a atividade para mudares de lugar. O barulho que estas a fazer com as mãos está a impedir que os colegas percebam a atividade. Como já falamos duas vezes e este é o terceiro aviso, vamos combinar o seguinte: Se ficares sem fazer barulho durante 5 minutos, e eu vou contá-los no meu relógio, podes depois ir para perto do Alexandre,*

*caso contrário, permaneces neste lugar até ao final da atividade. Combinado? ... Uuhhuhh, está beeeemm, respondeu ele. ... Boa, André, vou começar a contar o tempo agora!*, disse eu. O André manteve-se calmo, mas como uma cara fechada. Não obstante, permitiu que abordasse as orientações sem interrupções. ... Passados 2 minutos, reforcei que o André estava a ir muito bem e que apenas faltavam 3 minutos para ele ir para o lado do Alexandre. ... Quando faltava 1 minuto, voltei a reforçar o comportamento positivo do André – a sua calma – e disse-lhe que faltava 1 minuto para ir para o lado do Alexandre. ... No final dos 5 minutos, disse ao André que poderia ir para o lado do Alexandre (Turma 2, Escola A, Nota de Terreno, 19 de janeiro de 2023).

Como se destaca, as consequências a aplicar por dada ação encontram-se enraizadas no próprio contexto da ação. Neste caso particular, o desafio de gerir as emoções levou ao André a ficar irrequieto e a constranger o início da atividade, sendo coerente conceder-lhe uma oportunidade para utilizar as suas capacidades de gestão emocional. Como tal, delimitar um período para evidenciar um dado comportamento tido como positivo permite, para a criança, balizar a tarefa e posicionar-se face à mesma, apoiando a sua tomada de decisão face ao objetivo a alcançar – neste caso, sentar-se ao lado do Alexandre. Nesta linha, o reforço positivo ao longo do tempo – neste caso, aos 2 e 4 minutos – permitiu, por um lado, dar a entender que, embora a falar das orientações da atividade, me encontrava consciente do que tínhamos combinado, no fundo, da sua necessidade e, por outro lado, promoveu a calma por meio de evidenciar a aproximação do momento da recompensa. Posto isto, dado ao cumprimento do acordo, a recompensa teve de coincidir com a necessidade da criança – neste caso, sentar-se ao lado de outro colega. Caso o acordo não tivesse sido cumprido (e.g., continuação de um estado agitado por parte da criança), a consequência coerente a aplicar teria que ver com a permanência da criança – neste caso, do André – no mesmo lugar ou perto do professor durante um período menor (e.g., 2 minutos), dando progressivamente a oportunidade da criança se autorregular num espaço temporal mais adequado.

### *Estruturar a despedida*

O presente bloco destina-se a profissionais de educação que tenham de por um período limitado (e.g., 3 meses, 6 meses ou 12 meses), e aos/às professores/as e às professoras que enfrentam o desafio de se despedir de uma turma (e.g., transição de ciclo ou de escola). Neste sentido, enunciar que haverá uma mudança nas relações entre



professor/a e criança, e entre crianças contribui para nutrir as competências socioemocionais:

Professor: Turma! Hoje é a nossa última sessão. ... Por isso, hoje vamos pensar sobre as nossas atividades e aquilo que aprendemos. Combinado?

Muitas crianças vocalizaram o seu desagrado (Turma 6, Escola C, Nota de Terreno, 23 de janeiro de 2023).

Professor: O que gostaste mais de fazer nestas semanas?

Paulo: Gostei muito de estarmos em círculo a falar e de desenhar.

Professor: Fico contente que tenhas gostado dessas atividades, também as achei muito divertidas! E o que gostaste menos?

Paulo: Às vezes havia barulho e isso não nos deixava concentrar.

Professor: Eu entendo o que dizes, por vezes é muito difícil estarmos focados a fazer algo, mas quando nos esforçamos e conseguimos, sentimos muito bem, como aconteceu contigo. Por isso, estás de parabéns!

Paulo: Obrigado, Professor.

...

Professor: Agora, temos de nos despedir, como gostavas de o fazer? Um abraço? Ou outra coisa?

Paulo: Um abraço, Professor!

Professor: Boa, vem cá! (Paulo, Turma 2, Escola B, Entrevista Informal, 25 de janeiro de 2023).

A partir dos excertos destacados, importa compreender a importância de enunciar de forma clara a despedida e de permitir que as emoções sobre esse momento venham ao de cima. Neste sentido, ao falar individualmente ou em grupo revela-se essencial, além de realizar uma reflexão sobre as atividades, demarcar um momento de despedida por meio de uma demonstração de afeto, promovendo uma relação positiva com a totalidade do espectro das emoções e dos sentimentos. Considero também importante a demonstração de disponibilidade para manter o contacto, por exemplo, por meio da facilitação do e-mail.

## Conclusão

O projeto aqui discutido permitiu alavancar momentos educacionais promotores das competências socioemocionais, nomeadamente, de formas complexas de as integrar

e aplicar no contexto escolar. Nesta linha, o fomento destas competências socioemocionais revelou-se uma porta para a promoção de ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros e acolhedores por meio da exploração de estratégias de gestão do comportamento em sala de aula contextualizadas às crianças e turmas, e situadas na sua realidade escolar e social.

No que concerne à melhoria contínua deste projeto, importa referir que o acompanhamento, suporte e avaliação da sua transposição para um projeto prolongado no tempo e inserido no programa educativo da escola surgiria como uma mais-valia. A realização estruturada de atividades que envolvessem a família, assim como um enfoque em torno de espaços exteriores à sala de aula (e.g., zonas de recreio e cantina) ter-se-iam revelado oportunidades importantes para fomentar as competências socioemocionais.

Em suma, este projeto apoiou as crianças e professores/as, dando sentido à ação dos/as professores/as, e expressando os limites socioemocionais das crianças, contendo em si uma fragilização do tempo vivido e do espaço habitado. Por conseguinte, este projeto produziu resultados propensos, se reforçados de forma holística no projeto educativo da escola, a aprofundarem-se no tempo e a transferirem-se para outros lugares da vida.

### Referências

- Álvares, A. (2022). *Abrindo janelas: Integração da promoção de competências socioemocionais nos contextos escolares – Um estudo exploratório* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/145201>
- Amado, J. (Coord.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bondy, E., Ross, D., Galligane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: Culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42(4), 326-348. <https://doi.org/10.1177/0042085907303406>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*. CASEL. <https://eric.ed.gov/?id=ED581699>

### **Agradecimentos**

O autor agradece ao agrupamento escolar que o acolheu, a todos os profesionais de educación, e a todas as crianças e suas famílias que participaram nesta pesquisa.

Mediação escolar: uma ferramenta de gestão de conflitos mediante as  
perspetivas de diversos atores escolares

Laudelina de Fátima Almeida Ventura Amaral (0009-0005-8857-1549)\*,

Margarida S. Damião Serpa (0000-0002-2926-1437)\*\*,

Suzana Nunes Caldeira (0000-0002-1024-6958)\*\*

\* Universidade dos Açores

\*\* Universidade dos Açores/CICS.NOVA.UAc

Laudelina Amaral [93106@uac.pt](mailto:93106@uac.pt)

## Resumo

A Escola, uma comunidade de convivência em escala reduzida, tem como missão essencial a apropriação e recriação de determinada cultura, estando comprometida com o desenvolvimento de práticas sociais facilitadoras de uma salutar convivência. Dada a heterogeneidade da população escolar, é natural o surgimento de situações conflituosas no seu espaço. Pretende-se, com este trabalho, refletir sobre contributos da Mediação em contexto escolar para promover a gestão positiva dos conflitos, caracterizar aspetos da conflitualidade na escola, conhecer as perspetivas de atores escolares sobre razões de dissenso, competências e estratégias úteis à gestão de conflitos, e perceber se há convergência nas perspetivas desses atores escolares. O estudo é de tipo narrativo. Os dados das treze entrevistas semiestruturadas, realizadas a atores escolares que presenciaram ou experienciaram situações de conflito, são tratados através da análise de conteúdo temática. Os resultados mostram que na perspetiva destes, as causas da conflitualidade na escola respeitam sobretudo a questões originadas nas redes sociais e transferência de problemas de outros contextos de vida para o espaço escolar; as capacidades e competências reconhecidas como úteis à gestão de conflitos são as que podem promover benefícios para as partes conflitantes; as estratégias de comunicação são referidas por todos os intervenientes não sendo mencionadas elevadas dificuldades na gestão de situações de conflito; o principal motivo para a escola reforçar o apoio à gestão

de conflitos reside na sua prevenção e superação. Deduz-se a necessidade de se investir em formação no âmbito da Mediação escolar.

*Palavras-chave:* mediação escolar; gestão de conflitos; necessidades de formação.

### **School mediation: a conflict management tool through the perspectives of different school actors**

#### **Abstract**

The School, a community of coexistence on a reduced scale, has as its essential mission the appropriation and recreation of a certain culture, being committed to the development of social practices that facilitate a healthy coexistence. Given the heterogeneity of the school population, the emergence of conflicting situations in its space is natural. The aim of this work is to reflect on the contributions of Mediation in a school context to promote positive conflict management, characterize aspects of conflict at school, learn about the perspectives of school actors on reasons for dissent, skills and strategies useful for conflict management, and to see if there is convergence in the perspectives of these school actors. The study is of a narrative type. Data from thirteen semi-structured interviews, carried out with school actors who witnessed or experienced conflict situations, are treated through thematic content analysis. The results show that, from their perspective, the causes of conflict at school mainly concern issues originating in social networks and the transfer of problems from other contexts of life to the school space; the capabilities and competences recognized as useful for conflict management are those that can promote benefits for the conflicting parties; communication strategies are referred to by all stakeholders, with no mention of high difficulties in managing conflict situations; the main reason for the school to reinforce its support for conflict management lies in preventing and overcoming it. It is deduced the need to invest in training within the scope of school mediation.

*Keywords:* school mediation; conflict management; training needs.

Este estudo objetiva dar a conhecer a posição de diferentes atores sociais sobre o conflito na escola e compreender como são perspectivados alguns aspetos da práxis da Mediação em contexto escolar, evidenciando-a como um valioso contributo para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e respeito e como uma estratégia de gestão de conflitos de forma pacífica.

Considera-se o conflito inerente ao ser humano. Numa visão e abordagem positiva a este construto, há conflito quando as partes estão em desacordo, mas escolhem encontrar estratégias de resolução pacífica e criativa, quando há uma situação, aparentemente ou realmente, difícil de resolver, mas onde não existem adversários, antes pessoas interessadas em chegar a uma boa solução. Ter de enfrentar desacordos e litígios não é, em si, mau. As pessoas é que podem adotar respostas, estratégias ou procedimentos prejudiciais como, por exemplo, recorrer à violência para os gerir e/ou resolver (Cunha *et al.*, 2016). Deste modo, o núcleo da questão parece não estar na eliminação do conflito, considerando-o como algo de mau e indesejável, mas no modo como as pessoas se relacionam com ele, na sua regulação e solução justa e não violenta, encaminhando-o para resultados positivos.

Esta forma de abordagem ao conflito, ao desacordo ou ao dissenso pressupõe uma relação entre a aprendizagem e o crescimento do indivíduo, uma oportunidade e um processo de transformação individual, mediado pelo diálogo e pela busca de soluções pacíficas. Proporcionar estas oportunidades em contexto educativo significa incentivar uma educação orientada para a gestão positiva dos conflitos, para a convivência e para a criação de uma escola inclusiva, para todos (Cunha *et al.*, 2016), pois “a convivência na escola quer-se pacífica...” (Costa, 2019, p. 83).

Assim, pelo valor que tem a discussão aberta de pontos de vista discordantes para a sã-convivência “aprender a conviver com os demais transformou-se numa das tarefas essenciais da escola [...] e é um dos conteúdos significativos que a escola deve ensinar” (Costa, 2019, p. 83). É neste contexto que emerge o valor da Mediação escolar.

Assume-se a Mediação escolar como um processo que favorece a resolução de situações problemáticas, proporcionando novas formas de “ver” e “resolver” problemas, e que privilegia o diálogo e a cooperação, proporcionando novas experiências e novas

práticas não só na forma de visualizar o conflito, com enfoque positivo e transformador, mas também no que concerne a estratégias da sua gestão (Costa, 2019, 2019b). No processo da Mediação escolar são aplicadas diversas técnicas e estratégias, formas de fazer com que as partes envolvidas compreendam as suas posições, os seus sentimentos e emoções, sem ruídos que perturbem e/ou obstruam o diálogo, destacando-se, entre outras, a paráfrase, a escuta ativa, a assertividade e a empatia (Dalla e Mazzola, 2019; Possato *et al.*, 2016; Reis, 2020, 2021; Soares, 2019). Ao se fomentar no meio escolar a aplicação de estratégias de gestão de conflito, norteadas por uma perspectiva de diálogo, de colaboração e de responsabilização, em que todos os envolvidos podem ser incluídos como figuras principais na transformação da realidade, estar-se-á a contribuir para a criação de climas mais pacíficos e democráticos (Costa, 2019, 2019b). O processo de Mediação no contexto escolar proporciona, então, o crescimento pessoal, de cada uma das partes, através de um processo dialógico, facilita o entendimento o que levou à eclosão do conflito e às atitudes e emoções daí decorrentes e permite melhorar as próprias habilidades de convivência (Fontana, 2020).

Uma figura de relevo neste processo é a do mediador. Este, em contexto escolar, procura proporcionar um ambiente acolhedor, propenso ao diálogo, e de respeito pela dissemelhança, condições *sine qua non* para a harmonia que se deseja. O seu conhecimento e a sua competência para favorecer o diálogo entre as partes proporciona a compreensão do conflito de forma global, ajuda a fazer a análise das causas que levaram ao conflito e auxilia na identificação dos pontos de encontro. Deste modo, o mediador escolar, como terceiro sujeito imparcial, independente e autónomo (Possato *et al.*, 2016; Reis, 2020, 2021), através de um discurso inclusivo e participativo, convida os mediados a compreenderem melhor a posição alheia a escutarem-se mutuamente, a conversarem e exporem as suas necessidades e pontos de vista, a fim de conseguirem administrar o próprio conflito. Auxilia, ainda, os mediados na sua capacidade de analisar e de resolver os conflitos, incentivando também a devida prevenção, privilegiando o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e de comunicação. Sem revelar interesse na disputa, o mediador escolar não decide nada, nem manifesta a sua opinião sobre os factos narrados e confidenciados pelos sujeitos envolvidos (Dalla e Mazzola, 2019), não dá as respostas,

nem fornece soluções a um conflito. Essa é a competência que abre espaço para a clarificação da situação e consecução de eventuais consensos entre os mediados.

Gerir situações de conflito, enquanto processo que pressupõe a criação de um ambiente propício à aprendizagem e ao bem-estar dos atores escolares, por vezes, é sinónimo de dificuldades. Apela, como já referido, a estratégias que têm como objetivo evitar o ato violento. O diálogo e a compreensão surgem como oportunidades para perspetivar o conflito como algo positivo, pois os indivíduos são orientados para a tomada de consciência das suas atitudes compreendendo, em simultâneo, as atitudes do outro.

É com este enquadramento que, neste estudo, se parte de determinado contexto e se visa conhecer as perspetivas de diversos atores escolares sobre a gestão de conflitos, dando conta de convergências e eventuais divergências entre eles, sendo úteis à análise da complexidade do tema e à sinalização de possíveis necessidades formativas.

### **Método**

O presente trabalho inscreve-se numa abordagem qualitativa de tipo narrativo e aborda, na perspetiva de diversos atores escolares, situações de conflito por estes vivenciadas na escola, bem como algumas opiniões sobre as mesmas. A recolha dos dados foi efetuada através de entrevistas semiestruturadas a treze participantes, designadamente quatro assistentes operacionais, dois docentes, um técnico externo à escola, um membro de órgão de gestão e cinco alunos. Os assistentes operacionais, o técnico externo e o membro de órgão de gestão da escola faziam parte de estruturas da escola de suporte à resolução de conflitos. Alguns alunos foram escolhidos por estarem associados a participações disciplinares, mas outros não, sendo aleatório o seu género, idade e/ou nível de ensino. A seleção dos docentes também foi aleatória. Foram seguidos os princípios éticos relativos a pedidos de autorização, efetivação de termos de consentimento informado e pseudonimização dos participantes. As entrevistas foram orientadas por guião prévio, aferido em diferentes momentos pelos investigadores, e concretizadas de modo individual, com gravação áudio, sendo esta aceite de imediato pelos participantes. Tiveram a duração média de trinta e cinco minutos.

Depois de transcritas as entrevistas, procedeu-se ao tratamento da informação através da análise de conteúdo temática. Para tal, foi criado um sistema de treze





categorias, aferido de modo recursivo pelas investigadoras, sendo recuperadas neste trabalho cinco delas. A categorização foi efetuada a partir de unidades de contexto, sabendo que cada contexto corresponde a um entrevistado.

Na interpretação dos resultados, considera-se como convergência de posições entre os participantes as situações em que, obviamente, todos coincidem, mas também aquelas em que, assegurada a sua diversidade, metade ou mais deles têm posições coincidentes (ou seja, pelo menos dois assistentes operacionais, três alunos e um professor, o técnico externo e o membro de órgão de gestão).

### **Resultados**

A apresentação dos resultados incide, por um lado, nos motivos geradores de conflitos e nas competências implicadas na sua gestão e, por outro, na explanação de estratégias de gestão de conflitos e de dificuldades associadas a essa gestão, em qualquer dos casos com base nas representações dos participantes no estudo. Por fim, são avançadas razões para se continuar a reforçar o apoio à gestão de conflitos, também na perspetiva dos participantes.

#### **Causas de conflitos escolares**

Começando pelos motivos que, no discurso dos participantes, originam os conflitos, na Figura 1, pode-se observar que há convergência de perspetivas, sendo as agressões verbais o motivo de total convergência. Os problemas e os boatos que emanam das redes sociais, as agressões físicas, as dissonâncias de opiniões e as situações protagonizadas pelas famílias são motivos geradores de conflitos ainda apontados por quase todos os atores escolares. Considera-se que personalidades “desafiantes” facilitam a emergência de comportamentos violentos, quer no plano verbal quer no físico, designadamente em situações de interação direta entre alunos. Observa-se que o dado que assume particular singularidade, principalmente entre os adultos entrevistados, é a referência a situações de disputa entre famílias que são prolongadas para a escola, passando a constituir focos de acentuado conflito sem que tenham a ver com questões escolares.

## Figura 1

*Opiniões dos atores escolares sobre motivos geradores de conflitos.*

Motivos	Atores escolares				
	Assistentes operacionais	Docentes	Técnico externo	Órgão de gestão	Alunos
Problemas e boatos suscitados nas redes sociais	A1, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 3, Al 4, Al 5
Dissonância de opiniões	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 2, Al 4, Al 5
Agressões verbais	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 2, Al 3, Al 4, Al 5
Agressões físicas	A2, A3, A4	D1	E	G	Al 1, Al 2, Al 3, Al 4, Al 5
Situações protagonizadas pelas famílias	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 2, Al 4
Espaços escolares exíguos				G	Al 3

A exiguidade dos espaços é o dado referenciado em menor medida, apenas pelo representante de órgão de gestão e por um aluno.

### Competências de gestão de conflitos

A partir dos dados apresentados na Figura 2, observa-se que os atores escolares são conhecedores e apontam para diversas capacidades e/ou competências úteis à gestão dos conflitos. Considerando que a maioria dos participantes não detém formação profissional para o ensino excetuando, naturalmente, os professores, esse conhecimento parece ser adquirido de forma intuitiva, a partir de experiência pessoal, em virtude da frequência e regularidade de contacto com situações de conflito.

Volta-se a encontrar elevada convergência de posições entre os participantes. A capacidade de ter calma, a escuta ativa, a imparcialidade e/ou neutralidade e a posse de

experiência na gestão de conflitos são consideradas como capacidades e/ou competências relevantes para o processo de gestão de conflitos.

## Figura 2

*Opiniões dos atores escolares sobre capacidades/ competências úteis à gestão de conflitos*

Capacidades/ Competências do mediador úteis à gestão de conflitos	Atores escolares				
	Assistentes operacionais	Docentes	Técnico externo	Órgão de gestão	Alunos
Ter calma	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 2, Al 3, Al 4
Escuta ativa	A1, A2, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 2, Al 3, Al 5
Empatia	A2, A4			G	Al 1
Imparcialidade/ Neutralidade	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 2, Al 5
Fazer com que as partes se escutem	A1, A2	D1	E	G	Al 4, Al 5
Ter experiência na gestão de conflitos	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 5

Ao nível do discurso, observa-se um apontar de saberes e competências que favorecem o lidar com as situações de conflito para as partes alcançarem uma situação de ganha-ganha. A capacidade de empatia é a menos referenciada entre os atores escolares, sendo indicada apenas por dois assistentes operacionais, o órgão de gestão e um aluno.

## Estratégias de gestão de conflitos

Os dados constantes na Figura 3 remetem para a opinião dos atores escolares sobre estratégias de intervenção na gestão de conflitos.

Em geral, observa-se que, na opinião da maioria dos participantes, podem ser usadas estratégias de diferente índole, desde as preventivas às punitivas, passando pelas de especial incentivo à comunicação. As estratégias mencionadas por todos os atores escolares são as de tipo punitivo, algumas de concretização apenas em casos extremos e cuja aplicação se perspectiva de baixa frequência. Esta convergência parece poder atribuir-se à criação de estereótipos correspondentes à imagem do conflito, todavia implicam medidas nem sempre referidas pelos alunos que, na sua maioria, sugerem o incentivo à realização de atividades de carácter social e comentam a aplicação de dias de suspensão à escola, a medida que colhe referências de todo o tipo de participantes. Embora esta última medida seja mencionada pelos alunos, eles consideram-na ineficaz porque os alunos objeto da sua aplicação até são louvados por alguns colegas, pela sorte que têm de não ir à escola, motivo que os leva a se vangloriarem da mesma.

Pese à relatividade da convergência pontual agora exposta, são referidos por quase todo o tipo de participantes princípios de ação e estratégias que procuram que se evite ou se ponha fim ao conflito, como a “estimulação de comportamentos adequados desejáveis”, numa perspectiva de incentivo ao *empowerment* dos alunos, o “intervir atempadamente” e o “afastamento físico dos conflitantes”.

### Figura 3

*Opiniões dos atores escolares sobre estratégias de intervenção na gestão de conflitos.*

Estratégias de gestão de conflitos	Atores escolares				
	Assistentes operacionais	Docentes	Técnico externo	Órgão de gestão	Alunos
Intervir atempadamente	A3, A4	D1, D2			Al 1, Al 2, Al 3, Al 4, Al 5
Afastamento físico dos conflitantes	A1, A3, A4		E	G	Al 1, Al 2, Al 3, Al 4, Al 5
Encaminhamento para sala própria	A2, A3, A4		E	G	Al 1, Al 3

Estabelecimento de diálogo	A1, A2, A3, A4	D1, D2		G	AI 1, AI 3, AI 4
Escuta ativa					
Criação de condições para o relato de situações conflituosas	A1, A2, A3, A4	D1, D2		G	AI 3, AI 4
Identificação do que constitui divergências	A1, A2, A3, A4	D2		G	AI 3, AI 5
Empatia					
Pedir para se colocar no lugar do outro	A1, A3, A4				AI 1, AI 3
Palavras/gestos de consolo	A1, A4		E	G	AI 1
Estimulação de comportamentos adequados/desejáveis	A1, A3, A4	D1, D2		G	AI 1, AI 2, AI 4, AI 5
Estratégias punitivas					
Chamar os pais/encarregado de educação	A3	D1, D2		G	AI 5
Ameaçar com aviso a órgão de jurisdição de menores	A4	D2	E		
Encaminhar para órgão superior interno	A1, A2, A4	D2	E	G	
Castigar o abusador e o abusado	A1		E		
Expulsar da sala de aula			E	G	
Realizar atividades de tipo social na escola	A1, A4	D1, D2		G	AI 1, AI 2, AI 4, AI 5
Aplicar dias de suspensão à escola	A1	D2	E	G	AI 1, AI 2, AI 4, AI 5

Transferência de escola		D1		G	A1 5
Encaminhar para órgão de jurisdição de menores		D2	E	G	A1 1
Ativar o gabinete de encaminhamento disciplinar		D2		G	

Considerando o volume total de alusões, observa-se que estas aproximam-se mais de estratégias protetoras de conflitos, que estimulam à convivência. Por fim, as alusões dos assistentes operacionais, docentes, técnico externo e elemento de órgão de gestão surgem mais dispersas pelas diferentes estratégias do que as dos alunos.

### Dificuldades na aplicação de estratégias de gestão de conflitos

Pelos dados recolhidos e expostos na Figura 4, são os assistentes operacionais e o técnico externo quem, de forma mais recorrente (mesmo que alguns admitam não ter dificuldade ou apenas alguma), alude a diversas dificuldades na aplicação de estratégias de gestão de conflitos e os alunos quem (apesar de referir alguma e muita dificuldade) apenas remete para a falta de pessoal qualificado para dar resposta a excesso de conflitos.

#### Figura 4

*Opiniões dos atores escolares sobre dificuldades sentidas na gestão de conflitos.*

Dificuldades na ação	Atores escolares				
	Assistentes operacionais	Docentes	Técnico externo	Órgão de gestão	Alunos
Grau de dificuldade na gestão dos conflitos com os alunos					
Sem dificuldade	A1, A3	D1, D2	E		
Alguma dificuldade	A1, A2, A3, A4	D2			A1 4
Muita dificuldade					A1 2, A1 3
Receio de represálias					
Ameaças dos encarregados de educação	A4		E		
Ameaças dos alunos	A4				
Falta de reconhecimento pela intervenção realizada					
Falta de valorização pelos pares	A2, A3, A4		E		
Ausência de comunicação entre intervenientes	A1, A2, A3, A4				
Carência de informação sobre funções dos intervenientes	A1, A2, A3, A4	D2	E		

Problemas de articulação entre estruturas da escola e responsáveis pela gestão de conflitos	A1, A2, A3	D2	E	G	
Falta de espaço próprio para a gestão de conflitos	A1	D2	E	G	
Falta de pessoal qualificado para dar resposta a excesso de conflitos		D2	E	G	AI 2
Obstáculos das famílias					
Famílias querem fazer justiça pelas próprias mãos			E	G	
Não autorização dos pais para sanções a aplicar			E	G	

Os assistentes operacionais admitem sentir algumas dificuldades na gestão de conflitos com os alunos, sublinhando-se o sentimento de que a sua ação não é valorizada pelos seus pares e, ao mesmo tempo, nem sempre consegue ser reforçada nos processos de comunicação com as estruturas formais da escola. Os que aparentam sentir com maior preponderância este último problema acabam por referir um sentimento de menorização no que se refere ao papel que desempenham na gestão de conflitos. O técnico externo também expressa alguma falta de valorização do seu trabalho na escola e desconforto por dificuldades de clarificação de funções e de articulação entre os intervenientes na gestão de conflitos. Apenas um docente alude a algumas dificuldades também mencionadas por outros participantes. Por sua vez, o membro de órgão de gestão, assumindo algumas falhas de comunicação, alerta para a importância de um maior investimento nos mecanismos comunicacionais e na articulação entre as estruturas formais de organização da escola, este último o aspeto com maior convergência de posições dos participantes, embora não referido pelos alunos.

Nos dados obtidos, observam-se divergências entre as posições dos diversos atores escolares, sobretudo ao nível da perceção de represálias, mencionadas por assistente operacional e técnico externo, e de obstáculos das famílias referidos pelo elemento de órgão de gestão e igualmente pelo técnico externo.

### **Razões para o reforço do apoio à gestão de conflitos**

Por fim, importa perceber os motivos atribuídos à necessidade de a escola reforçar o apoio à gestão de conflitos (Figura 5). Os dados recolhidos apontam para três razões,

valorizadas pela maioria dos atores escolares. A convergência de posições incide no reconhecimento de que há elevado número de situações conflituosas.

### Figura 5

*Razões apontadas pelos atores escolares para reforçar o apoio à gestão de conflitos.*

Motivos para se reforçar o apoio à gestão de conflitos	Atores escolares				
	Assistentes operacionais	Docentes	Técnico externo	Órgão de gestão	de Alunos
Elevado número de situações conflituosas	A2, A3	D1, D2	E	G	Al 2, Al 3, Al 4
Superação dos conflitos existentes	A1, A2, A3	D1, D2	E	G	Al 1, Al 5
Prevenção de conflitos	A1, A2, A3, A4	D1, D2	E	G	Al 1, Al 2

A prevenção de conflitos é apontada por todos os profissionais e a maioria dos alunos destaca-se por reconhecer que há elevado número de situações conflituosas. Conclui-se, por conseguinte, que está em causa tanto a prevenção de conflitos como a superação dos existentes.

Acresce clarificar que os resultados agora apresentados deram lugar à concretização de um Projeto de Formação sobre Mediação Escolar, junto de assistentes operacionais.

### Discussão

Os resultados mostram que, na perspetiva dos participantes: *i)* as causas da conflitualidade na escola têm a ver sobretudo com questões originadas nas redes sociais, transferência de problemas de outros contextos de vida para o espaço escolar, brincadeiras impróprias e agressões verbais e físicas; *ii)* as capacidades/conhecimentos e competências reconhecidas como úteis à gestão de conflitos são as que podem promover benefícios para as partes conflitantes; *iii)* as estratégias de comunicação são referidas sobretudo por assistentes operacionais, docentes e membro de órgão de gestão da escola e são os alunos quem menos alude a estratégias punitivas; *iv)* não existem elevadas dificuldades na gestão



de situações de conflitos, focando-se a maior preocupação em eventuais ameaças e represálias provenientes dos encarregados de educação; v) a principal razão para a escola reforçar o apoio à gestão de conflitos consiste na prevenção e superação dos mesmos.

São várias as causas que a literatura aponta como estando na base dos conflitos na escola, sendo recorrente a referência à personalidade dos alunos ou ao ambiente familiar (Morgado *et al.*, 2013), não obstante outros intervenientes e condições se afigurem igualmente importantes. O ambiente familiar, enquanto contexto natural de aprendizagem de processos de relacionamento e comunicação, também influi na manifestação de comportamentos de litígio por parte dos alunos quando nele, em situações de divergência ou desacordo, há a apropriação de modelos de funcionamento e posturas associadas à cólera, à agressividade ou à violência. Efetivamente, na literatura há referência à distância da estrutura familiar, sobretudo no que respeita ao transporte de problemas escolares para contextos externos (Morgado, 2010; Ramos, 2016), mas considerando aspetos específicos do discurso dos participantes ao se pronunciarem sobre a transferência de problemas de outros contextos de vida para o espaço escolar, nos dados do nosso estudo observa-se, em parte, a situação inversa. O ambiente familiar pode funcionar como um fator de proteção, mas também de *stress* para o desenvolvimento da criança pois, de forma positiva ou negativa, pode ser afetado pela situação económica, cultura e relações entre os diferentes membros (Ramos, 2016). Os alunos ao transportarem para a escola questões e disputas da família e da comunidade podem ocasionar um clima de tensão na escola catalisador de sentimentos negativos e de comportamentos de hostilidade. Segundo Morgado *et al.* (2013), o modo como os elementos da família se relacionam, influencia o desenvolvimento da socialização dos seus educandos.

Em síntese, dos resultados apurados deduz-se que, ao nível do discurso, os participantes identificam e valorizam competências pessoais e de comunicação que podem ser promovidas por meio da Mediação, bem como valorizam sobretudo estratégias protetoras de conflitos, que estimulam à convivência, se se considerar o volume total das alusões feitas a estratégias, embora, em termos de convergência de perspetivas, as estratégias punitivas sejam referidas por todos e se afastem da natureza da intervenção através da Mediação; deduz-se, também, pelas dificuldades relatadas e pela tipologia das

estratégias mencionadas, que os participantes com responsabilidade na gestão de conflitos, em regra, não parecem adotar atitudes de imparcialidade com vista a fomentar o diálogo, a comunicação e a cooperação entre partes em desacordo; deduz-se, finalmente, a necessidade de formação dos participantes no domínio da prevenção de conflitos e da superação dos existentes. Este cenário abre campo para a formação em Mediação escolar.

Por fim, importa salientar que o discurso dos diversos atores escolares auscultados permitiu obter dados conducentes à consciencialização de que a Mediação deve fazer parte da cultura escolar (Costa, 2019, 2019b; Cunha e Monteiro, 2018), podendo ser promovida através de formação, devidamente preparada, desenvolvida e avaliada, de modo a se construir nas escolas novos espaços de confiança e de relacionamento, incentivadores de uma sã convivência (Fontana, 2020; Reis, 2020, 2021; Soares, 2019).

### Referências

- Costa, E. P. (2019). A Escola como Entidade Promotora de Melhoria da Convivência, através da Mediação de Conflitos, no contexto das Ciências da Educação. *Dialogia*, (32), 81-92. doi: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.13636>
- Costa, E.P. (2019b). *Mediação de Conflitos na Escola: da Teoria à Prática*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Costa, E. P. (2021) in Soares, Â. M., & Felipetto, S. C. (2021). *Tratado de Mediação de Conflitos Escolares*. Wak Editora.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2016). Uma reflexão sobre a mediação escolar. *Ciências & Cognição*, 21 (1).  
<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1102>
- Cunha, P., Monteiro, A. P. & Lourenço, A. A. (2016). Clima de escola e táticas de gestão de conflito - Estudo quantitativo com estudantes portugueses. *CES Psicología*, 9 (2), 7-11. <https://doi.org/10.21615/cesp.9.2.1>
- Cunha, P., & Monteiro, A. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Pactor.
- Dalla, H. & Mazzola, M. (2019). O papel do mediador e a relevância de suas funções na política pública de resolução adequada de conflitos. *Revista jurídica luso-brasileira*, 5

(5), 777-8015 (5), 777-801.

[https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2019/5/2019\\_05\\_0777\\_0801.pdf](https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2019/5/2019_05_0777_0801.pdf) (revisitado em 22 de novembro de 2021)

Fontana, M. D. P. B. (2020). Mediação de conflitos: uma possibilidade de intervenção junto às interações interpessoais no ambiente escolar. <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/14969> (março 2023)

Morgado, A. M. (2010). Estrutura e relações familiares: implicações para o desenvolvimento da socialização. *Coimbra: Universidade de Coimbra*.  
DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.292>

Morgado, A. M., Dias, M. D. L. V., & Paixão, M. P. (2013). O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica*, 31 (2), 129-144  
DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.751>

Possato, B. C., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., & Zan, D. D. P. (2016). O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 357-366. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202992>

Ramos, A. C. D. S. (2016). A Estrutura Familiar: que reflexos nos comportamentos sociais da criança? (Doctoral dissertation)

Reis, C. de S. (2020). A empatia na mediação: a contribuição da comunicação não violenta: Empathy in Mediation: The Contribution of Nonviolent Communication. *J<sup>2</sup> - Jornal Jurídico*, 2 (1), 3 – 24. <https://doi.org/10.29073/j2.v2i1.194>

Reis, C. de S. (2021). A importância da mediação escolar como promotora de uma cultura de paz. *J<sup>2</sup> - Jornal Jurídico*, 4 (1), 061 – 076. <https://doi.org/10.29073/j2.v4i1.348>

Soares, M. N. (2019). *A Educação para a convivência na Escola - As concepções teóricas, a aperceção dos/ as alunos / as e a prevenção / intervenção*. Porto. Novas Edições Académicas.

## Percepción del alumnado de Educación Primaria sobre su responsabilidad académica

María Cristina Pérez Crego, \* <https://orcid.org/0000-0001-5937-0047>

Eva María Espiñeira Bellón, \* <https://orcid.org/0000-0001-7522-9406>

Oriana Sofía Pérez Arias <https://orcid.org/0009-0004-2001-5936>

\*Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad da Coruña

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad da Coruña. Campus de Elviña, 15008, A Coruña. @mail: [cristina.pcrego@udc.es](mailto:cristina.pcrego@udc.es)

### Resumen

Abordar la integridad académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta imprescindible, tanto para el desarrollo académico-profesional como para la formación de futuros/as ciudadanos/as. Actualmente, el alumnado asume un rol activo y autónomo en su proceso de aprendizaje, por lo que el valor de la responsabilidad se considera un contenido prioritario dentro del currículo. Adquirirlo provocará que el alumnado pueda asumir con mayor facilidad el resto de valores que promueven la integridad académica. Esta investigación tiene como objetivo conocer la percepción del alumnado respecto a su comportamiento en términos de responsabilidad. Para dar respuesta a dicho objetivo, se realiza una investigación descriptiva mediante un enfoque cualitativo en la que participan alumnos/as de sexto y quinto curso de Educación Primaria pertenecientes a un centro educativo ubicado en A Coruña (Galicia, España). El instrumento utilizado ha sido un grupo focal. El análisis de la información, realizado mediante el programa ATLAS.ti 22, ha tenido un carácter inductivo y emergente. Los resultados se organizaron en torno a las categorías: concepto, autopercepción e influencias y muestran que la mayoría del alumnado coincide en valorarse como no responsable, visibilizándose que las valoraciones que realiza el profesorado sobre el alumnado pueden influir en su propia percepción. Los resultados obtenidos pueden repercutir en otros aspectos como la autoestima o el autoconcepto, que podrían dar lugar a que emerjan diferentes conflictos

internos extrapolables a las relaciones escolares en las aulas. Por esta razón, resulta importante incorporar actividades que ofrezcan al alumnado la posibilidad de entender, debatir y cuestionarse sobre ello.

*Palabras clave:* integridad académica; responsabilidad; educación primaria

### **Perception of Primary Education students about their academic responsibility**

#### Abstract

Addressing academic integrity in teaching-learning processes is essential, both for academic-professional development and for the formation of future citizens. Currently, students assume an active and autonomous role in their learning process, so the value of responsibility is considered a priority content within the curriculum. Acquiring it will cause students to more easily assume the rest of the values that promote academic integrity. This research aims to know the perception of students regarding their behavior in terms of responsibility. This research aims to know the perception of students regarding their behavior in terms of responsibility. To respond to this objective, a descriptive research is carried out through a qualitative approach in which students of sixth and fifth year of Primary Education belonging to an educational center located in A Coruña (Galicia, Spain) participate. The instrument used was a focus group. The analysis of the information, carried out through the ATLAS.ti 22 program, has had an inductive and emergent character. The results were organized around the categories: concept, self-perception and influences and show that most students agree to value themselves as not responsible, making it visible that the assessments made by teachers about students can influence their own perception. The results obtained can have an impact on other aspects such as self-esteem or self-concept, which could lead to the emergence of different internal conflicts that can be extrapolated to school relationships in the classroom. For this reason, it is important to incorporate activities that offer students the possibility of understanding, debating and questioning about it.

*Keywords:* academic integrity; responsibility; primary education

El enfoque educativo actual se caracteriza por poner al alumnado en un lugar protagonista dentro de su propio proceso de aprendizaje a través de la promoción de su participación activa en las tareas encomendadas y mediante el fomento de su motivación cara el aprendizaje. Además, entre los distintos requerimientos de la sociedad actual, se observa una creciente exigencia de la autosuficiencia, provocando que sea fundamental que los niños y las niñas se conviertan en ciudadanos/as responsables desde una edad temprana, aspecto vinculado a la propia integridad académica. En este sentido, la responsabilidad, se convierte en un contenido fundamental a enseñar, ya que, como indican Giné et al. (2014), condiciona el grado con que se asumen el resto de los valores como la justicia, equidad, igualdad, transparencia, entre otros (Zavala y Martínez, 2018); valores que resultan fundamentales a la hora de querer construir una sociedad justa, inclusiva y democrática. Así, abordar esta temática desde la educación resulta clave para la formación integral de los individuos ya que dichos valores se pueden convertir además en herramientas para la mediación escolar y para la gestión de los conflictos en los centros educativos (Monsalvo y Guaraná, 2008; Tapia, 2015).

La educación sobre la responsabilidad persigue el entendimiento de las consecuencias de los actos, la importancia de cumplir adecuadamente los compromisos y la promoción de un sentido de autonomía y control sobre la propia vida; colaborando así con la formación de agentes activos en la construcción de su propio futuro. Es decir, integridad y responsabilidad tienen un impacto significativo en el proceso educativo y en la formación de ciudadanos/as responsables y comprometidos/as. De hecho, en los ámbitos escolares, la promoción y la educación de la integridad académica tiene un doble objetivo; por un lado, lograr inculcar en el alumnado los aprendizajes necesarios para realizar adecuadamente las tareas, y por otro, enseñar desde una perspectiva ética que influya en la toma de decisiones correctas en diversas situaciones de la vida (Guerrero et al., 2020). Así, desde la perspectiva ética, resulta importante mencionar el trabajo realizado por el *International Center for Academic Integrity* ([ICAI], 2021), organización cuyo objetivo se centra en promover la integridad en las comunidades académicas para favorecer la construcción de instituciones y sociedades éticas, donde se mencionan los

seis valores fundamentales que constituyen la integridad académica: honestidad, confianza, justicia, respeto, valentía y responsabilidad.

Tal y como indica la Real Academia Española ([R.A.E], 2023), la responsabilidad es la “capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente”. Como consecuencia, se consideran personas responsables aquellas que tienen la capacidad de reflexionar sobre sus acciones, actuar en base a ello y que a la vez logran dar justificaciones de su comportamiento; esto implica entender las obligaciones familiares, laborales y ciudadanas y a partir de ello lograr dar una respuesta acorde al obediencia de la propia conciencia y autoridades. Lejos de ser un acto pasivo, tener esta capacidad es un ejercicio de compromiso que hace más digna a cada persona y suele estar acompañada de otros hábitos saludables como la revisión de las actitudes, despertar el afán de superación e intentar que los/las demás también busquen ser responsables (De Febres, 2007; Escámez y Gil, 2001).

Se pueden reconocer dos grandes ámbitos en los cuales la responsabilidad se pone en juego: el individual y colectivo. El primero se relaciona con la capacidad del ser humano para conocer y posteriormente aceptar las consecuencias que implican sus actos; se vincula con todos los procesos que realiza de manera personal. Por más que el contexto sea el que determine las condiciones, el individuo será el que decida en última instancia cómo actuar. Por otra parte, la responsabilidad colectiva se refiere a la influencia social al tener que tomar una determinada decisión, la cual asimismo repercutirá en un grupo o comunidad (Carreras et al., 1999).

Por otra parte, el término responsabilidad suele relacionarse con lo que se “debería” hacer. También, se reconoce la responsabilidad cuando se percibe alguna injusticia legal o social. Por esta razón, es posible afirmar que el término responsabilidad y la manera de concebirlo configura la manera de ver las cosas, las relaciones con los/las demás y la forma de manejarse con el entorno en general (Kuhlmann, 2022). Por lo tanto, ser responsable también es una postura de vida, una filosofía a seguir, es tener conciencia plena de que las acciones ejecutadas son la respuesta que se consideró más oportuna y tener claro que estas repercuten directamente en el entorno (De Febres, 2007). En este sentido, se destaca la necesidad de vincular la responsabilidad con la ciudadanía, ya que

uno de los ámbitos donde se plasma la primera es en el ámbito colectivo y su respectivo ejercicio de la ciudadanía. Asimismo, la combinación de estos conceptos se convierte en una pieza fundamental en la promoción de la integridad académica y en la realización de acciones educativas correctas. Pero, ¿cómo podremos construir una ciudadanía acorde a las necesidades de nuestro tiempo? Es posible que los derechos de los individuos de la sociedad se puedan proteger si los/las ciudadanos/as están dispuestos/as a aceptar sus responsabilidades, participando activamente en la comunidad a la que pertenecen ya que, “la defensa de los derechos individuales resulta imposible si los ciudadanos se aíslan de los demás y no construyen redes sociales en las que se produzcan la deliberación y la acción común” (Escámez y Gil, 2002, p.16). Por esta razón, en nuestras prácticas educativas resulta fundamental enseñar y promover términos como participación, ciudadanía y responsabilidad.

La participación y la responsabilidad implican lograr dar una respuesta activa a los diversos acontecimientos sociales. Esto puede incluir, por ejemplo, la denuncia de conflictos y la búsqueda de soluciones alternativas en casos de injusticia sociales, tanto en el aula como fuera de ella, entre otras acciones. Son términos que se acompañan tan estrechamente que puede afirmarse que la participación exige responsabilidad y la responsabilidad exige participación (Giné et al., 2014). En este sentido, la forma de promocionar la responsabilidad en la ciudadanía deberá ser planteada desde lo colectivo, instituyendo un proceso de socialización política desde la infancia, donde se considere a todos los individuos como sujetos activos de su ciudadanía más allá de su edad (Escámez y Gil, 2002).

Actualmente la educación en valores es uno de los temas protagonistas en la agenda pública y en reflexiones en los centros educativos. Existe tanta variedad de valores a educar como formas de pensar, por esta razón la educación y el acompañamiento del alumnado en esta área, juega un papel fundamental dentro del crecimiento del individuo. A partir de la educación en valores se puede promover la tolerancia y el respeto por los/las demás sin importar las diferencias, ayudando a prevenir comportamientos negativos como el *bullying*, violencia entre pares y discriminación. Educando en este tipo de contenidos se está priorizando generar un buen clima de convivencia y el desarrollo de la



capacidad de resolver conflictos, cualidades fundamentales en una sociedad comprometida con el bienestar de sus integrantes. Así, Comas (2009) considera que las prácticas que atentan contra la integridad académica no nacen en la universidad, sino en niveles más bajos; sin embargo, existen pocas investigaciones que tengan como objeto de estudio estas temáticas en etapas previas a la adolescencia. Por ello se considera importante abordar esta temática en etapas de educación tempranas.

El propósito de esta investigación, atendiendo a todo lo comentado anteriormente, se basa en explorar la autopercepción de la responsabilidad que tienen los/las estudiantes de Educación Primaria, así como también, profundizar sobre qué consideran que significa dicho concepto.

### **Método**

Para llevar a cabo la investigación, se ha seleccionado una metodología cualitativa. Este enfoque tiene como objetivo desentrañar cómo las personas construyen su mundo, cómo lo conciben y la forma en que se desarrollan sus significaciones (Flick, 2014). Al optar por esta metodología, se busca otorgar voz a los/las estudiantes, y de este modo, obtener una comprensión directa de sus opiniones y vivencias sobre el tema de estudio.

### **Participantes**

Los/las participantes de esta investigación fueron estudiantes de quinto y sexto curso de Educación Primaria de un centro educativo situado en A Coruña (Galicia, España). El grupo estuvo conformado por 14 estudiantes, de edades comprendidas entre los 10 y 12 años.

### **Instrumento**

El instrumento utilizado para la recogida de la información ha sido un grupo focal, diseñado en base a la revisión bibliográfica realizada sobre la responsabilidad académica, centrado en varias dimensiones relacionadas con esta y, mediante el cual se buscó recopilar las opiniones, pensamientos y experiencias de las personas, fomentando autorreflexiones para obtener datos cualitativos (Hamui, & Varela, 2013). Para ello, se diseñó un guion que facilitó la dinámica del grupo, promoviendo la interacción y la participación, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿qué es la responsabilidad?, ¿qué hace una persona responsable?, ¿qué no hace una persona responsable?, ¿qué responsabilidades tienen los/las niños/as?, ¿vosotros/as sois responsables?, ¿qué consecuencias tiene no ser responsable? Otro medio de

recogida de información se basó en el empleo de documentos escritos proporcionados por los/las informantes, quienes expresaron su opinión de manera anónima en respuesta a la pregunta: ¿Qué significa para mí la responsabilidad?

### **Procedimiento**

De acuerdo con Stake (2010), en los primeros contactos con el campo de estudio, es crucial establecer un plan de acción consensuado. Este momento resulta fundamental para generar confianza tanto en los/las participantes como en los agentes de la institución a la cual pertenecen. Por esta razón, previamente a la realización del grupo focal se envió al centro un consentimiento informado expresando los objetivos, las condiciones del desarrollo del estudio y los términos de confidencialidad de los datos.

El grupo focal se llevó a cabo el 4 de mayo de 2023 y tuvo una duración de una hora. En el encuentro participó la maestra como observadora no participante. En relación con la recogida de datos, con el fin de asegurar el anonimato, se decidió implementar un código identificador a cada participante para preservar su identidad. Con el fin de su posterior transcripción, la recogida de datos fue grabada por dos dispositivos tecnológicos.

### **Análisis de los datos**

El análisis de los datos se realizó mediante un proceso analítico inductivo. Uno de los principales objetivos de esta técnica consiste en realizar una comparación sistemática de la información obtenida a través de, en este caso, el grupo focal, con el fin de extraer conclusiones y establecer relaciones significativas (Saldaña, 2013). Por lo tanto, el proceso se llevó a cabo de acuerdo con el siguiente orden secuencial: en primer lugar, se procedió a recopilar los datos pertinentes; a continuación, se realizó un proceso de reducción mediante la categorización y codificación de las informaciones; y, por último, se examinaron las evidencias generadas con el fin de extraer resultados y conclusiones. El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa ATLAS.ti 22.

La fiabilidad de este estudio se basa en la explicación clara de la procedencia de los datos. Resulta importante distinguir entre las afirmaciones hechas por los sujetos y las interpretaciones realizadas por el equipo investigador, con el fin de asegurar la transparencia en el proceso (Flick, 2012). En este sentido, las aportaciones de los/las informantes se recogen

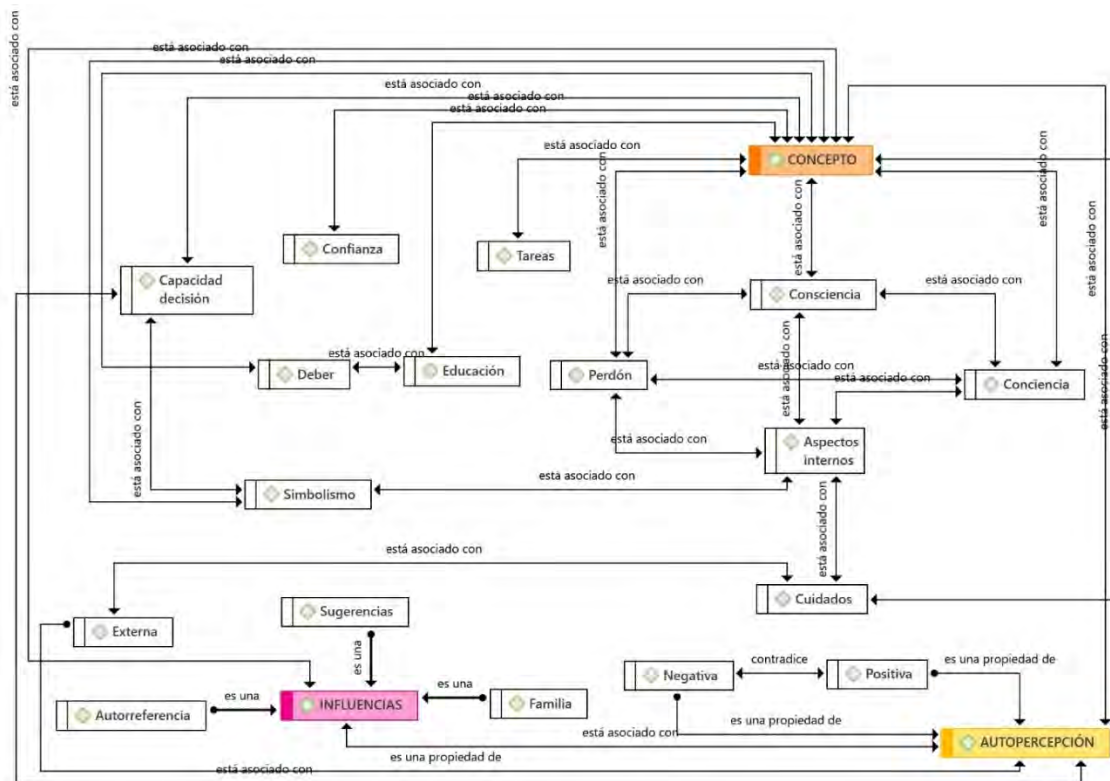
entre comillas y con un código identificador. Por otra parte, también se ha procurado la validez, mediante la exposición de manera clara de la relación entre los conceptos estudiados y la versión proporcionada por el equipo investigador.

## Resultados

En este apartado, se recogen los resultados obtenidos de las percepciones y experiencias de los/las participantes del grupo focal realizado. En la figura 1, se muestran las distintas categorías y códigos emergentes del análisis y la relación entre ellos.

**Figura 1.**

*Vista de red de las categorías y códigos*



## Abordando el concepto de responsabilidad

El primer aspecto a tener en cuenta en la concepción de la responsabilidad se encuentra vinculado al “*deber*”, concebida en este caso como un compromiso que asume o debería asumir una persona, con el fin de evitar enfrentarse a las respectivas consecuencias

de su no realización: “La responsabilidad es algo que está a tu cargo o te dejan a tu cargo y eres responsable de responsabilizarte y hacerlo” (10:1, 103), y a la obligación: “Para mí la responsabilidad es una obligación que te indica algo o alguien, que tú debes seguir” (16:1, 60); “Las personas responsables lo que hacen es encargarse de algo cuando tienen que encargarse” (7:6, 81).

Por otra parte, la responsabilidad se vincula a la propia “*educación*” recibida, a aquellos comportamientos que se realizan según lo que se entiende por buenas prácticas consecuencia de un buen ejemplo o directrices formativas recibidas: “A mí me parece que no es un cargo que te dan, sino que lo haces por educación (...)” (2:1, 236).

Los “*cuidados*” hacia otras personas o hacia uno/a mismo/a, resultan otro de los aspectos emergentes: “La responsabilidad es cuidarse a sí mismo y a tus amigos y familiares” (16:3, 62); “Tener cuidado de las cosas o de las personas” (16:4, 71).

Por otra parte, la “*confianza*” hace referencia al aspecto de seguridad y transparencia que logran transmitir algunas personas: “Es alguien simple, en quien puedes confiar porque piensas que no va hacer nada malo” (4:2, 115).

El concepto “*tareas*” vincula la responsabilidad con las distintas acciones que de estas vengan vinculadas: “La responsabilidad, es responsabilizarse de algo, por ejemplo: de tus estudios, de algo que te dejan a cargo, de algo de lo que te tienes que ocuparte, etc.” (16:12, 72). Se hace referencia a este agrupamiento para aludir a las actividades que se deben realizar para alcanzar determinado objetivo o simplemente por acatar órdenes: “La responsabilidad para mí es tener que encargarte de algo, pero hacerlo bien” (16:10, 66); “La responsabilidad para mí es acordarnos de nuestras cosas, acordarnos de lo que tenemos que hacer” (16:15, 61).

Por otra parte, la “*capacidad de decisiones*”, viene sobrevenida por las nuevas responsabilidades que comienzan a adquirir en esta etapa evolutiva. Conforme los/las niños/as van adquiriendo mayor autonomía y capacidad para realizar tareas por sí mismos/as, se enfrentan a situaciones en las que deben decidir cómo actuar: “Para mí la responsabilidad es la capacidad de decir que no, cuando lo hay que decir. Puedes negarte a cosas que es mejor no hacer y es también hacer lo que se debe en vez de ir a hacer otras cosas” (16:6, 64). En este sentido se recogen aspectos que abarcan pensamientos más abstractos como el “*simbolismo*”, el cual agrupa aquellas intervenciones que son representaciones mentales que

no tienen una correspondencia directa o tangible con objetos o situaciones concretas y por lo tanto tienen una connotación subjetiva: “Pienso que la responsabilidad es una fuerza que todos tienen, pero nadie la usa” (16:17, 67); “La responsabilidad para mí significa como un peso de encima que tiene que andar siempre” (16:19, 73).

Por su parte también se pone en valor lo derivado de la “*consciencia*” y de la “*conciencia*”: “Para mí la consciencia es ser capaz de tener una idea, por ejemplo, yo o cualquiera más o menos de los que estamos aquí sabe que yo puedo coger una mesa, pero si la tiro es malo. Por eso soy consciente de que puedo coger la mesa y la puedo tirar, pero también soy consciente de las consecuencias” (4:5, 184); “La consciencia es algo dentro de ti que te impide hacer cosas que no debes hacer” (7:7, 161); “No, no es eso. Es yo puedo coger esto y rompérselo a María, otra cosa es la conciencia, la conciencia me dice: no, no se lo rompas a María” (4:3, 190); “No, pero no es así, porque yo estoy consciente de que se la quiero romper, pero no estoy consciente luego de que le puede pasar luego con esa persona” (3:1, 192); “... también hay que ser un poquito consciente, no solo uno sino también los demás. Por ejemplo, de pillarme un dinero que no es mío, le debo pedir perdón yo a ella, son cosas de la consciencia (...) Es cuestión de decir que no” (12:1, 238).

Otro de los conceptos abstractos fue el “*perdón*”, definido como un proceso mediante el cual una persona reconoce sus acciones incorrectas y se lo comunica a los/las demás: “Para mí pedir perdón no es una obligación, pero se debería hacer” (7:10, 246); “Pedir perdón no es una obligación, (...) pero es una recomendación”, aspecto que se resuelve como herramienta clave en la propia mediación escolar. No obstante, algunos/as informantes dieron un paso más en la reflexión y analizaron el valor que el perdón tiene en nuestras vidas: “Porque si tú te enfadas con alguien, con un mejor amigo, con una familiar, alguien que quieres mucho, a lo mejor le puede pasar algo, se puede ir y tú no haberle pedido perdón. Con un amigo, por ejemplo y no volver a hablar con él nunca” (7:10, 246); “De pedir perdón cuando haces algo malo, pero también hay que ser un poquito consciente, no solo uno sino también por los demás” (12:2, 238).

### **Las influencias como condicionantes en la percepción de la propia responsabilidad**

Con respecto a las influencias, resulta importante adoptar una perspectiva amplia y reconocer la diversidad de influencias presentes, comprendiendo de esta manera que son diversos los factores que pueden estar interactuando y moldeando la percepción de los/las

participantes. Por un lado, la “*familia*” hace mención a las personas adultas que fueron referentes en la enseñanza de la responsabilidad y que tienen un vínculo cercano con ellos/as: “Yo creo que como tus padres son responsables, te enseñan a ti también a ser tú también responsable, por lo que no son tus amigos ni los errores, ni nada, yo creo que son tus padres que como son responsables, ...” (4:7, 143). Las “*sugerencias*”, hacen mención a los consejos que son brindados por otros agentes que no son ellos/as mismos/as: “Como ya desde pequeño te van enseñando a eso, a ser responsable ya llega un punto que de mayor ya te sale solo” (4:8, 149). Y, por último, las “*autorreferencias*”, hacen mención a aquellos aspectos que son elaborados por el propio individuo: “Mi conciencia” (11:3, 367) “Yo misma” (15:1, 363).

### **La autopercepción del alumnado**

Con respecto a la autopercepción del alumnado, se evidencia la cara y la cruz de la propia percepción. Aunque inicialmente el alumnado presentaba una connotación “*negativa*” con respecto a su propia autopercepción, también fueron emergiendo los posicionamientos con una evaluación “*positiva*” sobre su responsabilidad: “Para las tareas de casa que no me gustan, como tener la casa ordenada, hacer los deberes, soy irresponsable pero como sé que me va a pasar si no lo hago, acabo siendo responsable” (11:5, 348); “Me considero responsable para cuidar al resto” (4:14, 316); “Soy responsable para la hora que hay que estudiar e intentar concentrarme” (4:15, 316); “Yo soy responsable para las cosas que me gustan” (9:6, 322); “Yo creo que soy responsable para algunas cosas y para otras no, pero creo que con los años voy a ir aprendiendo y creo que voy a llegar a ser una persona responsable” (13:1, 314). Por último, se pone en valor también la que sería una perspectiva “*externa*” acerca de la responsabilidad de los/las niños/as; es decir que estos/as ponen en valor la opinión de personas que los acompañan en su crecimiento. Como principales agentes evaluadores de la responsabilidad mencionan a su familia: “Mis padres sí que me dicen que soy demasiado responsable para mi edad es que es una cosa que tuve desde pequeña, a ver no desde los 2 años, pero yo con 9/8 sí que iba sola a tirar la basura, comprar, cuidaba de mi” (4:16, 369).

### **Discusión**

En relación con el objetivo establecido, se puede observar que el concepto responsabilidad, presenta diferentes niveles de profundidad en su entendimiento. Por un lado, se evidenciaron aspectos que se relacionan con contenidos recibidos de agentes

externos, como son las intervenciones vinculadas a los deberes, las tareas que les corresponden y el compromiso que estas merecen, cuestión señalada con anterioridad en línea con lo manifestado por Guerrero et al. (2020). Sin embargo, por otro lado, se hace referencia a conceptos que implican un mayor grado de reflexión, como lo que implican la conciencia, la consciencia, el perdón o la capacidad de tomar decisiones, conceptos claves de la reflexión moral (Aramayo, 2003; Cançado, 2006; Lenis, 2015). Atendiendo a ello, puede concluirse que el término es polisémico, presentando múltiples significados o interpretaciones (Vergara, 2012).

Con respecto a la autopercepción de la responsabilidad, resultó interesante conocer como el alumnado tiene una percepción que se ha ido construyendo a lo largo de su vida a partir de la combinación de varios factores, entre los cuales resalta la naturaleza constructiva de la responsabilidad, donde cada individuo elabora su propia perspectiva sobre el término a partir de sus experiencias. De esta manera, la responsabilidad adquiere una singularidad única para cada persona, donde la percepción de esta está estrechamente ligada al autoconcepto que tiene el alumnado de sí mismo, al igual que lo mostrado en investigaciones previas como la de Garaigordobil y Durá (2006).

Por último, y dado que la autopercepción de la responsabilidad se desarrolla en función del entorno que rodea a los/las estudiantes, resulta fundamental destacar la importancia de implementar planes de intervención que fortalezcan los contenidos relacionados con las buenas prácticas de ciudadanía y el desarrollo de la responsabilidad personal. Para ello, los agentes educativos deben asumir el compromiso de reconocer la importancia de las temáticas de la responsabilidad y la formación ciudadana, y comprender el impacto positivo que puede tener trabajar activamente estas áreas en las aulas (Wester, 2008).

En conclusión, con el fin de sentar las bases para que el alumnado pueda enfrentar los desafíos del futuro con autocrítica, empatía y compromiso social, se vuelve crucial el abordaje de estas temáticas, a través de la actualización de las prácticas pedagógicas y la promoción de espacios de reflexión y diálogo en las aulas. De esta forma, se puede contribuir a la formación integral del alumnado y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

## Referencias

- Aramayo, R. (2003). Culpa y responsabilidad como vertientes de la conciencia moral. *Isegoría*, 29, 15-34. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2003.i29.487>
- Cançado, A.A. (2006). Responsabilidad, perdón y justicia como manifestaciones de la conciencia jurídica universal. *Estudios Socio-Jurídicos*, 8(1), 15-36. <http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v8n1/v8n1a01.pdf>
- Carreras, LL., Elijo, P., Estany, A., Gómez, M.T., Guich, R., Mirojeda, V., Planas, T., & Serrats, M. G. (1999). *Cómo educar en valores*. Narcea.
- Comas, R. (2009). *El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de las Islas Baleares.
- De Febres, R. (2007). Para crecer en un valor. *Revista Educación en Valores*, 1(7), 119-121.
- Escámez, J., & Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Paidós.
- Escámez, J., & Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía*. CCS.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones entre autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64. <https://doi.org/10.33776/amc.v32i141.2132>
- Giné, S., Grau, V., Piñana, M., & Suñé, J. (2014). La responsabilidad en la participación: un valor cooperativo en la educación primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 95-107. <https://revistas.uv.es/index.php/dces/article/view/3329>
- Guerrero, J.G., Portales, P. & Heredia, Y. (2020). Impact of academic integrity on workplace ethical behaviour. *International Journal for Educational Integrity*, 16(2), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s40979-020-0051-3>



- Hamui, A. & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- International Center for Academic Integrity [ICAI] (2021). *The fundamental values of academic integrity*. (3rd ed). <https://academicintegrity.org/about/values>
- Kuhlmann, N. (2022). On the power of the concept of responsibility. *Educational Theory*, 72(1), 65-83. <https://doi.org/10.1111/edth.12514>
- Lenis, J.F. (2015). Avatares de la conciencia moral. Imputación, culpa y responsabilidad. *Discusiones Filosóficas*, 16(26), 69-85. <https://doi.org/10.17151/difil.2015.16.26.5>
- Monsalvo, E., & Guaraná, R. (2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(2), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4722381>
- Real Academia Española (2023). Responsabilidad. *En Diccionario de la lengua española* [Versión electrónica]. <https://dle.rae.es/responsabilidad>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications Inc.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tapia, S.O. (2015). *Importancia de fomentar la responsabilidad de los niños de primaria*. Centro de Investigaciones Multidisciplinares de los Altos de Chiapas.
- Vergara, M.H. (2012). Liderar en escuelas normales que aprenden. Responsabilidad y calidad. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 111-122. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/64>
- Wester, J.H. (2008). Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(42), 55-69. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-52162008000300004&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162008000300004&lng=es&nrm=iso)

Zavala, V., & Martínez, G. (2018). Diseño de un taller como propuesta didáctica para fomentar el valor de la responsabilidad en alumnos de cuarto grado de primaria. *Educando para Educar*, 35, 91-102.  
<https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/28/28>

## *Bullying* nos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e Compreensão Emocional

Glória Franco (0000-0001-8634-9120)\*, Maria João Beja (0000-0003-0501-1748)\*,

Emanuel Silva\*

\*Universidade da Madeira

### Resumo

O *bullying* é um fenómeno que se tem alastrado nas escolas, a nível nacional e internacional., e a Região Autónoma da Madeira. (RAM), não é uma exceção. A presente investigação pretende relacionar o *bullying* nos alunos do 1º ciclo com a compreensão emocional numa escola pública da RAM. Foi utilizada uma metodologia quantitativa, transversal e correlacional. Participaram 130 alunos do 1º ciclo do ensino básico, com idades entre os 7 (5,5%) 8 e 9 anos (45,4%) e 10 anos (3,8%), de ambos os sexos, 50,8% do sexo masculino, e 49,2% do sexo feminino. Foram utilizados o Teste de Compreensão das Emoções: TEC, e o Questionário sobre o *bullying*. Verificou-se, que os alunos têm uma perceção efetiva sobre o *bullying* identificando-se como sendo vítima de *bullying* ou como agressor. As componentes da compreensão emocional, como reconhecimento, desejos, crenças, lembrança, regulação das emoções, emoções mistas, julgamentos morais, estão associadas ao *bullying*. Ou seja, quem percebe, sabe como funciona e sabe como regular os seus estados emocionais apresenta melhores condições para ultrapassar situações agressivas. Estes resultados apontam para a necessidade de se desenvolver as competências sociais e emocionais desde muito cedo, de modo a funcionarem como fatores de proteção nas crianças, que depois poderão vir a tornar-se jovens e adultos mais capazes..

*Palavras chave:* *Bullying*, Comportamentos agressivos, Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, Compreensão Emocional, Inteligência Emocional

## **Bullying in Elementary School Students and Emotional Understanding**

### Abstract

The present investigation intends to relate bullying in primary school students to emotional understanding in a public school in the Autonomous Region of Madeira. A quantitative, cross-sectional and correlational methodology was used. In a sample of 130 students from the 1st cycle of basic education, from the 2nd, 3rd and 4th year classes, with participants of both sexes, 50.8% male, and 49.2% female. For the assessment of the phenomena, two adapted instruments were used, one from the Emotion Understanding Test questionnaire: TEC, and the other, adapted from the Bullying Questionnaire. In this context, it was found that students have an effective perception of bullying, identifying themselves as being a victim of bullying or as an aggressor. In this sense, the components of emotional understanding, such as recognition, desires, beliefs, memory, regulation of emotions, mixed emotions, moral judgments, are associated with bullying, this leads us to a premise that whoever perceives their emotional states to present better conditions to overcome aggressive situations.

*Keywords:* *Bullying*, Aggressive behaviors, Primary School students, Emotional Understanding, Emotional Intelligence.

O comportamento agressivo entre alunos tornou-se um fenómeno universal, situações de violência com proporções assustadoras (Neto, 2005, Francisco & Libório, 2009). De acordo com vários autores (Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009; Neto, 2005; Oliveira & Votre (2006), é de consenso geral que o fenómeno do *bullying* configura-se como um tipo de violência que ocorre, principalmente, na escola. Segundo Amaral (2015), existem fortes evidências de que as competências emocionais e o comportamento agressivo, assim como o fenómeno do *bullying* no 1º ciclo do ensino básico estão negativamente relacionados. Garaigordobil e Oñederra (2010) mostraram que jovens vítimas de *bullying* apresentam um deficit no processo da compreensão emocional, o que

afeta diretamente o desempenho escolar, com maior prevalência nos problemas sociais, ansiedade, depressão, e agressividade.

### ***Bullying***

Os primeiros estudos sobre o fenómeno *bullying* em contexto escolar surgem na década de 1970 na Escandinávia (Olweus, 1978 citado por Hymel & Swearer, 2015), tendo sido motivo de muita atenção de toda a comunidade escolar, e dos pais, e no âmbito social, dos média, tanto a nível nacional como internacional. Segundo Vasconcelos (2018), o *bullying* na escola dá-se quando os alunos estão em condições diferentes, quando são expostos às suas dificuldades, à falta de habilidade em realizar certas atividades, sendo o motivo para ser o alvo de comportamentos agressivos por parte dos outros colegas. sendo visto por alguns deles como uma simples brincadeira.

A definição convencional de *bullying*, é um conceito tão amplo e abrangente o que pode potenciar uma grande controvérsia sobre o seu significado, severidade e relação com outros constructos, podendo orientar a muitos outros comportamentos proibidos, como o de agressão criminal, extorsão, crimes de ódio e assédio sexual, assim este inclui três características; a agressão intencional, a diferença de poder entre o agressor e a vítima, e por último a repetição do ato de agressividade (Olweus, 2013; Solberg & Olweus, 2003). Estes comportamentos apresentam vários critérios sendo a agressão intencional amplamente inclusivo, uma vez que, o *bullying* pode ser de natureza física, verbal ou social. A diferença de poder entre agressor e vítima, a segunda característica que distingue o *bullying* e o distingue de outras formas de agressão. Neste contexto a forma ou tamanho físico e a força do agressor são factíveis em casos de *bullying* físico. O *bullying* verbal e social requer a determinação de um diferencial de poder e uma avaliação do status dos pares da sua autoconfiança ou capacidade cognitiva (Olweus, 2013). A falta de poder da vítima poder ter origem na sua orientação sexual, na pertença a uma minoria étnica, por deficiência ou participação em determinados grupos raciais ou étnicos. Contudo, um individuo rodeado por amigos ganha um poder temporário sobre um adversário, um poder interpessoal e não um atributo estático, porque pode variar entre situações e circunstâncias (Cornell & Limber, 2015).

Para Smith & Shu (2000), uma outra forma de agressão é o *cyberbullying* é um comportamento agressivo e intencional que se repete com frequência ao longo do tempo por um indivíduo ou grupo, pelo uso dispositivo eletrônicos em que a vítima não consegue defender-se. (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, & Machimbarrena, 2017).

### **Compreensão emocional**

A compreensão emocional é uma componente fundamental da competência emocional, que pode ser definida como “a habilidade sociocognitiva de reconhecer e interpretar as emoções dos outros (Pavarini, Loureiro & Sousa, 2011). É um conceito que engloba um aglomerado de componentes relacionadas com as emoções, tais como a sua própria identificação, a compreensão das suas reações, a compreensão da relação entre emoções e outros estados mentais como os desejos, medo e crenças.

A compreensão das emoções refere-se à capacidade de as crianças identificarem e de reconhecerem as suas emoções, como se sentem e como se manifestam em diferentes contextos emocionais, (Denham et al., 2003). Na opinião de vários autores o funcionamento da compreensão emocional é uma das componentes da competência emocional que envolve um nível de autoconsciência que permita sentimentos e comportamentos sociais adequados para a existência de uma boa saúde mental (Izard et al., 2001; Schultz, Izard, & Abe, 2005; Southam-Gerow & Kendall, 2002).

Os autores Pons, Harris e Rosnay (2004), realizaram uma pesquisa sobre a compreensão das emoções nas crianças, referindo nove componentes em função do nível de desenvolvimento, podendo estas ser agrupadas em três fases: uma fase externa (3-6 anos) remetendo ao reconhecimento de expressões emocionais, compreendendo que os fatores externos conseguem provocar emoções, e entendendo que a lembrança de uma situação passada pode causar uma reação emocional; uma fase mental (5-9 anos) da compreensão emocional está inserida num processo de aquisição de conhecimentos de emoções como resultado de crenças e desejos individuais, e da perceção das diferenças entre as emoções reais e aparentes; e uma fase reflexiva (8-12 anos) leva-nos a compreensão das emoções múltiplas, às emoções morais, como a culpa e o controlo mental da emoção, (Franco & Santos, 2015).

## Compreensão emocional e o *bullying*

A compreensão emocional é fundamental para o desenvolvimento social da criança, remetendo para uma capacidade de identificar as próprias emoções e as emoções dos outros (Machado et al., 2008), fomentando assim a interação social, o estabelecer de relações positivas, e o sucesso académico (Teles, 2015). Neste sentido, vários estudos demonstram que o impacto do fenómeno *bullying*, tem efeitos negativos não só para as vítimas, mas também para os agressores e até para as próprias testemunhas de *bullying*, refletindo-se no seu desenvolvimento e compreensão emocional (Bradshaw, 2015).

Numa relação entre compreensão emocional e a agressão, estudos realizados sugerem que o desenvolvimento e conhecimento das diferentes emoções, a resiliência e a fomentação de estratégias de regulação emocional conduzem as crianças a se tornar menos propensas à agressividade reativa (Pavarini, Loureiro & Souza, 2011).

Casellas, Carrillo, & Gómez-Medina, (2018) defendem que a inteligência emocional afeta os alunos no seu dia-a-dia, incluindo a escola, e estes comportamentos de agressividade, com carácter prolongado e consistentes constituem um grande problema, uma vez que é um dos indicadores de ajustamento emocional na infância, é também a capacidade de se relacionar satisfatoriamente com seus pares, principalmente no ambiente escolar, onde encontram a segunda principal rede de socialização

Desta forma, o objetivo deste estudo foi o de analisar sistematicamente as evidências disponíveis sobre o *bullying* e a sua relação com a compreensão emocional. Tem como objetivos específicos:

- a) Descrever a perceção dos alunos sobre o fenómeno *bullying*;
- b) Pesquisar qual a reação dos alunos perante uma situação de agressão;
- c) Saber quais são as componentes da compreensão emocional que estão associadas ao fenómeno do *bullying*.

## Método

### Participantes

Participaram 130 alunos do 1º ciclo do ensino básico, com idades entre os 7 (5,5%) e 8 e 9 anos (45,4%) e 10 anos (3,8%), de ambos os sexos, 50,8% do sexo masculino, e 49,2% do sexo feminino.

### Instrumentos

O instrumento adotado para a recolha dos dados foi o “Teste de Compreensão das Emoções: TEC”, adaptação portuguesa do Test of Emotion Comprehension (Pons & Harris, 2000) e num estudo desenvolvido por uma equipa de psicólogos sobre o Bullying nas Escolas do Concelho de Viseu (versão para o 1º ciclo) Psicólogos em Contexto Escolar do Município de Viseu Projeto Viseu Educa, (Carvalho, Cussecala, Martins, Cardoso, Lopes, Gato, Mimoso, Costa, & Ferreira, 2017).

O Teste de Compreensão das Emoções (TEC), trata-se de um instrumento que avalia a compreensão das emoções da criança entre os 3 e os 11 anos de idade, composto por nove subescalas: Reconhecimento; Causas externar; Desejo; Crenças; Lembranças; Emoções mistas, e Expressões morais. É um instrumento de resposta não-verbal, aplicado individualmente, segundo um formato digital (computador). O segundo instrumento utilizado nesta pesquisa remete-nos para um estudo desenvolvido por uma equipa de psicólogos sobre o *bullying* nas escolas do concelho de Viseu (versão para o 1º ciclo) Psicólogos em Contexto Escolar do Município de Viseu Projeto Viseu Educa (Carvalho, et al, 2017). Este estudo foi realizado através do recurso a questões de auto-relato sobre o *bullying*.

### Procedimentos

Para a realização do estudo ~foram pedidos autorização às escolas e aos pais para as crianças. E os pais assinaram um consentimento informada. As crianças foram também questionadas quando à sua vontade de participar no estudo. Respeitaram-se os princípios Éticos e Deontológicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2013). O protocolo foi aplicado individualmente por um psicólogo com formação na área, em sessão



programada para o efeito. A aplicação demorou cerca de 60m, foram feitas pausas sempre que requeridas pela criança.

## Resultados

### Caracterização das perceções ao fenómeno de bullying

Da análise da nossa amostra, (tabela 1) se depreende que 62,3 % ( $n=81$ ) dos alunos não foram vítimas de *bullying*, e, 18,5% ( $n=24$ ) respondeu ser vítima de agressões frequentes, enquanto 19,2% ( $n=25$ ) se identificou como sendo vítima de *bullying* ao longo do ano letivo. Apenas 3.8% dos alunos identificou-se como sendo agressor frequente, isto é, como tendo um maior número de comportamentos violentos no ano letivo; por outro lado, 1.5% percecionasse como sendo agressor continuamente. De forma mais detalhada, 28,6% dos alunos perceciona-se como sendo *bullyer*; isto é, identifica-se como tendo um maior comportamento típico de agressor continuamente, mas, por outro lado, também como sendo vítima de *bullying*. Do total dos alunos, 14,3% perceciona-se como sendo um agressor frequente, enquanto 57,1%, dos alunos responderam ser vítimas frequentes. No entanto, as situações de violência parecem ter pouca expressão no estudo sendo que 53,8% não assistiu a situações de violência, 29,2% reportada como tendo assistido poucas vezes situações de violência. O que parece se confirmar quando se analisa a percentagem dos tipos de agressões a que assistiram (tabela 2), na quase totalidade dos itens as respostas foram na sua maioria “Nunca:” Chamaram nomes feios” (59,2%), “Ignoram deixaram te fora de brincadeiras” (72,3%), “Colegas Agrediram ou bateram –te” (85,4%), “Colegas contaram mentiras sobre ti” (85,4%), “ Colegas roubaram te na escola e fora” (89,9%) “Colegas ameaçaram, forçaram a fazer coisas” (86,6%), “ Colegas insultaram, nomes feios pela deficiência” (83,9%), “Usaram o telemóvel ou redes sociais” (96,9%).

**Tabela 1**

*Frequência de alunos que se percecionam como sendo ou não Vítimas, Agressor ou Testemunha*

		N	Percentagem
Vítima	Não é vítima de bullying	81	62,3

	Vítima Agressões frequente	24	18,5
	Vítima de bullying	25	19,2
<b>Agressor</b>	Agressor frequente	5	3,8
	Bullyer	2	1,5
	Omisso	123	94,6
<b>Vítima e Agressor</b>	Bullying/ bullyer	2	28,6
	Bullying/ Agressor Frequente	1	14,3
	Vítima Freq./ Agressor Freq.	4	57,1
	Omisso	123	100
<b>Assistiu a</b>	Nunca	70	53,8
<b>violência</b>	Poucas vezes	38	29,2
	Quase todos os meses	6	4,6
	Quase todas as semanas	12	9,2

**Tabela 2**

*Frequência e percentagem com que te aconteceram as seguintes agressões*

<b>Tipo de agressão</b>	Nunca	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	Quase todas as semanas	Quase todos os dias
Chamaram nomes feios	77 (59,2%)	28 (21,5%)	16 (12,3%)	3 (2,3%)	6 (4,6%)
Ignoram deixaram te fora de brincadeiras	94 (72,3)	20 (15,4%)	9 (6,9%)	4 (3,1)	3 (2,3%)
Colegas agrediram bateram-te	111 (85,4%)	9 (6,9%)	6 (4,6%)	4 (3,1)	0 (0%)
Colegas contaram mentiras sobre ti	94 (85,4%)	23 (6,9)	9 (6,9%)	1 (0,8%)	3 (2,3%)
Colegas roubaram te na escola e fora	116 (89,9)	10 (7,8%)	2 (1,6)	0 (0%)	1 (0,8%)
Colegas ameaçaram, forçaram a fazer coisas	106 (81,5%)	10 (7,8%)	6 (4,6%)	2 (1,6%)	6 (4,6%)

Colegas insultaram, nomes feios pela deficiência	109 (83,8%)	11 (8,5%)	7 (5,4%)	3 (2,3%)	0 (0%)
Usaram o telemóvel ou redes sociais	126 (96,9%)	1 (0,8%)	0 (0%)	2 (1,6%)	1 (0,8%)

### Reações percebidas pelos alunos ao fenómeno do *bullying*

Das estratégias positivas (tabela 3) adotadas para lidar com a situação de agressão mais frequentes foram: “Tentei esquecer” (23,1%) e “Defendi-me” (22,3%); e as negativas foram o “defendi-me” (22,3%) e “Fugi” (12,3%). Relativamente aos sentimentos vividos os mais frequentes foram o “Fiquei com pena da vítima” (25,4%) e o “Tive medo” (20%). Um boa parte dos alunos diz ter contado o que viveu ao “Diretor de turma” (39,2%), à “Mãe ou pai” (24.6%), ao “Amigo”(15,4%), aos “Colegas da escola” e ao “Professor” (10,8%).

**Tabela 3**

*Frequência de respostas relativas às reações perante a violência*

		Sim (%)	Não (%)
<b>Qual foi a tua Reação?</b>	Continuei a minha vida	2,3	36,9
	Defendi-me	22,3	26,9
	Fugi	12,3	36,9
	Assim que pude vinguei-me do agressor	4,6	44,6
	Mais tarde agredi outros colegas	1,5	47,7
	Tentei esquecer	23,1	26,2
<b>Como sentiste?</b>	Não senti nada	5,4	46,2
	Fiquei com pena da vítima	25,4	26,2
	Achei que foi merecido	2,3	49,2
	Senti Raiva	7,7	43,8
	Gostei de ver	2,3	49,2

	Tive medo	20	31,5
<b>Contaste alguém?</b>	<b>a</b> Amigo	15,4	23,8
	Colegas da escola	11,5	27,7
	Assistente operacional	5,4	33,8
	Professor	10,8	28,5
	Diretor de turma	39,2	60,8
	Psicólogo da escola	0,8	38,5
	Mãe ou pai	24,6	14,6
	Irmão	6,9	31,5
	Familiar adulto	3,1	36,2

### Competências emocionais associada ao fenómeno do bullying

Para estudar a relação entre as competências emocionais e o bullying, dada a natureza qualitativa das variáveis das dimensões estudadas utilizou-se como método de análise estatística o Qui quadrado ( $\chi^2$ ). Analisou-se de cada uma destas dimensões do TEC (Reconhecimento das emoções, Causas Externas, Desejo, Crenças, Lembranças, Regulação das Emoções, Esconder Emoções, Emoções Mistas, e Julgamentos Morais) e o grupo de estudo (vítima de *bullying*, vítima de agressões, frequentes, e não vítima) e não se encontraram associações significativas (Tabela 4).

#### Tabela 4

*Compreensão emocional e grupo de estudo*

Dimensão CE	Qui-quadrado de Pearson		
	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Reconhecimento	0,968a	2	0,616

<b>Causas Externas</b>	3,146a	2	0,207
<b>Desejo</b>	0,835a	2	0,659
<b>Crenças</b>	3,831a	2	0,147
<b>Lembranças</b>	2,497a	2	0,287
<b>Regulação das Emoções</b>	0,217a	2	0,897
<b>Esconder Emoções</b>	1,584a	2	0,453
<b>Emoções Mistas</b>	2,519a	2	0,284
<b>Julgamentos Morais</b>	0,253a	2	0,881

Nota: As células a (50%) esperavam uma contagem menor que 5.

Estudou-se igualmente, a associação entre as dimensões do TEC e as reações que os alunos tiveram quando sofreram agressão (foram vítima de *bullying* ou de agressões frequentes). Tendo em conta que, a distribuição dos alunos, não foi uniforme no cruzamento de todas as categorias, não foi possível realizar a análise para todas as dimensões em estudo.

Pode-se observar uma associação marginalmente significativa ( $p < 0,10$ ) entre as dimensões reconhecimento com a reação “continuei a minha vida” ( $\chi^2 = 3,048$ ,  $p = ,081$ ), e Julgamentos morais com a reação “continuei a minha vida” ( $\chi^2 = 3,045$ ,  $p = ,081$ ). Assim, estes resultados conduzem a uma análise significativa de que quem percebe que os seus estados emocionais podem depender da sua reação, como também dos julgamentos morais. Uma determinada situação pode desencadear mais do que um estado emocional, é quem menciona ter sentido o seu estado emocional “continuei a minha vida” quando foi agredido.

Relativamente a como se sentiram, apenas se mostraram associados à reação que o aluno teve às agressões sofridas, a dimensões desejo, emoções mistas com o “senti raiva” ( $\chi^2 = 6,349$ ,  $p = ,012$ ,  $\chi^2 = 4,135$ ,  $p = ,042$ , respetivamente), o que significa que quem percebe que os seus estados emocionais podem depender dos seus desejos, ou quem compreende que uma determinada situação pode desencadear mais do que um estado emocional, é quem relata ter sentido mais “raiva” quando foi agredido. As dimensões crenças e emoções mistas com o “não senti nada” ( $\chi^2 = 4,465$ ,  $p = ,035$ ,  $\chi^2 = 4,961$ ,  $p = ,026$ ,

respetivamente). De forma marginalmente significativa ( $p < 0,10$ ), podemos também observar associação entre as dimensões crenças com “tive medo” ( $\chi^2 = 3,664$ ,  $p = ,056$ ), lembranças e “senti raiva” ( $\chi^2 = 3,152$ ,  $p = ,076$ ), regulação das emoções e “não senti nada” ( $\chi^2 = 2,802$ ,  $p = ,094$ ). Este resultado leva-nos a uma análise mais cuidada uma vez que quem percebe que os seus estados emocionais podem depender das suas crenças e as emoções mistas, ou seja quem compreende que uma determinada situação pode despertar mais do que um estado emocional, é quem relata ter “não senti nada” ou “tive medo” quando foi agredido. Enquanto aqueles que têm melhor pontuação na componente das lembranças como forma de despertar as emoções são os que relatam ter sentido “raiva” após ser agredido. Já os indivíduos que na componente de regulação das emoções e o estado emocional têm pontuações mais elevadas relatam não ter sentido “nada” quando foram agredidos.

### Discussão

O *bullying* é um fenómeno presente no dia-a-dia na escola. Vários estudos partilham que esta manifestação repleta de violência e agressões repetidas ocorrem sem motivação evidente numa relação de poder desigual e partilhada por crianças e adolescentes de diferentes idades, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional. (Costa & Pereira, 2010; Custódio, 2016; Francisco & Libório, 2009).

Num estudo realizado em Portugal, nas escolas do 1º e 2º ciclo do ensino básico, concluíram que uma em cada cinco crianças já tinha sido vítima de *bullying*, (Pereira, Silva, & Nunes, 2009). De igual modo, o estudo efetuado pelas investigadoras Costa e Pereira (2010), no 1º ciclo do ensino básico, concluiu que 20% das crianças estavam frequentemente envolvidas em comportamentos de *bullying*. Do ponto de vista internacional, estudos como os dos autores Magklara et al. (2012), apontam para que a prevalência do fenómeno de *bullying* esteja entre 8% na Alemanha, 29,9% nos Estados Unidos, 30% na Itália e 40% na Coreia. É de acrescentar que a prevalência deste fenómeno no que se refere aos agressores apresenta valores entre 4% e 5%. Assim, no nosso estudo, 3,8% identificou-se como sendo agressor frequente, 1,5% percecionou-se como sendo agressor continuamente, 19,2%, identificou-se como sendo vítima, e 57,1% como vítimas frequentes. No estudo de Costa e Pereira (2010), os valores encontrados

são um pouco mais elevados no que se refere aos agressores (18,8%), sendo que 11,1% eram vítimas e 17,8% eram vítimas e agressores. No estudo de Mota (2016) realizado numa escola 1º ciclo, 19,9% foram vítimas e 17,4%, foram vítimas-agressores. Outro estudo de Raimundo e Seixas (2009), referem na sua análise que 9,58% foram vítimas-agressores. No seu estudo Costa e Pereira (2010) concluíram que 18,8% foram agressores, ou tinham comportamentos agressivos. Mais perto dos nossos resultados está um estudo realizado por Neto (2005), que apresenta uma prevalência de 20% dos alunos com um duplo papel de agressores e vítimas de *bullying*.

Analisou-se também a frequência de alunos que tinham o papel de observador de *bullying* ou que assistiram a situações de violência no contexto escolar. Podemos depreender que as respostas às questões “Nunca” com 53,8%, e “Poucas vezes” com 28,2% foram as respostas com maior expressão, no universo da amostra. Verificamos que uma grande percentagem de alunos (53%), referiu não assistir a situações de violência na escola. Num entanto, 9,2% afirma ter assistido a situações de violência. Para alguns autores tais como, Cardoso (2011), Silva (2015) observou que 21,43% dos alunos que assistem a estas práticas também sofrem indiretamente efeitos do fenómeno de *bullying*. Já Casellas, Carrillo, e Gómez, (2018) encontraram que 70% eram observadores ou melhor assistiam e não se envolviam. Neste sentido podemos afirmar que o nosso estudo corrobora com os encontrados na literatura.

Relativamente à frequência com que acontece as agressões e também o tipo de ações praticadas, em todos os itens a cláusula “Nunca” obteve valores muito altos, o que significa que a maioria dos alunos da nossa amostra não sofreu as agressões em causa. No entanto, os alunos admitiram ter sofrido pelo menos uma vez de comportamentos agressivos. Os mais frequentes foram, “Chamaram nomes feios” e “Ignoram deixaram-te fora de brincadeiras”. Os nossos resultados vão ao encontro daqueles observados no estudo realizado no Reino Unido por Whitney e Smith (1993), segundo o qual numa escola no 1º ciclo verificou-se que a forma de agressão mais frequente foi a de chamar nomes, seguida da agressão física. No estudo Raimundo e Seixas (2009), também foram observados níveis de agressão indireta e relacional, como andar a falar mal de mim, excluir-me, e deixarem-me só.

Neste estudo procedeu-se à análise da reação ao controlo das emoções relativas a reação perante a violência. Podemos verificar que as estratégias positivas foram as mais pontuadas (“Continuei a minha a minha vida”, “Defendi-me” “Tentei esquecer”, a par das estratégias negativas (“defendi-me” e “Fugi”). Medeiros (2015), encontra sentimentos em situações de *bullying* (“medo”, “não senti nada”, “tristeza” e “raiva”).

Analizou-se a capacidade de o aluno lidar com situações de agressão e se efetivamente contou a alguém e a quem. Os alunos afirmaram ter contado a mãe ou/ao pai, a um amigo” demonstrando confiança nas pessoas mais chegadas. À semelhança, no estudo de Francisco e Libório (2009), os alunos optaram por falar com a diretora da escola, funcionários, pais e professores. Igualmente, no estudo de Raimundo, e Seixas, (2009), os alunos disseram ter contado aos professores e aos pais. Pereira et al., 2004, apontam que as vítimas, na generalidade das vezes, não falam com ninguém, apesar de terem sido maltratadas. Isso vem confirmar as dificuldades que muitas crianças e adolescentes têm para lidar ou enfrentar a violência que sofrem no interior da escola.

Como objeto do nosso estudo a associação entre as dimensões do TEC e as reações que os alunos tiveram quando foram vítima de *bullying* ou se sofreram agressões frequentes. Verificou-se que a reação que o aluno a) as dimensões do desejo, emoções mistas, lembranças se associa ao “senti raiva”; b) emoções mistas, regulação das emoções o “não senti nada” e c) dimensões crenças com “tive medo. Assim podemos dizer que o aluno que percebe dos seus estados emocionais, compreende que uma situação opressiva pode despertar mais do que um estado emocional. As lembranças despertam as emoções após ser agredido. Por outro lado, a regulação das emoções e o estado emocional levam a uma afirmação de não ter sentido “nada” quando foram agredidos. Sánchez, Ortega, & Menesini, (2012) e Medeiros (2015) constataram que tanto os alunos com comportamentos agressivos como também as vítimas de *bullying* expõem pouca competência emocional, tem dificuldades em perceber as emoções positivas e os benefícios que poderão trazer num âmbito pessoal, apresentam dificuldades na regulação emocional, perdendo a perceção do controle e da duração em que é vítima.

Por último, estudou-se a associação entre as dimensões do TEC e a perceção que os alunos tiveram, quando foram vítima de *bullying*, ou foram vítimas de agressões frequentes. a) causas externas com o “senti inveja” e “senti-me mal”; b) a dimensão



lembranças com a percepção “senti-me bem”. Mais uma vez podemos ver que na análise o sujeito, é quem percebe que os seus estados emocionais podem depender da sua percepção, aquando do sujeito foi vítima de agressões. Sampaio, Santos, Oliveira, Silva, Medeiros e Silva (2015) e Tognetta e Vinha (2008), observaram que os alunos vítimas de agressão, ou vítima de *bullying*, referiram emoção de tristeza e se sentiam envergonhadas quando eram agredidos e que as vítimas de agressões verbais expressaram um sentimento de desmotivação e de raiva para com a escola. Noutro estudo de Trevisol, Tessaro e Mattana, (2019), o *bullying* atinge a área mais íntima do aluno tornando-o prisioneiro de diferentes comportamentos emocionais, indo acumulando emoções que a vítima já teve oportunidade de vivenciar no decorrer das ações agressivas, refletindo emoções negativas de medo e insegurança. Assim podemos observar que o nosso estudo vem corroborar com a literatura.

### Referências Bibliográficas

- Amaral, S. C. M. (2015) "*Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico: um programa de competências emocionais e sociais*". (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, especialidade em Contextos Educativos). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Revista Interações*, 125-146.
- Casellas, C. E., Carrillo, A., & Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 227-238.
- Cornell, D., & Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist*, 70(4), 333.
- Costa, P. J. F. D. S., & Pereira, B. O. (2010). *O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar*. Actas do I Seminário Internacional «Contributos da Psicologia em Contexto Educativo», 1810-1821.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). *Preschool emotional competence: Pathway to social competence?*. *Child development*, *74*(1), 238-256.
- Franco, M. D. G. S. D., Costa, E., & Santos, N. D. N. D. (2015). *Desenvolvimento da compreensão emocional. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *31*, 339-348.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). *Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. European Journal of Education and Psychology*, *3* (2), 243-256.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J. M. (2017). *Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *4*(1), 25-32.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). *Four decades of research on school bullying: An introduction. American Psychologist*, *70*(-4), 293. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Izard, C. E. (2001). *Emotional intelligence or adaptive emotions? Emotion*, *1*(3), 249-257.
- Machado, Paula, Veríssimo, Manuela, Torres, Nuno, Peceguina, Inês, Santos, António J., & Rolão, Teresa. (2008). *Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. Análise Psicológica*, *26*(3), 463-478.
- Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2012). *Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. Child and adolescent psychiatry and mental health*, *6*(1), 8.
- Medeiros, W. M. B. (2015). *Reconhecimento de expressões faciais e tomada de decisão em crianças que vivenciam situações de bullying.*
- Neto, A. A. L. (2005). *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de pediatria*, *81*(5), 164-172.

- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780.
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D. D. H. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 135-143.
- Pereira, B., Mendonca, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-254.
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension: TEC*. University of Oxford.
- Raimundo, R., & Seixas, S. (2009). Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa. *Revista Interações*, 164-186. <http://hdl.handle.net/10400.15/352>
- Sampaio, J. M. C., Santos, G. V., Oliveira, W. A. D., Silva, J. L. D., Medeiros, M., & Silva, M. A. I. (2015). Prevalência de bullying e emoções de estudantes envolvidos. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 24(2), 344-352.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 71-82.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Abe, J. A. (2005). The emotion systems and the development of emotional intelligence. *Emotional Intelligence*, 51-67.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International*
- Teles, J. N. O. (2015). *As competências sociais e o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças dos 6 aos 10 anos* Teses de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Coimbra.

Tognetta, L.R.P.; Vinha, T.,P. (2008).Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *Escola, conflitos e violências*,1-37.

Trevisol, M. T. C., Tessaro, M., & Mattana, (2019) Adolescência, Bullying e Contemporaneidade: a liquidez das relações humanas.. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 11, <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.09.p229>

Vasconcelos, E. F. D. (2018). O bullying nas aulas de educação física escolar.*Repositorio Digital* <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25400>

## Área 4 – Desarrollo Vocacional y Carrera

A competencia en saúde, seguridade e benestar. A importancia da seguridade e o Benestar Emocional do profesional

María del Pilar Caínzos Vázquez\*,

Beatriz López González (<https://orcid.org/0009-0003-4234-1823>) \*\*,

Rocío Rodríguez-Padín (<https://orcid.org/0000-0001-9731-7757>)\*\*\*

\*Sergas, \*\* Consellería de Cultura, Educación (Xunta de Galicia), UNED A Coruña,

\*\*\*Universidade da Coruña,

Autor de correspondencia: María del Pilar Caínzos Vázquez. Enderezo postal: Centro Formación e Recursos. A Coruña. Rúa Educación 3. 15011- A Coruña.

Mail: [pcainzos@hotmail.com](mailto:pcainzos@hotmail.com)

## Resumen

Este artigo está enmarcado dentro de un enfoque formativo en competencias profesionales y personales. Tanto en el contexto educativo como de la salud actual, a nivel estatal como europeo e mundial, se está priorizando el trabajo desarrollado a través de competencias clave en las que se engloban los conocimientos, las capacidades y las actitudes necesarias para proporcionar una educación permanente y de calidad a lo largo de la vida para todos y todas las personas y los profesionales de los diferentes ámbitos. Estas competencias profesionales y formativas están recogidas en documentos tanto nacionales como internacionales y en los diferentes currículos formativos educativos, sanitarios, sociales...

*Palabras clave:* Salud, enfoque competencial, inclusión, igualdad de oportunidades, equidad, convivencia positiva.

## **Competence in health, safety and well-being. The importance of safety and the emotional well-being of the professional**

### **Abstract**

This article is framed within a training approach in professional and personal skills. Both in the current educational and health context, at a national, European and global level, priority is being given to the work developed through key competencies that include the knowledge, skills and attitudes necessary to provide permanent education and quality throughout life for everyone and all people and professionals in different fields. These professional and training skills are included in both national and international documents and in the different educational, health, social training curricula...

**Keywords:** Health, competence approach, inclusion, equal opportunities, equity, positive coexistence.

### **Introdución**

A Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, pola que se modifica la Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación; adoptou un compromiso decidido cos obxectivos educativos planeados pola Unión Europea e pola UNESCO. Estas institucións propoñían mellorar a calidade e a eficacia dos sistemas de educación e de formación, mellorar a capacitación do persoal docente, formador. Asemade, estas institucións propoñían fomentar a aprendizaxe ao longo de toda a vida. A UNESCO propuxo desenvolver en todas as etapas educativas e na formación permanente unha ensinanza que garantizase a toda a cidadanía capacidades de aprender a ser, de aprender a saber, de aprender a facer e de aprender a convivir.

Por outra banda, o carácter dinámico da sociedade precisa dunha constante adecuación do sistema educativo á unha realidade cambiante. Neste escenario adquire máis importancia que nunca a formación permanente do profesorado e, por conseguinte, a profesionalización do profesorado encargado da mesma. Con esta finalidade, definiuse o modelo de competencias profesionais para unha Rede de Formación, paralelo ao modelo

de competencias profesionais docentes, que aspira a servir de referencia para a planificación, desenvolvemento e execución do traballo do persoal asesor da formación.

O benestar emocional é un concepto amplo que ten que ver, non só coa experiencia subxectiva de setirse ben, en harmonía e con tranquilidade, senón tamén coa experiencia persoal de satisfacción por ser quen de afrontar dificultades e superar de xeito positivo ou adaptativo as contrariedades que se presentan na vida cotiá.

Segundo a OMS, no seu plan de acción integral sobre saúde mental, para o período 2020-2025, a saúde ou o benestar emocional é un estado de ánimo no cal a persoa dase conta das súas propias aptitudes, pode afrontar as presións normais da vida, pode traballar de xeito máis produtivo e pode facer unha contribución á comunidade”.

No contexto educativo e de saúde actual, tanto a nivel estatal como europeo e mundial, estase a traballar no desenvolvemento de competencias clave nas que se engloban os coñecementos, capacidades e actitudes necesarios para proporcionar unha educación permanente e de calidade para todos e todas as persoas e profesioanis dos diferentes ámbitos. Neste senso, existen variados referentes como:

- A Recomendación do Consello da Unión Europea de 2018 que establece oito competencias claves para a aprendizaxe permanente, inclúe distintas propostas para a súa avaliación e apoia o persoal docente e sanitario no proceso de integración do sistema competencial na súa práctica diaria.
- Os Obxectivos de Desenvolvemento Sostible da Axenda 2030, que teñen como principal misión a procura dunha boa “Saude e benestar” así como unha “Educación para todos” onde prime a adquisición de competencias para o traballo, a promoción da inclusión e da igualdade xunto coa da aprendizaxe para a cidadanía mundial ao longo de toda a vida.
- A nova normativa educativa estatal e autonómica que establece un novo modelo de currículo en liña coa adquisición de competencias e que vén definido pola súa flexibilidade, inclusión e atención á diversidade

Así, convén destacar a especial consideración que adquire unha desas oito competencias sinaladas dende Europa. **A Competencia en saúde, seguridade e benestar**, a cal



englóbase nunha área social que adquire a súa importancia pola súa incidencia nos ámbitos educativos e na sociedade en tanto que traballan ODS, saúde integral e benestar individual co gallo de participar no tecido social de xeito sostible e construíndo unha cidadanía global positiva.

### **O Contexto actual. Novos retos formativos**

A pandemia, que inicialmente presentóuse esencialmente como unah crise sanitaria, foise convertindo nunha crise global que afectaba a toda a sociedade en áreas esenciais como a economía, a educación, a cultura ou a política e en aspectos cotidiás que limitaban as nosas costumes e hábitos. Teñen trascurrido xa varios anos dende o comezo do confinamento, e aínda que a perspectiva é demasiado curta para comprender e analizar a situación con rigor e con profundidade, somos conscientes dalgunhas das repercusións personais e sociais que se teñen derivado nos contextos educativos, sociais, sociosanitarios...e das necesidades formativas tanto sentidas como creadas as que temos que dar a mellor resposta dende un enfoque competencial integral.

É notorio que, ao longo da súa carreira profesional, o persoal docente, e doutros ámbitos sociosanitarios deben adquirir e desenvolver novas competencias no marco da formación inicial e continua que lle permitan actualizar a súa práctica profesional a través de diferentes procesos formativos nos que a observación, o diálogo e o traballo en equipo sexan vías imprescindibles para unha mellora permanente.

Todas estas iniciativas están enfocadas a dar resposta a unha serie de retos fundamentais que pasan polos seguintes aspectos:

- ❖ **Unha aprendizaxe personalizada:** o alumnado ten necesidades únicas e require un enfoque personalizado na súa aprendizaxe. Nesta liña, o persoal adicado a docencia nos determinados ámbitos educativos e sanitarios deben estar capacitado para efectuar este proceso de atención centrado nel.
- ❖ **A tecnoloxía e os cambios na educación:** o eido tecnolóxico está a cambiar rapidamente e a transformar a forma na que se ensina e se aprende. O persoal formador debe estar capacitado para utilizar os recursos e ferramentas tecnolóxicas de maneira efectiva na aula.

- ❖ **A diversidade cultural:** a variada procedencia e orixe do alumnado require un persoal formador capacitado para ensinar de maneira inclusiva e respectuosa.
- ❖ **A educación emocional e social:** as habilidades sociais e emocionais teñen un carácter esencial. Por este motivo, o persoal docente, formador debe estar capacitado para axudar os estudantes e aprendices a adquirilas co gallo de poderen desenvolverse no eido académico, profesional e social.
- ❖ **As competencias laborais:** o aprendiz necesita estar preparado para afrontar os desafíos do mundo laboral actual. Neste senso, o persoal formador debe estar capacitado para ensinar competencias profesionais relevantes e axudar o alumnado a prepararse para o futuro.

En suma, trátase de educar para a sociedade da información e do coñecemento e de actualizar o perfil profesional do persoal docente e formador que se converterá agora nun acompañante-guía nos procesos de aprendizaxe e que deberá contar cun marco competencial de referencia para o seu desenvolvemento profesional no que se recollan as competencias profesionais necesarias para facer fronte a estes desafíos.

Debemos destacar que A Unión Europea e a OCDE definen a formación permanente como un proceso estratéxico cuxas liñas de desenvolvemento constitúen os fundamentos do novos modelos de formación nos ámbitos profesionais tanto educativos como sociosanitarios. Esas liñas son as seguintes:

- ❖ **A consideración da formación do personal formador** como un proceso estratéxico nas dinámicas educativas, no que os centros de ensinanza e o seu profesorado son protagonistas.
- ❖ **A vinculación de liñas prioritarias** coas funcións docentes e co desenvolvemento dun modelo de competencias profesionais.
- ❖ **A detección de necesidades formativas** cunha triple perspectiva: formador, centros e sistema formal educativo.
- ❖ **A proxección da formación na práctica profesional** e no éxito do alumnado como fin último.

- ❖ **Unha estreita relación coa investigación, coa innovación, coa mellora continua**, coa xestión de calidade dos centros e coa procura da excelencia.
- ❖ **O novo modelo de formación debe** de abogar por un enfoque transversal da educación para prover de garantías de éxito ao alumnado e aprendiz, a través dunha dinámica de mellora continua dos centros educativos e dunha personalización da aprendizaxe.

Así informes internacionais como o Talis (2018) indica que o profesorado español ten interese en se formar. A nivel galego, as estatísticas indican que o 85 % do profesorado recibiu formación no curso pasado, realizando unha media de 2,8 actividades e 70 horas anuais. Porén, as demandas sociais e o propio contexto e modelo organizativo precisan dun perfil docente actualizado, cun desenvolvemento competencial avanzado.

Será neste contexto onde o encaixe dunha mellora na formación dos ensinantes precise de afondar en competencias como a de educar en saúde, seguridade e benestar. Competencia que terá o seu asentamento nunha Área denominada Social e a cal deberá agrupar aquelas competencias que teñen incidencia na comunidade educativa e na sociedade en tanto que traballan os ODS, a saúde integral e benestar individual co gallo de participar no tecido social de xeito sostible e construíndo unha cidadanía global positiva.

Así a **Competencia en saúde, seguridade e benestar** deberá contribuír activamente á creación de ambientes saudables, seguros e compatibles co desenvolvemento sostible, facéndoo a través da prevención e detección temperá de situacións de risco, da implementación de solucións acordadas e informadas pola normativa vixente e da promoción de hábitos saudables a nivel físico e mental.

#### **A saúde, a seguridade e o benestar nos centros de traballo.**

Os **conceptos de seguridade, saúde e benestar** nos centros xira en torno a unha temática que hoxe en día enténdese como fundamental e á que se lle está concedendo gran importancia dende múltiples sectores (as propias administracións educativas, sociosanitarias...; no mundo empresarial -tanto dirixentes como asalariados-, as

organizacions sindicais, etc.). Pola súa incidencia en aspectos tan relevantes como os accidentes e incidentes laborais, estes termos garantizan e protexen algo tan fundamental como a propia vida, a saúde tanto física como menmtal, entendemos que quizá dende os centros educativos, formativos debense adoptar medidas que podan ir xerando unha cultura preventiva capaz de ir concienciando sobre os riscos laborais e persoais, así como a posibilidade de evitalos capacitando sobre una serie de acciones preventivas.

Falamos de formar en prevención dende as aulas, os centros considerando que os coñecementos propios de prevención de riesgos laborais e persoais e a cultura preventiva deben estar presentes nos contextos formativos por entender a formación, e por ende, a educación como motores de cambio dunha sociedade que desexamos segura e saudable nos seus comportamentos e actitudes tanto no personal como no profesional. E, ademáis, coincidimos con Hundeloh y Hess (2003) en creencia de que canto máis pronto nenos e nenas, xovenes e formadores, se familiaricen cos conceptos de seguridade e saúde, máis rápido serán capaces de sensibilizarse sobre os perigos e así desenvolver, de forma satisfactoria, o seu propio entorno personal e profesional.

Esto conllevaría deseñar unha proposta formativa acompañada de metodoloxías, recursos, axentes, espazos e tempos, etc., listos para impulsar unha axeitada **“cultura de prevención”** nos centros educativos e formativos en xeral. Trataríase dunha cultura que permita construír unha base sólida de actuacións capaces de xerar habilidades e destrezas no futuro traballador/a, no futuro cidadá que garanticen o cumprimento responsable das normas e actividades propias do seu exercicio profesional evitando, no posible, os riscos que conlevan estos.

A cultura preventiva defínese como un espazo de reflexión e concienciación en materia de seguridade e saúde cuxa directriz básica debe ser a educación e para elo, débese potenciar cada un dos elementos que integran o proceso ensinanza-aprendizaxe. A seguridade e a saúde deben difundirse entre toda a comunidade socio-educativa. Isto significa a necesidade de concentrar os nosos esforzos na educación da man de obra do mañá para garantir que nos centros formativos integran as cuestións relacionadas coa seguridade, a saúde e o benestar nos ámbitos laborais e persoais traballo , a fin de

sensibilizar aos xovenes cara a este problema e, así, cambiar as actitudes das xeneracións futuras” (Jansen, 2016).

### **Un enfoque formativo nunha competencia en saúde, seguridade e benestar.**

Consideramos o “**itinerario formativo**”, como unha relación secuenciada e gradual de actividades ligada ás competencias profesionais e estruturada, de maneira xeral; é a mellor forma de asegurar iniciación, continuidade, profundización e sobre todo implementación.

Os itinerarios formativos axudan a trazar unha folla de ruta para desenvolver aqueles aspectos susceptibles de mellora no desempeño das funcións docentes. Un bo modelo de Competencias Profesionais debe de garantir que individuos e sociedade se adapten ás tendencias de cambio no xeito en que vivimos e traballamos. Os itinerarios asociados a este modelo permiten **anticipar** (xerar e compartir información das necesidades e demandas de habilidades); **adaptarse** (conectando a educación e a formación cos retos urxentes e importantes) e **avaliar o impacto** (monitorizando e provendo retroacción sobre o efecto dos programas ou as políticas nas habilidades desexadas).

Se ben son ferramentas flexibles que están pensadas para ser adaptadas ás necesidades específicas da persoa docente ou do centro educativo, axudan á hora de estruturar e secuenciar a nosa formación, primeiro, porque están organizados por niveis; e segundo, porque seguen unha orde lóxica tendo como obxectivo último a transferencia á aula e a mellora da práctica formativa de maneira sostida e sostible no tempo.

De forma sucita reseñamos algúns dos que poderíamos considerar contidos para estes ámbitos formativos en competencias e habilidades de saúde, seguridade e benestar.

#### En canto ao **Benestar emocional**

- Fundamentos e orientacións para o coidado do benestar da comunidade educativa, formative.
- Normativa asociada e revisión da documentación oficial dun centro profesional.
- Propostas de acción para a aula de formación, estratexias e recursos.
- Intelixencia emocional e xestión do benestar

- Identificación e intervención de malestares emocionais
- Deseño e implementación de actuacións e programas para favorecer o benestar emocional de tódalas perosas.
- Sistematización das estratexias exitosas e difusión de boas prácticas.
- Avaliación do impacto.
- Consolidación e sostenibilidade de proxectos que favorecen o benestar emocional.  
Plan autonómico de Benestar Emocional  
(<https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/33282>)

En canto aos **hábitos de vida saudable**.

- Primeiros auxilios e promoción da saúde
- Promoción de hábitos e estilos de vida saudables
- Prevención de condutas problemáticas e aditivas
- Promoción da conservación e protección da contorna
- **Estratexias para favorecer:**
  - Hábitos de alimentación saudables
  - Fomento da actividade física
  - Mobilidade sustentable e seguridade vial
  - Prevención de condutas aditivas, uso responsable das TRIC, videoxogos e apostasy
  - Conservación e protección da contorna
- Deseño, implementación e avaliación das prácticas del centro de formación..
- Sistematización das estratexias exitosas e difusión de boas prácticas.
- Consolidación e sostibilidade de proxectos que favorecen o coidado da saúde e do ambiente

Nesa liña, un itinerario formativo que atenda a cuestións tan fundamentais como a saúde, a seguridade personal e o benestar deberá contribuir a:

- Formar ao docente, a o formador en modelos educativos que garantan a presenza, participación, progreso e acceso ás aprendizaxes de todo o alumnado tanto no contexto do proceso de ensinanza e aprendizaxe como no contexto das relacións sociais.
- Crear un proxecto de centro a partir da definición dos valores inclusivos que rexerán as súas actuacións e da reflexión sobre a organización e xestión dos recursos de apoio. Cómpre tamén experimentar e sistematizar as prácticas de aula inclusivas ata chegar á consolidación e sostibilidade dun modelo inclusivo de centro.

### **Conclusiones**

As recomendacións de organismos internacionais como a UNESCO ou a propia Estratexia de Competencias da OCDE de 2019 incorporan as aprendizaxes feitas ao longo dos anos. Así atopamos nas recomendacións clave da súas políticas tres componentes xerais de vital significatividade.

- Desenvolver competencias necesarias ao longo da vida.
- Empregar competencias de maneira eficaz no traballo, na sociedade e na vida cotidiá.
- Fortalecer a gobernanza dos sistemas de competencias

Claramente atopa un especial significado nesta triloxía a competencia en saúde, seguridade e benestar, na consideración de dar a mellor das respostas a moitas das situacións de conflitos personais e sociais que se están a instaurar cada vez con máis forza na actual sociedade.

A seguridade e o benestar socioemocional do alumnado, da persoa, pódese ver influenciado polas diferentes contornas vulnerables socioeconómicamente, as relacións familiares ou as dinámicas disfuncionais que poden presentar “adultos referentes” no desenvolvemento da xuventude e non tan xuventude actual

O noso esforzo dende un punto de vista educativo, social, sanitario, político... débese centrar en xerar iniciativas que axudan a nenas e nenos, mozos e familias en situación de sufrimento psicolóxico ou risco de padecelo.

Débese atender a toda a comunidade socioeducativa desde a proximidade da súa contorna (familia, escola, entidades sociais, sanitarias...). Polo tanto o coidado integral do benestar emocional non só se debe abordar dende os centros formativos, senon dende una sociedade global.

E por iso que os referentes formativos nunha area social tan significativa e nunha competencia tan necesaria cobran unha vital importancia na abordaxe de solucións reais, creativas, globais e válidas.

## Referencias

Hundeloh, H. and Hess, B. (2003). "Promoting safety: A component in health promotion in schools". *Injury Control and Safety Promotion*, (10), 3, September 2003 , pp. 165-171(7).

Informe EURYDICE (2017). Obtido de: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/profesorado/formacion-permanente-profesorado.htm>.

Informe OECD (2022), *Education Policy Outlook 2022: Transforming Pathways for Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c77c7a97-en>

Informe Talis (2018). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/talis-2018-estudio-internacional-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-informe-espanol/ensenanza/23045>

Jansen, B. (2016). *Cómo adaptarse a los cambios en la sociedad y en el mundo del trabajo: una nueva estrategia comunitaria de salud y seguridad (2002-2006 y 2006-2010)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Plan de Bienestar Emocional. Obtido de: (<https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/33282>)

Plan de formación del profesorado. Obtido de: <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/40328>)

Plan de Formación Continua para el Sergas.



Plan de Acción para a implementación da Axenda 2030. Obtido de:  
<https://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:6e0f06b9-a2e0-44c0-955a-dad1f66c11d7/plan%20de%20acción%20para%20la%20implementación%20de%20la%20agenda%202030.pdf>.

Intervenções de carreira com pessoas desempregadas: Explorar a estrutura e o conteúdo das intervenções

Catarina Luzia de Carvalho (<https://orcid.org/0000-0003-0721-2025>)\*,

Maria do Céu Taveira (<https://orcid.org/0000-0003-1762-8702>)\* e

Ana Daniela Silva (<https://orcid.org/0000-0002-8882-9184>)\*

\*School of Psychology, University of Minho, Braga, Portugal

This study was conducted at the Psychology Research Centre (PSI/01662), School of Psychology, University of Minho, supported by the Foundation for Science and Technology (FCT) through the Portuguese State Budget (Ref.: UIDB/PSI/01662/2020).

Correspondence concerning this article should be addressed to Ana Daniela Siva ([danielasilva@psi.uminho.pt](mailto:danielasilva@psi.uminho.pt)).

## Resumo

O desemprego é um fenómeno que afeta o desenvolvimento económico, mas também o desenvolvimento de carreira dos indivíduos. As taxas de desemprego têm sido uma preocupação global. Para responder às necessidades da sociedade, é crucial estudar o desenvolvimento de carreira da população desempregada. No campo da Psicologia Vocacional, as intervenções psicológicas de carreira constituem uma ferramenta de apoio aos indivíduos desempregados. Estas intervenções são iniciativas orientadas por um psicólogo/conselheiro de carreira que visam promover recursos para a carreira e que respeitam uma determinada estrutura. Entre as revisões empíricas sobre intervenções de carreira, não se encontram sínteses sobre intervenções de carreira com pessoas desempregadas. Este estudo analisou a estrutura e o conteúdo de intervenções de carreira com esta população nos últimos 14 anos. Das 16 intervenções analisadas, oito foram realizadas em grupo, seis individualmente e duas individualmente e em grupo, sendo apenas uma realizada na modalidade online. As intervenções variaram em termos de duração (entre uma e 52 semanas), frequência (entre uma e 40 sessões) e intensidade (de uma sessão por dia a uma sessão a cada dois meses). Treze das 16 dedicaram-se à promoção de pelo menos dois recursos de carreira, destacando-se a autoeficácia, a

adaptabilidade, e a identidade de carreira. Esta análise fornece pistas ao desenho de intervenções de carreira com esta população. O investimento nesta linha de investigação contribui para o desenvolvimento de políticas governamentais e ação dos serviços de carreira, enfatizando o papel da Psicologia Vocacional na abordagem de questões sociais.

*Palabras clave:* desemprego, aconselhamento de carreira, intervenção

### **Career interventions with unemployed persons: Exploring intervention structure and content**

#### Abstract

Unemployment is a phenomenon that affects not only economic development, but also the career development of individuals. Unemployment rates have been a global concern, and studying the career development of the unemployed population is crucial to meet the needs of society. In the field of Vocational Psychology, career interventions are a tool to support unemployed individuals. These interventions are initiatives led by a psychologist/career counselor that aim to promote career resources and follow a specific structure. Despite empirical reviews on career interventions, there are no syntheses on interventions with unemployed individuals. This study analyzed the structure and content of career interventions with this population in the last 14 years. Out of 16 interventions analyzed, eight were conducted in a group setting, six were conducted individually, and two were a mix of both, with only one conducted online. The interventions varied in terms of duration (between one and 52 weeks), frequency (between one and 40 sessions), and intensity (from one session per day to one session every two months). Thirteen out of the 16 interventions aimed to promote at least two career resources, with self-efficacy, adaptability, and career identity being the most prominent. This analysis provides clues for designing career interventions with this population. Investing in this research contributes to the development of government policies and career services, emphasizing the role of Vocational Psychology in addressing social issues.

*Keywords:* unemployment, career counseling, intervention

As pessoas que enfrentam o desemprego correm maior risco de pobreza e exclusão social (EUROSTAT, 2022), são mais vulneráveis a desenvolver problemas de saúde mental (Virgolino et al., 2022), e tendem a ser mais susceptíveis a perder a esperança no futuro e a confiança nas suas capacidades (e.g., Parola e Marcionetti, 2022). Torna-se, por isso, crucial abordar as repercussões psicológicas do desemprego nos percursos de carreira dos indivíduos desempregados e explorar intervenções que possam ajudar a atenuar esses efeitos.

As intervenções de carreira são ações abrangentes e sistemáticas adaptadas às características dos clientes, implementadas por psicólogos ou conselheiros de carreira, concebidas para melhorar o desenvolvimento da carreira e permitir decisões de carreira eficazes (Soares et al., 2022). No caso da população desempregada, as intervenções psicológicas na carreira fornecem apoio, orientação e recursos para ajudar os indivíduos a navegar com sucesso no mercado de trabalho (Drosos et al., 2021).

As intervenções psicológicas de carreira englobam uma abordagem estruturada, o que influencia significativamente a sua eficácia e implicações práticas. Por exemplo, o impacto da modalidade (e.g., Santilli et al., 2020) e da intensidade da intervenção, (número, duração e frequência das sessões) influencia a sua eficácia (van der Horst et al., 2021). A linha de investigação sobre a eficácia destas intervenções parece ser cada vez mais frequente (e.g., Whiston et al., 2017). Enquanto algumas dessas revisões se concentram na eficácia da intervenção (e.g., Langher et al., 2018), outras examinam as características da mesma (Oliveira et al., 2017), e algumas analisam intervenções de carreira dirigidas a populações particulares (e.g., estudantes universitários; Soares et al., 2022). Contudo, não se encontram na literatura revisões dedicadas às intervenções de carreira com pessoas desempregadas.

Este estudo tem como objetivo sintetizar a literatura existente sobre intervenções de carreira para indivíduos desempregados, centrando-se na estrutura da intervenção (modalidade, duração, número e frequência das sessões) e no conteúdo das intervenções (variáveis, dimensões e tópicos abordados). Os resultados poderão ser utilizados para aprimorar os serviços de carreira e a atuação dos profissionais de psicologia vocacional.

## Método

### Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica recorreu a cinco bases de dados: quatro multidisciplinares (RCAAP, Redib, SCOPUS e Web of Science) e uma centrada em temas de educação (Education Resources Information Center; ERIC). A pesquisa foi realizada entre 27 de outubro e 8 de novembro de 2022.

### Crítérios de elegibilidade

Definiram-se seis critérios de elegibilidade: (1) domínios de estudo: consideraram-se estudos do domínio da Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento de Carreira, ou de outros domínios caso o objeto de estudo fosse uma intervenção de carreira; (2) Tipologia dos estudos: considerou-se literatura empírica (i.e., trabalhos empíricos com revisão por pares) que pudesse ser acedida na íntegra. (3) Fenómeno em investigação e (4) população: consideraram-se artigos que incluíssem informação sobre intervenções de carreira (incluindo informações sobre a modalidade, intensidade ou recursos desenvolvidos na intervenção) com pessoas desempregadas; (5) Período e (6) língua da publicação: artigos publicados entre 2008 (ano em que se iniciou a crise económica e financeira que fez disparar as taxas de desemprego) e 2022, escritos em inglês, português e espanhol.

Utilizaram-se seis palavras-chave combinadas pelos operadores booleanos "AND" e "OR": ("career counseling" OR "career guidance" OR "career intervention" OR "group counseling" OR "career workshops" OR "career training") AND ("unemploy\*").

### Extracção e Análise de Dados

Inicialmente, analisou-se o título e o resumo de cada artigo para determinar se o estudo cumpria os critérios de elegibilidade (3) e (4). De seguida, os artigos selecionados foram lidos na íntegra e aplicaram-se os mesmos critérios. Os desacordos foram resolvidos através de discussões entre os investigadores. Os artigos selecionados foram depois organizados e resumidos de acordo com a sua estrutura e conteúdo.

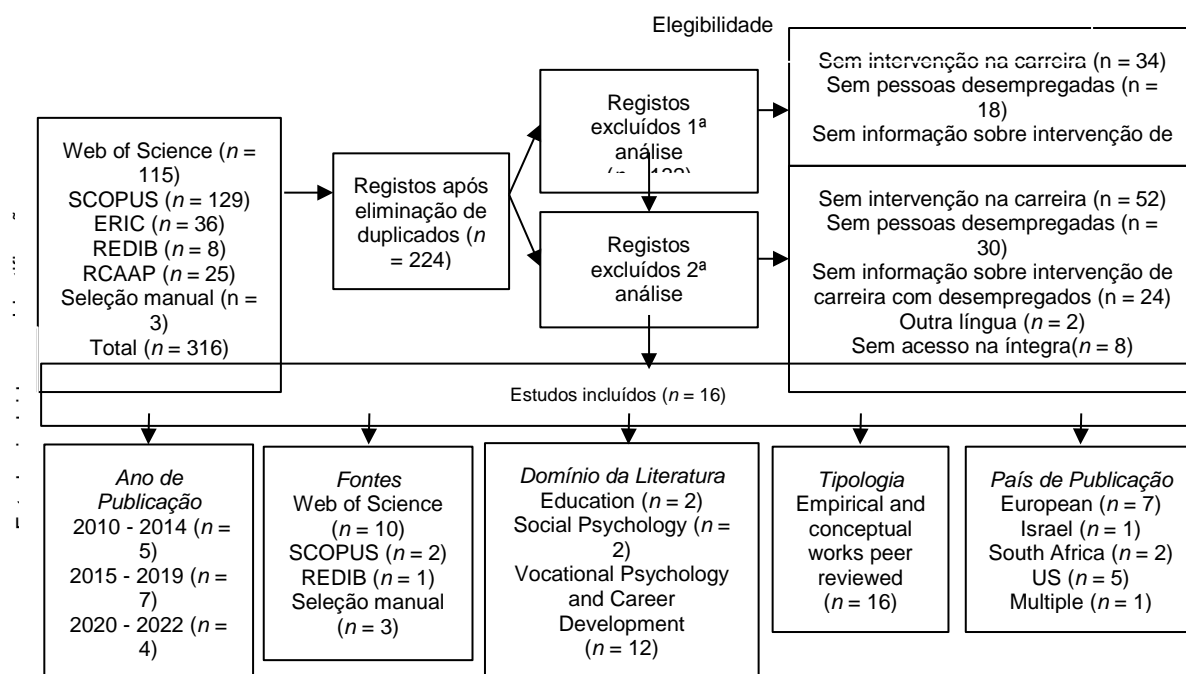
## Resultados e Discussão

### Principais Conclusões e Características dos Estudos

Trezentos e dezesseis artigos foram identificados através de pesquisas em bases de dados e da seleção manual. Duzentos e vinte e quatro (70,1%) artigos permaneceram após a eliminação de duplicados. Conforme representado na Figura 1, entre os 224 artigos não duplicados, a primeira fase de triagem identificou 34 (15,2%) artigos sem intervenção de carreira, 18 (8%) sem amostra de desempregados e 80 (60,6%) sem informação sobre intervenção de carreira com desempregados. Os restantes 132 (41%) passaram à segunda fase de triagem, onde se aplicaram os mesmos critérios de elegibilidade para a leitura integral dos artigos. Destes, foram excluídos 116 (87,9%) artigos. Assim, 16 (7,1%) artigos foram selecionados para a análise (Figura 1).

Todos os estudos foram publicados após 2010, sendo que 43,8% (n = 7) foram publicados entre 2015 e 2019. Sessenta e dois e meio por cento dos artigos (n = 10) foram retirados da Web of Science, 18,8% (n = 3 da seleção manual, 12,5% (n = 2) da SCOPUS, e 6,3% (n = 1) da REDIB. A Psicologia Vocacional e o Desenvolvimento de Carreira foram os domínios da literatura mais presentes (75%; n = 12). Todos os artigos incluídos são trabalhos empíricos publicados com revisão por pares. A maioria dos estudos incluídos provêm de países europeus (43,8%; n = 7), dos EUA (31,3%; n = 5) e os restantes estudos de Israel, África do Sul e de múltiplos países.

**Figura 1**



*Pesquisa e processo de seleção*

**Estrutura e Conteúdo das Intervenções de Carreira com Pessoas Desempregadas**

A Tabela 1 apresenta informações sobre a estrutura e o conteúdo das intervenções de carreira em cada estudo. Entre os 16 artigos incluídos, emergiram três modalidades diferentes de intervenções: o aconselhamento de carreira em grupo foi mencionado em oito artigos (50%) (Bhat, 2010; Bullock-Yowell et al., 2014; Maree, 2022; Maree et al., 2019; Murphey e Shillingford, 2012; Peila-Shuster et al., 2021; Rezaei et al., 2017; Sabatés, 2013), seguido de aconselhamento individual de carreira em seis artigos (37,5%) (Amundson et al., 2018; Behrendt, Göritz e Heuer, 2019; Behrendt, Heuer e Göritz, 2019; Drosos et al., 2021; Littman-Ovadia et al., 2014; Whelan et al., 2018) e uma combinação de aconselhamento individual e em grupo em dois artigos (12,5%) (Kenny e Rossiter, 2017; Santilli et al., 2021). Das oito intervenções de carreira em grupo, seis foram conduzidas presencialmente (Bhat, 2010; Maree, 2022; Maree et al., 2019; Murphey e Shillingford, 2012; Rezaei et al., 2017; Sabatés, 2013) e duas não especificaram a modalidade de entrega (Bullock-Yowell et al., 2014; Peila-Shuster et al., 2021). Todas as seis intervenções individuais de carreira foram realizadas presencialmente (Amundson et

al., 2018; Behrendt, Göritz e Heuer, 2019; Behrendt, Heuer e Göritz, 2019; Drosos et al., 2021; Littman-Ovadia et al., 2014; Whelan et al., 2018). Uma das intervenções que combinou intervenção individual e em grupo foi realizada presencialmente (Kenny e Rossiter, 2017), enquanto a outra foi realizada remotamente, recorrendo a tecnologias digitais (Santilli et al., 2021).

Relativamente à duração da intervenção e ao número de sessões, 13 artigos forneceram informações, enquanto a frequência da intervenção foi descrita em 11 artigos. A duração da intervenção variou de um dia (Bullock-Yowell et al., 2014) a um ano (Behrendt, Göritz e Heuer, 2019; Behrendt, Heuer e Göritz, 2019). O número de sessões variou de uma (Bullock-Yowell et al., 2014) a 40 (Kenny e Rossiter, 2017), variando de uma sessão por dia (Bhat, 2010; Bullock-Yowell et al., 2014; Kenny e Rossiter, 2017), duas sessões por semana (Maree et al., 2019), uma sessão por semana (Amundson et al., 2018; Littman-Ovadia et al., 2014; Murphey e Shillingford, 2012; Peila-Shuster et al., 2021), uma sessão a cada seis semanas (Maree, 2022), ou entre três ou seis sessões ao longo de seis meses (Whelan et al., 2018). Assim, a intervenção mais intensa estendeu-se por três semanas, com um total de 15 sessões diárias de sete horas (105 horas de intervenção) (Bhat, 2010), enquanto a menos intensa durou apenas um dia e contou com uma sessão de apenas uma hora (Bullock-Yowell et al., 2014).

As intervenções visaram várias dimensões, incluindo competências interpessoais (Amundson et al., 2018; Drosos et al., 2021; Maree et al., 2019; Murphey e Shillingford, 2012; Santilli et al., 2021; Whelan et al., 2018), adaptabilidade de carreira ou atitude de adaptabilidade (Maree, 2022; Maree et al., 2019; Peila-Shuster et al., 2021; Sabatés, 2013; Santilli et al., 2021), autoeficácia de carreira (Amundson et al., 2018; Bhat, 2010; Drosos et al., 2021; Whelan et al., 2018), autoestima (Bhat, 2010; Drosos et al., 2021; Littman-Ovadia et al., 2014; Maree et al., 2019; Whelan et al., 2018), autoconsciência (Bhat, 2010; Drosos et al., 2021; Maree, 2022; Maree et al., 2019), tomada de decisão de carreira (Bullock-Yowell et al., 2014; Rezaei et al., 2017), exploração/conhecimento de carreira (Drosos et al., 2021; Littman-Ovadia et al., 2014), comportamento dos conselheiros (Behrendt, Göritz e Heuer, 2019; Behrendt, Heuer e Göritz, 2019), velocidade de reemprego (Behrendt, Göritz e Heuer, 2019; Behrendt, Heuer e Göritz, 2019; Drosos et



al., 2021; Littman-Ovadia et al, 2014), competências de procura de emprego/autoeficácia (Bhat, 2010; Drosos et al., 2021; Murphey e Shillingford, 2012), intenção empreendedora e autoeficácia empreendedora (Kenny e Rossiter, 2017), satisfação com a vida/bem-estar (Littman-Ovadia et al, 2014; Whelan et al., 2018), empregabilidade percebida (Whelan et al., 2018), e outros recursos de carreira [envolvimento na carreira (Amundson et al., 2018); resolução de problemas de carreira (Bullock-Yowell et al., 2014); sustentabilidade da carreira (Whelan et al., 2018); planeamento de carreira (Drosos et al., 2021); orientação para o futuro; (Santilli et al., 2021); identidade vocacional (Amundson et al., 2018)].

## Tabela 1

### *Estrutura e Conteúdo das Intervenções*

(Autores, ano)	Modalidade	Duração	Sessões	Intensidade	Conteúdo
(Amundson et al., 2018)	Presencial individual	e 2 semanas	2 sessões (4 horas)	1 sessão por semana	Esperança; Auto-eficácia geral; Identificação vocacional; Envolvimento na carreira
(Behrendt et al., 2019)	Presencial individual	e 1 ano	12 sessões (6 horas)	sessões mensais de 30 minutos	Velocidade de reemprego; Comportamento dos conselheiros
(Behrendt et al., 2021)	Presencial individual	e 1 ano	12 sessões (6 horas)	sessões mensais de 30 minutos	Velocidade de reemprego; Comportamento dos conselheiros
(Bhat, 2010)	Presencial em grupo	e 3 semanas	15 sessões (105 horas)	1 sessão por dia	Autoconsciência pessoal e profissional; Auto-eficácia e autoestima; Competências específicas de procura de emprego
(Bullock-Yowell et al., 2014)	Em grupo	1 dia	1 sessão (1 hora)	1 sessão num dia	Resolução de problemas de carreira; Tomada de decisões de carreira
(Drosos et al., 2021)	Presencial individual	e -	-	-	Autoestima e auto-eficácia; Construção de novas narrativas; Auto-conhecimento; Conhecimentos de carreira; Competências de procura de emprego; Competências sociais; Construção de um plano de ação de carreira
(Kenny e Rossiter, 2017)	Presencial em grupo	e 8 semanas	0 sessões	1 session per day	Auto-eficácia empresarial; Intenção empresarial

(Littman-Ovadia et al., 2014)	Presencial individual	e 4 semanas	4 sessões (16 horas)	1 session per week	Pontos fortes; Autoestima; Exploração de carreira; Satisfação com a vida
(Maree, 2022)	Presencial em grupo	e 6 meses	4 sessões (12 horas)	1 session over each 6 weeks	Consciência de carreira; Adaptabilidade de carreira; Autorreflexão
(Maree et al., 2019)	Presencial em grupo	e 6 semanas	12 sessões (24 horas)	2 sessions per week	Adaptabilidade de carreira; Auto-consciência; Confiança; Atitude; Competências de comunicação e interpessoais; Aprendizagem ao longo da vida; Ética profissional
(Murphey Shillingford, 2012)	Presencial em grupo	e 7 semanas	7 sessões (10 horas)	(1 session per week)	Inteligência emocional; Auto-eficácia na procura de emprego; Procura de emprego assertiva
(Peila-Shuster et al., 2021)	Em grupo	6 semanas	6 sessões	1 session per week	Adaptabilidade de carreira
(Rezaei et al., 2017)	Presencial em grupo	e -	6 sessões (9 horas)	-	Auto-eficácia na tomada de decisões de carreira
(Sabatés, 2013)	Presencial em grupo	e 3 meses	-	-	Atitude de adaptabilidade
(Santilli et al., 2021)	Online individual	e -	5 sessões (8 horas)	-	Adaptabilidade de carreira; Resiliência; Orientação para o futuro; Sustentabilidade da carreira
(Whelan et al., 2018)	Presencial individual	e 6 meses	3-6 sessões	3-6 over 6 months	Bem-estar; Empregabilidade percebida (autoestima, esperança, resiliência e auto-eficácia na carreira); Sustentabilidade da carreira

## Conclusões

Esta análise da literatura teve como objetivo sintetizar a literatura existente sobre intervenções de carreira para desempregados, centrando-se na estrutura e no conteúdo da intervenção.

Relativamente à estrutura e ao conteúdo, a análise das intervenções de carreira para desempregados destacou a utilização de diversas modalidades, tais como o aconselhamento de carreira em grupo e individual, bem como uma combinação de ambos, para responder às necessidades dos indivíduos que procuram emprego. O aconselhamento

de carreira em grupo surgiu como uma modalidade proeminente, enaltecendo o valor do apoio entre pares. As interações presenciais foram predominantes nas intervenções individuais e em grupo, revelando uma valorização da criação e manutenção de relações pessoais. No entanto, a intervenção *online* demonstrou as vantagens de flexibilidade e adaptabilidade da incorporação das tecnologias digitais na intervenção de carreira. A duração da intervenção e a frequência das sessões variaram significativamente, sublinhando a necessidade de abordagens adaptadas às necessidades dos indivíduos. As dimensões visadas pelas intervenções abrangeram vários aspectos do desenvolvimento da carreira, sublinhando a importância de abordar múltiplos fatores (i.e., desde competências de carreira até competências socioemocionais). Estas conclusões fornecem informações valiosas para a conceção de intervenções de carreira eficazes que apoiem as diversas necessidades da população desempregada.

Este estudo reforça a importância da psicologia vocacional na abordagem de desafios sociais como o desemprego. Ao sistematizar conhecimento sobre as intervenções de carreira disponíveis para as pessoas desempregadas, aumenta-se a possibilidade de atenuar as consequências adversas do desemprego e promover soluções significativas para pessoas nesta condição.

## Referências

- Amundson, N., Goddard, T., Joon Yoon, H., & Niles, S. (2018). Hope-Centred Interventions with Unemployed Clients. *Canadian Journal of Career Development*, 17(2), 87–98. <https://cjed-rcdc.ceric.ca/index.php/cjed/article/view/81>
- Behrendt, P., Göritz, A. S., & Heuer, K. (2019). Career Counseling Process Quality Promotes Reemployment. *Journal of Career Development*, 48(5), 599–606. <https://doi.org/10.1177/0894845319884731>
- Behrendt, P., Heuer, K., & Göritz, A. S. (2021). The effect of career counselor behavior on reemployment. *Journal of Career Development*, 48(5), 584-598. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845319880616>
- Bhat, C. S. (2010) Assisting Unemployed Adults Find Suitable Work: A Group Intervention Embedded in Community and Grounded in Social Action. *The Journal*

for *Specialists in Group Work*, 35(3), 246-254.  
<http://dx.doi.org/10.1080/01933922.2010.492898>

Bullock-Yowell, E., Leavell, K. A., McConnell, A. E., Rushing, A. D., Andrews, L. M., Campbell, M., & Osborne, L. K. (2014). Career Decision-Making Intervention With Unemployed Adults: When Good Intentions Are Not Effective. *Journal of Employment Counseling*, 51(1), 6-30. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-1920.2014.00038.x>

Drosos, N., Theodoroulakis, M., Antoniou, A-S., & Rajter, I. C. (2021). Career Services in the Post-COVID-19 Era: A Paradigm for Career Counseling Unemployed Individuals. *Journal of Employment Counseling*, 58(1), 1-48. <https://doi.org/10.1002/joec.12156>

EUROSTAT. (2022). Living conditions in Europe - poverty and social exclusion. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living\\_conditions\\_in\\_Europe\\_-\\_poverty\\_and\\_social\\_exclusion#Key\\_findings](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_poverty_and_social_exclusion#Key_findings)

Kenny, B., & Rossiter, I. (2017). Transitioning from unemployment to self-employment for over 50s. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-01-2017-0004>

Langher V., Nannini V., & Caputo A. (2018). What do university or graduate students need to make the cut? A meta-analysis on career intervention effectiveness. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (17), 21-43. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-017-lang>

Littman-Ovadia, H., Lazar-Butbul, V., & Benjamin, B. A. (2014). Strengths-based career counseling: Overview and initial evaluation. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 403-419. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072713498483>

Maree, J. G. (2022). The outcomes of a mixed-methods, innovative group life design intervention with unemployed youths. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 667-687. <http://dx.doi.org/10.1007/s10775-021-09514-y>

- Maree, J. G., Gerryts, E. W., Fletcher, L., & Olivier, J. (2019). Using career counselling with group life design principles to improve the employability of disadvantaged young adults. *Journal of Psychology in Africa*, 29(2), 110-120. <http://dx.doi.org/10.1080/14330237.2019.1594646>
- Murphey, C. M., & Shillingford, M. A. (2012). Supporting unemployed, middle-aged men: A psychoeducational group approach. *Journal of Employment Counseling*, 49(2), 85-96. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-1920.2012.00009.x>
- Oliveira, C. T., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2017). Systematic Literature Review on Characteristics of Career Interventions. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(2), 125-141. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i2.1464>
- Parola, A., & Marcionetti, J. (2022). Youth unemployment and health outcomes: the moderation role of the future time perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(2), 327-345. <http://dx.doi.org/10.1007/s10775-021-09488-x>
- Peila-Shuster, J. J., Tandy, K. N., & Gonzalez-Voller, J. (2021). Turning the page: A career construction counseling group design for mid-to-late career unemployed adults. *The Journal for Specialists in Group Work*, 46(2), 172-186. <http://dx.doi.org/10.1080/01933922.2021.1900957>
- Rezaei, A. S., Shafiabady, A., & Nejhad, M. R. F. (2017). The Effectiveness Instruction of the Savikas Career Construction Theory (SCCT) on the Career Decision-Making Self-Efficacy of the Unemployed Jobseekers Supported by Unemployment Insurance. *International Journal of Psychology*, 11(2). <http://ijpb.ir/article-1-237-en.html>
- Sabatés, L. A. (2013). Unemployment and career guidance: Application and evaluation of a program to improve adaptability to work changes in adulthood. *Educación XXI*, 16(1), 191-206. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.723>
- Santilli, S., Ginevra, M.C., Di Maggio, I. et al. (2021). In the same boat? An online group career counseling with a group of young adults in the time of COVID-19.

*International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 623–641.

<https://doi.org/10.1007/s10775-021-09505-z>

Soares, J., Carvalho, C., & Silva, A. D. (2022). A systematic review on career interventions for university students: Framework, effectiveness, and outcomes.

*Australian Journal of Career Development*, 31(2), 81–92.

<https://doi.org/10.1177/10384162221100460>

van der Horst, A. C., Klehe, U.-C., Brenninkmeijer, V., & Coolen, A. C. M. (2021).

Facilitating a successful school-to-work transition: Comparing compact career-adaptation interventions. *Journal of Vocational Behavior*, 128.

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103581>.

Virgolino, A., Costa, J., Santos, O., Pereira, M. E., Antunes, R., Ambrósio, S., Heitor, M.

J., & Vaz Carneiro, A. (2022). Lost in transition: a systematic review of the association between unemployment and mental health. *Journal of Mental Health*,

31(3), 432–444. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.2022615>

Whelan, N., McGilloway, S., Murphy, M. P., & McGuinness, C. (2018). EEPIC-

Enhancing Employability through Positive Interventions for improving Career potential: the impact of a high support career guidance intervention on the wellbeing, hopefulness, self-efficacy and employability of the long-term unemployed-a study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 19(1), 1-18.

<https://doi.org/10.1186/s13063-018-2485-y>

Whiston S. C., Li Y., Goodrich Mitts N., & Wright L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175–184.

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>

Perspectivas dos adultos desempregados sobre o impacto da intervenção de carreira na empregabilidade: Um estudo qualitativo

Catarina Luzia de Carvalho (<https://orcid.org/0000-0003-0721-2025>)\*,

Maria do Céu Taveira (<https://orcid.org/0000-0003-1762-8702>)\* e

Ana Daniela Silva (<https://orcid.org/0000-0002-8882-9184>)\*

\*School of Psychology, University of Minho, Braga, Portugal

This study was conducted at the Psychology Research Centre (PSI/01662), School of Psychology, University of Minho, supported by the Foundation for Science and Technology (FCT) through the Portuguese State Budget (Ref.: UIDB/PSI/01662/2020).

Correspondence concerning this article should be addressed to Ana Daniela Siva ([danielasilva@psi.uminho.pt](mailto:danielasilva@psi.uminho.pt)).

## Resumo

A disrupção económica e o desemprego decorrentes de crises societais, expõem a população desempregada a instabilidade social, política e económica. O apoio ao desenvolvimento de recursos de empregabilidade pode facilitar a reintegração/permanência deste grupo ao mercado de trabalho. Neste contexto, as iniciativas de apoio à empregabilidade requerem uma avaliação profunda e sistemática para consolidar a resposta ao desemprego. Além de análises estatísticas acerca das variáveis de carreira, as vantagens de incluir avaliações qualitativas do processo de intervenção, que identifiquem fatores explicativos dos resultados, são consensuais. A percepção qualitativa dos participantes sobre o impacto da intervenção é uma dimensão importante para essas avaliações. Este estudo integra uma investigação mais ampla de avaliação de eficácia e processo de uma intervenção de carreira de apoio à empregabilidade de pessoas desempregadas. Foram analisadas as percepções de satisfação de 58 participantes [40 mulheres (69%); *Idade*=44.6 anos; *DP*=10.319] através de uma análise de conteúdo. Os participantes foram convidados a fazer comentários escritos sobre o impacto da intervenção, abordando aspectos positivos, negativos, contribuições e desafios enfrentados. As categorias de significado identificadas

foram a Aprendizagem, Autoconfiança, Autoconhecimento, Definição de Objetivos, Desenvolvimento do Plano de Ação, Exploração, Reflexão, Tomada de decisão; Aspectos negativos das sessões; Aspectos positivos das sessões; Papel positivo do grupo, Papel positivo do Psicólogo. O estudo revelou a consciência e o interesse dos participantes em participar numa intervenção psicológica, contribuindo para a valorização do aconselhamento psicológico de carreira para pessoas em situação de desemprego.

*Palabras clave:* desemprego, aconselhamento de carreira, intervenção, avaliação qualitativa

### **Unemployed Adults' Perspectives on the Impact of Career Intervention on Employability: A Qualitative Study**

#### Abstract

Economic disruption and unemployment resulting from societal crises expose the unemployed population to social, political, and economic instability. Supporting the development of employability resources can facilitate the reintegration/permanence of this group in the labor market. In this context, employability support initiatives require in-depth and systematic evaluation to consolidate the response to unemployment. Besides statistical analyses about career variables, the advantages of including qualitative evaluations of the intervention process, which identify factors explaining the results, are consensual. Participants' qualitative perception of the impact of the intervention is an important dimension for such evaluations. This study is part of a larger investigation of effectiveness and process evaluation of a career intervention to support employability of unemployed people. The satisfaction perceptions of 58 participants [40 women (69%); Mage=44.6 years; DP=10.319] were analyzed using content analysis. Participants were asked to provide written comments on the impact of the intervention, addressing positive, negative aspects, contributions, and challenges faced. The categories of meaning identified were Learning, Self-confidence, Self-awareness, Goal setting, Action plan development, Exploration, Reflection, Decision making; Negative aspects of the sessions;



Positive aspects of the sessions; Positive role of the group, Positive role of the Psychologist. The study revealed the participants' awareness and interest in participating in a psychological intervention, contributing to the valorization of career psychological counseling for people experiencing unemployment.

*Keywords:* unemployment, career counseling, intervention, qualitative evaluation

A disrupção económica e o desemprego são fenómenos amplamente evidenciados pelas crises sociais (ILO, 2022). Em Portugal, as elevadas taxas de desemprego (OCDE, 2022) são acompanhadas de taxas significativas de emprego precário (CGTP-IN, 2018). A população afetada por estas problemáticas é mais vulnerável à pobreza e exclusão social (EUROSTAT, 2022) e a problemas de saúde mental (Virgolino et al., 2022). Para promover a reintegração e a sustentabilidade destes indivíduos no mercado de trabalho, é essencial apoiá-los no desenvolvimento de recursos de empregabilidade (Fuertes et al., 2020). Os conselheiros de carreira devem responsabilizar-se por oferecer esta orientação especializada (Drosos et al., 2021).

No entanto, as iniciativas de apoio à empregabilidade exigem uma avaliação profunda e sistemática para consolidar respostas efetivas ao problema do desemprego. As avaliações de eficácia das intervenções de carreira centram-se tipicamente em análises estatísticas das variações dos recursos de carreira submetidos a intervenção (e.g., Brown e Roche, 2015). Contudo, existe um consenso entre os investigadores sobre a necessidade de incluir avaliações qualitativas do processo das intervenções (e.g., McMahon e Patton, 2002). Essas avaliações permitem identificar os fatores que explicam o sucesso ou insucesso das intervenções, agregando uma perspetiva valiosa para a compreensão dos resultados (e.g., Whiston et al., 2017).

A literatura sobre a avaliação do processo das intervenções de carreira destaca os seguintes ingredientes críticos: exercícios escritos, as interpretações individualizadas e feedback do/a psicólogo e/ou grupo, as informações sobre o mundo/mercado de trabalho, a exposição a modelos de exploração e tomada de decisões de carreira empiricamente validados, o apoio social (Brown et al., 2000), o apoio do profissional, a clarificação de valores, as ações psicoeducacionais (Whiston et al., 2017), e a aliança terapêutica (Milot-

Lapointe et al., 2018). A percepção qualitativa dos participantes acerca do impacto da intervenção, é um dos métodos para conhecer as dimensões do processo que podem explicar os resultados das intervenções (Perdrix et al., 2012).

Estudo insere-se numa investigação mais ampla, que se dedica à avaliação da eficácia e do processo de uma intervenção de carreira de apoio à empregabilidade de pessoas em situação de desemprego e emprego precário. O objetivo específico deste estudo consiste em analisar qualitativamente as percepções de satisfação dos participantes que experienciaram essa intervenção. Ao explorar as suas experiências e perspetivas, este estudo pretende contribuir para a compreensão do impacto e da relevância desta intervenção de carreira no contexto do desemprego e da precariedade laboral.

## **Método**

### **Participantes e Procedimentos**

A recolha de dados ocorreu no âmbito do Projeto Careers (ALG-06-4234-FSE-000047), uma parceria para o impacto social que visa apoiar a empregabilidade no Algarve (sul de Portugal). O Projeto Careers ofereceu uma intervenção psicológica de carreira a pessoas desempregadas ou em situação de emprego precário a residir no Algarve. A intervenção decorreu na modalidade presencial e em pequeno grupo (i.e., máximo 10 elementos por grupo) em Albufeira, Faro, Loulé e Portimão, em março de 2022. A iniciativa contou com 12 horas de intervenção, distribuídas por seis sessões de intervenção realizadas ao longo de três semanas (duas sessões de aproximadamente duas horas por semana). A intervenção foi organizada em três módulos de intervenção (duas sessões por módulo): (1) autoconhecimento, que apoiou os participantes a refletir sobre a sua carreira, considerando os seus atributos pessoais, papéis de vida e interesses, de forma a contribuir para uma clareza pessoal e a construção de um autoconceito positivo; (2) exploração do contexto, que apoiou os participantes a refletir sobre o mundo da formação, trabalho e emprego, e a reconhecer os seus papéis e contextos como oportunidades de desenvolvimento, bem como a explorar recursos, recolher e analisar informações de carreira; e (3) definição de um plano de carreira, que apoiou os participantes a refletir sobre os seus objetivos de carreira, e respectivo plano de ação preferido e alternativas, que incluiu a antecipação de barreiras e identificação de apoios disponíveis para a sua

implementação. Os procedimentos de investigação foram aprovados por uma comissão de ética de Portugal (CEICSH 002/2022).

Participaram 58 pessoas na intervenção, distribuídos por 15 grupos de intervenção. Quarenta (69%) pessoas identificaram-se como mulheres e 18 (31%) como homens. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 19 e os 64 anos ( $M = 44.6$ ;  $DP = 10.319$ ), sendo que cinco (8.6%) pessoas tinham idades compreendidas entre os 19 e os 30 anos, 14 (24.1%) entre os 31 e os 40 anos, 21 (36.2%) entre os 41 e os 50 anos e 18 (31%) entre os 51 e os 64 anos de idade. No que respeita à nacionalidade, 52 (89.7%) dos participantes eram portugueses e seis (10.3%) eram brasileiros. Relativamente à escolaridade, oito (13.7%) não concluíram o Ensino básico, nove (15.5%) concluíram o Ensino Básico, 18 (31%) concluíram o Ensino Secundário, quatro (6.9%) concluíram o Bacharelato, 13 (22.4%) a Licenciatura e seis (10.3%) o Mestrado. Quarenta e sete (81%) participantes encontravam-se em situação de desemprego, três (5.2%) inativos e oito (13.8%) em situação de emprego precário.

### **Medidas**

Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico que incluía questões relativas ao género, idade, nacionalidade, escolaridade e situação face ao emprego. No final de cada módulo de intervenção, os participantes responderam a uma questão aberta sem limite de caracteres, e de resposta facultativa, onde foram convidados a tecer um comentário escrito (e.g., “Utilize, por favor, o espaço abaixo para tecer um comentário acerca deste módulo de intervenção”).

### **Análise de Dados**

Os dados foram analisados através de análise de conteúdo (Bardin, 2013) que identifica as categorias de significado que caracterizam as opiniões dos participantes face a cada módulo da intervenção. Em primeiro lugar, foi realizada uma pré-análise baseada numa leitura flutuante das respostas, que permitiu conhecer o conteúdo dos dados e organizar de forma não estruturada aspetos para a próxima fase. Na segunda fase de exploração de dados, procedeu-se à codificação. Foram utilizados procedimentos de corte, agregação e enumeração para alcançar uma representação precisa do conteúdo dos dados. Como unidade de contexto, foram consideradas as respostas dos sujeitos ao

Comentário Pessoal e como unidade de análise, foram consideradas as ideias presentes em cada resposta, a que foi atribuído um número. Foi usada a regra da frequência para a enumeração (Bardin, 2013). Para alcançar o significado central, foi realizada uma análise temática. Nesta análise, para cada unidade de contexto (respostas às perguntas), foram recortadas as várias unidades de análise (ideias) e agrupadas em categorias temáticas de análise ("núcleos de significado"). Como resultado desta análise, emergiram categorias de significado que permitiram a agregação e classificação das unidades de análise. Foram identificadas 188 unidades de contexto ( $n$  módulo 1 = 65;  $n$  módulo 2 = 66;  $n$  módulo 3 = 57) correspondentes a 513 unidades de análise ( $n$  módulo 1 = 170;  $n$  módulo 2 = 175;  $n$  módulo 3 = 168), emergindo um total de 12 unidades de significado. O critério de categorização utilizado foi o critério semântico, no qual todas as ideias associadas a um determinado critério, foram agrupadas na mesma categoria de significado. As categorias selecionadas consideraram os seguintes critérios: exclusão mútua, relevância, homogeneidade, objetividade e fidelidade e produtividade. A análise de conteúdo foi realizada manualmente. Após a análise qualitativa, as frequências e percentagens das categorias foram analisadas descritivamente através do IBM SPSS Statistics (Versão 28).

### **Resultados e Discussão**

A tabela 1 apresenta os resultados de avaliação qualitativa do processo da intervenção de cada um dos módulos de intervenção. São apresentadas as 12 categorias de significado identificadas, o respectivo núcleo de sentido, um exemplo de como a mesma foi expressa pelos participantes, e a frequência total de cada categoria em cada módulo de intervenção. O conteúdo apresentado refere-se às avaliações dos participantes relativamente ao impacto do módulo da intervenção. As categorias emergentes foram divididas em duas macro categorias: recursos individuais, onde se inserem as categorias que dizem respeito a recursos socioemocionais e de carreira que os participantes reconheceram ter desenvolvido por conta da intervenção; e características da intervenção, onde se inserem as categorias que dizem respeito a aspetos que os participantes identificaram como importantes na experiência do processo de intervenção.

**Tabela 1**

*Percepções de qualidade da Intervenção Presencial*

	Categorias	Descrição	Exemplo	Frequências (%)		
				M1	M2	M3
Recursos individuais	Aprendizagem	Aquisição de novos conhecimentos e/ou competências	“Obtive conhecimentos sobre pesquisas em formações.”	10 (6%)	39 (22%)	19 (11%)
	Autoconfiança	Aumento das crenças positivas acerca de si próprio.	“Ajudou a retomar a confiança.”	20 (12%)	8 (4.6%)	7 (4.2%)
	Autoconhecimento	Aumento de consciência sobre características pessoais (e.g., meus valores e competências valores, interesses, papéis de vida) é uma mais valia.”	“Tomar consciência dos meus valores e competências valores, interesses, papéis de vida) é uma mais valia.”	30 (18%)	18 (10%)	18 (11%)
	Definição de Objetivos	Criação e/ou compromisso com metas relacionadas com a carreira	“Aprendi a organizar meus objetivos de forma clara, coesa e assertiva.”	16 (9.4%)	11 (6.3%)	27 (16.1%)
	Desenvolvimento do Plano de Ação	Desenvolvimento e/ou compromisso com uma atitude proativa perante um plano de carreira futuro.	“Fez-me ter mais consciência de todos os passos que tenho de dar nos próximos meses.”	7 (4%)	9 (5%)	26 (16%)
	Exploração	Aumento do interesse e/ou curiosidade sobre ferramentas que favorecem informações acerca do contexto ou mercado de trabalho	“Levou-me a procurar alternativas.”	8 (4.7%)	41 (23%)	9 (5.4%)
	Reflexão	Valorização de processos de análise de pensamentos, sentimentos e/ou comportamentos	“Melhorou a maneira como penso.”	30 (17.6%)	10 (5.7%)	6 (3.6%)
	Tomada de decisão	Aumento da certeza e/ou diminuição da incerteza relação a decisões de carreira	“Acabei por mudar de decisão acerca do meu trabalho.”	8 (4.7%)	2 (1.1%)	11 (6.5%)
Características da intervenção	Aspectos negativos das sessões	Desadequação das atividades, conteúdo, modalidade e/ou estrutura das sessões do módulo (e.g., duração da sessão, Cv's.) problemas técnicos durante a sessão, desadequação das atividades)	“Senti falta de visualização de mais opções para renovar e melhorar os nossos módulos.”	7 (4.1%)	8 (4.6%)	7 (4.2%)

Aspetos positivos das sesións	Interesse e pertinência das actividades, modalidade, contéudo e/ou estrutura das sesións do módulo	“A intervención está organizada para o que se propõe.”	15 (8.8%)	13 (7.4%)	16 (9.5%)
Papel positivo do grupo	Reconhecimento da importancia da exposición e partilha entre os participantes.	“Destaco a abertura que tem sido patente em todos os participantes.”	8 (4.7%)	3 (1.7%)	5 (3%)
Papel positivo do Psicólogo	Pertinência e importancia do papel do psicólogo ao longo do módulo (e.g., ações, palabras, etc)	“A capacidade orientadoras têm tido para nos colocar a pensar em situações que podem constituir uma resposta aos nossos anseios.”	11 (6.5%)	13 (7.4%)	17 (10.1%)

No módulo 1, as categorías máis proeminentes foron o autoconhecimento ( $n=30$ ) e a reflexión ( $n=30$ ). A seguinte categoría máis proeminente foi a autoconfianza ( $n=20$ ). Seguíronse a categoría definición de obxectivos ( $n=16$ ) e aspectos positivos das sesións ( $n=16$ ), papel positivo do Psicólogo ( $n=11$ ), e aprendizaxe ( $n=10$ ). Já de forma menos proeminente destacan-se as categorías de exploración ( $n=8$ ), tomada de decisión ( $n=8$ ) e papel positivo do grupo ( $n=8$ ). Por fin, salientan-se as categorías de desenvolvemento do plano de acción ( $n=7$ ) e aspectos negativos das sesións ( $n=7$ ). Neste módulo, cuxo obxectivo era favorecer o autoconhecimento através da auto reflexión, destacou-se a frecuencia dos relatos dos participantes acerca do seu aumento de consciencia sobre características persoais (e.g., valores, intereses, papéis de vida), e sobre a valorización de procesos de análise de pensamentos, sentimentos e/ou comportamentos.

No módulo 2, a categoría máis proeminente foi a exploración ( $n=41$ ), seguida da aprendizaxe ( $n=39$ ). A terceira categoría máis proeminente foi o autoconhecimento ( $n=18$ ). De seguida, destacan-se as categorías de aspectos positivos das sesións ( $n=13$ ) e do papel positivo do Psicólogo ( $n=13$ ), seguidas da definición de obxectivos ( $n=11$ ), de reflexión ( $n=10$ ), de desenvolvemento do plano de acción ( $n=9$ ), de autoconfianza ( $n=8$ ) e de aspectos negativos das sesións ( $n=8$ ). De forma máis residual, seguen-se as categorías de papel positivo do grupo ( $n=3$ ) e tomada de decisión ( $n=2$ ). Neste módulo, cuxo obxectivo era explorar e reconecer oportunidades e recursos de carreira, destacou-se a frecuencia

dos relatos dos participantes acerca do aumento do interesse e/ou curiosidade sobre ferramentas que favorecem informações acerca do contexto ou mercado de trabalho.

No módulo 3, a categoria mais proeminente foi a definição de objetivos ( $n=27$ ), seguida da de desenvolvimento do plano de ação ( $n=26$ ). A terceira categoria mais proeminente foi a de aprendizagem ( $n=19$ ), seguida de autoconhecimento ( $n=18$ ), do papel positivo do Psicólogo ( $n=17$ ), e dos aspetos positivos das sessões ( $n=16$ ). De seguida, destacam-se as categorias de tomada de decisão ( $n=11$ ) e de exploração ( $n=9$ ). De forma mais residual, seguem-se as categorias de autoconfiança ( $n=7$ ) e aspetos negativos das sessões ( $n=7$ ), seguidas da reflexão ( $n=6$ ) e do papel positivo do grupo ( $n=5$ ). Neste módulo, cujo objetivo era desenvolver um plano de carreira composto por objetivos de carreira específicos e alinhados com as reflexões e conhecimentos desenvolvidos ao longo da intervenção, destacou-se a frequência dos relatos dos participantes acerca do compromisso com metas relacionadas com a carreira.

A saliência das categorias de Autoconhecimento e Reflexão no módulo 1, de Exploração no módulo 2 e de Definição de Objetivos no módulo 3, é congruente com os objetivos de cada módulo, enaltecendo a qualidade do processo da intervenção. Os aspetos positivos e o papel do Psicólogo na intervenção foram as categorias mais proeminentes em todos os módulos em termos de características da intervenção. Apesar das limitações do estudo, confirma-se o impacto da intervenção ao nível da perceção do aumento de consciência sobre características pessoais; da importância de processos de análise de pensamentos, sentimentos e/ou comportamentos; curiosidade sobre ferramentas que favorecem informações acerca do contexto ou mercado de trabalho; e de desenvolvimento e/ou compromisso para com metas relacionadas com a carreira; bem como acerca da pertinência das atividades, modalidade, conteúdo e/ou estrutura da intervenção e da importância das ações e palavras do psicólogo.

## **Conclusões**

Este estudo analisou qualitativamente as percepções de satisfação de pessoas em situação de desemprego ou emprego precário que participaram numa intervenção de carreira de apoio à empregabilidade. Os resultados demonstram que a intervenção teve um impacto positivo nas percepções e satisfação dos participantes, reforçando a

importância dos recursos individuais e das características da intervenção. Estes resultados contribuem para o avanço do conhecimento na área das intervenções psicológicas de carreira e fornecem pistas valiosas para o desenvolvimento de futuros programas que visem capacitar e apoiar indivíduos em transições profissionais desafiadoras.

## Referências

- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* [Content Analysis]. Lisboa, Edições 70.
- Brown, S. D., & Roche, M. (2015). The outcomes of vocational interventions: Thirty (some) years later. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 26-41. <https://doi.org/10.1177/1069072715579666>
- Brown, S. D., & Ryan Krane, N. E. (2000). *Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling*. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.). *Handbook of counseling psychology* (pp. 740–766). (3rd. ed.). New York: Wiley.
- Drosos, N., Theodoroulakis, M., Antoniou, A-S., & Rajter, I. C. (2021). Career Services in the Post-COVID-19 Era: A Paradigm for Career Counseling Unemployed Individuals. *Journal of Employment Counseling*, 58(1), 1-48. <https://doi.org/10.1002/joec.12156>
- EUROSTAT. (2022). Living conditions in Europe - poverty and social exclusion. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living\\_conditions\\_in\\_Europe\\_-\\_poverty\\_and\\_social\\_exclusion#Key\\_findings](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_poverty_and_social_exclusion#Key_findings)
- Fuertes, V., McQuaid, R. & Robertson, P.J. (2021). Career-first: an approach to sustainable labour market integration. *International Journal Education Vocational Guidance*, 21, 429–446. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09451-2>
- International Labour Organization. (2022). The impact of the Ukraine crisis on the world of work: Initial assessments [ILO Brief]. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/documents/briefingnote/wcms\\_844295.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/documents/briefingnote/wcms_844295.pdf)



- McMahon, M., & Patton, W. (2002). Using Qualitative Assessment in Career Counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 51–66. <https://doi.org/10.1023/A:1014283407496>
- Milot-Lapointe, F., Savard, R., & Le Corff, Y. (2018). Intervention components and working alliance as predictors of individual career counseling effect on career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.001>.
- Perdrix, S., Stauffer, S., Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2012). Effectiveness of career counseling: A one-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 565-578. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.011>
- Virgolino, A., Costa, J., Santos, O., Pereira, M. E., Antunes, R., Ambrósio, S., Heitor, M. J., & Vaz Carneiro, A. (2022). Lost in transition: a systematic review of the association between unemployment and mental health. *Journal of Mental Health*, 31(3), 432–444. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.2022615>
- Whiston, S. C., Li, Y., Mitts, N. G., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>

Psychometric properties of the Work Valences Scale (WSV) in Portugal: Studies with children and adults

Íris M. Oliveira (0000-0003-4262-6768)\*,

Sílvia Lopes (0000-0002-1081-5276)\*,

Erik J. Porfeli (0000-0001-6482-4971)\*\*

\* Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Philosophy and Social Sciences, Centre for Philosophical and Humanistic Studies, Braga, Portugal

\*\* Ohio State University, College of Education and Human Ecology, Ohio, USA

This study was conducted at Universidade Católica Portuguesa, Centre for Philosophical and Humanistic Studies, which is supported by the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT), Ref. UIDB/00683/2020

Correspondence concerning this work can be addressed to Íris M. Oliveira, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Praça da Faculdade n.º 1, 4710-297 Braga, Portugal; E-mail: imoliveira@ucp.pt

#### Abstract

Work valences are defined as a general disposition toward work, which includes cognitive and affective dimensions. There is evidence suggesting that work valences begin to develop during the childhood period of the lifespan, through socialization processes across various information sources and contexts, to include parent-child interactions within the family context. Work valences have been found to be associated with career exploration, academic and work motivation, and academic achievement. Prior research on work valences has mostly occurred in the USA and Italy, which suggests that more research in other country contexts is still needed. Two studies analyzing the psychometric properties of the Work Valences Scale (WVS) with Portuguese children and adults are presented, following translation, back-translation, and tryout phases. The first study was conducted with 200 middle-school children (59.5% girls), aged nine to 12 years old ( $M = 10.05$ ). The second study was developed with 384 working adults (76% women), aged 20

to 70 years old ( $M = 36.02$ ). Confirmatory factor analyses, internal consistency, and correlational analyses were performed. Results suggest that a four-dimensional measurement model yields a good fit to children's data, whereas hierarchical measurement models offer good fit to the adults' data. Additionally, results suggest good internal consistency reliability, as well as statistically significant associations with school/work engagement. These results illustrate the applicability of the WVS with Portuguese children and adults. The assessment of work valences can be useful to deepen and expand international research on the construct and to help plan career interventions throughout the life cycle.

*Keywords:* work valences, career development, psychometric properties

### **Propriedades psicométricas da Work Valences Scale (WVS) em Portugal: Estudos com crianças e adultos**

#### Resumo

As valências de trabalho podem ser definidas como uma disposição geral para o trabalho, com dimensões cognitiva e afetiva. Existe evidência de que as valências de trabalho se desenvolvem desde a infância, através de processos de socialização decorrentes de várias fontes de informação e contextos, incluindo interações pais-filhos/as no contexto familiar. As valências de trabalho parecem ainda associar-se à exploração de carreira, motivação de trabalho e rendimento académico. Investigação prévia sobre as valências de trabalho tem sobretudo ocorrido nos EUA e em Itália, pelo que estudos noutros países são ainda necessários. Apresentam-se dois estudos sobre propriedades psicométricas da *Work Valences Scale* (WVS) com crianças e adultos portugueses, após fases de tradução, retroversão e administrações-piloto. O primeiro estudo decorreu com 201 crianças (59.2% raparigas), com idades entre nove e 12 anos ( $M = 10.04$ ). O segundo estudo foi desenvolvido com 384 adultos (76% mulheres), com idades entre 20 e 70 anos ( $M = 36.02$ ). Efetuaram-se análises fatoriais confirmatórias, de consistência interna e correlacionais. Os resultados sugerem que um modelo quadridimensional oferece bom

ajustamento aos dados das crianças, enquanto modelos de medida hierárquicos se ajustam bem aos dados de adultos. Adicionalmente, os resultados indicam boa consistência interna e associações estatisticamente significativas com o envolvimento na escola/no trabalho. Estes resultados ilustram a aplicabilidade da WVS com crianças e adultos portugueses. A avaliação das valências de trabalho poderá ser útil ao aprofundamento e expansão internacional de investigação sobre o construto, assim como ao planeamento de intervenções de carreira ao longo da vida.

*Palavras-chave:* valências de trabalho, desenvolvimento de carreira, propriedades psicométricas

The literature has increasingly acknowledged synergies among the Career Psychology and the Work and Organizational Psychology fields (Arnold & Cohen, 2013). Although these fields have been evolving separately, they share joint concerns regarding how individuals manage multiple life roles, assign meaning to work, prepare for the workforce, adapt to unpredictable work environments, and attain wellbeing while constructing unique career pathways (Kenny et al., 2019; Lent & Brown, 2021). A construct that may be of common interest and may help advance future collaborative efforts across these fields is work valence.

Generally, a valence consists of an inner disposition, which guides one's behaviors, stimulates efforts to pursue intended goals, and affects decision-making processes (Carruthers, 2018; Schuman et al., 2013). The American Psychological Association's Dictionary of Psychology defines valence as "the subjective value of an event, object, person, or other entity in the life space of the individual; an entity that attracts the individual has positive valence, whereas one that repels has negative valence". According to the expectancy-valence model, a valence represents the anticipated value allocated to a specific outcome and plays a motivational force affecting one's behaviors (Vroom, 1964). In an application of the concept to the work domain, work valence can be conceived of a general work orientation that sustains one's disposition to approach or avoid work endeavors, and that can facilitate or inhibit career development tasks (Porfeli et al., 2012). Work valence includes both cognitive and affective dimensions (Lee &

Porfeli, 2015). The cognitive dimension involves a person's general expectations regarding work experiences (e.g., job progression, work-related social interactions). The affective dimension involves generalized emotion-based expectations and experiences (e.g., excitement, boredom). The experiential and affective dimensions unite to yield positive and negative work valences, which are understood to be independent, and inversely correlated poles of an overall work valence construct (Porfeli et al., 2012). It appears to exist as a hierarchical array of constructs with generalized beliefs about positive work experiences and affectivity combining to offer a positive work valence, with the same being true for a negative work valence. Further, the positive and negative poles jointly contribute to an overall work valence that can range from decidedly negative to positive (Porfeli et al., 2008).

Work valences are established during childhood and develop across the lifespan (Porfeli et al., 2012). Within the family setting, parents' work experiences and affectivity are presumed to be shared within parent-child interactions (Porfeli et al., 2008). These interactions may be in the form of overt conversations about parents' work lives and in more subtle ways to include how children interpret how work affects parents' emotional state when they return home each day (i.e., work-family spillover) (Bryant et al., 2006; Young et al., 1997). The mechanism of this socialization is akin to those mechanisms that contribute to the development of work values and expectations. Aligned with the literature on parents' socialization of their children to the world of work (Hartung et al., 2005), there is evidence suggesting that parents' work experiences and shared work-related affectivity are perceived by their children and impact the development of their work valence (Lee & Porfeli, 2015; Porfeli et al., 2013; Porfeli et al., 2008). Studies developed with children, adolescents, and young adults also suggest that greater positive work valences are linked to greater engagement in school, work approach motivation, and in-depth career exploration (Lee & Porfeli, 2015; Lee et al., 2016; Porfeli et al., 2012). In turn, greater negative work valences seem to be associated with greater work avoidance motivation and in-breadth career exploration (Lee et al., 2016; Porfeli et al., 2012). The higher-order work valence construct also seems to be positively related to academic achievement and negatively associated with work avoidance motivation (Porfeli et al., 2013; Porfeli et al., 2012). Overall, prior research suggests that work valence and its

positive and negative poles exist and develop during the childhood period and throughout adulthood. Additionally, these constructs are associated with other career and academic factors operating across the lifespan.

To advance this line of inquiry, Porfeli et al. (2012) developed and tested the Work Valence Scale (WVS) with samples of North American high-school and higher education students. The WVS is a self-report measure presenting a hierarchical structure. Hence, the WVS affords the possibility to assess individuals anticipated positive and negative work experiences and affects (first-order factors), or positive and negative work valences, or a global work valence (higher order factors) (Porfeli et al., 2012). The WVS has been used in studies with North American adolescents and adults (e.g., Lee & Porfeli, 2015; Lee et al., 2016). In Europe, the measure has been successfully applied to Italian children and adults (Porfeli et al., 2013).

The expansion of the work valences assessment in other countries could be useful to stimulate more systematic research on the topic and to bring together international collaborative efforts spanning Career Psychology and the Work and Organizational Psychology fields. This paper advances that agenda with two studies aimed at examining the psychometric properties of the WVS with European Portuguese middle-school children and working adults. These studies intended to offer psychometric tests of the WVS factor structure, reliability, and convergent validity with assessments of school/work engagement. Relying on previous research, it was expected that: a hierarchical measurement model would yield a good fit to the data from children and adults (H1); acceptable internal consistency reliability would be found (H2); statistically significant correlations affirming the internal structure of the WVS would be found, with positive correlations within the positive and negative dimensions of the WVS and negative correlations across the positive and negative dimensions (H3); statistically significant positive correlations between positive aspects of the WVS and school/work engagement and statistically significant negative correlations between the negative aspects of the WVS and school/work engagement would be found (H4).

## **Study 1: Psychometric properties of the WVS with Portuguese middle school children**

### **Method**

#### **Participants**

A non-probabilistic convenience sampling approach was used to recruit the sample. Participants included 200 middle-school children, 119 (59.5%) girls and 81 (40.5%) boys, aged nine to 12 years old ( $M = 10.05$ ,  $DP = .48$ ). Children attended a public school located in northern Portugal. Most children lived with their parents and siblings (65.5%), but there were also other household compositions, such as children living with their grandparents or uncles (1.5%). The majority of the participants' mothers and fathers held a high school or higher education diploma (70.6% mothers, 65.6% fathers) and were employed (88.24% mothers, 96% fathers).

#### **Measures**

**Work Valences Scale (WVS; Porfeli et al., 2012).** The WVS includes 28 items answered with a Likert scale from 1 “never” to 5 “always”. Items are distributed across the positive and negative work experiences (e.g., positive: “be treated fairly by your boss”; negative: “get treated badly at work”) and affectivity (e.g., positive: “happy”; negative: “sad”) subscales. In the North American version, Cronbach's alpha values from .78 to .89, and from .80 to .88 were found in high-school and college students respectively (Porfeli et al., 2012). In Italy, a Cronbach's alpha of .92 was found in middle-school children (Porfeli et al 2013).

Aligned with literature recommendations (American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, 2002; Muñiz et al., 2013), Paquete (2019) advanced in the: translation and adaption of the WVS instructions and items to European-Portuguese; back-translation by a bilingual researcher on Career Psychology; confirmation that the original meaning of the instructions and items was preserved during translation and discussion of potential cultural adjustments with the collaboration of the WVS main author; tryout with five middle-school children, who assured that the measure was understandable and took an average of 11 minutes to complete it.

**Student Engagement in School: A Four-Dimensional Scale (SES-4DS; Veiga, 2016).** The SES-4DS includes 20 items, answered in a Likert scale from 1 “totally disagree” to 6 “totally agree”. Items are equally distributed among the cognitive, affective, behavioral, and agentic engagement in school dimensions. A Cronbach’s alpha of .83 was herein obtained.

### **Procedures and Analyses**

The Portuguese General-Directorate of Education authorized the collection of data at the school setting (Ref. 0617900002). Upon permission from a school board, written consent forms from caregivers and students were obtained. Data was collected from students within the classroom setting. Confidentiality was assured by following the principles established by the Deontological Code of the Portuguese Order of Psychologists and the APA ethical principles of psychologists and code of conduct.

Data was analyzed with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) and the Analysis of Moment Structures (AMOS), version 28 for Windows. Confirmatory factor analyses (CFA) were performed to test four measurement models: Model 1 included four inter-related factors (positive and negative work affectivity, positive and negative work experiences); Model 2 included two inter-related factors (positive work valences, negative work valences); Model 3 included four first-order factors (positive and negative work affectivity, positive and negative work experiences) and two higher order factors of positive and negative work valences; Model 4 included four first-order factors (positive and negative work affectivity, positive and negative work experiences) and one higher order factor of global work valence.

Multivariate non-normality was evidenced by the Mardia’s coefficient, and 12 multivariate outliers were identified with Mahalanobis distance values. Outliers were removed from analyses and the Bollen-Stine chi-square goodness-of-fit test with 500 bootstrap samples was used to evaluate the goodness-of-fit (Gilson et al., 2013). Other goodness-of-fit indicators were considered: the chi-square to degrees of freedom ratio ( $\chi^2/df$ ), with values lower than 2 indicating good fit and values from 2 to 5 being acceptable (Byrne, 2010); the Comparative Fit Index (CFI) and the Tucker-Lewis Index (TLI), with values from .90 to .95 being acceptable (Hu & Bentler, 1999); the Root Mean



Squared Error of Approximation (RMSEA) with 90% Confidence Intervals (CI) and the Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR), with values from .05 to .08 being acceptable (Hu & Bentler, 1999); the Akaike Information Criterion (AIC), with smaller values suggesting better fit (Byrne, 2010). Cronbach's alpha was computed for all constructs that conformed with the model fit criteria shared above. Due to univariate non-normality identified by the Kolmogorov-Smirnov test, Spearman correlation coefficients were used to test associations between the WVS and the SES-4DS.

## Results

CFA results suggest that Models 1 (i.e., four inter-related first-order factors) and 3 (i.e., four first-order factors and two higher order factors) yielded the best fit to the data. Based on modification indices, the goodness-of-fit of these models were reevaluated after correlating the errors of measurement associated with the anticipated negative work experiences items “have a job that holds you back in life” and “have a job that interferes with the other parts of your adult life”. Although the recommended CFI and TLI values remained unattained, the modified Model 1 presented the better fit to the data (Table 1).

Statistically significant correlations among the WVS subscales and engagement in school were found (Table 2). Children presenting greater positive work affectivity and experiences demonstrated greater engagement in school. In turn, children presenting greater negative work affectivity and experiences showed lower engagement in school.

**Table 1**

*CFA Fit Indices Results (Middle School Children)*

Model	Bollen-Stine <i>p</i>	$\chi^2/df$	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	SRM R	AIC
Model 1	.01	1.72	.81	.79	.06 [.05, .07]	.07	716.49
Model 2	.002	2.01	.73	.70	.07 [.07, .08]	.08	818.45
Model 3	.01	1.76	.80	.78	.06 [.06, .07]	.07	729.05
Model 4	.01	1.78	.79	.77	.07 [.06, .07]	.08	735.50

Model modified	1	.02	1.70	.82	.80	.06 [.05, .07]	.06	708.75
Model modified	3	.01	1.74	.80	.79	.06 [.05,.07]	.07	721.42

**Table 2**

*Descriptive Statistics, Cronbach's Alpha, and Correlations (Middle School Children)*

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	1	2	3	4	5
1 Positive work affectivity	4.28	.54	.75	-				
2 Positive work experience	4.53	.52	.81	.50***	-			
3 Negative work affectivity	1.75	.59	.80	-.49***	-.36***	-		
4 Negative work experience	1.84	.62	.70	-.35***	-.38***	.49** *	-	
5 Engagement in school	4.55	.57	.83	.25***	.28***	-.15*	-.25***	-

\* $p < .05$ . \*\*\*  $p < .001$

### Partial Discussion

Results suggested that a non-hierarchical measurement model with positive and negative work affectivity and experiences factors yielded a better fit to the data. Although these findings do not support H1, they may suggest that children are still moving towards a more integrated understanding of work valences, along with cognitive, social-emotional and career development advances. In turn, results supported H2, as good internal consistency reliability was found. Additionally, H3 and H4 were sustained, with results suggesting that greater positive work affectivity and experiences were linked to greater engagement in school, whereas greater negative work affectivity and experiences were associated with lower engagement in school. These findings suggest a linkage between positive work affectivity and experiences and students' engagement in school (Lee & Porfeli, 2015). Still, it is worth acknowledging that this study was conducted with a small

sample size from northern Portugal. It would be useful to replicate this study with a larger sample including children from various geographic areas.

## **Study 2: Psychometric properties of the WVS with Portuguese adults**

### **Method**

#### ***Participants***

A non-probabilistic convenience sampling approach was used. Participants included 384 working adults, 292 (76%) women and 92 (24%) men, aged 20 to 70 years old ( $M = 36.02$ ,  $SD = 11.18$ ). Most participants held a college degree (68%) and were employed in a field related to their degree (61.7%). Participants were enrolled either in part-time (10.7%) or full-time (89.3%) jobs and worked in their organization for one to more than 30 years. Most participants worked in-person (68.8%), but there were also cases of participants working in fully remote (4.2%) or hybrid in-person and remote (26.6%) work settings.

### **Measures**

**Work Valences Scale (WVS;** Porfeldt et al., 2012; adapted by Paquete, 2019). The European Portuguese version of the WVS was used (Paquete, 2019). Given previous translation, back-translation and adaptation processes, a tryout with four adults aged 24 to 59 years old was performed. This procedure affirmed that the measure was understandable, and individuals took an average of 10 minutes to complete the WVS.

**Utrecht Work Engagement Scale-3 (UWES-3;** Schaufeli et al., 2019). The ultra-short version of the UWES was used. It includes three items, answered in a Likert-type scale ranging from 1 “never” to 7 “everyday”. In this sample, a Cronbach’s alpha of .75 was obtained.

### **Procedures and Analyses**

An online protocol was prepared using Google Forms, which was disseminated via email sent to several partner organizations and via LinkedIn. After filling in a consent form, participants accessed the protocol. Anonymity and confidentiality were safeguarded by following the principles established by the Deontological Code of the Portuguese Order of Psychologists and the APA ethical principles of psychologists and code of conduct.

The same analytical strategy from Study 1 was followed in Study 2. Evidence of multivariate non-normality was also found in this sample with 13 multivariate outliers. Like in Study 1, outliers were removed and the Bollen-Stine chi-square goodness-of-fit test with 500 bootstrap samples was considered. Cronbach's alpha was computed for all the constructs. Due to univariate non-normality as assessed by the Kolmogorov-Smirnov test, Spearman correlation coefficients were conducted to test the associations among the WVS and the UEWS-3.

## Results

Results suggest that Models 1, 3 and 4 present a better fit to the data (Table 3). The goodness-of-fit of these models was reevaluated after correlating the errors of measurement associated with the same items reported in Study 1, as well as with the anticipated positive work experiences items “have a really good job” and “be a part of something important”. A CFI recommended value was achieved after employing these modifications and similar fit results were found among the three measurement models.

**Table 3**

*CFA Fit Indices Results (Adults)*

Model	Bollen-Stine $p$	$\chi^2/df$	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	SRM R	AIC
Model 1	.002	3.78	.84	.82	.09 [.08, .09]	.06	1423.38
Model 2	.002	5.08	.76	.74	.11 [.10, .11]	.07	1890.39
Model 3	.002	3.81	.84	.82	.09 [.08, .09]	.07	1437.22
Model 4	.002	3.81	.84	.82	.09 [.08, .09]	.07	1439.04
Model 1 modified	.002	2.80	.90	.89	.07 [.07, .08]	.06	1085.44
Model 3 modified	.002	2.80	.90	.89	.07 [.07, .08]	.06	1085.44
Model 4 modified	.002	2.80	.90	.89	.07 [.07, .08]	.06	1085.44

Statistically significant correlations were found between the WVS and the UWES-3 (Table 4). Individuals presenting greater positive work affectivity and experiences, greater positive work valences, and greater global work valence significantly demonstrated greater work engagement. Also, individuals with greater negative work affectivity and experiences, and greater negative work valences demonstrate lower work engagement.

**Table 4**

*Descriptive Statistics, Cronbach's Alpha, and Correlations (Adults)*

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Positive affectivity	3.61	.73	.88	-							
2 Positive experience	3.71	.81	.88	.70***	-						
3 Negative affectivity	2.14	.75	.87	-.66***	-.66***	-					
4 Negative experience	2.36	.80	.80	-.54***	-.59***	.61***	-				
5 Positive valence	3.66	.71	.92	.90***	.93***	-.72***	-.62***	-			
6 Negative valence	2.25	.69	.88	-.67***	-.71***	.89***	.90***	-.75***	-		
7 Work valence	1.40	1.32	.94	.84***	.88***	-.86***	-.81***	.94***	-.93***	-	
8 Work engagement	3.90	1.23	.75	.61***	.62***	-.50***	-.32***	.67***	-.46***	.60***	-

\*\*\*  $p < .001$

### Partial Discussion

Results supported H1, with a three-level hierarchical measurement model best fitting the adults' data. Particularly, as Models 1, 3 and 4 offered a similar good fit to the data, these findings seem consistent with the WVS flexibility to enable the assessment of positive and negative work affectivity and experiences, or positive and negative work valences, or global work valence, depending on the research or practical purpose (Porfeli et al., 2012). H2 was also supported, as the WVS exhibited good internal consistency reliability among adults. H3 and H4 were supported, with results suggesting that greater positive work affectivity and experiences, greater positive work valences and greater work valences are linked to greater work engagement, while greater negative work affectivity and experiences, and greater negative work valences are associated with lower work

engagement. These results are consistent with evidence suggesting the important role of work valences in work approach motivation (Porfeli et al., 2012) and serving as a driving force for individuals' goal-directed behaviors (Carruthers, 2018; Shuman et al., 2013; Vroom, 1964). Still, it could be useful to test if these psychometric properties remain among unemployed adults.

## **Conclusion**

This paper suggests that the WVS is a reliable and valid measure that can be used with Portuguese middle-school children and adults. A four-dimensional internal structure should be considered when using the WVS with Portuguese middle-school children, whereas a more flexible four-dimensional or hierarchical structure can be considered with Portuguese adults. These variations in the WVS internal structure seem to illustrate the assertion that “vocational development may serve to modify the structure of the work valence measurement model” (Porfeli et al., 2012, p. 342). These findings suggest that there is value in conducting a longitudinal study from childhood through adulthood to address changes in the WVS internal structure over time and to examine its joint associations with other human development features over time. The results also support continued cross-sectional research to examine, for example, the WVS psychometric properties with elementary-school children, middle- and high-school adolescents, as well as adults presenting various school levels and in different work situations to discern if model fit trends toward the presumed hierarchical measurement model. Future studies could also analyze the WVS measurement invariance for genders, social-economic levels, and work situations. Future studies investigating associations with other variables could offer additional support for the validity of the WVS and demonstrate its added value in theoretical models like identity development theory, social cognitive career theory, or the career construction model of adaptation. Taking the international literature into account (e.g., Lee et al., 2016; Porfeli et al., 2013), relationships between the WVS and measures of other constructs, such as career exploration, and academic/work motivation could be further examined.

Acknowledging common interests among the Career Psychology and the Work and Organizational Psychology fields (Arnold & Cohen, 2013; Kenny et al., 2019; Lent

& Brown, 2021), the WVS might be useful for future collaborative studies. For example, the socialization of children to work (Hartung et al., 2005) might constitute a topic of joint interest, as it can advance research regarding how parents' work valences might be influenced by organizational variables, how they may be associated with well-being, work-family dynamics, parenting practices, and impact offspring's work valences and childhood career development.

## References

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education (2002). *Standards for Educational and Psychological Testing*. AERA.
- Arnold, J., & Cohen, L. (2013). Careers in organizations. In W. B. Walsh, M. L. Savickas, & P. J. Hartung (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (pp. 273-304). Routledge.
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149-175. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.004>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Carruthers, P. (2018). Valence and value. *Philosophy and Phenomenological Research*, 97(3), 658-680. <https://doi.org/10.1111/phpr.12395>
- Gilson, K. M., Bryant, C., Bei, B., Komiti, A., Jackson, H., & Judd, F. (2013). Validation of the Drinking Motives Questionnaire (DMQ) in older adults. *Addictive Behaviors*, 38(5), 2196-2202. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.01.021>
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Liang, B., Klein, T., & Etchie, Q. (2019). Applying the psychology of working theory for transformative career education. *Journal of Career Development, 46*(6), 623-636. <https://doi.org/10.1177/0894845319827655>
- Lee, B., & Porfeli, E. J. (2015). Youths' socialization to work and school within the family. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 15*(2), 145-162. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9302-x>
- Lee, B., Porfeli, E. J., & Hirschi, A. (2016). Between- and within-person level motivational precursors associated with career exploration. *Journal of Vocational Behavior, 92*, 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.009>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2021). Career development and counseling: An introduction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 27-64). Wiley.
- Muñiz, J., Elosua, E., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema, 25*(2), 151-156. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Paquete, M. F. (2019). *Propriedades psicométricas da Work Valences Scale com crianças portuguesas: Estudo preliminar* [Unpublished Master's Degree Thesis]. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Porfeli, E. J., Ferrari, L., & Nota, L. (2013). Work valence as a predictor of academic achievement in the family context. *Journal of Career Development, 40*(5), 371-389. <https://doi.org/10.1177/0894845312460579>
- Porfeli, E. J., Lee, B., & Weigold, K. I. (2012). A multidimensional measure of work valences. *Journal of Vocational Behavior, 80*(2), 340-350. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.09.004>
- Porfeli, E. J., Wang, C., & Hartung, P. J. (2008). Family transmission of work affectivity and experiences to children. *Journal of Vocational Behavior, 73*(2), 278-286. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.06.001>



- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). An ultra-short measure of work engagement: The UWES-3 Validation across five countries. *European Journal of Psychological Assessment, 35*(4), 577-591. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000430>
- Shuman, V., Sander, D., & Scherer, K. R. (2013). Levels of valence. *Frontiers in Psychology, 4*, 261, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00261>
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 217*, 813-819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Young, R. A., Valach, L., Paselukho, M. A., Dover, C., Matthes, G. E., Paproski, D. L., & Sankey, A. M. (1997). The joint action of parents and adolescents in conversation about career. *The Career Development Quarterly, 46*(1), 72-86. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00693.x>

## Career Construction Profiles in Working Students: Effects on Academic Adaptation

Joana Soares (0000-0002-2516-2810) \*,

Maria do Céu Taveira (0000-0003-1762-8702) \*

\*School of Psychology, University of Minho, Braga, Portugal

[This study was conducted at the Psychology Research Centre (CIPsi/UM) School of Psychology, University of Minho, supported by the Foundation for Science and Technology (FCT) through the Portuguese State Budget (UIDB/01662/2020). This study was also funded by the FCT doctoral scholarship program (scholarship reference: 2020.06006.BD).]

### Abstract

The career construction process entails a clear picture of oneself and the desired path, exploring environmental opportunities and barriers, making choices, and formulating a career plan. As a result, individuals may experience greater satisfaction, success, and career development. Among working students, being active in this regard may be especially valuable, considering their added challenges in balancing life roles, which for some, may hinder academic adaptation. Using a person-centered approach, this study sought to explore which career construction profiles emerge in Portuguese working students ( $N = 188$ ,  $M_{age} = 29.05$ ,  $SD_{age} = 9.41$ , 70.2% women), and how these profiles differ in indicators of academic adaptation. Participants responded to measures of career construction and certainty, overall life satisfaction, academic satisfaction, and achievement. The latter four as indicators of academic adaptation. Cluster analysis results indicated three career construction profiles characterized by different levels of self-concept crystallization, exploration, decision, and preparation. Cluster one is distinguished by the highest score in the self-concept crystallization dimension. Cluster two is distinguished by the lowest score in exploratory responses. Cluster three is distinguished by the highest score in all dimensions of career construction. Difference analyses, regarding adaptation indicators, indicated significant differences for career

certainty, and life and academic satisfaction, in favor of cluster three. Hence, we agree on the relevance of activating working students' career-construction responses. For example, career services might encourage these students' interest exploration or information search related to distinct professions.

*Keywords:* career construction, working students, academic adaptation

### **Perfis de Construção de Carreira em Estudantes-Trabalhadores: Efeitos na Adaptação Académica**

#### Resumo

O processo de construção da carreira implica ter uma imagem clara do próprio e da carreira desejada, explorar oportunidades e barreiras do contexto, efetuar escolhas e formular um plano de carreira. Como resultado, os indivíduos podem sentir maior satisfação, sucesso e desenvolvimento de carreira. Para os estudantes-trabalhadores, ser ativo a este respeito pode ser especialmente valioso, tendo em conta os desafios acrescidos que enfrentam no equilíbrio de papéis da vida, o que, para alguns, pode dificultar a adaptação académica. Utilizando uma abordagem centrada na pessoa, este estudo procurou explorar quais os perfis de construção de carreira que emergem em estudantes portugueses que trabalham ( $N = 188$ ,  $Idade = 29.05$ ,  $DPidade = 9.41$ , 70.2% mulheres), e como esses perfis diferem em indicadores de adaptação académica. Os participantes responderam a medidas de construção e certeza de carreira, satisfação geral com a vida, satisfação e rendimento académico. Os quatro últimos como indicadores de adaptação académica. Os resultados da análise de clusters indicaram três perfis de construção de carreira caracterizados por diferentes níveis de cristalização, exploração, decisão e preparação. O perfil um distingue-se pela pontuação mais elevada na dimensão de cristalização. O perfil dois distingue-se pela pontuação mais baixa nas respostas exploratórias. O perfil três distingue-se pela pontuação mais elevada em todas as dimensões da construção da carreira. As análises de diferença ao nível dos indicadores de adaptação, apontam diferenças significativas para a certeza de carreira e para a satisfação

académica e com a vida no geral, a favor do perfil três. Assim, destaca-se a relevância de ativar respostas de construção de carreira em estudantes-trabalhadores. Por exemplo, os serviços de carreiras podem encorajar a exploração de interesses ou a pesquisa de informações relacionadas com distintas profissões.

*Palavras-chave:* construção de carreira, estudantes-trabalhadores, adaptação académica.

Career construction occurs throughout the lifespan (Hartung, 2021). Different tasks will be socially expected at different development stages (e.g., learning who and what one desires to become, holding a job), and multiple occupational challenges may emerge (e.g., becoming unemployed), forcing us to adapt (Savickas, 2005; Savickas & Porfeli, 2012). For example, university students face multiple career challenges. Younger students privilege environmental exploration as the vehicle to answer the question: "Who am I, and whom do I want to become?". Meanwhile, senior students are primarily challenged with multiple life role management demands (e.g., study, work, family) (Hartung, 2021; Lent & Brown, 2013). Not surprisingly, the literature has highlighted the academic journey as a complex and multidimensional process, as it requires students to respond to academic, social, personal and emotional, and vocational challenges (e.g., Almeida et al., 2008; Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020). As a result, it is expected that sometimes students might feel satisfied and happy, and other times they might feel anxious or sad (e.g., Lopes, 2019; Ricks & Warren, 2021; Valadas et al., 2016). Among this group, working students seem to be especially affected. In studies comparing working students to non-working peers, results indicate higher levels of emotional exhaustion and lower levels of academic achievement and satisfaction for the former (e.g., Mounsey et al., 2013; Santana & Salcedo, 2013; Silva et al., 2016; Tessema et al., 2014). This scenario is mainly justified by the fact that working students have to manage a greater number of roles in life (e.g., Tessema et al., 2014).

For facing these career tasks and challenges, working students will benefit from actively constructing their careers. Specifically, they will need to have a clear idea about themselves and their surroundings and opportunities, establish and commit to career goals, and plan and act accordingly, monitoring and adjusting the process over time

(Hirschi & Koen, 2021; Savickas et al., 2018). This capacity for self-regulation allows, for example, attending to barriers and resources that hinder or assist one's life role management (e.g., study, work, family). In turn, this will enable the revision of goals and plans in favor of the roles' balance. Hence, the conflict between working students' life roles may decrease, resulting in career satisfaction, success, and development (Savickas & Porfeli, 2012). Specifically, findings from recent studies with university students and workers indicate positive and significant relationships between these adapting behaviors of forming a clear self-concept, exploring, deciding, and planning, with results of career satisfaction (Barroso, 2016) and certainty (Pérez-López et al., 2019; Soares et al., 2022), academic satisfaction (Yıldız-Akyol & Öztemel, 2021), perceived employability (Praskova et al., 2015), vocational identity and academic performance (Jiang et al., 2022). These results are commonly used as indicators of a better adaptation to higher education (e.g., York et al., 2015).

Considering the multidimensionality of the construct of adapting behaviors and its malleability to context, different interindividual combinations of adapting behaviors may emerge, justifying differences in one's adaptation to context. As a result, person-centered studies are required to complement the vast existing literature on the variable-centered approach (e.g., Pérez-López et al., 2019; Soares et al., 2022). A person-centered approach provides a classification system that helps to group individuals into quantitatively and qualitatively distinct profiles, considering one's unique characteristics (e.g., Bouckennooghe et al., 2022). In other words, instead of focusing on relations between variables (variable-centered approach), the focus lies on which profiles exist and how they differ. Along this rationale, we aim to (1) acknowledge which career construction profiles emerge among Portuguese working students based on one's adapting behaviors and (2) evaluate its impact on academic adaptation results. Specifically, results of academic achievement and satisfaction, career certainty, and life satisfaction.

## **Method**

### **Participants**

One hundred and eighty-eight working students, aged 18 to 57 years ( $M = 29.05$ ,  $SD = 9.41$ ), agreed to participate voluntarily in the study. Most of the sample was

composed of women ( $n = 132$ , 70.2%). Half of the students were in the undergraduate cycle ( $n = 94$ , 50%), 75 (39.9%) were in masters, 10 (5.3%) in integrated masters, and nine (4.8%) in Ph.D. Regarding study field, 74 (39.4%) were enrolled in social sciences, journalism, and information courses, 26 (13.8%) in business, administration, and law, 23 (12.2%) in education, 16 (8.5%) in engineering, manufacturing, and construction, 14 (7.4%) arts and humanities, 11(5.9%) natural sciences, mathematics and statistics and other 11 (5.9%) health and social protection, 7 (3.7%) information and communication technologies, 5 (2.7%) services and 1 (0.5%) agriculture, forestry, fisheries, and veterinary sciences (UNESCO, 2015). Moreover, 70 (37.2%) students reported a grade point average for the last semester around 14-15, 53 (28.2%) around 16-17, 47 (25%) around 10-13, and 18 (9.6%) around 18-20. Seventy-eight (41.5%) of these students attend a job of 35 to more hours per week, 71 (37.8%) a job of less than 20 hours per week, and 39 (20.7%) a job of 21 to 34 hours per week.

### Measures

Protocol included initial questions to collect demographic (e.g., sex), academic (e.g., grade point average), and labor (e.g., weekly work hours) data. Academic data was relevant for academic achievement, one of the indicators of academic adaptation.

Academic adaptation was further evaluated by indicators of career certainty, life, and academic satisfaction. Specifically, career certainty was evaluated through the Portuguese version of the Vocational Identity Scale (VIS, Santos, 2007). This scale includes four items (e.g., “I have already chosen a certain career option that I don't intend to move away from”) answered on a five-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). For the present sample, an adequate reliability index was found ( $\alpha = .90$ ). Life satisfaction was evaluated through the Portuguese version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS, Simões, 1992). This scale includes five items (e.g., “I am satisfied with my life”) answered on a five-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). For the present sample, an adequate reliability index was found ( $\alpha = .87$ ). Academic satisfaction was evaluated through a 7-item measure (e.g., “In general, I am satisfied with my academic life”) answered in a five-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) (Lent et al., 2009). For the present sample, an adequate reliability index was found ( $\alpha = .90$ ).

Career construction behaviors to determine students' profiles were evaluated through the Portuguese version of the Student Career Construction Inventory (SCCI, Soares et al., 2022). This inventory includes 18 items distributed by four factors: crystallizing (6 items, "Knowing how other people view me"), exploring (3 items, "Investigating occupations that might suit me"), deciding (5 items, "Selecting an occupation that will satisfy me"), and preparing (3 items, "Getting a job once I complete my education or training"). Participants responded on a five-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree), and reliability indices were adequate for the present sample ( $.80 < \alpha < .94$ ).

### **Procedure and Analyses**

Protocol was built in SPSS Data Collection after approval of the Ethical Committee for Research in Social and Human Sciences (CEICSH 093/2021). Data collection took place between November 2021 and February 2022 through contact with multiple student associations. First, we publicize the study and call for participation. Later, to increase the sample, we offered a free webinar. Registrants were informed and invited to participate in the study before proceeding with the webinar about time management.

After data collection analyses were run in Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS), version 27.0 for Macintosh. First, statistical assumptions were verified. Correlations between variables were under .90 supporting the absence of collinearity (Sarstedt & Mooi, 2014). Therefore, we proceed with cluster analysis to define the students' profiles. Two steps were taken. First, we performed a hierarchical procedure with the nearest neighbor algorithm and a Euclidean distance as a measure of dissimilitude. An interval between two to nine clusters was explored using the R-squared criterion (Faria et al., 2014). Second, we performed a k-means non-hierarchical procedure with the two best results from the previous step (Faria et al., 2014; Sarstedt & Mooi, 2014). After, we randomly split the database in half to test the clusters' stability, analyzing if the results were close to the results for the full sample. The final solution of the three clusters was based on the best fit between the R-squared criterion, the smallest number of k-means iterations, and the cluster's stability (Sarstedt & Mooi, 2014). This clustering solution represents 4.7% ( $Rsq = 0.047$ ) of the total variance, which does not lag behind

higher solutions (e.g., eight clusters solution explains 9.6%). To evaluate profiles' differences regarding academic adaptation indicators, a one-way ANOVA was performed (Faria et al., 2014). In the presence of statistically significant between three or more groups, we conducted Gabriel posthoc tests at a 95% confidence interval (Martins, 2011).

## Results

Table 1. presents the Pearson coefficient, means, standard deviations, and reliability indices. Overall, participants claim that they exhibit career-construction behaviors. Specifically, preparation and decision-making (i.e., higher averages). Meanwhile, exploratory behaviors are less activated among the participants. Regarding academic adaptation indicators, career certainty stands out with the highest mean score. All variables are statistically related, except the pairs from academic achievement to crystallizing, exploring, life satisfaction, and certainty.

**Table 1**

*Correlation, means, standard deviations and reliability indices*

	1	2	3	4	5	6	7	8	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
1. Crist	-								3.92	.71	.80
2. Exp	.47***	-							3.55	1.12	.94
3. Dec	.48***	.48***	-						3.96	.87	.89
4. Prep	.46***	.46***	.72***	-					3.98	.86	.85
5. CCt	.73***	.73***	.87***	.79***	-				3.88	.69	.92
6. LS	.16*	.16*	.47***	.45***	.41***	-			3.62	.87	.87
7. Cert	.22**	.22**	.54***	.48***	.47***	.37***	-		4.11	.89	.90
8. AS	.22**	.22**	.33***	.30***	.32***	.45***	.32***	-	3.82	.74	.90
9. AA	.09	.10	.18*	.18*	.16*	.07	.12	.40***	14.83	2.05	-

*Note:* Crist = crystallizing, Exp = exploring, Dec = deciding, Prep = preparing, CCt = career construction total, LS = life satisfaction, Cert = career certainty, AS = academic satisfaction, AA = academic achievement

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

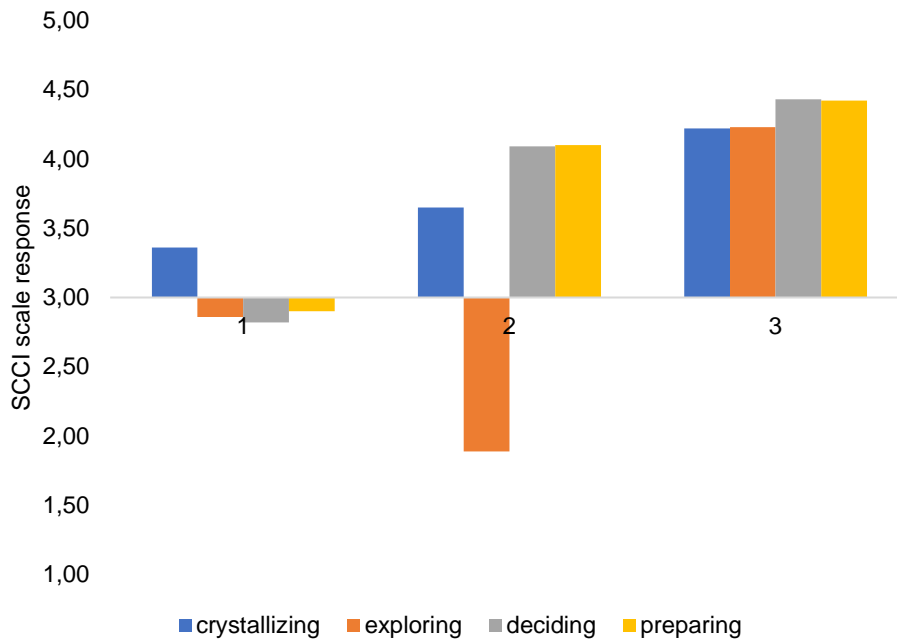
After the hierarchical and non-hierarchical procedure, a final three clustering decision was made. The dimension that contributes the most to profile differentiation is exploring [ $F(2,185) = 162.87, p < .001$ ], while crystallizing is the dimension that



contributes the less [ $F(2,185) = 38.72, p < .001$ ]. Each profile is represented in graphic 1 and their demographic characteristics are represented in table 2.

**Figure 2**

*Students' career construction profiles*



Profile 1 includes 49 students ( $M_{age} = 28.04, SD_{age} = 10.3$ ), mostly undergraduates. They score slightly above the average scale response for crystallizing while exploring, preparing, and deciding are slightly below. Therefore, we named this profile “Industrious Construction of Vocational Self-Concept” (ICVS, Savickas, 2013, p.158). These students present a clearer sense of self, thus it is expected they will find it easier to define and persist in the pursuit of career goals. However, if this persistence lacks the other behaviors of environmental exploration or career planning, we will mainly observe stubbornness that may lead to maladjustment outcomes.

Profile 2 consists of 27 students ( $M_{age} = 30.80, SD_{age} = 9.04$ ), mostly undergraduates and full-time workers (i.e., 14 people report working 35h or more). Students from this profile claim to activate more decision-making and preparation behaviors, in comparison to the full sample. Meanwhile, crystallizing is below the sample’s mean score, although above the response scale, and exploring is well below the response scale mean score. We named this profile “Career Construction focused on

Choice and Implementation” (CCCI, Savickas, 2013, p.158). These students seem to be already committed to a decision, which may justify the lesser engagement in exploratory behaviors.

Profile 3 consists of 112 students ( $M_{age} = 29.07$ ,  $SD_{age} = 9.11$ ), mostly undergraduates and masters. When compared to the other profiles, this presents a greater proportion of Ph.D. students. These students claim to engage in more career construction behaviors than their peers, as they score higher in all dimensions. Therefore, we named this profile “Adaptative Career Construction” (ACC, Savickas et al., 2018).

**Table 2**

*Profiles’ demographics and academic characteristics. Difference Tests*

Characteristics		Profiles			Difference tests
		1 (n = 49, 26.1%)	2 (n = 27, 14.4%)	3 (n = 112, 59.6%)	
Age	<i>M (SD)</i>	28.04 (10.3)	30.8 (9.04)	29.07 (9.11)	
Sex	(Wn/Mn)	34/15	19/8	79/33	
Degree	Bachelor (n)	28	14	52	
	Master (n)	19	12	44	
	Integrated master (n)	1	1	8	
	Doctorate (n)	1	0	8	
WWH	1-20h	21	7	43	
	21-34h	10	6	23	
	35h or more	18	14	46	
LS	<i>M (SD)</i>	3.06 (.78)	3.70 (.93)	3.85 (.79)	F (2,187) = 16.62***
Cert	<i>M (SD)</i>	3.40 (.84)	4.19 (1.0)	4.40 (.70)	F (2,187) = 27.56***
AS	<i>M (SD)</i>	3.52 (.68)	3.80 (.79)	3.95 (.73)	F (2,187) = 6.03**
AA	<i>M (SD)</i>	14.3 (2.20)	15.16 (2.34)	14.98 (1.88)	F (2,187) = 2.32

Note: WWH = weekly working hours, LS = life satisfaction, Cert = career certainty, AS = academic satisfaction, AA = academic achievement

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

After the profiles’ categorization, further analyses were run to identify differences at the academic adaptation level. Results indicate significant differences in career certainty, life, and academic satisfaction. Therefore, Gabriel's post-hoc tests (Martins, 2011) were applied. These analyses indicated that students from profile 1 presented less life satisfaction and career certainty than students from profile 2 and 3, as well as less academic satisfaction compared to students from profile 3.

## Discussion

This study assessed the structures and effects of working students' career construction profiles in academic adaptation outcomes. To our best knowledge, this is the first study assessing career-construction behavioral profiles. As a result, the pattern of the three profiles found cannot yet be compared with previous studies. Additional research is needed in other countries and groups. Nevertheless, we may conclude that the ACC profile is the one that experiences greater adaptation, supporting previous evidence of the relationship between variables (e.g., Barroso, 2016; Pérez-López et al., 2019; Soares et al., 2022; Yıldız-Akyol & Öztemel, 2021). Even though there were no profile differences in academic achievement, which may be explained by the career construction dimension that most contribute to profiles' differentiation (i.e., exploration – a dimension with no significant correlation with academic achievement, in our sample), we verified positive outcomes. Deciding and preparing, or the total score of adapting positively correlates with academic achievement. Therefore, we may conclude that activating crystallization, exploration, decision-making, and preparation behaviors as a whole, promote results of academic achievement and satisfaction, career certainty, and life satisfaction. For that reason, we strongly encourage career counselors to activate these behaviors among working students. For example, activities such as role-play or interviews with professionals can foster exploration and consequent crystallization, of one's self-image and the desired career path. SWOT analysis (i.e., strengths, weaknesses, opportunities, threats) can facilitate decision-making when trying to eliminate a few options, as well as goal setting and plan formulation (e.g., managing life roles, steps to become a doctor) may facilitate preparation for action. The technique used must be adjusted to clients' problems, and the counselor might use the Student Career Construction Inventory (Soares et al., 2022) to evaluate and monitor the intervention process. The profiles found and the subsequent effects on the academic adaptation results raise awareness for interindividual differences and the importance of viewing career construction as a multidimensional construct. At the same time, our study plants the seed for further research to explore the evolution of these profiles over time.

Another aspect to highlight from the results is the highest score that students from profile CCCI present in life satisfaction and career certainty, compared with students from

the ICVS profile. Recalling that the main differentiation dimension between profiles is exploration (i.e., lower in CCCI) and that the CCCI profile presents older students one hypothesis was made. Perhaps, the majority of CCCI students are experiencing the career challenges of the establishment phase (e.g., adjusting to work), which may activate a greater amount of decision-making and preparation than exploration to achieve life satisfaction or be certain about what one's desires. Nevertheless, future studies might test this hypothesis by accessing individuals' profiles across the lifespan (i.e., growth, exploration, establishment, maintenance, disengagement) (Hartung, 2021; Lent & Brown, 2013).

In sum, our findings indicate that career construction activation will be advantageous for working students' academic adaptation. Nevertheless, given the construct's multidimensionality and differential effects, it will be useful to evaluate students' starting points. Specifically, which developmental tasks do they face, what behaviors do they use, and what career results do they desire to achieve (e.g., better grades? change major?). Accordingly, career counselors may adapt their practice. For example, for better academic achievement, it is more helpful that students activate preparatory behaviors because the correlations between these variables are positive and significant, rather than exploratory behaviors for which there is no correlation with achievement.

## References

- Almeida, L., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no Ensino Superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación: Revista de Estudos e Investigación En Psicología y Educación*, *16*, 111–119.
- Álvarez-Pérez, P.-R., & López-Aguilar, D. (2020). Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *XI*, 46–66.  
<https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.32.815>

- Barroso, P. C. . (2016). *Gestão Pessoal de Carreira: Um Estudo com Adultos Portugueses*. Universidade do Minho.
- Bouckenooghe, D., Kanar, A., & Klehe, U. (2022). A latent transition analysis examining the nature of and movement between career adaptability profiles. *Journal of Vocational Behavior*, 136, 103728. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103728>
- Faria, L., Pinto, J. C., Taveira, M. do C. C., do Céu Taveira, M., & Taveira, M. do C. C. (2014). Perfis de carreira: Exploração vocacional, adaptação acadêmica e personalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 100–113. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672014000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Hartung, P. J. (2021). Life-span, life-space career theory and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (3<sup>a</sup>, pp. 299–390). John Wiley & Sons, Inc.
- Hirschi, A., & Koen, J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103505>
- Jiang, X., Li, Y., Hou, Y., Chima, N., & Yang, J. (2022). The reliability and validity of a Chinese version of the Student Career Construction Inventory. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 50(5), 1–11. <https://doi.org/10.2224/sbp.11421>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Lopes, M. I. L. (2019). *Abandono escolar no ensino superior: Levantamento das ocorrências no instituto politécnico de bragança e análise dos fatores concorrentes*

- [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança].  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/20581>
- Martins, C. (2011). *Manual de análises de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber, decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilibrios Edições.
- Mounsey, R., Vandehey, M., & Diekhoff, G. (2013). Working and non-working university students: Anxiety, depression, and grade point average. *College Student Journal*, 47(2), 379–389.
- Pérez-López, M. ., González-López, M. J., & Rodríguez-Ariza, L. (2019). Applying the social cognitive model of career self-management to the entrepreneurial career decision: The role of exploratory and coping adaptive behaviours. *Journal of Vocational Behavior*, 112(March), 255–269.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.03.005>
- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood, M. (2015). Career identity and the complex mediating relationships between career preparatory actions and career progress markers. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 145–153.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.01.001>
- Ricks, J. R., & Warren, J. M. (2021). Transitioning to college: Experiences of successful first-generation college students. *Journal of Educational Research & Practice*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2021.11.1.01>
- Santana, L. V. B., & Salcedo, C. S. V. (2013). Perfil socioepidemiológico de jóvenes que trabajan y estudian de las facultades de odontología y sociología, Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. *Acta Odontológica Colombiana*, 3(1), 39–49.
- Santos, P. J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Almedina.
- Sarstedt, M., & Mooi, E. (2014). A concise guide to market research: The process, data, and method using IBM SPSS Statistics. In M. Sarstedt & E. Mooi (Eds.), *A Concise Guide to Market Research* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12541-6>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown &

- R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42–70). John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 147–183). John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J., Hilton, T. L., & Savickas, S. (2018). The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106(February), 138–152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.009>
- Silva, B., Silva, B., Almeida, J., Gadelha, M., Melo, T., & Cabral, S. (2016). The influence of work on the level of stress in psychology students. *Revista Brasileira de Educação e Saúde*, 6, 23–25.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 503–515.
- Soares, J., Taveira, M. C., Cardoso, P., & Silva, A. D. (2022). The student career construction inventory: validation with Portuguese university students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09553-z>
- Tessema, M. T., Ready, K. J., & Astani, M. (2014). Does part-time job affect college students' satisfaction and academic performance (GPA)? The case of a mid-sized public university. *International Journal of Business Administration*, 5(2), 1–10. <https://doi.org/10.5430/ijba.v5n2p50>
- UNESCO. (2015). *International standard classification of education (ISCED): Fields of education and training 2013*. UNESCO Institute for Statistics. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-179-5-en>
- Valadas, S., Fragoso, A., Vilhena, C., & Conceição, M. (2016). Non-traditional students

transitions to higher education: A case study in the university of Algarve. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor, & T. Gonçalves (Eds.), *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas* (pp. 9–22). CIEO

Yıldız-Akyol, E., & Öztemel, K. (2021). Implementation of career construction model of adaptation with Turkish University students: A two-study paper. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01482-4>

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(5), 1–20. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>



## The role of career adaptability on university students' academic adapting responses

Joana Soares (0000-0002-2516-2810) \*

Maria do Céu Taveira (0000-0003-1762-8702) \*

\*School of Psychology, University of Minho, Braga, Portugal

[This study was conducted at the Psychology Research Centre (CIPsi/UM) School of Psychology, University of Minho, supported by the Foundation for Science and Technology (FCT) through the Portuguese State Budget (UIDB/01662/2020). This study was also funded by the FCT doctoral scholarship program (scholarship reference: 2020.06006.BD).]

### Astract

The career construction model is a well-established model, useful in explaining career adaptation processes across the lifespan. In this model, adapting responses are positioned as a direct predictor of success, satisfaction, and development results being, therefore, an outstanding variable. Especially for university students, who face multiple challenges upon entrance, during the academic journey, and upon leaving the educational institution. These career responses seem to be mostly shaped by career adaptability resources. However, considering these variables' multidimensionality, more studies are needed to clarify what relationships exist between adaptability-adapting dimensions. Participants included 523 Portuguese university students ( $M_{age} = 23.66$ ,  $SD_{age} = 7.54$ ), the majority being women ( $n = 414$ , 79.2%). Protocol included career adaptability and adapting measures. Regression analyses indicated that resources of concern and confidence predicted more adapting responses, while control did not predict adapting responses. Specifically, the strongest significant relationships between adaptability-adapting dimensions were observed between confidence-crystallization, concern-deciding, curiosity-exploring, and confidence-preparing. These results support the model's assumptions regarding adaptability-adapting relationships, account for the relevance of attending to these variables' dimensions, and inform the practice. For the latter, we

recommend that career counselors focus more on promoting concern and confidence resources, as predictors of a higher number of adapting responses.

*Keywords:* adaptability, adapting, university students, career construction model

## **O papel da adaptabilidade de carreira nas respostas académicas adaptativas dos universitários**

### Resumo

O modelo de construção da carreira é um modelo bem estabelecido, útil para explicar os processos de adaptação à carreira ao longo da vida. Neste modelo, as respostas adaptativas são posicionadas como preditor direto de resultados de sucesso, satisfação e desenvolvimento, sendo, por isso, uma variável de destaque. Especialmente para os universitários, que enfrentam múltiplos desafios à entrada do ensino superior, durante o percurso académico e à saída da instituição de ensino. Estas respostas parecem ser maioritariamente moldadas por recursos de adaptabilidade de carreira. No entanto, considerando a multidimensionalidade destas variáveis, são necessários estudos que clarifiquem as relações existentes entre as suas dimensões. No total, participaram 523 universitários portugueses ( $M_{age} = 23.66$ ,  $SD_{age} = 7.54$ ), sendo a maioria mulheres ( $n = 414$ , 79,2%). O protocolo incluiu medidas de adaptabilidade e respostas adaptativas. As análises de regressão indicaram que recursos de preocupação e confiança preveem mais respostas de carreira adaptativas, enquanto o controlo não previu nenhuma resposta. Especificamente, as relações significativas mais fortes entre as dimensões da adaptabilidade e respostas adaptativas observadas foram entre confiança-cristalização, preocupação-decisão, curiosidade-exploração e confiança-preparação. Estes resultados apoiam os pressupostos do modelo quanto às relações entre recursos-respostas, salientando a relevância de atender às dimensões destas variáveis, ao mesmo tempo que informam a prática. Para este último, recomendamos que os/as psicólogos/as se concentrem na promoção de recursos de preocupação e confiança, já que estes se mostraram como preditores de um maior número de respostas adaptativas.

*Palavras-chave:* adaptabilidade, comportamentos adaptativos, universitários, modelo de construção de carreira

Throughout life, individuals need to adapt to normative developmental tasks (e.g., entering school), occupational transitions (e.g., changing jobs), and work troubles (e.g., unwanted or unexpected changes such as unemployment). As a result, those who are more resourceful and take action to cope with change will become more integrated into work roles (Savickas, 2021). The Career Construction Theory (CCT) characterizes one's career adaptation as a sequence ranging from adaptivity, adaptability, adapting, and adaptation (Rudolph et al., 2017; Savickas & Porfeli, 2012). Adaptivity denotes individuals' personal characteristics, flexibility, and motivation to face career changes. Measures of personality, self-esteem, future orientation, and others along the same vein are commonly used to evaluate this dimension. Adaptability denotes a set of four psychosocial resources including (1) curiosity in exploring future career scenarios and possible selves, (2) control and (3) concern over one's future career path, and (4) confidence about one's ability to face changes and construct the desired path. To access this dimension, Savickas and Porfeli (2012) developed the Career Adapt-Abilities Scale, which has been used worldwide (e.g., Tokar et al., 2020), whether in its original or short-form (e.g., Maggiori et al., 2017; Soares et al., 2022; Tokar et al., 2020). Adapting includes a set of behaviors (i.e., exploring, crystallizing, deciding, and preparing), which form a self-regulating cycle activated whenever the environment requires adaptation. This dimension is typically accessed by measures of career exploration, planning, and decision-making. However, in 2018, Savickas and collaborators presented a more comprehensive measure, aligned with the CCT assumptions. Recent research on the theory's validation is now using the measure (e.g., Ulaş-Kılıç & Peila-Shuster, 2022; Yıldız-Akyol & Öztemel, 2021). Lastly, adaptation mirrors a path of greater or lesser career satisfaction, development, and success depending on the three dimensions above.

As adapting “represent the most viable means for individuals to pursue their career goals” (Lent & Brown, 2013, p.561) and is defined as a multidimensional construct, it is valuable to understand its antecedents. Previous findings indicate that adaptivity by itself is insufficient. Results indicate no direct relationship between adaptivity-adapting, or

when present, it only is verified in the presence of adaptability (e.g., Merino-Tejedor et al., 2016; Nilforooshan, 2020). However, a question remains: Which dimensions of adaptability and adapting are related, considering both constructs' multidimensionality? Previous studies seem to privilege the analysis of relationships between constructs' total score (e.g., Soares et al., 2022; Yıldız-Akyol & Öztemel, 2021) or the relationship between the total score of one construct and each dimension of the other (e.g., Ma et al., 2022; Pajic et al., 2018). For example, Pajic et al. (2018) found a significant positive relationship between adaptability and career planning. To our best knowledge, only Hirschi et al. (2015) analyzed the relationship between both constructs' dimensions, finding significant relationships through regression analysis. Specifically, they found positive relations from concern to career planning, concern to exploration, concern to occupational self-efficacy, and control to career planning. Meanwhile, the relations from concern to career decision-making difficulties, control to decision-making difficulties, and curiosity to career planning were negative. In other studies (e.g., Kertechian & Bester, 2023; Merino-Tejedor et al., 2016), we only found the initial correlation analysis between the variables, which is a less robust statistic, and does not allow testing a direction between variables. As a result, further studies in this regard are needed to refine empirical evidence on CCT and motivate customizable career practices.

As a result, the present study aims to assess what is the relational pattern among adaptability and adapting dimensions among university students. This group is of particular interest as it includes individuals with different needs and characteristics (e.g., age) who will face the same career challenges. Namely, academic (e.g., study schedules), social (e.g., relationships with peers, teachers), vocational (e.g., expectations of the course), personal and emotional (e.g., managing life roles) challenges (e.g., Araujo et al., 2014; Gazo & Romero-Rodriguez, 2019). Students who are better equipped to meet these career challenges on entry, during the academic journey, and on exit, as they transition to the job market, will feel more integrated (Savickas, 2021). In other words, results such as greater academic satisfaction, perceived employability, or life satisfaction may be seen (e.g., Kara et al., 2022; Nilforooshan, 2020; Soares et al., 2021; Yıldız-Akyol & Öztemel, 2021). According to the CCT rationale (Savickas, 2013, p. 158), positive and significant relationships between adaptability and adapting are expected, although the relationships

between some pairs are estimated to stand out as stronger. The concern dimension is seen as a sense that is important to prepare for the future. Therefore, adapting response mainly associated with this adaptability resource will probably be the planning. Meanwhile, control involves awareness and deliberation. We may expect a stronger relationship with deciding. Curiosity, on the other hand, reflects one's initiative to learn about occupational opportunities and personal interests. Hence, a stronger relationship with exploratory responses will probably be verified. One's competence in exploring enables a more realistic perspective about oneself and one's surroundings. Concerning confidence, this adaptability resource denotes the anticipation of success, encouraging individuals to persist in facing challenges. People know who they are and where they want to go, striving for their goals. Therefore, we might expect a stronger relationship with crystallizing responses.

## Method

### Participants

A total of 523 university students, aged 18 to 59 years ( $M = 23.66$ ,  $SD = 7.54$ ) participated in the present study, with the majority being women ( $n = 414$ , 79.2%). These students were distributed among the following majors: social sciences, journalism and information ( $n = 285$ , 54.5%), natural sciences, mathematics, and statistics ( $n = 45$ , 8.6%), engineering, manufacturing, and construction ( $n = 39$ , 7.5%), business, administration, and law ( $n = 38$ , 7.3%), health and welfare ( $n = 35$ , 6.7%), education ( $n = 31$ , 5.9%), arts and humanities ( $n = 25$ , 4.8%), information and communication technologies ( $n = 12$ , 2.3%), services ( $n = 10$ , 1.9%), generic programs and qualifications ( $n = 2$ , 0.4%), and agriculture, forestry, fisheries, and veterinary ( $n = 1$ , 0.2%) (categories of UNESCO, 2015). Regarding the last semester, 192 (36.7%) students reported having a final grade point average around 14 and 15 marks, 177 (33.8%) students around 16 and 17 marks, 84 (16.1%) around 10 and 13 marks, 69 (13.2%) around 18 and 20 marks, and 1 (0.2%) student reported an average below 10 marks. More than half were in a bachelor's degree ( $n = 349$ , 66.7%): 110 (31.5%) in their first year, 93 (26.6%) in the second year, 142 (40.7%) in the third year, three (0.9%) in the fourth year, and one (0.3%) in the fifth year. One hundred and twenty-seven (24.3%) were enrolled in a master's degree, with 57 (44.9%) in the first year, 43 (33.9%) in the second year, three (2.4%) in the third year, 16

(12.6%) in the fourth year, and eight (6.3%) in the fifth year. Thirty-six (6.9%) were enrolled in an Integrated Master's degree: one (2.8%) in the first year, four (11.1%) in the second year, nine (25%) in the third year, 14 (38.9%) in the fourth year, and eight (22.2%) in the fifth year. In addition, 11 (2.1%) were doctoral students, five (45.5%) enrolled in the first year, three (27.3%) in the second year, two (18.1%) in the third year, and one (9.1%) in the fourth year.

### Measures

Protocol included initial questions about demographic factors (e.g., sex), and academic factors (e.g., grade point average from last semester).

Adaptability was measured by the Portuguese version of the Career Adapt-Abilities Scale-Short Form (CAAS-SF, Soares et al., 2022). This scale includes 12 items evenly distributed by four factors: control (e.g., “Making decision by myself”), concern (e.g., “Thinking about what my future will be like”), curiosity (e.g., “Observing different ways of doing things”), and confidence (e.g., “Working up to my ability”). Participants indicated how much they agreed with each statement, from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*). CAAS showed good reliability indices, both in the Portuguese validation ( $.70 < \alpha < .87$ , Soares et al, 2022), and for the present sample ( $.75 < \alpha < .89$ ).

Adapting was measured by the Portuguese version of the Student Career Construction Inventory (SCCI, Soares et al., 2022). This scale includes 18 items distributed by four factors: crystallizing (6 items, “Recognizing my talents and abilities”), deciding (5 items, “Selecting an occupation that will satisfy me”), exploring (3 items, “Learning about different types of jobs”), and preparing (3 items, “Qualifying for the job that I like best”). Participants indicated how much they agreed with each statement, from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*). SCCI showed good reliability indices, both in the Portuguese validation ( $.71 < \alpha < .91$ , Soares et al., 2022), and for the present sample ( $.79 < \alpha < .92$ ).

### Procedure

The present study was approved by the Ethical Committee for Research in Social and Human Sciences (CEICSH 093/2021). After, the protocol was elaborated on SPSS Data Collection. Individuals who voluntarily agreed to participate in the study were asked

to fill in the protocol. Participant recruitment was carried out between November 2021 and February 2022. First, we emailed several Portuguese students' associations asking them to share and fill in the protocol online. After, we emailed these associations again offering a free webinar on time management. This webinar started with a presentation of research objectives and an invitation to fill in the protocol, ending with the delivery of a participation certificate.

### Analyses

Regression analyses were conducted using the Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS), version 27.0 for Mac (Field, 2009). Assumptions were met except for the absence of outliers. Two outliers were identified in the regression model with crystalizing as the dependent variable, six in the model with exploring as the dependent variable, one in the model with deciding as the dependent variable, and two in the model with preparing as the dependent variable. To control for possible bias, analyses were run with and without these extreme observations. Due to the results' differences, we will report the findings without outliers.

### Results

Table 1 presents the correlational matrix, variables' means and standard deviations, as well as, variables' reliability index.

**Table 1**

*Pearson correlations, means, standard deviations, reliability alpha index*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
1. CAASconc										4.17	0.65	.76
2. CAAScont	.47									4.35	0.58	.75
3. CAAScur	.52	.62								4.16	0.64	.77
4. CAASconf	.51	.64	.67							4.34	0.59	.76
5. CAAStotal	.77	.82	.86	.85						4.26	0.51	.89
6. SCCIcris	.30	.32	.31	.36	.39					3.86	0.73	.79
7. SCCIexp	.31	.23	.33	.30	.36	.44				3.54	1.11	.89
8. SCCIdec	.37	.28	.35	.37	.42	.54	.57			3.77	0.94	.89

9. SCCIprep	.38	.28	.39	.42	.45	.47	.52	.75		3.73	0.99	.79
10. SCCItotal	.42	.35	.42	.44	.49	.78	.75	.89	.82	3.76	0.73	.92

*Note:* conc = concern, cont = control, cur = curiosity, conf = confidence, cris = crystallizing, exp = exploring, dec = deciding, prep = preparing, total = compute by scale's mean score All correlations are significant at  $p < .001$ .

Overall, students reported high levels of adaptability and adapting. Specifically, control and confidence in adaptability and crystallizing in adapting. The significant relationships between scales' dimensions enable further regression analyses of data. We highlight stronger correlations between crystallizing and confidence, exploring and curiosity, deciding with concern and confidence, and preparing with confidence.

Considering the literature gaps on adaptability-adapting dimensions' relationships, the enter method was used. In other words, all adaptability dimensions entered the regression model simultaneously. Results are presented in table 2.

**Table 2**

*Regression models*

Outcome	Predictor	Adjusted R <sup>2</sup>	ANOVA statistics	$\beta$
crystallizing	concern	.156	F (4,520) = 25.09***	.131**
	confidence			.203***
exploring	concern	.192	F (4,516) = 31.60***	.200***
	confidence			.137*
	curiosity			.220***
deciding	concern	.208	F (4, 521) = 35.18***	.240***
	confidence			.220***
preparing	concern	.253	F (4, 520) = 45.13***	.211***
	curiosity			.151**
	confidence			.284***

*Note.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Adaptability resources explained 16% of crystallizing, 19% of exploring, 21% of deciding, and 25% of preparing adapting responses. Regression models were all significant at  $p < .001$ . The predictors contributing to the crystallization response were concern and confidence, the latter with the strongest relationship. The predictors contributing to the exploration response were concern, confidence, and curiosity, the latter



with the strongest relationship. The predictors contributing to the decision-making response were concern and confidence, the former with the strongest relationship. Finally, the predictors contributing to the preparing response were concern, curiosity, and confidence, the latter with the strongest relationship.

### **Discussion**

We aimed to access which relational pattern exists between adaptability-adapting dimensions. The results support, both theory and previous studies that indicate positive and significant relationships between the variables (e.g., Savickas, 2021; Soares et al., 2022; Yıldız-Akyol & Öztemel, 2021). Specifically, for our sample, concern, and confidence are the adaptability resources that most adapting responses predict, as opposed to the control resource. When compared to the regression analyses performed by Hirschi et al. (2015), there are more differences than similarities. In this study performed with German university students, the authors found that concern is a positive predictor of career planning, exploration, and occupational self-efficacy, and a negative predictor of decision-making difficulties. Also, control was a positive predictor of planning and a negative predictor of decision-making difficulties, curiosity was a negative predictor of planning, and confidence did not predict any adapting response. Although our sample shares the same European culture and presents similar demographic characteristics as Hirschi et al.'s (2015), the measures used to evaluate adapting responses were not the same, which may justify the differences found. Further studies are, therefore, needed to understand the cross-cultural pattern among university students and other groups. However, we recommend the use of CCT measures (i.e., the Career Adapt-Ability Scale, and the Student Career Construction Inventory, Savickas & Porfeli, 2012; Savickas et al., 2018) as performed in the present study, because they provide greater conceptual accuracy in testing the CCT validity and its assumptions.

Concerning the strongest relationships expected between adaptability-adapting dimensions there was partial support. As expected, the strongest predictor of crystallization is confidence and the strongest predictor of exploration responses is curiosity. However, decision responses are not predicted by control, and preparedness responses despite having concern as a predictor, its strongest predictor is the confidence resource. In the first scenario, the career development stage is considered an explanatory

hypothesis. Recalling that our sample's average age is around 23, the typical range from the exploratory career stage, one may assume that anticipation (i.e., concern) of future career scenarios (e.g., transition to the market, change of course) performs a stronger role for the career decision-making when compared to the individuals' need to mold himself and the environment (i.e., control). In other words, while adults in the establishment stage need greater control over the environment to find the desired job or adjust to the requirements imposed by the one's organization, youngsters in the exploratory stage are still considering possible career paths, hence, anticipating future career scenarios (Lent & Brown, 2013; Savickas, 2013). In the second scenario, about confidence as the strongest predictor of preparing, it seems that for Portuguese university students being prepared to deal with academic challenges requires greater confidence in one's skills to design and execute a career plan, rather than anticipate future scenarios (i.e., concern). We agree that this finding may mirror the students' adaptation to the competitive and volatile contexts (e.g., in academy, labor market) in which we live, as opposed to the greater stability that was observed when the CCT was first formulated. As changes are more and more frequent, it is possible that, by itself, concern is insufficient for planning. Nevertheless, these explanatory hypotheses need to be tested in other studies. For example, it would be relevant for future studies to evaluate individuals at different career stages to understand whether the relational pattern between adaptability-adapting varies. This knowledge will be of particular interest to personalize counseling practices.

In sum, this study reinforces the validity of the CCT, going further with its multidimensional lens. It is recommended that future studies also pay attention to this feature, as different relational patterns between adaptability and adapting dimensions were found. In other words, if one's considered adaptability and adapting total score to test the CCT validity, the consequent (non)significant results found may be biased by the adaptability resource that most weight in the collected sample. For example, in our sample the total mean score of adaptability would be most affected by the highest scores of confidence and control dimensions, which could as a consequence affect the strength of the adaptability-adapting relationship, once control is not a significant predictor of adapting. Another aspect to highlight from our study is its practical implications. Considering that adaptability resources of concern and confidence predicted all the

adapting responses, curiosity only predicted two responses and control did not predict any response, we may conclude that concern and confidence should be the focus of career interventions among university students.

## References

- Araujo, A., Almeida, L., Ferreira, J., Santos, A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário [Questionnaire of Adaptation to Higher Education (QAES): Construction and validation of a new questionnaire]. *Psicologia, Educação e Cultura*, 131–145.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Gazo, P. F., & Romero-Rodríguez, S. (2019). La experiencia de transitar por la universidad. Análisis de trayectorias desde una perspectiva sistémico-narrativa. In M. do C. Taveira, H. Troiano, A. Sánchez-Gelabert, D. Torrents, M. Elias, L. Daza, S. Espinar, P. L. Gazo, M. T. Fonseca, R. V. Figuera, M. F. Niella, J. L. Ordóñez, X. Triado-Ivern, P. Aparicio-Chueca, I. D. Alcaraz, J. G. Sallán, D. Rodríguez-Gómez, F. Corti, M. Venceslao, & M. L. Rodríguez-Moreno (Eds.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (1st ed., pp. 153–187). LAERTES educación.
- Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1–10. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.008>
- Kara, A., Orum-Çattık, E., & Eryılmaz, A. (2022). Adaptivity, adaptability, adapting response, and adaptation result: Testing with structural equation modelling on pre-service teachers. *Current Psychology*, 41(7), 4171–4182. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01975-2>
- Kertechian, K. S., & Bester, F. (2023). Validation of a translation of the Student Career Construction Inventory in French university students. *International Journal of Management Education*, 21(1), 100751. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100751>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management:

- Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Ma, Y., Bennett, D., & Chen, S. C. (2022). Perceived organisational support and university students' career exploration: The mediation role of career adaptability. *Higher Education Research and Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2115983>
- Maggiore, C., Rossier, J., & Savickas, M. L. (2017). Career Adapt-Abilities Scale–Short Form (CAAS-SF): Construction and validation. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 312–325. <https://doi.org/10.1177/1069072714565856>
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.005>
- Nilforooshan, P. (2020). From adaptivity to adaptation: Examining the career construction model of adaptation. *Career Development Quarterly*, 68(2), 98–111. <https://doi.org/10.1002/cdq.12216>
- Pajic, S., Keszler, Á., Kismihók, G., Mol, S. T., & Den Hartog, D. N. (2018). Antecedents and outcomes of Hungarian nurses' career adaptability. *International Journal of Manpower*, 39(8), 1096–1114. <https://doi.org/10.1108/IJM-10-2018-0334>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 147–183). John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L. (2021). Career construction theory and counseling model. In S. D. Brown & R. W. Lent (Ed.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (pp. 165–200). John Wiley & Sons, Inc.

- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Soares, J., Taveira, M. C., Cardoso, P., & Silva, A. D. (2022). The Student Career Construction Inventory: Validation with Portuguese university students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09553-z>
- Soares, J., Taveira, M. C., Oliveira, M. C., Oliveira, I. M., & Melo-Silva, L. L. (2021). Factors influencing adaptation from university to employment in Portugal and Brazil. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1–23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10775-020-09450-3>
- Soares, Joana, Taveira, M. do C., Barroso, P., & Silva, A. D. (2022). Career Adapt-Abilities Scale–Short Form: Validation among Portuguese university students and workers. *Journal of Career Assessment*, September. <https://doi.org/10.1177/10690727221129281>
- Tokar, M. D., Savickas, M. L., & Kaut, K. P. (2020). A test of the career construction theory model of adaptation in adult workers with chiari malformation. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 381–401. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1069072719867733>
- Ulaş-Kılıç, Ö., & Peila-Shuster, J. J. (2022). A test of the career construction theory model of adaptation with Turkish final year undergraduate students. *Journal of Career Development*, 0(0). <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/08948453221129275>
- UNESCO. (2015). *International standard classification of education (ISCED): Fields of education and training 2013*. UNESCO Institute for Statistics. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-179-5-en>
- Yıldız-Akyol, E., & Öztemel, K. (2021). Implementation of career construction model of adaptation with Turkish university students: a two-study paper. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01482-4>

Literacia digital em jovens: diferenças por sexo, curso e ano letivo

Inês de Castro (<https://orcid.org/0000-0001-7806-8724>)\*,

Maria do Céu Taveira (<https://orcid.org/0000-0003-1762-8702>)\*,

Ana Daniela Silva (<https://orcid.org/0000-0002-8882-9184>)\*,

Íris M. Oliveira (<https://orcid.org/0000-0003-4262-6768>)\*\*,

Paulo Dias (<https://orcid.org/0000-0001-6876-3723>)\*\*

\*Escola de Psicologia, Universidade do Minho, \*\*Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, Universidade Católica Portuguesa

Este estudo foi realizado no Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi/UM) da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através do Orçamento de Estado Português (UIDB/01662/2020). Este estudo foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no âmbito do programa de bolsas de doutoramento (referência da bolsa: 2022.11850.BD).

Autor de contacto: Inês de Castro, id10683@alunos.uminho.pt

## Resumo

A literacia digital dos jovens, enquanto competência essencial para a vida em sociedade no século XXI, tem o potencial de concorrer para a sua empregabilidade e para o crescimento económico da sociedade. Este estudo pretende analisar o nível da literacia digital de jovens portugueses, considerando as diferenças de sexo, curso de ensino secundário e ano letivo. A amostra é constituída por 311 estudantes do 10.º ano ( $n = 185$ , 59.5% raparigas), com idades entre os 14 e os 20 anos ( $M$  idade = 15.44,  $DP$  idade = .81), a frequentar cursos científico-humanísticos ( $n = 191$ , 61.4%) e cursos profissionais ( $n = 120$ , 38.6%) de escolas do noroeste de Portugal. Os dados foram recolhidos nos anos letivos de 2020-21 ( $n = 165$ , 63.1%) e de 2021-22 ( $n = 146$ , 46.9%). Foram analisadas as respostas às subescalas de habilidade crítica, habilidade informacional e habilidade em comunicação da Escala de Literacia Digital. Os resultados de análises fatoriais

exploratórias orientaram a decisão por uma solução de dois fatores que explicam 54.31% da variância, com boa consistência interna, com coeficientes *Cronbach* alfa de .85 e .68 nas subescalas de habilidade crítica e informacional, respetivamente, após se excluïrem os itens da subescala da habilidade em comunicação. Os resultados das ANOVAS bifatoriais evidenciaram os efeitos principais do sexo e curso de ensino secundário, nas perceções de habilidade crítica. Evidencia-se a importância de se considerar o nível da literacia digital quando se utilizam meios e tecnologias digitais como ferramentas de avaliação psicológica de carreira.

*Palavras-chave:* literacia digital, habilidade crítica, habilidade informacional, adolescentes

### **Digital literacy in youth: differences by gender, course and school year**

#### Abstract

The digital literacy of young people, as an essential skill for life in society in the 21st century, has the potential to contribute to their employability and, consequently, to the economic growth of society. This study aims to analyse the level of digital literacy of young Portuguese, considering the differences according to gender, secondary education courses and school year. The sample consists of 311, 10th grade students ( $n = 185$ , 59.5% girls), ages between 14 and 20 years ( $M$  age = 15.44,  $SD$  age = .81), attending scientific-humanistic courses ( $n = 191$ , 61.4%) and professional courses ( $n = 120$ , 38.6%) from schools in the northwest of Portugal. Data were collected in the 2020-21 ( $n = 165$ , 63.1%) and 2021-22 ( $n = 146$ , 46.9%) school years. Responses to the critical skill, informational skill and communication skill subscales of the Digital Literacy Scale were analysed. The results of exploratory factor analyses guided the decision for a two-factor solution, explaining 54.31% of the variance, with good internal consistency, with Cronbach alpha coefficients of .85 and .68 in the critical and informational skills subscales, respectively, after excluding the items of the communication skill subscale. The results of the bifactor ANOVAs showed the main effects of gender and secondary education course on

perceptions of critical skill. The importance of considering the level of digital literacy when using digital media and technologies as career assessment tools is highlighted.

*Keywords:* digital literacy, critical skill, informational skill, adolescents

A literacia digital envolve utilizar tecnologias digitais, de forma exata e eficaz, nos contextos de vida pessoal, académica e profissional (Siddiq et al., 2017). Trata-se de uma competência essencial para a vida em sociedade no século XXI, orientada pela constante evolução das tecnologias e plataformas digitais, já que cada vez mais se utilizam estas tecnologias como ferramentas de comunicação, organização e coordenação de tarefas para aceder e fornecer informação, e como meio de apoio ao ensino e à intervenção psicológica (Reddy et al., 2021; UNESCO, 2018). É neste contexto de prevalência crescente da tecnologia, que surge a necessidade do desenvolvimento de competências de literacia digital. A literacia digital abrange um conjunto de competências técnicas necessárias para operar dispositivos e *softwares* digitais, mas também, a capacidade de avaliar, analisar, comunicar e interpretar a vasta informação disponível online, permitindo distinguir entre fontes credíveis e desinformação (Comissão Europeia, 2020; UNESCO, 2018). Apesar de existirem diversas definições da literacia digital na literatura, estas tendem a convergir nas questões da recolha e tratamento da informação, na comunicação e na produção de conteúdos, através das tecnologias de informação e comunicação (Jin et al., 2020; Siddiq & Scherer, 2019). Estas competências, estendem-se, assim, ao pensamento crítico, à cidadania digital, à proteção dos dados pessoais e à participação responsável e em segurança, nas redes sociais. Desta forma, considera-se que adolescentes que possuem competências de literacia digital estão mais bem equipados para beneficiar das vantagens das tecnologias para progredirem na sua vida pessoal e profissional e, em simultâneo, atenuar os potenciais riscos associados à sua utilização (Rodríguez-de-Dios et al., 2018).

No contexto educativo, a integração da literacia digital no programa educativo das escolas tem o potencial de aprimorar a aprendizagem dos jovens, os seus resultados académicos e de prepará-los para o futuro (Reddy et al., 2023). As competências de literacia digital têm um impacto positivo na procura de informação e aquisição de



conhecimentos, na capacidade de resolução de problemas, na colaboração com colegas e estabelecimento das relações interpessoais, o que, por sua vez, influencia o desenvolvimento pessoal e o bem-estar dos jovens (Kirschner & Merriënboer, 2013; Rodríguez-de-Dios et al., 2018). O crescimento da economia e a sustentabilidade das empresas depende, de igual forma, da utilização e adaptação ao constante crescimento das tecnologias e meios digitais (van Laar et al., 2017). A literacia digital permite que os indivíduos compreendam e adotem as constantes inovações digitais, assegurando que são contribuintes ativos e beneficiários da tecnologia, influenciando o empreendedorismo e a sua produtividade (Comissão Europeia, 2020). A sustentabilidade das empresas e organizações de diferentes setores profissionais dependem da evolução das tecnologias de comunicação e informação para otimizar as suas operações, estabelecer ligações com os clientes e inovar os seus produtos e serviços, pelo que as competências de literacia digital são cada vez mais procuradas pelos empregadores (Bejaković & Mrnjavac, 2020; OCDE, 2016; Reddy et al., 2023). A literacia digital dos jovens tem, assim, o potencial de concorrer também para a sua empregabilidade e, conseqüentemente, para o crescimento económico da sociedade. Em termos das intervenções de carreira, as plataformas digitais podem ser um meio e fonte de informação e socialização, contribuindo para fomentar a exploração de carreira, a consolidação de interesses e o processo de tomada de decisão dos jovens (Levine & Aley, 2022; Pordelan et al., 2021; Pordelan & Hosseinian, 2022). De igual forma, as plataformas digitais podem ser utilizadas nas intervenções de carreira como ferramentas de (a) acesso a fontes de informação; (b) avaliação; (c) intervenção a distância; (d) *networking* e procura de emprego (Sampson et al., 2020). Neste sentido, a literacia digital desempenha um papel essencial na qualidade da utilização eficaz e exata dos recursos digitais e tecnológicos, o que, por sua vez, influencia as perceções de autoeficácia dos jovens e o processo de tomada de decisão (Pordelan et al., 2021; Sutiman et al., 2022).

Compreender os efeitos de variáveis sociodemográficas no desenvolvimento de competências de literacia digital ao longo da vida, tem o potencial de contribuir para a compreensão das diferenças na aquisição e desenvolvimento destas competências e, conseqüentemente, podem informar os educadores e decisores políticos para a adoção de intervenções eficazes e estratégias educativas que promovam resultados equitativos de

literacia digital. Numa meta-análise realizada por Siddiq e Scherer (2019), foi evidenciado que não existe um consenso sobre o efeito e as diferenças do sexo na literacia digital. Uns estudos referem que não existem diferenças estatisticamente significativas (e.g., Brata et al., 2022), outros evidenciam a existência de diferenças a favor do sexo feminino (e.g., Jones & Procter, 2023), e outros evidenciam a existência de diferenças a favor do sexo masculino (e.g., Baterna et al., 2020). Estes autores referem que mesmo os estudos que confirmam o efeito do sexo na literacia digital, tendem a reportar valores de efeito baixos, e que as diferenças tendem a diminuir com a idade (Siddiq & Scherer 2019). Havendo necessidade de contribuir para esclarecer este conjunto de resultados, este estudo pretende analisar o nível da literacia digital de jovens portugueses, considerando as diferenças em função do sexo, curso de ensino secundário e ano letivo. Este estudo pretende, também, analisar a validade e a fiabilidade da Escala de Literacia Digital, com jovens portugueses do 10.º ano de escolaridade.

## Método

### Participantes

Participaram no estudo 311 estudantes do 10.º ano do ensino secundário, com idades entre os 14 e os 20 anos ( $M$  idade = 15.44,  $DP$  idade = .81). Destes, 185 (59.5%) eram do sexo feminino e 125 (40.5%) do sexo masculino, a frequentarem cursos científico-humanísticos ( $n = 191$ , 61.4%) e cursos profissionais ( $n = 120$ , 38.6%) de escolas do noroeste de Portugal. Foram recolhidos dados de 165 participantes no ano letivo 2020/21 (63.1%) e 146 no ano letivo 2021/22 (46.9%).

### Instrumentos

Utilizou-se a Escala de Literacia Digital (Rodríguez-de-Dios et al., 2016, 2018) para avaliar as perceções dos adolescentes sobre as suas competências de literacia digital. Este instrumento de autorrelato é constituído por 28 itens, respondidos numa escala de tipo *Likert*, com cinco pontos (varia de 1 “discordo totalmente” a 5 “concordo totalmente”). No presente estudo, foram utilizadas as subescalas de habilidade crítica (e.g., “Eu sei como identificar se a informação que eu encontro *online* é confiável”), habilidade informacional (e.g., “Às vezes, acho complicado perceber a utilidade da informação para o meu propósito”) e habilidade em comunicação (e.g., “Dependendo

com quem quero comunicar, é melhor usar um método sobre o outro”), em coerência com o que tem sido destacado no currículo português. No estudo original, os valores de consistência interna variam entre .75 e .63, com exceção da subescala de habilidade em comunicação ( $\alpha = .46$ ).

### **Procedimentos**

A recolha de dados foi realizada no âmbito de um projeto de Investigação-Ação da Associação de Psicologia da Universidade do Minho, uma intervenção psicológica de carreira destinada a desenvolver competências de adaptabilidade de carreira e socioemocionais em alunos do ensino secundário (Academia 240941). O presente estudo foi aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH 062/2023). Após estabelecido um contrato de colaboração com as escolas, o projeto foi apresentado aos psicólogos e, de seguida, divulgado junto dos alunos do 10.º ano do ensino secundário. Os dados foram recolhidos pelos psicólogos escolares das escolas envolvidas neste projeto, nos anos letivos 2020/21 e 2021/22. Em cada ano letivo, a recolha de dados ocorreu ao longo de dois meses, no primeiro momento de avaliação da intervenção (pré-teste). Foram assegurados os cuidados éticos na recolha e análise dos dados, tais como a confidencialidade dos participantes, a partilha de informações acerca dos objetivos e o caráter voluntário da participação no projeto. O instrumento utilizado neste estudo estava incluído no protocolo de avaliação da intervenção, tendo sido disponibilizado numa plataforma online e aplicado num formato misto (contexto presencial e *online*).

### **Análises**

Efetuarão-se análises estatísticas dos dados através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS IBM) para *Windows*, versão 28. Procedeu-se as análises preliminares de exploração dos itens da escala, incluindo o estudo da normalidade e dos *missings*, com posterior substituição dos *missings* pela média do respetivo item. Analisou-se a validade de construto do instrumento através da análise fatorial exploratória. Para tal, verificaram-se os pressupostos inerentes a esta análise – o valor do índice *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett. Os fatores foram extraídos através do método de Componentes Principais (PCA) com rotação *varimax*, tendo-se analisado opções com e sem especificação de fatores. Utilizaram-se os

seguintes critérios de seleção para a análise da solução fatorial: (a) coerência com o enquadramento teórico e solução fatorial semelhante à original; (b) matriz de correlação dos itens; (c) valores de comunalidade, após extração, superiores a .25 (Tabachnick & Fidell, 2013); (d) de acordo com o critério de Kaiser, considerou-se valores de *eigenvalues* iguais ou superiores a 1 (Field, 2009); (e) a apreciação do teste de Cattell (1966); (f) saturações fatoriais com valores iguais ou superiores a .40; (g) a contribuição da solução encontrada para a explicação da variância total do conjunto de itens igual ou superior a 50%; e (h) a simplicidade da solução fatorial. Tendo em consideração estes critérios, excluíram-se os três itens da subescala de habilidade em comunicação. Efetuaram-se análises à consistência interna das subescalas de habilidade crítica e informacional, através do indicador Alfa de *Cronbach*, de acordo com a solução fatorial selecionada. Analisaram-se, também, os efeitos da interação do sexo, curso do ensino secundário e ano letivo, nas subescalas da habilidade crítica e habilidade informacional, através de três ANOVAS bifatoriais, para cada subescala.

## Resultados

### Análise Fatorial Exploratória

Os resultados do índice de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) indicaram adequabilidade da amostra (KMO = .82). Os resultados do teste de Bartlett indicaram que as correlações entre os itens eram suficientemente elevadas para se efetuar a análise fatorial exploratória,  $\chi^2(45) = 934.42, p < .001$ . Os resultados da PCA com rotação *varimax* orientaram a decisão por uma solução de dois fatores que explicam 54.31% da variância. Na tabela 1 encontram-se descritos os pesos fatoriais, comunalidades, os *eigenvalues*, percentagem da variância e consistência interna de cada fator. O primeiro fator corresponde à subescala de habilidade crítica, enquanto o segundo fator corresponde à subescala da habilidade informacional.

**Tabela 1**

*Análise Fatorial Exploratória dos Itens da Escala de Literacia Digital: Pesos fatoriais e comunalidades*

Itens	Fator 1	Fator 2	Comunalidade
1	<b>.83</b>	.01	.69
2	<b>.85</b>	.02	.73
3	<b>.85</b>	.04	.72
4	<b>.84</b>	.06	.70
5	<b>.57</b>	.07	.33
6	.02	<b>.69</b>	.47
7	.05	<b>.75</b>	.56
8	.03	<b>.73</b>	.54
9	.07	<b>.62</b>	.38
10	.01	<b>.55</b>	.30
Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )	.85	.68	-
<i>Eigenvalue</i>	3.25	2.18	-
% variância	32.50	21.81	-

*Nota:* os valores seleccionados a negrito indicam o fator principal onde o item satura.

### **ANOVA Bifatorial**

Os resultados das análises descritivas da habilidade crítica pelos subgrupos do sexo (feminino e masculino), curso de ensino secundário (científico-humanístico e profissional) e ano letivo (2020/21 e 2021/22) encontram-se descritos na tabela 2. De igual forma, os resultados descritivos da habilidade informacional pelos subgrupos supramencionados, encontram-se descritos na tabela 3.

**Tabela 2**

*Habilidade Crítica: valores de média e desvio padrão do sexo, curso e ano letivo*

	CCH	CP	Ano letivo 2020/21	Ano letivo 2021/22
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>
Feminino (n=185)	18.48 (3.03)	17.85 (3.80)	18.66 (3.08)	17.79 (3.55)
Masculino (n=125)	19.83 (2.78)	17.81 (3.64)	18.82 (3.18)	19.16 (3.32)
CCH (n=191)	-	-	18.95 (2.93)	19.05 (3.11)
CP (n= 120)	-	-	18.29 (3.42)	17.45 (3.77)

*Nota:* CCH = Cursos Científico-humanísticos; CP = Cursos Profissionais; DP = desvio-padrão

**Tabela 3**

*Habilidade Informacional: valores de média e desvio padrão do sexo, curso e ano letivo*

	CCH	CP	Ano letivo 2020/21	Ano letivo 2021/22
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>
Feminino (n=185)	15.16 (3.30)	15.58 (3.87)	15.05 (3.34)	15.31 (3.42)
Masculino (n=125)	15.20 (3.52)	14.36 (3.99)	14.51 (3.90)	15.71 (3.94)
CCH (n=191)	-	-	15.10 (3.41)	15.62 (3.66)
CP (n= 120)	-	-	14.29 (3.87)	15.23 (3.60)

*Nota:* CCH = Cursos Científico-humanísticos; CP = Cursos Profissionais; DP = desvio-padrão

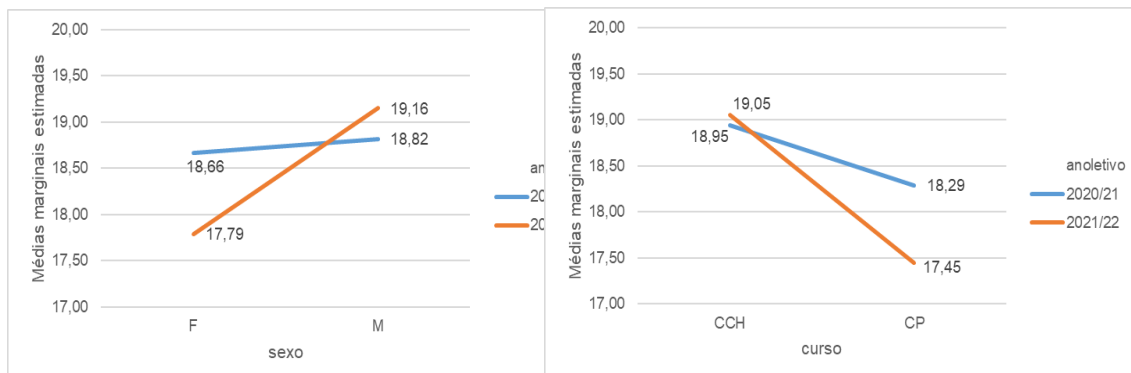
Os pressupostos para as análises bifatoriais foram confirmados, quer o tamanho da amostra (para cada grupo,  $n > 30$ ), quer a homogeneidade das variâncias (valores do teste de *Levene* variaram entre .101 a .905,  $p > .05$ ). Os resultados da análise bifatorial

dos efeitos do sexo e do ano letivo são estatisticamente significativos, relativamente ao efeito principal do sexo [ $F(1,310) = 3.981, p = .047$ ], na habilidade crítica. Por sua vez, os resultados da análise bifatorial dos efeitos do curso e do sexo são estatisticamente significativos, relativamente ao efeito principal do curso [ $F(1,310) = 11.977, p < .001$ ], na habilidade crítica. Os resultados da análise bifatorial dos efeitos do curso e do ano letivo são estatisticamente significativos, relativamente ao efeito principal do curso [ $F(1,311) = 8.747, p = .003$ ], na habilidade crítica. Os restantes efeitos principais e da interação das variáveis supramencionadas não são estatisticamente significativos para a habilidade crítica. De igual forma, não se registaram efeitos principais estatisticamente significativos do sexo, curso do ensino secundário e ano letivo, e respetivas interações, na habilidade informacional.

A análise da Figura 1, da distribuição dos valores médios da interação do sexo e o curso com o ano letivo, permite observar valores mais baixos de habilidade crítica no sexo feminino e nos cursos profissionais, respetivamente. Apesar de não serem estatisticamente significativos, as diferenças observacionais dos valores de habilidade crítica entre o sexo feminino e masculino, e entre os cursos profissionais e os cursos científico-humanísticos, é mais acentuada no ano letivo 2021/22. No que respeita à análise da Figura 2, da distribuição dos valores médios da interação do sexo com o curso, esta permite observar valores mais baixos de habilidade crítica nos cursos profissionais. Apesar de não serem estatisticamente significativos, as diferenças observacionais dos valores de habilidade crítica entre os cursos profissionais e os cursos científico-humanísticos, é mais acentuada no sexo masculino.

**Figura 3**

*Análise Bifatorial: efeitos da interação do sexo e o curso com o ano letivo, na habilidade*

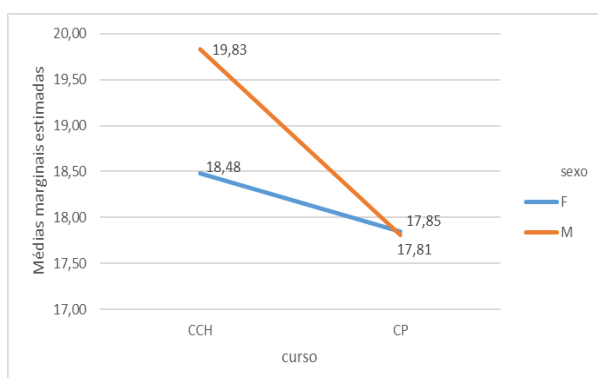


*crítica*

*Nota.* F = feminino; M = masculino, CCH = Cursos Científico-humanísticos, CP = Cursos Profissionais

**Figura 2**

*Análise Bifatorial: efeitos da interação do sexo com o curso, na habilidade crítica*



*Nota.* F = feminino; M = masculino, CCH = Cursos Científico-humanísticos, CP = Cursos Profissionais

## Discussão

Este estudo pretendeu analisar o efeito do sexo, curso de ensino secundário e ano letivo no nível de literacia digital de jovens portugueses. Para tal, realizou-se, também, o estudo da validade e fiabilidade das subescalas de literacia digital utilizadas. Os resultados da análise fatorial exploratória demonstraram a adequabilidade da amostra e uma boa consistência interna das subescalas da habilidade crítica e informacional. No entanto, optou-se por excluir os três itens da habilidade em comunicação, respeitando os critérios



de seleção da solução fatorial estabelecidos, nomeadamente pela coerência com o enquadramento teórico e solução fatorial semelhante à original, e pela simplicidade da solução fatorial. Este estudo teve algumas limitações que podem ser colmatadas com investigações futuras. Estes dados preliminares limitam-se a duas subescalas da medida de Literacia Digital e a uma amostra específica, pelo que poderá ser importante alargar o estudo da validação da totalidade da escala de literacia digital e a uma amostra mais alargada. De igual forma, a análise da validade do constructo da literacia digital poderá ser aprofundada pela repetição do estudo exploratório, o qual permitirá analisar a estabilidade da estrutura fatorial, e realizar procedimentos mais robustos, como a análise fatorial confirmatória.

Os resultados das ANOVAS bifatoriais evidenciaram os efeitos principais do sexo e curso de ensino secundário, nas perceções de habilidade crítica. A observação gráfica dos valores médios das interações, evidenciaram o efeito do sexo a favor do sexo masculino e o efeito do curso, a favor dos cursos científico-humanísticos. Tal como evidenciado pela meta-análise de Siddiq e Scherer (2019), o valor do efeito do sexo foi baixo, para além de que o valor de  $p$  se encontra no limiar dos valores estatisticamente significativos. Novamente, a realização de estudos futuros que permitem, por um lado a repetição desta análise a uma população mais alargada e à totalidade da escala de literacia digital, e por outro, a realização de procedimentos mais robustos como a análise multivariada MANOVA, poderão ajudar a compreender o efeito do sexo neste constructo. Por sua vez, os resultados das análises bifatoriais indicam que os alunos dos cursos profissionais apresentaram perceções mais baixas de habilidade crítica. O papel dos educadores e decisores políticos passa por colmatar estas diferenças na aquisição e desenvolvimento de competências de literacia digital (Comissão Europeia, 2020). Neste caso, poderá incluir a promoção do desenvolvimento da habilidade crítica nos alunos dos cursos profissionais, a qual tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional destes alunos. Ressalva-se que a interpretação destes resultados deve ter em consideração que a amostra incluí apenas participantes da região noroeste de Portugal e não foram analisadas outras variáveis sociodemográficas, como o estatuto socioeconómico, que podem contribuir para as diferenças no desenvolvimento de competências de literacia digital. Futuros estudos poderão utilizar

As competências de literacia digital, ao influenciarem a utilização eficaz e exata dos recursos digitais e tecnológicos, têm o potencial de facilitar os processos de exploração, consolidação de interesses e o processo de tomada de decisão dos jovens (Levine & Aley, 2022; Sutiman et al., 2022). Neste sentido, a validação de uma medida que permite avaliar o nível e a qualidade da literacia digital dos jovens poderá favorecer a avaliação e intervenção psicológicas de carreira, contribuindo quer para adaptação dos programas de intervenção e plataformas digitais utilizadas às necessidades dos jovens, quer pela recolha e análise de informação que poderá auxiliar a interpretação dos resultados da intervenção. Futuros estudos poderão analisar a relação das competências de literacia digital com outras competências que os jovens tendem a desenvolver e a consolidar durante o percurso escolar, como competências socioemocionais e de adaptabilidade de carreira.

## Referências

- Baterna, H. B., Mina, T. D. G., & Rogayan Jr, D. V. (2020). Digital Literacy of STEM Senior High School Students: Basis for Enhancement Program. *International Journal of Technology in Education*, 3(2), 105-117.
- Bejaković, P., & Mrnjavac, Ž. (2020). The importance of digital literacy on the labour market. *Employee Relations*, 42(4), 921-932. <https://doi.org/10.1108/ER-07-2019-0274>
- Brata, W., Padang, R., Suriani, C., Prasetya, E., & Pratiwi, N. (2022). Student's digital literacy based on students' interest in digital technology, internet costs, gender, and learning outcomes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(3), 138-151. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i03.27151>
- Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10)
- Comissão Europeia. (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027*. EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (3rd ed.). SAGE.

- Jin, K. Y., Reichert, F., Cagasan Jr, L. P., La Torre, J., & Law, N. (2020). Measuring digital literacy across three age cohorts: Exploring test dimensionality and performance differences. *Computers & Education*, 157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103968>
- Jones, S. L., & Procter, R. (2023). Young peoples' perceptions of digital, media and information literacies across Europe: gender differences, and the gaps between attitudes and abilities. *Technology, Pedagogy and Education*. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2210152>
- Kirschner, P., & Merriënboer, J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational psychologist*, 48(3), 169-183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Levine, K. J., & Aley, M. (2022). Introducing the sixth source of vocational anticipatory socialization: Using the internet to search for career information. *Journal of career development*, 49(2), 443-456. <https://doi.org/10.1177/0894845320940798>
- OCDE (2016). New Skills for the Digital Economy: Measuring the demand and supply of ICT skills at work. *OECD Digital Economy Papers*, 258. <https://doi.org/10.1787/5jlwnkm2fc9x-en>
- Pordelan, N., & Hosseinian, S. (2022). Design and development of the online career counselling: A tool for better career decision-making. *Behaviour & Information Technology*, 41(1), 118-138. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1795262>
- Pordelan, N., Hosseinian, S., & Baei Lashaki, A. (2021). Digital storytelling: a tool for life design career intervention. *Education and Information Technologies*, 26, 3445-3457. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10403-0>
- Reddy, P., Chaudhary, K., Sharma, B., & Chand, D. (2021). Contextualized game-based intervention for digital literacy for the Pacific Islands. *Education and Information Technologies*, 26, 5535-5562. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10534-y>
- Reddy, P., Chaudhary, K., & Hussein, S. (2023). A digital literacy model to narrow the digital literacy skills gap. *Heliyon*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14878>

- Rodríguez-de-Dios, I., Igartua, J.J., & González-Vázquez, A. (2016). Development and validation of a digital literacy scale for teenagers. In *Proceedings of the fourth international conference on technological ecosystems for enhancing multiculturalism - TEEM '16* (pp. 1067-1072). <https://doi.org/10.1145/3012430.3012648>
- Rodríguez-de-Dios, I., van Oosten, J. M., & Igartua, J. J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186-198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.012>
- Sampson, J. P., Kettunen, J., & Vuorinen, R. (2020). The role of practitioners in helping persons make effective use of information and communication technology in career interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20, 191-208. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09399-y>
- Siddiq, F., Gochyyev, P., & Wilson, M. (2017). Learning in Digital Networks–ICT literacy: A novel assessment of students' 21st century skills. *Computers & Education*, 109, 11-37. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.014>
- Siddiq, F., & Scherer, R. (2019). Is there a gender gap? A meta-analysis of the gender differences in students' ICT literacy. *Educational research review*, 27, 205-217. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.007>
- Sutiman, Sofyan, H., Soernarto, Mutohari, F., & Nurtanto, M. (2022). Students' Career Decision-Making during Online Learning: The Mediating Roles of Self-Efficacy in Vocational Education. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1669-1682. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1669>
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education.
- UNESCO. (2018). A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>

Propuesta de un modelo europeo de competencias de gestión de la carrera

Miguel Ángel Nogueira Pérez (<https://orcid.org/0000-0001-7869-3802>)\*,

Cristina Ceinos Sanz (<https://orcid.org/0000-0001-5538-9963>)\*,

José Pablo Franco López (<https://orcid.org/0000-0002-7032-6810>)\*

\*Universidade de Santiago de Compostela

Trabajo derivado de la investigación enmarcada en el Proyecto Erasmus+ *CAREERS AROUND ME-Smart technologies for improving Career Management Skills* (612881-EPP-1-2019-1-IT-EPPKA3-PI-FORWARD). Contacto: Miguel Ángel Nogueira Pérez, Facultade de Ciencias da Educación, Rúa Profesor Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782, Santiago de Compostela, [miguelanxo.nogueira@usc.es](mailto:miguelanxo.nogueira@usc.es)

## Resumen

Las competencias de gestión de la carrera (CMS) permiten a las personas recopilar, analizar, sintetizar y organizar información propia, educativa y ocupacional en el proceso de toma de decisiones sobre su formación y sus transiciones académicas y profesionales, siendo fundamentales para dar respuesta a los principales motores de cambio y a los retos sociales actuales. En este trabajo se presenta un modelo de competencias de gestión de la carrera, diseñado desde el Proyecto Erasmus + CAREERS AROUND ME a partir de una revisión documental comparativa de algunos de los principales modelos existentes a nivel internacional. El principal objetivo es proporcionar una herramienta que permita a responsables y agentes educativos y de orientación para la carrera el desarrollo de acciones de mayor calidad e impacto. El resultado se plasma en un modelo que incluye una serie de competencias transversales en las que se describen resultados de aprendizaje con diferentes niveles de dominio, entendiendo que cada persona puede comenzar en un punto distinto, progresar en diferentes fases y regresar a etapas anteriores a lo largo de su trayectoria si lo necesita, dependiendo de sus características y circunstancias individuales. En conclusión, este modelo facilita el diseño de intervenciones educativas y orientadoras que respondan al imperativo de implementar programas de educación de la carrera que ayuden a los participantes a comprender la naturaleza del trabajo significativo, su deseo

de lograrlo e identificar las causas que dificultan su acceso en función de sus necesidades específicas y su contexto de vida.

*Palabras clave:* educación de la carrera, orientación para la carrera, desarrollo de la carrera, competencias.

### **A proposal for a European model of Career Management Skills**

#### Abstract

Career Management Skills (CMS) allow people to collect, analyze, synthesize and organize their own, educational and occupational information in the decision-making process about their training and their academic and professional transitions, being essential to respond to the main drivers of change and current social challenges. In this paper, a model of career management skills is presented, designed from the Erasmus + CAREERS AROUND ME Project from a comparative documentary review of some of the main existing models at international level. The main goal is to provide a tool that allows managers and educational and career guidance agents to develop actions of higher quality and impact. The result is reflected in a model that includes a series of transversal competences in which learning outcomes with different levels of mastery are described, understanding that each person can start at a different point, progress in different phases and return to previous stages along their trajectory if needed, depending on their individual characteristics and circumstances. In conclusion, this model facilitates the design of educational and guiding interventions that respond to the imperative of implementing career education programs that help participants understand the nature of meaningful work, their desire to achieve it and identify the causes that hinder its access based on their specific needs and their life context.

*Keywords:* career education, career guidance, career development, skills.

En un mundo actual que cambia de manera vertiginosa, la capacidad de la ciudadanía para manejar la complejidad y gestionar su propio desarrollo profesional se convierte en un factor fundamental. Esta circunstancia ha llevado a que, en los últimos veinte años, en el contexto europeo, haya adquirido una importancia y una atención creciente toda una gama de competencias que pretenden proporcionar modelos de referencia para que las personas adquieran habilidades para tomar y aplicar decisiones y transiciones académico-profesionales. Entre estas destrezas se encuentran las denominadas Competencias de Gestión de la Carrera- *Career Management Skills* (CMS), que Sultana, a partir de diferentes revisiones (2004, 2011), las describe como aquellas que permiten a los individuos y grupos reunir, analizar, sintetizar y organizar la información sobre sí mismos, la formación y el trabajo, así como tomar decisiones al respecto. Tal como también refleja el propio Sultana (2011), las CMS han ido ocupando un lugar cada vez más importante en la agenda de muchos países europeos, concluyendo el autor que en la práctica han existido lagunas importantes por la escasez de marcos curriculares de referencia para el desarrollo de dichas competencias en Europa, consecuencia de la falta de formación de las y los profesionales que tienen que instruir en dichas competencias, así como por el desajuste de las programaciones formativas en CMS para atender a la diversidad.

El camino hacia esta toma en consideración de las CMS ha sido largo, iniciándose con la Resolución del Consejo de la Unión Europea de 2004 sobre el ‘Refuerzo de las políticas, los sistemas y las prácticas en materia de orientación a lo largo de la vida en Europa’ que reconocía la importancia de las actividades de orientación en el contexto del aprendizaje permanente y establecía los objetivos clave de las políticas de orientación permanente en Europa. Años después, la *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN), creada en 2007 con el amparo de la Comisión Europea, comenzó su función de apoyo al desarrollo de la cooperación europea en materia de orientación a lo largo de la vida, tanto en el sector educativo como en el laboral. Entre sus acciones ha estado alentar al Consejo Europeo de Ministros de Educación para adoptar una serie de revisiones en las políticas de orientación a lo largo de la vida y favorecer su desarrollo estratégicamente.

A finales de 2008, la Resolución del Consejo denominada ‘Integrar mejor la orientación permanente en las estrategias de aprendizaje permanente’ invitaba a reforzar el papel de la orientación, estableciendo cuatro ámbitos prioritarios: la adquisición de competencias de gestión de la carrera; la facilitación del acceso a los servicios de orientación; el desarrollo de la garantía de calidad en la orientación; el fomento de la cooperación y la coordinación entre las partes interesadas.

En ambas resoluciones (2004 y 2008) fue resaltada la conciencia europea en la necesidad de fortalecer los servicios de orientación permanente para dotar a los ciudadanos de las habilidades necesarias para gestionar sus estudios, carreras profesionales y sus transiciones académicas, la formación y el trabajo. Como resultado, la adquisición de competencias de gestión de la carrera se convirtió en una prioridad importante para los servicios de orientación. Por consiguiente, desde el 2008, la ELGPN ha brindado una gran cantidad de recomendaciones y directrices para los responsables políticos, que han servido de base para los planes de estudio actuales. No obstante, también surgió la necesidad de pasar de la teoría a la práctica para garantizar un impacto directo en las personas y poner a su disposición nuevas herramientas y recursos. En años posteriores, la ELGPN centraría su atención en los factores que apoyan la aplicación de las políticas de las CMS. Los documentos publicados por esta entidad en 2012 y en 2014 han ofrecido ejemplos de diferentes Estados que invirtieron recursos para la integración de las CMS en seis áreas sectoriales: escuelas, educación y formación profesional, educación superior, educación de adultos, empleo e inclusión social.

Con todo, a pesar de este énfasis en la importancia de las CMS en la orientación de la carrera, por tradición, los enfoques y herramientas han estado más enfocados en proporcionar información que en mejorar las competencias de gestión de la carrera de las personas (Abad et al., 2017). Sin embargo, en la actualidad, el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de competencias relacionadas con la gestión de la carrera se han convertido nuevamente en aspectos clave para el ámbito de la orientación a lo largo de la vida. En esta línea, las recientes resoluciones sobre políticas de cualificación (Comisión Europea, 2018) han establecido que la orientación de la carrera es un elemento central de



las políticas de educación y cualificación desde una fase temprana, alentado a los Estados miembros a:

- a) Incluir las competencias de gestión de la carrera en el Marco Europeo de Competencias Clave.
- b) Fomentar el intercambio mutuo en un grupo de trabajo propio desde una perspectiva de orientación permanente y en las redes europeas existentes (por ejemplo, la Red de Competencias Clave - KeyCoNet; los grupos de trabajo de ET2020; la Red de Servicios Públicos de Empleo).
- c) Promover proyectos específicos en el marco de Erasmus+ y del Fondo Social Europeo.

En la práctica, según la Comisión Europea (2018), la Formación Profesional ha sido el contexto en el que más se tuvieron en cuenta las CMS para capacitar a la juventud en la toma de decisiones con conocimiento de causa y facilitar, de este modo, su transición al mercado laboral. Así mismo, serían hasta veinte los estados europeos que habrían declarado la intención de hacer reformas para incluir este tipo de competencias en los currículos formativos. Además de tales actuaciones estatales, y como fruto del impulso de la investigación al respecto, en los últimos años, se han diseñado modelos de CMS específicos, con los que se ha pretendido servir de referencia en el contexto europeo para facilitar la programación e implementación de actuaciones específicas para y desde la orientación de la carrera. Algunos ejemplos por destacar son los siguientes:

- LEADER (Abad et al., 2017): incluye como áreas competenciales la eficacia personal, la gestión de relaciones, la búsqueda y acceso al trabajo, la gestión de la vida y la carrera, así como la comprensión del mundo.
- UNWIND (2020): basado en el Career Management Skills Framework for Scotland (Skills Development Scotland, 2012), recoge áreas como la autonomía, entendida como un conjunto de competencias que permiten a las y los jóvenes desarrollar el sentido de sí mismos dentro de la sociedad; las fortalezas, que reúne competencias que permiten a las y los jóvenes aprovechar sus puntos fuertes para buscar oportunidades de aprendizaje o de trabajo gratificantes; los horizontes, que integra competencias que permiten a

las y los jóvenes visualizar, planificar y alcanzar sus aspiraciones profesionales; y las redes, que incluye competencias que permiten a las y los jóvenes desarrollar redes de apoyo.

- **Careers Skills Project (2020):** incorpora en su marco tres niveles de competencia (básico, avanzado y superior) en áreas tales como el autoconocimiento, conocimiento del mercado laboral, empleabilidad, planificación de la carrera, resiliencia, curiosidad e inquietud, resolución de problemas y pensamiento crítico, creatividad, habilidades para el autoempleo, colaboración, comunicación y orientación personalizada y liderazgo.

Partiendo de estos antecedentes, se presenta aquí una nueva aportación al respecto desarrollada desde el Proyecto Erasmus+ CAREERS AROUND ME- *Smart technologies for improving Career Management Skills* (612881-EPP-1-2019-1-IT-EPPKA3-PI-FORWARD), ejecutado de diciembre de 2019 a mayo de 2022. Entre sus objetivos prioritarios ha estado el desarrollo de un modelo metodológico común y compartido sobre las CMS que sirva como herramienta para permitir, a responsables y agentes educativos y de orientación para la carrera, el desarrollo de acciones de mayor calidad e impacto. El equipo del proyecto se conformó con miembros de instituciones de seis países con experiencia en gestión y formación en orientación y soporte tecnológico: Centro Studi Pluriversum SRL (Italia); Università di Camerino (Italia); Centrul Municipiului Bucuresti de Resurse si Asistentă Educatională (Rumanía); Citynet SRL (Italia); Hochschule der Bundesagentur fuer Arbeit (Alemania); Narodni vzdelavaci fond, o.p.s. (República Checa); Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Austria); y Universidade de Santiago de Compostela (España).

### **Metodología**

El proceso de investigación desarrollado para el diseño del denominado *Modelo CMS Careers Around Me* se caracterizó por el empleo de una metodología participativa, apoyada en la cooperación internacional y transnacional entre los miembros de los diferentes equipos de investigación involucrados en el proyecto. Una de las principales tareas realizadas por los distintos equipos fue la recopilación, selección y análisis de información y documentación sobre los estándares CMS nacionales ya implementados en

el contexto europeo e internacional. Además, se tuvieron en cuenta aspectos tales como las prácticas cambiantes del mercado laboral, los cambios previstos en la naturaleza del trabajo y la evolución de las carreras profesionales en el futuro, así como la identificación de diferentes perfiles/colectivos destinatarios sobre los que ajustar la futura acción orientadora. Así mismo, para el análisis documental, se manejó una matriz en la que se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: país; fuente de referencia en cada contexto; destinatarios de las actuaciones dedicadas a la adquisición de las CMS; CMS incluidas en las acciones localizadas en cada contexto; áreas de educación de la carrera contempladas en las actuaciones programadas; modelos CMS normativos de referencia en cada contexto; niveles de competencia contemplados en los modelos y actuaciones; agentes de formación en CMS implicados desde la educación de la carrera y la orientación; ejemplos de buenas prácticas: proyectos, programas, formación, etc. Adicionalmente, para completar dicho análisis documental, se tomaron como referente de partida las áreas del modelo CMS de LEADER, propuesto por Abad et al. (2017) y descrito con anterioridad.

El producto resultante sería validado a posteriori por especialistas y profesionales de la orientación de los diferentes países involucrados en el proyecto a partir de dos procedimientos:

- Encuesta mediante cuestionario en línea a profesionales de la orientación sobre las diferentes áreas competenciales y niveles de adquisición del modelo diseñado, aplicada a 267 sujetos de los diferentes países participantes.
- Grupos focales con especialistas del ámbito de la orientación de la carrera, de los cuales doce se realizaron de forma local y dos a nivel internacional, con una configuración de entre cuatro y ocho personas por grupo, con una participación total de 102 sujetos entre todos los países partícipes, abordando, en general, los mismos componentes que los utilizados en la encuesta.

### **Resultado**

El modelo de competencias de gestión de la carrera resultante comprende tres elementos básicos (Careers Around Me, 2022):

- Las áreas de aprendizaje que describen las habilidades, atributos, actitudes y conocimientos que el modelo busca desarrollar en las personas.
- Los niveles de competencias que describen las etapas de desarrollo por las que discurre la persona para cada una de ellas.
- Los niveles de activación necesarios (Jarvis y Keeley, 2003) que se mueven de menor a mayor acción por parte de la persona, los cuales están también relacionados con el diferente nivel de apoyo que profesionales/docentes deben ofrecer durante el progreso por las diferentes áreas de aprendizaje, el tipo de servicios que deben proporcionarse y las competencias requeridas para las y los proveedores de los servicios necesarios.

El modelo presenta un conjunto de competencias agrupadas en seis áreas de aprendizaje, representadas en la figura 1:

### Figura 1

*Áreas y niveles del Modelo CMS Careers Around Me*



La estructura presentada en la figura 1 se desarrollaría a partir de tres niveles de activación, que van de menor a mayor acción por parte del individuo:

- Nivel 1. Ampliación del conocimiento sobre la vida profesional: incluye conceptos y habilidades clave que son fundamentales para ampliar el

autoconocimiento y la toma de conciencia respecto a los puntos fuertes, las relaciones y el mundo, con especial atención al mercado laboral.

- Nivel 2. Seguimiento y reflexión: integra habilidades para apoyar el compromiso activo y el seguimiento del desarrollo profesional de las personas.
- Nivel 3. Planificación de la trayectoria profesional: proporciona las competencias necesarias para abordar las principales fases y cambios en la vida profesional de las personas.

Cada una de las competencias recogidas en la figura 1 se circunscribe a distintos niveles de competencia, que siguen una taxonomía (Bloom, 1956) que representa la naturaleza del desarrollo del proceso de aprendizaje para cada una de ellas, describiéndose los resultados de aprendizaje de los diferentes niveles de dominio de cada competencia. Dichos niveles adoptados son los siguientes: 1. **Adquirir**: adquisición de conocimientos; 2. **Aplicar**: demostración de conocimientos; 3. **Personalizar**: integración de aprendizajes y conocimientos; 4. **Actuar**: transformación y creación de conocimiento (en las áreas cinco y seis del modelo).

Finalmente, en la figura 2, se delimitan y describen las áreas, competencias y niveles del modelo resultante:

## Figura 2

### *Áreas, competencias y niveles del Modelo CMS Careers Around Me*

Áreas	Competencias	Nivel de competencia
1. <b>Descubrir cosas sobre mi</b>	Autoconciencia	<p>1. Ser conscientes de los propios intereses, actitudes, valores y habilidades, cualidades y aspiraciones.</p> <p>2. Identificar cómo los intereses, actitudes, valores y aspiraciones se ven afectados por el contexto socioeconómico y la etapa del desarrollo de la vida, la visión personal de la vida, la educación y la carrera.</p> <p>3. Analizar cómo el concepto que se tiene de la propia persona y la autoconciencia afectan a la consecución de las metas propias y a las decisiones y cómo influye esto en las expectativas profesionales.</p>

	Autorregulación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser consciente y expresar emociones, pensamientos, valores y comportamientos personales.</li> <li>2. Comprender y regular las emociones, pensamientos y comportamientos, incluida la respuesta ante el estrés.</li> <li>3. Fomentar el optimismo, la esperanza, la resiliencia, la autoeficacia y marcar objetivos para fomentar el aprendizaje y la iniciativa.</li> </ol>
	Mentalidad de crecimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser consciente y desarrollar la confianza en las capacidades propias y ajenas para aprender, mejorar y alcanzar objetivos con trabajo y dedicación.</li> <li>2. Comprender que el aprendizaje es un proceso permanente que requiere una mente abierta, curiosidad y determinación.</li> <li>3. Explorar los efectos de tener una mentalidad positiva y orientada al crecimiento en la vida o situación personal.</li> </ol>
<b>2. Explorar nuevos horizontes</b>	Comprender la complejidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser consciente de la variedad de influencias potenciales y reales sobre los individuos y la densidad de las interconexiones que existen o se pueden llegar a establecer entre dichas influencias y sus efectos.</li> <li>2. Comprender la compleja dinámica entre la educación, el trabajo, la sociedad y los valores económicos y vitales en general.</li> <li>3. Explorar el efecto de la complejidad en la consecución de los objetivos y las decisiones personales.</li> </ol>
	Comprender las opciones profesionales y el mercado laboral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explorar los conocimientos sobre las diferentes profesiones y las oportunidades profesionales en el mercado laboral.</li> <li>2. Comprender cómo el mercado laboral y las opciones profesionales cambian a lo largo de la vida, en función de las dinámicas de las comunidades.</li> <li>3. Comprender cómo se puede integrar la información sobre las profesiones, la educación, la economía y el empleo en la gestión de la carrera.</li> </ol>
	Pensamiento ético y sostenible	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender que las elecciones personales y los comportamientos tienen repercusiones en la comunidad y el medio ambiente.</li> <li>2. Reflexionar sobre la sostenibilidad de los objetivos sociales, culturales y económicos a largo plazo y sobre el curso de acción elegido.</li> </ol>

		<p>3. Evaluar las consecuencias de las ideas que aportan valor y el efecto de las acciones de las empresas sobre la comunidad a la que se dirige, el mercado laboral, la sociedad y el medio ambiente.</p>
<p><b>3. Construir relaciones</b></p>	<p>Empatía</p>	<p>1. Tomar conciencia de las emociones, experiencias y valores de otra persona.</p> <p>2. Comprender las emociones y experiencias de otra persona, así como tener la capacidad de adoptar su perspectiva de forma proactiva.</p> <p>3. Responder a las emociones y experiencias de otra persona, siendo conscientes de que el hecho de pertenecer a un grupo influye en la propia actitud.</p>
	<p>Comunicación</p>	<p>1. Tomar conciencia de la necesidad de disponer de una variedad de estrategias de comunicación, registros de lenguaje y herramientas que se adaptan al contexto y al contenido.</p> <p>2. Comprender y gestionar interacciones y conversaciones en diferentes contextos socioculturales y situaciones específicas.</p> <p>3. Escuchar a los demás y entablar conversaciones con confianza, asertividad, claridad y reciprocidad, tanto en contextos personales como sociales.</p>
	<p>Colaboración</p>	<p>1. Tomar conciencia de que las otras personas pueden tener diferentes afiliaciones culturales, orígenes, creencias, valores, opiniones o circunstancias personales. Tener voluntad de contribuir al bien común.</p> <p>2. Comprender la importancia de la confianza, el respeto por la dignidad humana y la igualdad, hacer frente a los conflictos y negociar los desacuerdos para construir y mantener relaciones justas y respetuosas.</p> <p>3. Compartir de manera justa tareas, recursos y responsabilidades dentro de un grupo considerando su objetivo específico, suscitando expresiones de diferentes puntos de vista y adoptando un enfoque sistémico.</p>
<p><b>4. Desarrollar mis puntos fuertes</b></p>	<p>Mentalidad digital</p>	<p>1. Explorar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales. Articular las necesidades de información, buscar datos, información y contenidos en entornos digitales, saber acceder a ellos y navegar. Crear y actualizar estrategias de búsqueda adaptadas a las necesidades personales.</p>

		<p>2. Evaluar datos, información y contenidos digitales. Interactuar a través de una variedad de tecnologías digitales y comprender los medios de comunicación digital que existen en un contexto determinado.</p> <p>3. Interactuar a través de las tecnologías digitales y desarrollar contenidos de este tipo. Interactuar a través de diversas tecnologías digitales y comprender los medios de comunicación digital que existen en un contexto determinado. Crear y editar contenidos digitales en diferentes formatos, expresarse a través de medios digitales.</p>
	<b>Pensamiento crítico</b>	<p>1. Ser consciente de los posibles sesgos en los datos y de las propias limitaciones personales a la hora de recopilar información e ideas válidas y fiables de fuentes diversas y acreditadas.</p> <p>2. Comparar, analizar, evaluar y sintetizar datos, información, ideas y mensajes de los medios de comunicación con el fin de extraer conclusiones lógicas.</p> <p>3. Desarrollar ideas creativas, sintetizar y combinar conceptos e información de diferentes fuentes con vistas a resolver problemas.</p>
	<b>Flexibilidad</b>	<p>1. Ser consciente de la necesidad y las posibilidades de adaptarse a los retos y acontecimientos y manejar la incertidumbre de forma activa.</p> <p>2. Estar dispuesto a reconsiderar las propias opiniones y líneas de actuación ante una nueva evidencia y a manejar la incertidumbre.</p> <p>3. Adaptarse a nuevas ideas, enfoques, herramientas y acciones en respuesta a contextos cambiantes.</p>
	<b>Asumir riesgos</b>	<p>1. Ser consciente de que, a veces, actuar es la mejor forma de aprovechar una oportunidad.</p> <p>2. Estar dispuesto a calcular y asumir riesgos si esto supone ampliar las oportunidades.</p> <p>3. Reflexionar e integrar el autoconocimiento, la manera en la que se corren riesgos y los resultados de dichos riesgos.</p>
	<b>Perseverancia</b>	<p>1. Ser consciente de la importancia del optimismo y de la perseverancia para así progresar en la carrera.</p> <p>2. Comprender que el optimismo y la perseverancia pueden ayudar a superar los contratiempos y los</p>



		<p>problemas que se encuentran durante el desarrollo profesional.</p> <p>3. Reflexionar e incorporar experiencias previas de cómo el optimismo y la perseverancia ha ayudado en diferentes momentos de la vida.</p>
	Resiliencia	<p>1. Ser consciente de que la resiliencia puede entenderse como un conjunto de competencias que ayudan a superar situaciones difíciles y estresantes. Está vinculada a otros recursos como el optimismo, la perseverancia, la autoeficacia y la planificación del futuro.</p> <p>2. Entender que la resiliencia se desarrolla en la interacción con otras personas importantes, por ejemplo, la familia, el grupo de iguales, la comunidad y la escuela, especialmente, al invertir en relaciones fuertes y estables.</p> <p>3. Utilizar la resiliencia en situaciones difíciles.</p>
	Resolución de problemas	<p>1. Ser consciente de los problemas y contemplar la posibilidad de abordarlos de manera activa.</p> <p>2. Comprender los pasos pertinentes para abordar y resolver un problema.</p> <p>3. Aplicar las actividades de resolución de problemas y reflexionar sobre sus efectos, ajustando las estrategias de resolución de problemas si procede.</p>
<b>5. Seguimiento y reflexión sobre mi experiencia</b>	Seguimiento del logro de objetivos de aprendizaje permanente	<p>1. Ser consciente de que el aprendizaje permanente se refiere a todas las actividades de aprendizaje formales, no formales e informales en las que se participa a lo largo de la vida.</p> <p>2. Comprender cómo funcionan los procesos y las estrategias de aprendizaje.</p> <p>3. Explorar los propios intereses, procesos y estrategias de aprendizaje preferidos, incluidas las necesidades de aprendizaje y el apoyo necesario.</p> <p>4. Reflexionar y evaluar periódicamente los objetivos, procesos y resultados del aprendizaje formal, no formal e informal y establecer relaciones entre los distintos ámbitos.</p>
	Autoconciencia de los logros propios	<p>1. Ser consciente de que la vida y la trayectoria profesional se compone de una serie de acontecimientos que incluyen riesgos y oportunidades.</p> <p>2. Comprender que los logros alcanzados en el desarrollo de la carrera se basan en acciones y recursos propios.</p>

		<p>3. Reflexionar y comprender el importante papel de los recursos personales y el impacto que las acciones tienen sobre los logros.</p> <p>4. Revisar y aplicar los recursos propios para el siguiente paso en el proceso de desarrollo de la carrera.</p>
	<p>Desarrollar ideas y oportunidades para aportar valor, lo que incluye mejores soluciones para desafíos existentes y nuevos</p>	<p>1. Ser consciente de la relevancia de las ideas (propias) para aportar valor a partir de las oportunidades.</p> <p>2. Comprender los retos existentes y futuros.</p> <p>3. Reflexionar sobre cómo se pueden abordar los retos en función de las ideas propias.</p> <p>4. Actuar sobre la base de las ideas propias para crear nuevas soluciones.</p>
	<p>Equilibrio entre la vida personal, la formación y el trabajo</p>	<p>1. Ser consciente de los diferentes roles que se desempeñan y de cómo cambian a lo largo de la vida.</p> <p>2. Comprender cómo los distintos roles influyen en el futuro o estilo de vida elegidos por cada persona.</p> <p>3. Reflexionar sobre cómo interactúan los diferentes roles desempeñados y sobre cómo se puede encontrar un equilibrio entre ellos, en especial cuando los cambios en uno de esos roles afectan a los objetivos de desarrollo de la carrera.</p> <p>4. Actuar para equilibrar los roles y el estilo de vida con los objetivos de desarrollo de la carrera actuales.</p>
<p><b>6. Planificar mi carrera</b></p>	<p>Proceso de toma de decisiones</p>	<p>1. Ser consciente de que las decisiones desempeñan un papel importante en los procesos relativos al desarrollo de la carrera y de que las personas tienen diferentes formas de tomar decisiones en este ámbito.</p> <p>2. Comprender cómo se toman las decisiones. Tener en cuenta que no siempre son totalmente racionales, sino que también pueden ser intuitivas o seguir la heurística individual.</p> <p>3. Reconocer cómo las creencias personales y el contexto socioeconómico afectan a las decisiones; explorar el propio estilo de toma de decisiones respecto al desarrollo de la carrera.</p> <p>4. Marcarse y poner en práctica objetivos personales, de aprendizaje y profesionales y hacer un seguimiento de dicho plan para saber cuándo hay que modificarlo u optar por un plan totalmente nuevo.</p>

	Gestión de planes	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conocer los pasos y el contenido que debe tener un plan de desarrollo de la carrera y ser consciente de la realidad de las salidas profesionales dinámicas e imprevisibles.</li><li>2. Comprender que tener un plan de desarrollo de la carrera para alcanzar los objetivos es un proceso que dura toda la vida, con una evolución y unos resultados dinámicos e imprevisibles.</li><li>3. Reflexionar sobre las complejas influencias en la toma de decisiones profesionales y los imprevistos que se presentan. Explorar el efecto que tienen las influencias dinámicas sobre la persona y el desarrollo de la carrera.</li><li>4. Al planificar una etapa o acción en la carrera, hay que tener en cuenta las influencias dinámicas y las transiciones y acontecimientos imprevistos.</li></ol>
--	-------------------	---

### Conclusiones

El modelo de competencias de gestión de la carrera diseñado desde el proyecto CAREERS AROUND ME responde a las diferentes directrices señaladas en los últimos tiempos por las políticas europeas en materia de orientación a lo largo de la vida (ELGPN, 2015), que inciden en la necesidad de ofrecer una formación y orientación de calidad, adaptada a diferentes colectivos y con unos referentes claros a tener en cuenta para la adaptación al mundo actual, a los cambios en el mercado laboral y para la sostenibilidad, que también se sitúan en la línea de lo recogido en el catálogo ‘Investing in Career Guidance’ (CEDEFOP, 2021).

En conclusión, la propuesta ofrecida desde el proyecto CAREERS AROUND ME, supone un modelo común de referencia en el contexto europeo que aporta, entre otras, las siguientes ventajas:

- Facilita, a responsables políticos, la planificación y desarrollo de acciones de orientación de la carrera eficaces y de impacto, entre las que se incluyen, por ejemplo, el diseño e implementación de planes de formación inicial y continua de agentes para el desarrollo de servicios de orientación y asesoramiento basados en las CMS.
- Permite, a los profesionales de la orientación, realizar una planificación más ajustada a las necesidades específicas de diferentes colectivos/perfiles en base a

un conjunto de competencias transversales, mediante un proceso adaptado individualmente al nivel de competencia a adquirir.

- Propicia el diseño de herramientas y recursos digitales específicos de apoyo a las actividades orientadoras para diferentes objetivos agrupados por áreas de competencia de gestión de la carrera.

### Referencias

- Abad, J., Amblàs, S., Andricopoulou, A., Bujok, E. Iannis, G., Ilin, Ç., Koutoudis, P., Marconi, A., Neary, S., Panagiotidou, A., Patsouratis, V., & Spanu, P. (2017). *Improving Career Management Skills. Models, practices and guidance resources. Handbook for practitioners*. Erasmus+ KA2.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. David McKay Co Inc. <https://goo.su/vDNRgK>
- Career Skills Project (2020). *Career Skills Framework*. <https://app.career-skills.eu/index.php/en/framework>
- Careers Around Me (2022). *Handbook for Decisions Makers – Skills and resources for Lifelong Career Management*. [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/b04c3769-cdc1-41b9-a6f7-e9910f973a54/D24\\_WP8\\_v0.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/b04c3769-cdc1-41b9-a6f7-e9910f973a54/D24_WP8_v0.pdf)
- CEDEFOP (2021). *Investing in career guidance: revised edition 2021*. Inter-Agency Working Group on Career Guidance WGCG. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2230>
- Comisión Europea (2018). *Commission Staff Working Document Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning {COM(2018) 24 final}*. Eur-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2012). *Career Management Skills: Factors in Implementing Policy Successfully*. University of Jyväskylä, Finland.

- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2014). *Work-based Learning and Lifelong Guidance Policies*. University of Jyväskylä, Finland.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*. University of Jyväskylä, Finland.
- European Union, Council (mayo, 2004). *Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*. Council of European Union, Brussels, Belgium.
- European Union, Council (mayo, 2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. 2905th Education, Youth and Culture Council meeting, Brussels, Belgium.
- Jarvis, P. S., & Keeley, E. S. (2003). From vocational decision making to career building: Blueprint, real games, and school counseling. *Professional School Counseling*, 6(4), 244-250.
- Skills Development Scotland (SDS) (2012). *Careers Management Skills Framework for Scotland*. Skills Development Scotland. [https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/34749/career\\_management\\_skills\\_framework\\_scotland.pdf](https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/34749/career_management_skills_framework_scotland.pdf)
- Sultana, R. G. (2004). *Guidance policies in the learning society: Trends, challenges and responses across Europe*. CEDEFOP. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5152\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5152_en.pdf)
- Sultana, R. G. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248, <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- UNWIND (2020). *Career Management Resource Tool-kit*. <https://unwind.work/en/learning-portal/career-management-resource-tool-kit/#>

Perfis de curiosidade e motivação académica em alunos/as do 3.º ciclo do ensino básico

Íris M. Oliveira (0000-0003-4262-6768)\*,

Eva Ferreira (0009-0005-2978-0877)\*\*

\* Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, Braga, Portugal

\*\* Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Braga, Portugal

Trabalho desenvolvido na Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, o qual conta com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), Ref. UIDB/00683/2020

Correspondência sobre este trabalho pode ser endereçada a Íris M. Oliveira, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Praça da Faculdade n.º 1, 4710-297 Braga, Portugal; E-mail: [imoliveira@ucp.pt](mailto:imoliveira@ucp.pt)

## Resumo

Enquanto dimensão da adaptabilidade de carreira, a curiosidade consiste numa disposição para a exploração do *self* e do meio, tendo em conta a imaginação de si em diversos papéis de vida e ocupações. Configura um recurso psicossocial importante para gerir transições e prosseguir na construção do percurso pessoal de carreira. Apesar de ampla investigação sobre a adaptabilidade de carreira, são ainda necessários estudos que aprofundem conhecimento sobre as suas dimensões específicas (como a curiosidade) e articulação com processos académicos. Podem considerar-se relações com a motivação académica, atendendo a literatura que reconhece articulação entre processos de carreira e motivacionais. Este estudo pretende identificar perfis de curiosidade e motivação académica em alunos/as do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Participaram 197 alunos/as (53.3% raparigas;  $M_{idade} = 13.85$ ), a frequentar o 7.º, 8.º e 9.º ano num agrupamento público de escolas do norte de Portugal. Responderam a um questionário de caracterização sociodemográfica e académica, à subescala Curiosidade da Escala de

Adaptabilidade de Carreira e ao Inventário de Metas Académicas. Resultados da análise de clusters (método *k-means*) permitiram identificar três perfis. O primeiro perfil reúne alunos/as que apresentam níveis médios superiores de curiosidade e elevadas orientações motivacionais intrínseca e extrínseca. O segundo perfil inclui alunos/as com níveis médios superiores de curiosidade, orientação para objetivos concretos e para a aprendizagem. O terceiro perfil agrupa alunos/as que apresentam níveis médios inferiores de curiosidade e baixas orientações motivacionais intrínseca e extrínseca. Este estudo é ilustrativo da articulação entre processos de carreira e académicos, podendo sustentar intervenções psicológicas integradoras.

*Palavras-chave:* curiosidade, adaptabilidade de carreira, motivação académica

### **Profiles of curiosity and academic motivation among middle school students**

#### Abstract

As a career adaptability dimension, curiosity can be conceived of a disposition that sustains the exploration of the self and the environment, considering the imagination of the self in various life roles and occupations. It consists of an important psychosocial resource to manage transitions and to pursue the personal construction of a career path. Despite extensive research on career adaptability, studies to deepen knowledge about its specific dimensions (such as curiosity) and articulation with academic processes are still needed. aligned with literature that acknowledges the articulation between career and motivational processes, relations with academic motivation might be considered. This study aims at identifying profiles of curiosity and academic motivation among middle school students. Participants included 197 pupils (53.3% girls;  $M_{age} = 13.85$ ), attending 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup>, and 9<sup>th</sup> grades in a public school of Northern Portugal. Participants completed a questionnaire for sociodemographic and academic characterization, the Curiosity subscale of the Career Adaptability Scale, and the Academic Goals Inventory. Results from cluster analyses (*k-means* method) suggested the identification of three profiles. The first profile included students presenting high curiosity, intrinsic and extrinsic

motivational orientations. The second profile included students presenting high curiosity and orientation to specific goals and learning. The third profile included students presenting low curiosity as well as low intrinsic and extrinsic orientations. This study illustrates the articulation among career and academic processes, whereby it might sustain integrative psychological interventions.

*Keywords:* curiosity, career adaptability, academic motivation

O sucesso académico e o desenvolvimento holístico dos/as alunos/as têm sido alvo de debates políticos e científicos (Haimovitz & Dweck, 2017). Perante a crescente volatilidade, incerteza e imprevisibilidade dos contextos académicos e laborais, tem-se reconhecido a necessidade de promover não apenas conhecimentos específicos, mas também competências necessárias à adaptação à mudança (Hirschi, 2018).

Entre essas competências, pode destacar-se a adaptabilidade de carreira. É um construto psicossocial, que assume centralidade na Teoria de Construção de Carreira (Savickas, 2005). Abarca um conjunto de recursos importantes para gerir tarefas de desenvolvimento e transições de carreira (Savickas & Porfeli, 2012). Através de interações indivíduo-meio desde a infância, são desenvolvidos quatro principais recursos ou dimensões da adaptabilidade de carreira: preocupação, controlo, curiosidade e confiança (Hartung et al., 2008). A preocupação remete para o otimismo e o planeamento face ao futuro (Savickas, 1997). O controlo incide na responsabilidade assumida pelas próprias escolhas e ações, bem como na assertividade e no esforço investido para atingir objetivos (Hartung, 2008). A curiosidade relaciona-se com a exploração de carreira e sustenta a imaginação de si próprio/a em diversos contextos e papéis (Savickas & Porfeli, 2012). A confiança alude à determinação para atingir objetivos, resolver problemas e construir o percurso pessoal de carreira (Hartung et al., 2008).

Ainda que a adaptabilidade de carreira seja alvo de amplo interesse científico e prático (Chen et al., 2020), são ainda necessários estudos que aprofundem conhecimento sobre as suas dimensões específicas. Como a maioria da investigação tem relacionado a adaptabilidade de carreira com processos laborais em adultos (Johnston, 2018), é também importante aprofundar conhecimento sobre a articulação com processos académicos em



indivíduos mais jovens. Neste repto, pode atender-se especificamente à curiosidade, devido à sua associação com a exploração de carreira e à sinergia que permite criar entre processos de carreira e académicos.

A literatura tem vindo a associar a curiosidade e a exploração de carreira, pois a curiosidade remete para dúvida, insegurança e questionamento, que ativa a exploração (Patton & Porfeli, 2007; Super, 1994). Sob enquadramento na adaptabilidade de carreira, a curiosidade é definida por aproximação à exploração (Johnston, 2018), ao envolver a procura e obtenção de informação sobre si e o meio, bem como a imaginação do *self* em diversos cenários possíveis (Cheung, 2015). Curiosidade e exploração variam ao longo do tempo e relacionam-se com processos motivacionais (Patton & Porfeli, 2007; Taveira & Moreno, 2003).

A importância dos processos motivacionais para a aprendizagem, o rendimento académico, a perspetivação no futuro e o avanço em projetos de vida e carreira tem vindo a ser reconhecida (Coscioni et al., 2023; Miranda & Almeida, 2011). Na literatura, identificam-se diversas perspetivas da motivação (Rosário, 2005). No âmbito das perspetivas cognitivistas, preconiza-se que mecanismos como crenças de autoeficácia e atribuições causais têm impacto no comportamento orientado para objetivos e na agência pessoal dos indivíduos (Miranda & Almeida, 2011; Rosário, 2005). Esta perspetiva é também coerente com a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. Enquanto a primeira remete para a realização de tarefas pelo interesse genuíno, a segunda refere-se a agir tendo em vista um resultado que se pretende alcançar ou evitar (Ryan & Deci, 2000). Deste modo, destaca-se a importância de objetivos ou metas, que “podem ser entendidos como uma representação cognitiva dirigida para o futuro” (Miranda & Almeida, 2011, p. 273). Pode atender-se a metas orientadas para a aprendizagem, o desempenho, a obtenção de apreciações favoráveis ou o evitamento de apreciações desfavoráveis de outros, sendo norteadoras de comportamentos e do esforço investido em tarefas académicas e de carreira (Miranda & Almeida, 2011; Patton & Porfeli, 2007).

Estudos com alunos/as do ensino secundário e superior sugerem que crenças de autoeficácia e objetivos se associam à exploração de carreira e ao avanço em processos de tomada de decisão (Blustein, 1988; Hirschi et al., 2013; Lee et al., 2016). Contudo,

importa aprofundar investigação sobre a curiosidade (associada à exploração) e a motivação académica, nomeadamente junto de alunos/as do ensino básico. Este estudo tem por objetivo identificar perfis/*clusters* de curiosidade e motivação académica em alunos/as do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Em particular: testa-se a hipótese de existência de associações positivas entre a curiosidade e metas académicas; e analisa-se a questão de investigação sobre quais os perfis/*clusters* que podem ser identificados a partir da curiosidade e das metas académicas.

## Método

### Participantes

Utilizou-se um método de amostragem não probabilístico de conveniência. A amostra foi recrutada a partir de um agrupamento público de escolas no norte de Portugal, dada a área geográfica de influência da instituição de ensino superior que acolheu o estudo. Consideraram-se dois critérios de inclusão na amostra: estar matriculado no 7.º, 8.º ou 9.º ano de escolaridade, ainda que se tenha reprovado previamente no percurso escolar; ser de nacionalidade portuguesa ou outra, desde que se compreenda a língua portuguesa. Como critério de exclusão, não foram incluídos alunos/as com diagnóstico psicopatológico ou de défice cognitivo.

Participaram 197 jovens, na sua maioria do sexo feminino (53.3%) e nacionalidade portuguesa (90.4%), com idades entre 11 e 18 anos ( $M = 13.85$ ,  $DP = 1.27$ ). O agregado familiar dos/as participantes é sobretudo composto por pais e irmãos ( $n = 128$ , 65%). Os pais têm, maioritariamente, o 3.º Ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário como habilitações (51.8%), encontram-se empregados (91.1%) e desempenham profissões sobretudo enquadradas nas categorias trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (32.7%), trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (16.4%), operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (14%). Entre as mães, a maioria tem como habilitações o Ensino Secundário ou Superior (60.9%), encontra-se empregada (84.6%) e exerce profissões enquadradas maioritariamente nas categorias trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (22.6%), especialistas das atividades intelectuais e científicas (17.5%), técnicos e profissões de nível intermédio (14.1%). Os/as jovens frequentam o 7.º (26.9%), 8.º (20.8%) e 9.º (52.3%) ano de

escolaridade. A maioria não apresenta retenções prévias (83.8%), não beneficia de apoio tutorial na escola (77.2%) nem de explicações extraescolares (78.7%).

## **Medidas**

### *Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Académica*

Foi construído um questionário com 15 questões de resposta aberta e fechada para apoiar a caracterização sociodemográfica e académica dos/as alunos/as. As questões incidiram em informações como idade, sexo, habilitações e situação profissional dos pais, ano de escolaridade, existência de retenções prévias, apoios na escola ou extraescolares.

### **Subescala Curiosidade da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS; Savickas & Porfeli, 2012; adaptado por Duarte et al., 2012)**

A versão portuguesa da CAAS inclui 28 itens distribuídos por quatro subescalas, com sete itens cada, relativas às dimensões da adaptabilidade de carreira. Neste estudo, consideraram-se os itens da subescala curiosidade (e.g., “Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa”). São respondidos numa escala *Likert* de cinco pontos, entre 1 “Muito pouco” e 5 “Muito”. Duarte et al. (2012) encontraram um valor de alfa de Cronbach de .79 para a subescala curiosidade. Na presente amostra, obteve-se um alfa de Cronbach de .91.

### **Inventário de Metas Académicas (IMA; Miranda & Almeida, 2011)**

Inclui 22 itens distribuídos por quatro subescalas de metas orientadas para: aprendizagem (e.g., “Estudo porque considero importante aprender coisas novas”); evitamento da pressão social em contexto escolar (e.g., “Estudo para que os meus colegas não gozem comigo”); objetivos concretos (e.g., “Estudo porque quero mais tarde fazer um curso”); evitamento da pressão social em contexto familiar (e.g., “Estudo para agradar aos meus pais”). Os itens são respondidos numa escala *Likert* de cinco pontos, entre 1 “Nunca” e 5 “Sempre”. Miranda e Almeida (2011) encontraram valores de alfa de Cronbach entre .80 e .88 para as subescalas. Na presente amostra, verificaram-se valores de alfa de Cronbach entre .72 e .92.

## **Procedimentos**

Foi obtida permissão para a realização do estudo em contexto escolar, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção-Geral da Educação

em Portugal (Referência 0749200001). Após autorização da direção de um agrupamento de escolas, foram solicitados pedidos de consentimento informado a encarregados de educação e alunos/as. De acordo com procedimentos e momentos previamente acordados com a direção da instituição, os dados foram recolhidos em grupo, sala de aula virtual, com protocolo no *Google Forms*. Os/as alunos/as demoraram cerca de 20 minutos a responder. Assegurou-se confidencialidade e foram atendidos os princípios do Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

### **Análises**

Analisaram-se os dados com o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 25 para *Windows*. Efetuaram-se análises de estatística descritiva para caracterizar variáveis. Ao verificar não-normalidade de distribuição, utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman para explorar associações entre variáveis (Martins, 2011). Para identificar perfis de acordo com a curiosidade e a motivação académica, procedeu-se à análise de *clusters*. Em coerência com procedimentos recomendados na literatura (e.g., Marôco, 2003; Silva et al., 2014): 1) utilizou-se o método hierárquico *Ward*, considerando a distância euclidiana; 2) efetuou-se a análise gráfica do dendograma; e 3) recorreu-se ao método não hierárquico *k-means*, tendo em consideração os centros dos *clusters* finais e o número de casos em cada *cluster*.

### **Resultados**

Os resultados da estatística descritiva (Tabela 1) sugerem que os/as participantes apresentam média de curiosidade superior ao valor médio possível. Encontraram-se também médias superiores às pontuações médias possíveis em todas as subescalas do IMA, exceto na subescala metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar. Assim, os/as participantes demonstram elevados níveis de curiosidade de carreira, metas orientadas para a aprendizagem, objetivos concretos e evitamento da pressão social em contexto familiar, mas níveis baixos de metas orientadas para evitamento da pressão social em contexto escolar.

Resultados correlacionais (Tabela 2) indicam que a curiosidade se associa, de forma positiva e estatisticamente significativa, com as metas orientadas para aprendizagem,  $r_{sp} = .56, p < .001$ , e objetivos concretos,  $r_{sp} = .45, p < .001$ . Encontraram-

se ainda associações positivas e estatisticamente significativas entre as subescalas do IMA, à exceção da relação entre metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar e para objetivos concretos.

**Tabela 1**  
*Resultados Descritivos*

Variável	Mínimo	Máximo	M (DP)	Assimetria	Curtose	Kolmogorov-Smirnov p
Curiosidade	1	5	3.82 (.77)	-1.05	1.683	< .001
Metas orientadas para a aprendizagem	1	5	3.64 (.96)	-.56	-.228	< .001
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar	1	5	2.19 (.98)	.91	.207	< .001
Metas orientadas para objetivos concretos	1	5	4.10 (.96)	-1.03	.361	< .001
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar	1	5	3.25 (.77)	-.30	-.231	.20

**Tabela 2**

*Resultados correlacionais*

Variável	1	2	3	4	5
1 Curiosidade	1				

2 Metas orientadas para a aprendizagem	.56** *	1			
3 Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar	.13	.16*	1		
4 Metas orientadas para objetivos concretos	.45** *	.79**	.06	1	
5 Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar	.10	.17*	.40** *	.17*	1

\* $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

Foram analisadas soluções de três e quatro *clusters*. Optou-se pela solução de três *clusters*, por ser mais parcimoniosa e proporcionar uma distribuição equilibrada de participantes. Verificou-se que as variáveis metas orientadas para a aprendizagem e para objetivos concretos são as que melhor permitem diferenciar os *clusters* (Tabela 3).

**Tabela 3**  
*Centros dos Clusters e Estatística F*

Variável	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	F
Curiosidade	4.20	4.07	3.14	49.15
Metas orientadas para a aprendizagem	4.10	4.08	2.49	150.0 5
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar	3.41	1.67	1.96	113.1 3
Metas orientadas para objetivos concretos	4.54	4.61	2.96	150.0 5
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar	4.13	2.91	3.03	48.16

Em complementaridade com características sociodemográficas e académicas (Tabela 4), é possível descrever cada *cluster*. O *cluster* 1 ( $n = 49$ ) agrupa “alunos/as curiosos/as com orientação motivacional intrínseca e extrínseca”. Comparativamente aos restantes, este *cluster* apresenta níveis médios superiores de curiosidade, metas orientadas para a aprendizagem (indicativa de orientação motivacional intrínseca) e para o evitamento da pressão social em contexto escolar e familiar (indicativa de orientação motivacional extrínseca). É constituído por mais alunas (59.2%) do que alunos (40.8%) dos três anos escolares. A maioria nunca reprovou (79.6%), não beneficia de apoio tutorial (69.4%), nem de explicações extraescolares (81.6%).

**Tabela 4**

*Características Sociodemográficas e Académicas dos Clusters*

Variável	Grupo	Cluster 1 ( $n = 49$ )	Cluster 2 ( $n = 89$ )	Cluster 3 ( $n = 59$ )	Total
Sexo	Feminino	29 (59.2%)	54 (60.7%)	22 (37.3%)	105
	Masculino	20 (40.8%)	35 (39.3%)	37 (62.7%)	92
Ano de escolaridade	7.º ano	18 (36.7%)	20 (22.5%)	15 (25.4%)	53
	8.º ano	12 (24.5%)	19 (21.3%)	10 (16.9%)	41
	9.º ano	19 (38.8%)	50 (56.2%)	34 (57.6%)	103
Apoio tutorial na escola	Não	34 (69.4%)	75 (84.3%)	43 (72.9%)	152
	Sim	15 (30.6%)	14 (15.7%)	16 (27.1%)	45

Explicações extraescolares	Não	40 (81.6%)	70 (78.7%)	45 (76.3%)	155
	Sim	9 (18.4%)	19 (21.3%)	14 (23.7%)	42
Retenções prévias	Não	39 (79.6%)	80 (89.9%)	46 (78%)	165
	Sim	10 (20.4%)	9 (10.1%)	13 (22%)	32

O *cluster 2* ( $n = 89$ ) integra “alunos/as curiosos/as com metas orientadas para objetivos concretos e para a aprendizagem”. Este é o *cluster* que apresenta média mais elevada de metas orientadas para objetivos concretos, mantém níveis médio-altos de curiosidade de carreira e metas orientadas para a aprendizagem, mas apresenta os níveis mais baixos de metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar e familiar. É composto por mais alunas (60.7%) do que alunos (39.3%), estando sobretudo a frequentar o 9.º ano de escolaridade (56.2%). A maioria dos/as participantes neste *cluster* nunca reprovou (89.9%), não usufrui de apoio tutorial (84.3%), nem de explicações extraescolares (78.7%).

O *cluster 3* ( $n = 59$ ) designa “alunos/as menos curiosos/as e com níveis baixos de orientação motivacional intrínseca e extrínseca”. Apresenta a média mais baixa de curiosidade de carreira. Comparativamente aos restantes, este *cluster* regista níveis baixos de metas orientadas para a aprendizagem, objetivos concretos e evitamento da pressão social em contexto escolar, além de nível médio-baixo de metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar. Inclui mais alunos (62.7%) do que alunas (37.3%), sobretudo a frequentar o 9.º ano de escolaridade (57.6%). A maioria dos/as alunos/as neste *cluster* nunca reprovou (78%), não usufrui de apoio tutorial (72.9%), nem de explicações extraescolares (76.3%).

## Discussão

Este estudo procurou identificar perfis de curiosidade e motivação académica em alunos/as do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Globalmente, este objetivo foi cumprido, sendo



possível discutir principais resultados inerentes à hipótese e questão de investigação elencadas.

Os resultados oferecem sustentação parcial da hipótese de investigação. Verificou-se que a curiosidade se associa positivamente com metas orientadas para a aprendizagem e objetivos concretos. Deste modo, alunos/as que exploram mais sobre si e o meio parecem também estabelecer objetivos centrados na sua aprendizagem e preparação para o futuro. Estes resultados são coerentes com literatura que sugere que o estabelecimento de objetivos é importante para avançar na exploração de carreira e na construção de projetos de vida (Blustein, 1988; Coscioni et al., 2023; Lee et al., 2016; Taveira & Moreno, 2003). Por outro lado, não se encontraram relações entre a curiosidade e as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contextos escolar e familiar. Poderá suceder que os/as alunos/as apenas associem tais metas à dimensão académica ou não considerem diretamente o papel de figuras-chave na construção dos seus percursos de carreira. Tendo em conta a importância de figuras-chave no desenvolvimento de carreira (Hartung et al., 2008; Super, 1994), seria útil desenvolver estudos qualitativos no futuro que permitissem conhecer perspetivas dos/as alunos/as acerca do papel que figuras-chave, como pais e docentes, podem assumir no apoio à exploração de si e do meio, ao conhecimento ocupacional e à definição de objetivos de carreira.

Adicionalmente, os resultados permitiram responder à questão de investigação, ao identificar três perfis de alunos/as com base na curiosidade de carreira e nas metas académicas. O número de perfis identificado possibilitou uma distribuição equilibrada de alunos/as e é coerente com o número encontrado noutros estudos que utilizaram a análise de *clusters* (e.g., Silva et al., 2014). Ressalta-se que as metas orientadas para a aprendizagem e para objetivos concretos foram as variáveis que mais contribuíram para diferenciar perfis, o que reitera a importância de objetivos relativos à aprendizagem e à prontidão para o futuro a nível académico e de carreira (Miranda & Almeida, 2011; Rosário, 2005; Taveira & Moreno, 2003).

É ainda possível refletir acerca de especificidades dos *clusters*. Os dois primeiros *clusters* integram alunos/as que apresentam níveis elevados de curiosidade e orientação para diversas metas. Enquanto alunos/as do primeiro perfil parecem orientar-se para

objetivos relacionados com a aprendizagem e o evitamento de pressão social nos contextos escolar e familiar, alunos/as do segundo perfil parecem sobretudo guiar-se por objetivos concretos e de aprendizagem. Assim, identifica-se um perfil de alunos/as curioso e comprometido com a aprendizagem, mas simultaneamente preocupado em corresponder a expectativas sociais na escola e família. Encontra-se ainda um outro perfil de alunos/as curioso, focado na aprendizagem e preparação para o futuro, mas menos preocupado em corresponder a expectativas sociais. Opostamente, o último perfil agrupa alunos/as com baixos níveis de curiosidade de carreira e baixa orientação para metas, o que pode ser ilustrativo de baixa agência em relação ao próprio percurso académico e de carreira. Note-se que os dois últimos perfis juntam maioritariamente alunos/as do 9.º ano de escolaridade. No sistema educativo português, este ano escolar é marcado pela necessidade de escolher um curso e área a ingressar no Ensino Secundário. Assim, o processo de tomada de decisão parece ser encarado pelos/as alunos/as sob compromisso com a aprendizagem e o futuro, ou sob baixo compromisso com o seu percurso de carreira e desesperança. Seria útil efetuar estudos adicionais com metodologia mista, que permitissem compreender quais os significados que alunos/as do 9.º ano atribuem à escola, ao futuro e à tomada de decisão, bem como quais as suas esperanças e receios quanto ao futuro.

A partir deste trabalho, podem considerar-se possibilidades para investigação futura e prática psicológica. Poderiam prosseguir-se estudos longitudinais para perceber se os perfis identificados se mantêm no percurso escolar e se é possível alunos/as mudarem de perfil ao longo do tempo. Este último ponto seria particularmente importante para atestar a eficácia de intervenções psicológicas simultaneamente promotoras do desenvolvimento de carreira e da motivação académica. Seria também oportuno explorar associações entre os perfis identificados e dificuldades em processos de tomada de decisão. Em particular, como o primeiro perfil parece apresentar preocupação em corresponder a expectativas sociais, figuras-chave nos contextos escolar e familiar podem ora ser percebidas como fontes de suporte, ora como figuras que se pretendem agradar, mesmo que se condicionem preferências e escolhas pessoais em prol do que se entende socialmente desejável. Por outro lado, como o segundo perfil parece comprometido com a exploração, metas de aprendizagem e preparação para o futuro, poderá necessitar

especificamente de apoio ao nível do planeamento de carreira. Ainda, como o terceiro perfil parece revelar desesperança, poderá apresentar dificuldades no processo de tomada de decisão, ao antecipar que outros tomem a decisão por si, ou estar em maior risco de manifestar dificuldades de ajustamento psicossocial. Analisar associações entre os perfis e dificuldades no processo de tomada de decisão poderia, pois, contribuir para aprofundar esta linha de investigação e sustentar intervenções psicológicas responsivas às necessidades de alunos/as.

Em suma, este estudo pode instigar avanços na investigação sobre dimensões da adaptabilidade de carreira com indivíduos mais jovens e em articulação com processos académicos, complementando literatura existente focada em adultos e associações com processos laborais (Chen et al., 2020; Johnston, 2018). Estudos que continuem a explorar sinergias entre processos académicos e de carreira podem contribuir para sustentar intervenções psicológicas integradoras desde o ensino básico e, assim, responder a preocupações com o sucesso académico e desenvolvimento holístico dos/as alunos/as (Haimovitz & Dweck, 2017).

### Referências

- Blustein, D. L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32(3), 345-357. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90025-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90025-5)
- Chen, H., Fang, T., Liu, F., Pang, L., Wen, Y., Chen, S., & Gu, X. (2020). Career adaptability research: A literature review with scientific knowledge mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5986. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165986>
- Cheung, R. (2015). Fostering career exploration. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA Handbook of Career Intervention* (pp. 157-169). APA.
- Coscioni, V., Teixeira, M. A., Cassarino-Perez, L., & Paixão, M. P. (2023). Life projects, motivational and volitional features, and field of possibilities: A theoretical model. *Self and Identity*, 22(5), 783-808. <https://doi.org/10.1080/15298868.2023.2174177>

- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career adapt-abilities scale – Portugal form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-729. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019>
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63–74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x>
- Hirschi, A. (2018). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 192-204. <https://doi.org/10.1002/cdq.12142>
- Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2013). Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.003>
- Johnston, C. S. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 26(1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/1069072716679921>
- Lee, B., Porfeli, E. J., & Hirschi, A. (2016). Between-and within-person level motivational precursors associated with career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.009>
- Marôco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Edições Sílabo.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilíbrios.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2011). Motivação e rendimento académico: Validação do inventário de metas académicas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2), 272-286.

- Patton, W., & Porfeli, E. J. (2007). Career exploration. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 47-70). Sense Publishers.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: Uma rota de leitura. In M. C. Taveira (Ed.), *Psicologia escolar: Uma proposta científico-pedagógica* (23-60). Quarteto.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Silva, A. D., Taveira, M. B., & Moreno, M. L. (2014). Perfiles de carrera en educación superior: Un estudio en la Universidad Pedagógica de Mozambique. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 25-39. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.161311>
- Super, D. (1994). A life span, life space perspective on convergence. In M. L. Savickas, & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 63-74). CPP Books.
- Taveira, M. C., & Moreno, M. L. (2003). Guidance theory and practice: The status of career exploration. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(2), 189-207. <https://doi.org/10.1080/0306988031000102360>

## Atitudes Proteanas de Carreira e Sucesso na Carreira de Recém-graduados

Célia Sampaio (<https://orcid.org/0000-0002-5766-4073>)\*,

Maria do Céu Taveira (<https://orcid.org/0000-0003-1762-8702>)\*,

Ana Daniela Silva (<https://orcid.org/0000-0002-8882-9184>)\*

\*Centro de Investigação em Psicologia, Escola de Psicologia da Universidade do Minho

[This study was conducted at the Psychology Research Centre (CIPsi/UM) School of Psychology, University of Minho, supported by the Foundation for Science and Technology (FCT) through the Portuguese State Budget (UIDB/01662/2020)]

Ana Daniela Silva, Investigador Júnior, Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, [danielasilva@psi.uminho.pt](mailto:danielasilva@psi.uminho.pt)

### Resumo

Os modelos de carreira têm vindo a alterar-se, e a investigação tem demonstrado que uma orientação proteana de carreira favorece a entrada no mercado de trabalho existindo uma relação desta com o sucesso na carreira. Contudo, existem ainda poucos estudos que analisem a relação entre a orientação proteana de carreira e o sucesso na carreira em recém-graduados. No sentido de colmatar esta lacuna, este estudo tem como objetivo, avaliar a relação entre a orientação proteana de carreira e o sucesso na carreira de recém-graduados em Portugal. A amostra contou com 596 recém-graduados (440, 73.8% mulheres), com idades entre os 24 e os 64 anos ( $M = 25.9$ ,  $DP = 6.720$ ), de diferentes ciclos de estudos e de instituições de ensino superior de várias regiões de Portugal. Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico e a medidas de orientação proteana de carreira e sucesso na carreira. Recorreu-se a análises descritivas, de correlação de Pearson e de regressão linear simples dos dados recolhidos. Os resultados indicam que existe uma relação significativa e positiva entre a orientação proteana de carreira e o sucesso na carreira de recém-graduados indicando que quanto mais o recém-graduado adota uma orientação proteana de carreira também o sucesso na carreira tende a aumentar. O modelo de regressão indica ainda que a orientação proteana de carreira

explica 34% do sucesso na carreira dos recém-graduados. É relevante prosseguir com esta linha de estudo e apoiar o desenvolver de uma orientação proteana de carreira enquanto fator do sucesso na carreira de recém-graduados.

*Palavras-chave:* Carreira proteana, sucesso, recém-graduados

### **Protean Career Attitudes and Career Success of Newly Graduated**

#### **Abstract**

Career models are about to change, and research has shown that a protean career orientation favors entry into the job market, there being a relationship between this and career success. However, there are still few studies that analyze the relationship between protean career orientation and career success in the newly graduates. Not intended to fill this gap, this study aims to assess the relationship between the protean career orientation and the career success of newly graduated in Portugal. The sample consisted of 596 newly graduates students (440, 73.8% women), communities between the ages of 24 and 64 ( $M = 25.9$ ,  $DP = 6.720$ ), from different study cycles, and higher education institutions from various regions of Portugal. The participants will respond to a sociodemographic questionnaire and to measures of protean career orientation and career success. Descriptive, Pearson correlation, and simple linear regression analyzes of collected data were used. The results indicate that there is a significant and positive relationship between the protean career orientation and the success in the career of newly graduates, indicating that the more the newly graduates adopt a protean career orientation also the career success tends to increase. The regression model still indicates that protean career orientation explains 34% of career success in newly graduates. It is relevant to continue with this line of study and support or develop protean career orientation a factor of success in the career of newly graduates.

*Keywords:* Protean career, success, newly graduates

O mundo contemporâneo, caracterizado por alguma instabilidade, tem assistido a mudanças significativas no mercado de trabalho, fruto da globalização, evolução tecnológica e transformações sociais (Cortellazzo, et al., 2020; Hall, 2004). Como consequência, o conceito tradicional de carreira, em que este está mais a cargo da organização, tem vindo a ser substituído pela noção de carreira proteana, mais a cargo dos trabalhadores (Hall, 1996). A adoção de uma orientação proteana de carreira tem surgido da necessidade das pessoas se adaptarem ativamente às mudanças ambientais externas (Arthur & Rousseau, 1996; Herrmann et al., 2015). Por outro lado, levou à necessidade de assumirem a responsabilidade pelo desenvolvimento e gestão pessoal das suas carreiras (Arthur & Rousseau, 1996; Herrmann et al., 2015).

A orientação proteana de carreira foi definida por Direnzo e Greenhaus (2011) como o modo como uma pessoa gere a sua carreira de forma proativa e autodirigida, impulsionada por valores pessoais e critérios subjetivos de sucesso (Briscoe, et al., 2006; Sultana, et al., 2019; Volmer & Spurk, 2011; Zafar, et al., 2021). Os indivíduos com uma orientação proteana de carreira possuem um bom conhecimento de si próprios, da sua identidade e dos seus valores pessoais (Cortellazzo, et al., 2020). É com base, neste conhecimento de si, que orientam os seus objetivos, decisões e ações de carreira (Cortellazzo, et al., 2020). Assim, uma orientação proteana de carreira garante uma fonte de crescimento sustentável e melhora o desenvolvimento das organizações (Dries, et al., 2012; Ha, et al., 2022).

A investigação tem demonstrado que a promoção de uma orientação proteana de carreira pode beneficiar os jovens, facilitando a sua transição para a vida adulta (Baruch & Quick, 2007; Hall et al., 1998). Quando as suas ações são orientadas por valores, isso não apenas auxilia a sua transição, mas também é uma mais-valia no mercado de trabalho (Baruch & Quick, 2007; Hall et al., 1998; Giraud, et al., 2019). Num estudo de Wiernik e Kostal (2019), os resultados indicaram que uma característica fundamental das pessoas que adotam uma orientação proteana de carreira é a preocupação com o sucesso subjetivo, em oposição à preocupação apenas com recompensas extrínsecas. Outros estudos também analisaram a relação entre a orientação proteana de carreira e o sucesso na carreira,



identificando relações positivas entre estes dois construtos (De Vos e Soens, 2008; Hall et al., 1998; Rodrigues et al., 2019).

O sucesso na carreira é definido como os resultados ou conquistas psicológicas que alguém acumula como consequência de experiências de trabalho, e implica o sucesso subjetivo e o sucesso objetivo (Oliveira, et al., 2019; Seibert et al., 1999; Seibert & Kraimer, 2001). O sucesso subjetivo de carreira é definido como a avaliação de realizações, progresso na carreira e resultados antecipados em relação aos objetivos estabelecidos pela pessoa, ou seja, a avaliação que a pessoa faz da sua carreira (Seibert et al., 1999; Volmer e Spurk, 2011). Entre os critérios que implicam o sucesso subjetivo estão, por exemplo, a satisfação com a carreira, a satisfação no trabalho ou os julgamentos comparativos (Ng et al., 2005). Por sua vez, o sucesso objetivo é definido como algo que é diretamente observável, mensurável e verificável por outras pessoas (Arthur, et al., 2005; Heslin, 2005). Os indicadores de sucesso objetivo são, por exemplo, a remuneração, as promoções ou o estatuto que a pessoa ocupa (Seibert et al., 1999).

Os resultados de um estudo de Sultana et al. (2019), que tinha como objetivo estudar o impacto da orientação proteana de carreira no sucesso subjetivo e objetivo, mostraram que níveis mais elevados de uma orientação proteana de carreira estão positivamente associados a resultados pessoais de sucesso subjetivo e objetivo na carreira. Da mesma forma, Volmer e Spurk (2011) relataram uma associação positiva entre a adoção de uma orientação proteana de carreira e o sucesso objetivo. Por sua vez, Gasteiger (2007) relatou no seu estudo uma relação positiva entre uma orientação proteana de carreira e o sucesso subjetivo na carreira. Em outros estudos, verificou-se que pessoas que adotam uma orientação proteana de carreira demonstram valores mais elevados de sucesso em medidas objetivas, como salário mais alto (Sultana & Malik, 2019), promoção (Grimlanda et al., 2012; Kaushal & Vashisht, 2021) e mais ofertas de emprego (Cortellazzo et al., 2020).

Dando continuidade a esta linha de estudos, o presente trabalho tem como objetivo, avaliar a relação entre a orientação proteana de carreira e o sucesso na carreira de recém-graduados em Portugal.

## Método

### Participantes

Participaram no estudo 596 recém-graduados do Ensino Superior português, com idades entre os 24 e os 64 anos ( $M = 25.9$ ,  $DP = 6.720$ ), dos quais 440 (73.8 %) são mulheres e 156 (26.2%) homens, a frequentar diferentes ciclos de estudos e instituições de ensino superior, de várias regiões de Portugal.

### Instrumentos

Foi elaborado um Questionário Sociodemográfico para o efeito da investigação, para recolha de informação sobre idade, sexo, último ciclo de estudos e universidade dos participantes.

Para avaliar a orientação proteana de carreira utilizou-se a Escala de Orientação Proteana de Carreira (EOPC, Soares, et al., 2022). Esta é constituída por sete itens, respondidos numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos (1 - “Discordo muito” a 5 – “Concordo muito”). A EOPC apresenta um bom nível de consistência interna (alfa de *Cronbach* de .73) avaliado por Soares, et al., (2022). Neste estudo, foi obtido um alfa de *Cronbach* de .78.

Para avaliar o sucesso na carreira utilizou-se o Questionário sobre Sucesso na Carreira (QSCS, Matias & Rafael, 2013). Este é constituído por cinco itens respondidos numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos (1 - “Discordo muito” a 5 – “Concordo muito”). Os valores de consistência interna, avaliados por Matias e Rafael (2013), variam entre .83 e .91. Neste estudo, o valor de alfa de *Cronbach* é de .89.

### Procedimento

A recolha de dados realizou-se utilizando uma metodologia de amostragem não-probabilística, com recurso ao método bola de neve. Os convites para participação foram enviados via correio eletrónico onde constava o acesso aos questionários através de um *link*. Todos os procedimentos cumpriram as questões éticas e as normas de proteção de dados. A recolha dos dados ocorreu entre outubro de 2022 e janeiro de 2023.

Para a análise dos dados recorreu-se ao programa *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 23. Realizaram-se análises descritivas para caracterizar as

variáveis da amostra, análises de correlação através do teste de correlação de *Pearson* e análises de regressão. Todos os pressupostos foram testados e cumpridos (Field, 2009; Marôco, 2003).

### **Resultados**

Os resultados indicaram que o sucesso na carreira varia em função da orientação proteana de carreira em recém-graduados, tendo-se verificado a existência de uma relação positiva entre ambas ( $r = .580, p < .001$ ). O resultados da análise de regressão mostraram uma associação positiva entre a orientação proteana de carreira e o sucesso na carreira com o modelo de regressão a explicar 34% da variância do sucesso na carreira ( $R^2 = .337, Z(1,594) = 301.608, p < .00$ ).

### **Discussão**

O presente trabalho teve como objetivo avaliar a relação entre a orientação proteana de carreira e o sucesso na carreira de recém-graduados em Portugal. Os resultados indicam-nos que existe uma relação positiva entre a orientação proteana de carreira e o sucesso na carreira em recém-graduados em Portugal. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos em outros estudos (Gasteiger, 2007; Sultana et al., 2019; Volmer e Spurk, 2011), corroborando a existência de uma relação positiva entre a orientação proteana de carreira e o sucesso na carreira. Os recém-graduados que adotam uma orientação proteana de carreira direcionam as suas ações com base nos seus valores e definem os seus próprios objetivos a serem alcançados (Briscoe, et al., 2006; Drenzo & Greenhaus, 2011, Sultana, et al., 2019). Como consequência, eles movem-se de forma volitiva e não de acordo com o que a organização ou outra pessoa define. Portanto, a sua perceção de sucesso na carreira pode ser maior tendo em consideração que se sentem responsáveis por alcançar os seus objetivos de forma independente da organização (Sultana, et al., 2019).

Concomitantemente, e segundo o modelo, apesar da adoção de uma orientação proteana de carreira explicar o sucesso na carreira de recém-graduados, o seu efeito não é total. Tal resultado, pode dever-se ao facto de outros fatores como a satisfação (Oliveira, et al., 2019, experiência de mentoria (Giraud, et al., 2019), autoeficácia na decisão

(Poonam, et al., 2021) e a empregabilidade percebida (De Vos, et al., 2011) poderem mediar ou potenciar este efeito.

Mediante estes resultados, a intervenção psicológica com vista a promover e apoiar o desenvolver de uma orientação proteana de carreira enquanto fator do sucesso na carreira de recém-graduados será algo a considerar. Com base na relação positiva entre a orientação proteana de carreira e o sucesso na carreira, uma possibilidade é conceber e proporcionar aos recém-graduados, intervenções psicológicas, *workshops*, palestras que abordem a identificação dos próprios valores pessoais e o desenvolvimento e planeamento proativo das suas carreiras.

Estudos futuros poderão replicar a investigação com diferentes amostras, como por exemplo, recém-graduados de diferentes países, e recém-graduados que já estejam ou que ainda não tenham ingressado no mercado de trabalho. A relação do sucesso na carreira com outras variáveis pode ser uma limitação deste estudo, mas também poderá ser uma oportunidade a ser desenvolvida em estudos futuros. Isto é, relacionar o sucesso na carreira com outras variáveis que também têm sido estudadas e que poderão impactar estes resultados.

### Referências

- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). A career lexicon for the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10(4), 28–39.
- Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal Organizational Behavior*, 26, 177–202. <https://doi.org/10.1002/job.290>
- Baruch, Y., & Quick J.C. (2007). Understanding second careers: Lessons from a study of U.S. Navy admirals. *Human Resource Management*, 46, 471-491. <https://doi.org/10.1002/hrm.20178>.
- Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 4–18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.002>

- Cortellazzo, L., Bonesso, S., Gerli, F., & Batista-Foguet, J. M. (2020). Protean career orientation: Behavioral antecedents and employability outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103343>.
- De Vos, A., and Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: the mediating role of self-management. *Journal Vocational Behavior*, 73 (3), 449–456. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.08.007>
- De Vos, A., De Hauw, S. & Van der Heijden, B.M. (2011). Competency development and career success: the mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 438-447. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.010>.
- Direnzo, M. S., & Greenhaus, J. H. (2011). Job search and voluntary turnover in a boundary less world: A control theory perspective. *The Academy of Management Review*, 36(3), 567–589. <https://doi.org/10.5465/AMR.2011.61031812>
- Dries, N., & Van Acker, F. (2012). How ‘boundaryless’ are the careers of high potentials, key experts, and average performers?. *Journal Vocational Behavior*, 81(2), 271–279. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.006>.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. SAGE Publications Ltd.
- Gasteiger, R.M. (2007). Selbstverantwortliches Laufbahnmanagement. Das proteische Erfolgskonzept. Hogrefe, Göttingen.
- Giraud, L., Bernard, A. & Trinchera, L. (2019). Early career values and individual factors of objective career success: The case of the French business graduates. *Career Development International*, 24. 350-382. <https://doi.org/10.1108/CDI-06-2017-0093>.
- Grimland, S., Vigoda-Gadot, E., & Baruch, Y. (2012). Career attitudes and success of managers: The impact of chance event, protean, and traditional careers. *The International Journal of Human Resource Management*, 23, 1074-1094. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.560884>.
- Ha, J. C., Lee, J. W. (2022). Promoting Psychological Well-Being at Workplace through Protean Career Attitude: Dual Mediating Effect of Career Satisfaction and Career

- Commitment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 11528. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811528>
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Perspectives*, 10, 8–16. <https://doi.org/10.5465/ame.1996.3145315>
- Hall, D. T. (2004). The protean career: a quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Hall, D. T., & Moss, J. E. (1998). The new protean career contract: helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics*, 26 (3) 22–37. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(98\)90012-2](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(98)90012-2)
- Herrmann, A., Hirschi, A., & Baruch, Y. (2015). The protean career orientation as predictor of career outcomes: evaluation of incremental validity and mediation effects. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 205–214. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.008>
- Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 113–136. <https://doi.org/10.1002/job.270>
- Marôco, J. (2003). *Análise estatística – Com utilização do SPSS*. Edições Sílabo, Lda.
- Ng, T., Eby, L., Sorensen, K., & Feldman, D. (2005). Predictors of Objective and Subjective Career Success: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 58, 367 - 408. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x>
- Oliveira, M., Melo-Silva, L. L., Taveira, M. C., & Postigo, F. (2019). Career Success According to New Graduates: Implications for Counseling and Management. *Paidéia*, 29. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2913>
- Oliveira, M., Melo-Silva, L., Taveira, M. C., & Postigo, F. (2019). Career Success According to New Graduates: Implications for Counseling and Management. *Paidéia*, 29. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2913>.
- Poonam, K., & Sakshi V. (2021). Protean Career Orientation, Career Decision Self-efficacy and Career Outcomes of Millennial IT Professionals. *Management and Labour Studies*, 46(3), 248-262. <https://doi.org/10.1177/0258042X21991016>

- Rodrigues R., Butler C. L., & Guest D. (2019). Antecedents of protean and boundaryless career orientations: the role of core self-evaluations, perceived employability, and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, *110*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.003>
- Seibert, S. E., Crant, J. M., & Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, *84*, 416–427. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.3.416>
- Seibert, S.E., & Kraimer, M.L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal Vocational Behavior*, *58*, 1–21.
- Soares, J., Taveira, M. C., & Silva, D. A. (2022, fevereiro, 3-4). Escala de Orientação Proteana: Estudo de Validação com Universitários Portugueses. [Comunicação Oral]. *1.ª Convenção Psicologia U. Norte e 1.º Simpósio Doutoral Psicologia U. Norte – SimPsi U. Norte*, Porto.
- Sultana, R., & Malik, O. F. (2019). Is Protean Career Attitude Beneficial for Both Employees and Organizations? Investigating the Mediating Effects of Knowing Career Competencies. *Frontiers Psychology*, *10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01284>
- Sultana, R., & Malik, O. F. (2019). Is protean career attitude beneficial for both employees and organizations? Investigating the mediating effects of knowing career competencies. *Frontiers in psychology*, *10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01284>
- Volmer, J., & Spurk, D. (2011). Protean and boundaryless career attitudes: relationships with subjective and objective career success. *Journal for Labour Market Research*, *43*, 207–218. <https://doi.org/10.1007/s12651-010-0037-3>
- Wiernik, B. M., & Kostal, J. W. (2019). Protean and boundaryless career orientations: A critical review and meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, *66*(3), 280–307. <https://doi.org/10.1037/cou0000324>

Zafar, J., Quddoos, U. M., & Ahmad, M. M. (2021). Protean Career Orientation and Subjective Career Success: A Cross-Cultural Perspective. *Journal of Management Sciences*, 8(2). <https://doi.org/10.20547/jms.2014.2108201>



O impacto da esperança de trabalho na adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino secundário

Francisca Duarte (<https://orcid.org/0000-0003-3981-1030>)\*,

Maria Paula Paixão (<https://orcid.org/0000-0002-3373-8461>)\*,

José Tomás da Silva (<https://orcid.org/0000-0002-9995-8221>)\*,

Maria do Céu Taveira (<https://orcid.org/0000-0003-1762-8702>)\*\*

\*Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, CES e CINNEIC, \*\*Universidade do Minho, Escola de Psicologia

Francisca Duarte ([duartefc1417@gmail.com](mailto:duartefc1417@gmail.com))

## Resumo

A adaptabilidade de carreira tem assumido uma relevância cada vez maior para a Psicologia, sobretudo, devido à preocupação dos psicólogos em auxiliar os indivíduos nas suas transições escolares e profissionais, ajudando-os a enfrentar os desafios como oportunidades para o desenvolvimento saudável e não como ameaças à construção da identidade psicossocial. A esperança de trabalho, que recentemente tem suscitado o interesse crescente dos investigadores, parece ser útil para focar os pontos fortes do indivíduo e dar ênfase a estratégias de enfrentamento e superação relacionadas com a área vocacional, principalmente em estudantes do ensino secundário. A presente investigação, que apresenta um desenho longitudinal (T1 e T2), teve como principal objetivo analisar a relação entre a esperança de trabalho e a adaptabilidade de carreira com uma amostra de 490 estudantes, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 15 e 20 anos de idade ( $M = 17.03$ ,  $DP = .98$ ). Para estimar o impacto da esperança de trabalho nas dimensões da adaptabilidade de carreira procedeu-se ao cálculo de regressões lineares. Os resultados encontrados sugerem a relevância da esperança de trabalho ao nível das diferentes dimensões da adaptabilidade de carreira. Por último, são apresentadas as limitações do estudo e discutidos os resultados em termos das potencialidades da relação entre a adaptabilidade de carreira e a esperança de trabalho para a intervenção vocacional

e de carreira no âmbito do apoio aos procesos normativos de transición no final do ensino secundário, e apontadas futuras linhas de investigación.

*Palavras-chave:* adaptabilidade de carreira, esperança de trabalho, ensino secundário.

### **The impact of the hope of work on career adaptability in high school students**

#### Abstract

Career adaptability was assumed an increasing relevance for Psychology, mainly due to the concern of psychologists in helping individuals in their academic and professional transitions, helping them to face challenges as opportunities for healthy development and not for threats, to the construction of psychosocial identity. The work hope, which was recently raised the growing interest of researchers, seems to be useful focusing on the individual strengths and emphasizing coping and overcoming strategies related to vocational area, especially secondary school students. The present investigation, which presents un longitudinal design (T1 and T2), had as its main objective analysed the relationship between work hope and career adaptability with a sample of 490 students, of both sexes, aged between 15 and 20 years ( $M = 17.03$ ,  $SD = .98$ ). To estimate the impact of work hope on the dimensions of career adaptability, linear regressions ware calculated. The results found suggest the relevance of work hope in terms of different dimensions of career adaptability. Finally, the limitations of the study were presented and the results are discussed in terms of the potential of the relationship between career adaptability and work hope for vocational and career intervention in the context of supporting normative transitions processes at the end of secondary school, and indicated future lines of investigation.

*Keywords:* career adaptability, work hope, secondary school.

A globalización e o avance tecnolóxico têm introduzido un conxunto de aceleradas mudançás nas mudançás sociais e laborais a nivel económico, ecolóxico e humano

(Taveira, 2017). O mercado de trabalho atual é cada vez mais diversificado e imprevisível (Lent, 2013) e, conseqüentemente, cada indivíduo necessita de estar preparado para demonstrar flexibilidade de forma a criar as suas oportunidades de carreira (Savickas, 2013). Atualmente existe uma ligação muito ténue entre o curso (académico ou profissional) que os jovens tiram numa determinada área e a colocação profissional na área relacionada com esse curso. Esta situação leva os jovens a terem de ajustar as suas aspirações no início da carreira, uma vez que a segurança no emprego tem vindo a ser apontada como uma realidade não aplicável a vários setores da população (Hirschi et al. 2018).

O ensino secundário, no âmbito do Sistema Educativo Português, é um percurso de formação com a duração de três anos (10º, 11º e 12º) que, desde 2009, correspondem aos últimos anos da escolaridade obrigatória. Após concluírem o ensino básico, os jovens dispõem várias opções para ingressarem no ensino secundário, sendo as duas principais a certificação escolar (cursos científico-humanísticos - CCH) ou a dupla certificação (cursos profissionais - CP). Enquanto os primeiros são indicados para os estudantes que pretendem seguir os estudos depois de concluírem o 12º ano, os segundos representam um dos percursos caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional.

A esperança, força basilar do funcionamento ótimo do indivíduo, quando aplicada no domínio do trabalho, permite uma melhor compreensão da carreira do mesmo, nomeadamente perante ao risco e à adversidade. Do mesmo modo, a promoção da adaptabilidade de carreira é um dos objetivos identificados nas intervenções vocacionais preconizada no novo modelo de aconselhamento *life desingning model*. Nesta perspetiva, as dimensões da adaptabilidade de carreira são reconhecidas como ferramentas essenciais no desenvolvimento vocacional (Savickas et al. 2009), em particular para os estudantes que se encontram a finalizar o ensino secundário. No pressuposto de que a esperança, enquanto processo cognitivo que combina trajetórias (pensamentos relacionados com o planeamento) e agência (pensamentos relacionados com a motivação), está no centro do processo de prossecução de objetivos, influenciando o sucesso das tarefas académicas (Feldman e Kubota, 2015) e apresenta potencial para ser estudada no contexto da carreira e do trabalho (Juntunen e Wettersten, 2006), e de que as dimensões da adaptabilidade de

carreira correspondem a estratégias autorreguladoras que podem ser mobilizadas para lidar com transições e tarefas associadas ao trajeto pessoal (Rudolph et al. 2017; Savickas e Porfeli, 2012), o objetivo principal desta pesquisa é analisar a relação entre a esperança de trabalho e a adaptabilidade de carreira em estudantes a frequentarem dois percursos, académico e profissional, do ensino secundário.

A adaptabilidade de carreira, variável que se deseja predizer neste estudo, foi sugerida nos anos oitenta do século passado como alternativa ao conceito de maturidade de carreira, especialmente nos adultos para os quais uma conceitualização estritamente desenvolvimentista centrada na maturação é menos apropriada do que a perspectiva contextualista do indivíduo como sendo capaz de antecipar, planear e agir proactivamente (Rossier, 2015). Savickas (1997) começou por definir a adaptabilidade como a prontidão para lidar com as tarefas previsíveis de preparação e participação no trabalho e com os ajustes imprevisíveis provocados pelas mudanças e condições do trabalho. Savickas (2013) considera que a adaptabilidade de carreira é fundamental para a compreensão de procura de emprego e dos diferentes recursos adaptativos que permitem aos indivíduos enfrentar as alterações no mundo laboral bem como gerir transições.

De acordo com Sydner e colegas (1991), a esperança é definida como um estado motivacional positivo que reflete as perceções do indivíduo sobre a capacidade de (a) definir objetivos, (b) desenvolver trajetórias para alcançar metas e (c) utilizar estratégias para alcançar objetivos (Sydner, 2000). Da perspectiva da psicologia positiva, a esperança tem um papel central na promoção da motivação, influenciando o comportamento humano (Kenny et al. 2010). A esperança é um constructo que possui três componentes: trajetórias, agência e objetivos. O conceito de trajetórias (*Pathways*) refere-se à noção de estar apto para identificar e/ou definir planos bem-sucedidos que vão ao encontro dos objetivos desejados (Snyder et al. 1991) e traduz-se na sensação de planear bem para o alcance dos objetivos pessoais. O conceito de agência (*Agency*) constitui a componente motivacional da teoria da esperança que se traduz numa elevada persistência, nomeadamente perante dificuldades e obstáculos (Snyder, 2000), sendo definida como a sensação de triunfo na consecução desses objetivos. Esta componente refere-se à perceção subjetiva de sucesso no alcance dos objetivos no passado, presente e futuro (Snyder et al.

1991). Juntunen e Werttersten (2006) referem que a esperança apresenta potencial para ser estudada no contexto da carreira e do trabalho. Basearam-se na teoria da esperança de Snyder para a operacionalização do conceito de esperança de trabalho e para o desenvolvimento e construção do *Work Hope Scale* (WHS). Definiram a esperança de trabalho como um estado motivacional positivo que é direcionado aos objetivos relacionados com o trabalho, composto por planos e ideias para alcançar esses objetivos (Trajetórias) e pela motivação para os alcançar (Agência). Neste caso estamos unicamente interessados na esperança de trabalho.

Pelo que foi exposto, a articulação das dimensões da adaptabilidade de carreira com as questões relacionadas com as transições leva à necessidade de melhor entender como essas dimensões se interrelacionam e influenciam atitudes e comportamentos considerados como cruciais para lidar com as mudanças (M. E. Duarte et al. 2017). A esperança de trabalho pode também ser útil para focar os pontos fortes dos indivíduos e dar ênfase a estratégias de enfrentamento e superação relacionadas com a área vocacional (Duffy et al. 2011; Hirschi et al. 2015), principalmente em estudantes do ensino secundário.

## Método

### Participantes

Participaram neste estudo 490 estudantes que frequentavam o 11º ano (T1) e, um ano depois, o 12º ano (T2) de escolaridade, matriculados em escolas públicas, secundárias e profissionais, da região Centro Litoral de Portugal. As idades, desta amostra não probabilística, variavam entre os 15 e os 20 anos de idade (T1) com uma média de idades de 17.03 ( $DP = .98$ ). A distribuição é equilibrada quanto ao sexo, embora favorecendo ligeiramente o sexo feminino (52%). A maioria dos participantes possuía nacionalidade Portuguesa (89%) e residia em zona medianamente urbana (47%). O nível socioeconómico, determinado pela habilitação mais elevada de um dos pais do estudante, distribuía-se pelos três níveis da seguinte forma: baixo (até ao 9º ano = 40%), médio (ensino secundário = 37%) e elevado (ensino superior = 23%). No que concerne às trajetórias escolares, os estudantes estavam equitativamente distribuídos pelo percurso tipicamente orientado para o prosseguimento dos estudos e o de dupla certificação. Cerca

de 28% dos alunos já tinha reprovado pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar. O critério de inclusão estabelecido foi a frequência do 11º ano e, um ano depois, o 12º ano, em qualquer dos percursos referidos. De referir que do primeiro (T1) para o segundo momento (T2) de recolha de dados 31 sujeitos (aproximadamente 7% dos casos) desistiram da sua participação na investigação e, por isso, constituem casos omissos nas análises apresentadas neste estudo.

### **Instrumentos**

O questionário sociodemográfico apresenta um conjunto de questões através das quais se pretendia validar algumas variáveis sociodemográficas e vocacionais referentes à situação dos estudantes nos momentos de recolha de dados, tais como: idade, sexo, nacionalidade, zona de residência, nível socioeconómico, tipo de percurso escolar, retenções, entre outras.

A *Career Adapt-Abilities Scale* – Portugal Form (CAAS: M. E. Duarte et al. 2012) é composta por 28 itens, distribuídos por quatro subescalas, cada uma com 7 itens, que medem as seguintes dimensões: Preocupação (*Considero ser capaz de pensar como vai ser o meu futuro*), Controlo (*Considero ser capaz de manter sempre o ânimo*), Curiosidade (*Considero ser capaz de explorar aquilo que me rodeia*) e Confiança (*Considero ser capaz de realizar tarefas de forma eficiente*). A resposta aos itens é feita numa escala tipo Likert de cinco pontos de 1 (Muito Pouco) a 5 (Muito), sendo que as pontuações mais elevadas traduzem maiores níveis de adaptabilidade de carreira. No que se refere às características psicométricas, o valor encontrado para a consistência interna da pontuação total da escala (CAAS – Portugal Form) foi de .90, ligeiramente inferior ao da CAAS – International Form (.92), tendo-se verificado a mesma tendência nas diferentes subescalas. No presente estudo, os níveis de consistência interna foram os seguintes (T1; T2): escala total ( $\alpha = .92$ ;  $\alpha = .93$ ), Preocupação ( $\alpha = .78$ ;  $\alpha = .79$ ), Controlo ( $\alpha = .76$ ;  $\alpha = .78$ ), Curiosidade ( $\alpha = .79$ ;  $\alpha = .79$ ) e Confiança ( $\alpha = .80$ ;  $\alpha = .80$ ).

A *Work Hope Scale* (WHS: Juntunen e Wettersten, 2006; Escala Esperança de Trabalho – EET: adaptação original portuguesa de Rebelo, 2009) avalia a esperança relacionada com o trabalho. É constituída por 24 itens distribuídos por três subescalas: Trajetórias (8 itens; *Tenho um plano para obter e manter um bom emprego ou carreira*),

Agência (9 itens; *Consigno fazer o que é preciso para obter o trabalho específico que escolher*) e Objetivos (7 itens; *Tenho objetivos relacionados com o trabalho que são significativos para mim*). A resposta aos itens é feita numa escala de tipo Likert com cinco pontos de 1 (Raramente) a 5 (Muito Frequentemente). No que se refere às características psicométricas, o valor encontrado para a consistência interna da pontuação total para a versão original da escala foi de .93 e de .68, .87 e .81 para as subescalas Trajetórias, Agência e Objetivos, respetivamente. No estudo de adaptação portuguesa, o valor da consistência interna da pontuação total da escala foi de .75, não tendo sido referidos os valores para as subescalas. Neste estudo, utilizamos a escala reduzida (com apenas 10 itens), derivada de uma Análise Fatorial Confirmatória (F. Duarte et al. 2018). O valor encontrado para a consistência interna foi de .80 (T1) e .82 (T2).

### **Procedimentos**

O presente estudo configura-se como um desenho longitudinal curto, tendo-se procedido a uma recolha de dados em dois tempos distintos (T1 e T2, coincidentes com a frequência dos 11º e 12º ano de escolaridade) e, portanto, com um intervalo temporal de aproximadamente um ano entre as duas observações. A Comissão Nacional de Proteção de Dados e a Direção Geral de Educação deram autorização prévia para a realização do estudo no contexto educativo português. De seguida, as direções das escolas secundárias e profissionais selecionadas foram contactadas, sendo-lhes fornecida informação sobre os objetivos do estudo e os procedimentos de recolha de dados. Nas escolas que anuíram ao pedido, foi solicitada a colaboração dos diretores de turma para a divulgação do estudo junto dos estudantes e para a entrega da ficha relativa ao consentimento dos encarregados de educação. A participação dos estudantes foi voluntária, tendo os questionários sido respondidos de forma autónoma, depois de se terem prestados esclarecimentos sobre as dúvidas levantadas, e garantida a confidencialidade e o direito de abandono da participação a qualquer momento caso esse fosse o desejo expresso do respondente. Cada sessão de aplicação, que decorreu em contexto de sala de aula, teve uma duração aproximada de 20 minutos, em ambos os momentos.

No que diz respeito aos procedimentos de análise de dados, após a obtenção das estimativas de precisão das diferentes variáveis em estudo (cf. seção de Instrumentos), foi efetuado o cálculo das estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) e realizadas análises correlacionais. Por último, para estimar o impacto da esperança de trabalho na adaptabilidade de carreira, procedeu-se ao cálculo das regressões lineares nas quais as medidas da adaptabilidade de carreira (T1; T2) surgem como variáveis dependentes, enquanto a esperança de trabalho surge como variável independente. De referir que todas as análises estatísticas reportadas neste trabalho foram efetuadas com o programa IBM SPSS para *Windows* versão 27.

### Resultados

Pela análise das medidas da adaptabilidade de carreira, observa-se a existência de valores médios ligeiramente superiores do primeiro para o segundo momento de avaliação (T1; T2): Preocupação ( $M = 29.64, DP = 3.35; M = 29.67, DP = 3.40$ ), Controlo ( $M = 29.83, DP = 3.25; M = 29.86, DP = 3.32$ ), Curiosidade ( $M = 29.40, DP = 3.35; M = 29.48, DP = 3.32$ ) e Confiança ( $M = 29.84, DP = 3.40; M = 29.88, DP = 3.42$ ). No que diz respeito à esperança de trabalho, constata-se uma tendência contrária, ou seja, a existência de valores ligeiramente inferiores no segundo momento (T1; T2:  $M = 42.98, DP = 3.91; M = 42.95, DP = 4.12$ ).

Tendo em conta as relações encontradas nos dois momentos, através do cálculo das correlações (coeficiente de *Pearson*), os valores encontrados sugerem estabilidade das dimensões, tanto nas relações entre as medidas da adaptabilidade de carreira, como entre estas e a esperança de trabalho. Quando se observam as correlações relativas ao primeiro momento, os valores com maior expressão são nas correlações univariadas entre Preocupação e Curiosidade ( $r = .74, p < .01$ ), Controlo e Confiança ( $r = .73, p < .01$ ) e Curiosidade e Confiança ( $r = .73, p < .01$ ). Nas correlações bivariadas entre as medidas da adaptabilidade de carreira e a esperança de trabalho, a correlação entre Curiosidade e Esperança expressa o valor observado com maior expressão ( $r = .55, p < .01$ ). Quando se observam as correlações no segundo momento, constata-se semelhante tendência: os valores com maior expressão são nas correlações univariadas entre Preocupação e Curiosidade ( $r = .75, p < .01$ ), Controlo e Confiança ( $r = .74, p < .01$ ) e Curiosidade e



Confiança ( $r = .73, p < .01$ ) e, ainda, nas correlações bivariadas entre Curiosidade e Esperança ( $r = .51, p < .01$ ).

Um último procedimento de análise envolveu o estudo do impacto da esperança de trabalho na adaptabilidade de carreira. Para tal, efetuaram-se cálculos de regressão linear considerando como variáveis dependentes as medidas da adaptabilidade nos dois momentos (T1 e T2). Previamente à realização dos cálculos da regressão, foram levados a cabo três procedimentos, tal como sugerido por Pestana e Gageiro (2003), a fim de se estudar a multicolinearidade entre variáveis: análise da correlação entre as variáveis em estudo, estatísticas de colinearidade (Tolerância e VIF) e diagnóstico da colinearidade através do *Conditions Index* e da proporção da variância.

### Tabela 1

*Regressões lineares para as medidas de adaptabilidade de carreira no 1º momento (N = 490)*

Esperança	Preocupação	Controlo	Curiosidade	Confiança
R <sup>2</sup>	.50	.43	.55	.52
ΔR <sup>2</sup>	.25	.18	.30	.27
B	.43	.35	.47	.46
β	.50	.43	.50	.52

Tendo em conta a Tabela 1, relativa ao preditor da adaptabilidade de carreira no primeiro momento (T1), pode observar-se que a esperança de trabalho explica 55% da variância na Curiosidade ( $F = 208.94, p < .01$ ), 52% na Confiança ( $F = 184.35, p < .01$ ), 50% na Preocupação ( $F = 164.76, p < .01$ ) e 43% no Controlo ( $F = 108.90, p < .01$ ). No segundo momento (T2), e que pode ser examinado na Tabela 2, pode verificar-se que a esperança de trabalho explica 51% da variância na Curiosidade ( $F = 161.34, p < .01$ ), 48% na Confiança ( $F = 139.34, p < .01$ ), 47% na Preocupação ( $F = 132.24, p < .01$ ) e 40% no Controlo ( $F = 87.93, p < .01$ ).

**Tabela 2**

*Regressões lineares para as medidas de adaptabilidade de carreira no 2º momento (N = 490)*

Esperança	Preocupação	Controlo	Curiosidade	Confiança
R <sup>2</sup>	.47	.40	.51	.48
ΔR <sup>2</sup>	.22	.16	.26	.23
B	.39	.32	.41	.40
β	.47	.40	.51	.48

### Discussão

Este estudo teve como principal objetivo analisar o impacto da esperança de trabalho nas medidas da adaptabilidade de carreira com uma amostra de estudantes do ensino secundário (académico e profissional). Os índices de consistência interna, nos dois momentos de avaliação (T1 e T2), variavam entre moderados e ótimos ( $\geq .70$  e  $\geq .80$ ) para efeitos de investigação (Nunnally e Bernstein, 1994). Situavam-se entre .76 e .93 para as subescalas da CAAS, superiores aos reportados por M. E. Duarte et al (2012) e entre .80 e .82 para a esperança de trabalho, inferiores aos reportados por Juntunen e Werttersten (2006) e superiores aos reportados por Rebelo (2009).

O cálculo das médias foi de seguida efetuado para as dimensões da adaptabilidade de carreira e da esperança de trabalho entre os dois momentos de avaliação (T1 e T2). Do ponto de vista descritivo verificámos que as médias aumentaram ligeiramente em todas as medidas da adaptabilidade de carreira. Estes resultados são congruentes com os obtidos por Zacher (2014) num grupo de Australianos adultos e que foram testados com um intervalo de seis meses entre medições. Atendendo a que as mudanças no comportamento vocacional exigem algum tempo para se efetivarem e consolidarem não é, portanto, de estranhar os resultados obtidos com esta amostra. De igual modo, do ponto de vista descritivo observámos que as médias baixaram ligeiramente na esperança de trabalho.

Quanto ao exame de correlações observaram-se associações entre moderadas a fortes (Pestana e Gageiro, 2003). Nas correlações univariadas, as relações positivas e

estatisticamente mais significativas da CAAS verificaram-se entre Preocupação e Curiosidade, seguido de Controlo e Confiança e de Curiosidade e Confiança, nos dois momentos de avaliação. Nas correlações bivariadas entre as dimensões da adaptabilidade de carreira e a esperança de trabalho, a relação positiva e estatisticamente mais elevada verificou-se entre a Curiosidade e a Esperança, quer no primeiro, quer no segundo momento de avaliação. A correlação positiva entre a esperança e a adaptabilidade de carreira pode indicar que, ao preocupar-se com o futuro, o indivíduo parece estar mais motivado para executar planos de ação no sentido de atingir os seus objetivos e, conseqüentemente, estar mais apto para tomar decisões assertivas relacionadas com a carreira (Ginevra et al., 2016; Kenny et al. 2010). As análises de correlações bivariadas que efetuámos foram úteis para identificar as ligações entre as variáveis. Para perceber o papel da esperança de trabalho nas medidas de adaptabilidade de carreira realizaram-se análises de regressão linear. Os resultados obtidos sugerem que a esperança de trabalho é um preditor significativo da adaptabilidade de carreira (Buyukgoze-Kavas, 2016).

Este estudo mostrou que a participação dos estudantes em processo de transição do ensino secundário para o ensino superior e/ou o mercado de trabalho tem implicações ao nível do desenvolvimento da esperança de trabalho e dos recursos da adaptabilidade de carreira de que dispõem para lidar com as tarefas de transição iminentes. Em futuras investigações, e assinalando desde já uma das principais limitações do estudo, sugerimos a possibilidade de alargar a amostra a estudantes de diferentes anos de escolaridade e a outras regiões de Portugal, no sentido de melhor se esclarecer a validade ecológica dos resultados da relação entre a esperança de trabalho e a adaptabilidade de carreira no desenvolvimento vocacional dos jovens. Por outro lado, embora longitudinal, esta investigação cingiu-se apenas a dois momentos de avaliação, o que permite apenas a inferência de associações lineares entre os momentos. Neste sentido, se quisermos compreender melhor o papel da esperança de trabalho e da adaptabilidade de carreira nas trajetórias desenvolvimentais dos estudantes do ensino secundário, será necessário aumentar o número de momentos medição num intervalo temporal.

Quanto às implicações que esta investigação poderá ter na prática vocacional, para além das anotações já referidas, salientamos a necessidade de se alargar a todo o ciclo de

formação do secundário intervenções de preparação, acompanhamento e reflexão acerca da esperança de trabalho e da adaptabilidade de carreira e das suas ativações no desenvolvimento vocacional. É importante que o indivíduo mantenha características como o constante desenvolvimento de recursos para o trabalho (Hirschi et al. 2018), além de aspetos psicológicos como a esperança, bem como a capacidade de adaptação às constantes mudanças do mundo de trabalho (Hirschi et al. 2015; Santilli et al. 2017). De igual modo, a promoção da adaptabilidade de carreira em contextos de transição, nomeadamente apoiando a mobilização de recursos e atitudes pessoais de *coping*, pode ser uma das ferramentas com impacto no desenvolvimento de trajetórias de vida adaptativas (M. E. Duarte et al. 2017).

### Referências

- Buyukgoze-Kavas, A. (2016). Predicting career adaptability from positive psychological traits. *The Career Development Quarterly*, 64(2), 114-125. <https://doi.org/10.1002/cdq.12045>
- Duarte, F. C., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2018). Análise Fatorial Confirmatória da Escala Esperança no Trabalho numa amostra de Estudantes Portugueses do Ensino Secundário. In M. Pereira, I. M. Alberto, J. J. Costa, J. T. Silva, C. P. A. Albuquerque, M. J. S. Santos, M. P. Pilar, & T. M. D. Rebelo (Eds.). *Diagnóstico e Avaliação Psicológica, Atas 10º Congresso AIDAP/AIDEP*, (pp. 1-14). Associação Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica (AIDAP/AIDEP). [https://www.aidep.org/pt/aidep\\_aidap](https://www.aidep.org/pt/aidep_aidap)
- Duarte, M. E., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2017). Career adaptability, employability and career resilience in managing transitions. In Maree (Ed.). *Psychology Career Adaptability, Employability and Resilience*, (pp. 241-261). Springer Cham.
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Portugal Form: Psychometrics Properties and Relationships to Employment Status. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 725-729. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019>

- Duffy, R., Allan, B., & Dik, B. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 74-80. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.11.001>
- Feldman, D., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003>
- Hirschi, A., Abessolo, M., & Froidevaux, A. (2015). Hope as a resource for career exploration: Examining incremental and cross lagged effects. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.006>
- Hirschi, A., Nagy, N., Baumeler, F., Johnston, C. S., & Spurk, D. (2018). Assessing key predictors of career success: Development and validation of career resource questionnaire. *Journal of Career Assessment* 26(2), 338-358. <https://doi.org/10.1177/1069072717695584>
- Juntunen, C. & Wettersten, (2006). Work Hope: Development and initial validation of a measure. *Journal of Counselling Psychology*, 53(1), 94-106. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.94>
- Kenny, M., Walsh-Blair, L., Blustein, D., Bempechat, J., & Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 205-212. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.005>
- Lent, R. W. (2013). Career life preparedness: Revisiting career planning and adjustment in the new work-place. *The Career Development Quarterly*, 61(1), 2-14. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00031.x>
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3<sup>rd</sup>ed.). McGraw-Hill.

- Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para as ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (3ª Ed.). Edições Sílabo.
- Rebelo, A. (2009). *Estudo das relações entre a esperança vocacional, os padrões adaptativos de aprendizagem e a autoestima num grupo de adolescentes*. (Tese de Mestrado não publicada), Universidade de Coimbra.
- Rossier, J. (2015). Career adaptability and life design. In L. Nota & J. Rossier (Eds.). *Handbook in life design* (pp.153-167). Hogrefe Publishers.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2017). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss students. *Journal of Career Development*, 44(1), 62-76. <https://doi.org/10.1177/0894845316633793>
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct of life-span, life-space theory. *Journal of Career Development*, 45, 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161.0045-1997.tb.00469.x>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2<sup>nd</sup> Ed.), (pp. 147-183). John Willey & Sons.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction for the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Ability Scale: Construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-173. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>

- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of Hope: Theory, measures and applications*. Academic Press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langele, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences' measures of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Taveira, M. C. (2017). Career education and guidance services in Portugal: Deeds and needs. In R. G. Sultana (Ed.), *Career guidance and livelihood planning across to Mediterranean: Challenging transitions in South Europe and MENA region*, (pp. 401-416). Sense Publishers.
- Zacher, H. (2014). Individual differences predictors of chance in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior*, 84(2), 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.001>

Inventário da Qualidade de Estágio: Impacto de variáveis sociodemográficas e vocacionais no ensino profissionalizante

Francisca Duarte (<https://orcid.org/0000-0003-3981-1030>)\*,

José Tomás da Silva (<https://orcid.org/0000-0002-9995-8221>)\*,

Maria Paula Paixão (<https://orcid.org/0000-0002-3373-8461>)\*,

Vítor Gamboa (<https://orcid.org/0000-0003-2129-9737>)\*\*

\* Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, CES e CINNEIC, \*\*Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Francisca Duarte ([duartefc1417@gmail.com](mailto:duartefc1417@gmail.com))

## Resumo

A formação em contexto de trabalho (estágio) constitui uma componente importante da formação dos/as alunos/as dos cursos profissionais e parece ter um impacto significativo no desenvolvimento de carreira dos/as jovens. A investigação tem vindo a demonstrar que o estágio é uma forma de integrar as dimensões profissionais nos currículos escolares dos/as alunos/as, proporcionando o contato com o mundo de trabalho e promovendo aprendizagens técnicas. No que se refere ao efeito das variáveis sociodemográficas e vocacionais no estágio, os resultados das investigações não são muito conclusivos. Por esta razão, este estudo teve como principal objetivo analisar as diferentes dimensões do Inventário da Qualidade de Estágio (autonomia, *feedback* dos colegas, suporte social, variedade de tarefas, oportunidades de aprendizagem, clareza das instruções, treino, *feedback* do supervisor e suporte do supervisor) em função de variáveis sociodemográficas (sexo e nível socioeconómico) e vocacionais (retenções escolares, motivos de escolha do percurso educativo e planos para o futuro) com uma amostra de 245 estudantes, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos de idade ( $M = 17.47$ ,  $DP = 1.06$ ). Os resultados sugerem a existência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da qualidade de estágio em função de algumas variáveis sociodemográficas e vocacionais. Por último, são apresentadas as limitações do estudo, discutidos os resultados em termos das implicações das



potencialidades do estágio para a intervenção vocacional e de carreira, no âmbito do apoio aos processos de transição no final do ensino secundário, e apontadas as futuras linhas de investigação neste âmbito.

*Palavras-chave:* qualidade de estágio, cursos profissionais, variáveis sociodemográficas e vocacionais.

### **Internship Quality Inventory: Impact of sociodemographic and vocational variables on vocational education**

#### Abstract

On-the-job training (internship) is an important component of training for students on professional courses and seems to have a significant impact on the career development of young people. Research has shown that internships are a way of integrating professional dimensions into student's school curricula, providing contact with the world of work and promoting technical learning. With regard to the effect of sociodemographic and vocational variables on internship, the results of investigations are not very conclusive. For this reason, the main objective of this study is to analyse the different dimensions of the Internship Quality Inventory (autonomy, peer feedback, social support, variety of tasks, learning opportunities, clarity of instructions, training, supervisor feedback and support supervisor) according to sociodemographic variables (gender and socioeconomic level) and vocational variables (school grade retention, reasons of choosing the educational path and plans for the future) with a sample of 245 students, for both sexes, aged between 16 and 20 years old ( $M = 17.47$ ,  $SD = 1.06$ ). The results suggest the existence of statistically significant differences in the dimensions of internship quality as a function of some sociodemographic and vocational variables. Finally, the limitations of the study are presented, the results are discussed in terms of the implications of the internship's potential for vocational and career intervention, in the context of supporting transition processes at the end of secondary education, and future lines of research in this scope are pointed out.

*Keywords:* internship quality, professional courses, sociodemographic and vocational variables.

O mercado de trabalho, atualmente, revela uma grande complexidade e isso cria para os indivíduos que nele procuram inserir-se maiores dificuldades no que respeita à sua legibilidade e descodificação (Lo Presti & Gamboa, 2021). Esta crescente complexidade do mercado de trabalho coloca novos desafios aos/às estudantes do ensino secundário (via profissional) Português, sobretudo em momentos normativos de transição como o do ensino secundário para o mercado de trabalho e/ou o ensino superior. A formação em contexto de trabalho (FCT) constitui uma importante componente dos/as alunos/as que frequentam os cursos profissionais (CP) do ensino secundário Português (10º, 11º e 12º anos de escolaridade). Enquanto medida de política educativa, a generalização desta modalidade de aprendizagem a todos os CP parece sugerir que a aprendizagem em contexto académico, em si mesma, não garante a preparação dos estudantes (Gamboa, 2011; Gamboa & Paixão, 2014). Estas experiências de trabalho surgem no percurso dos/as alunos/as quando estes/as já especificaram a sua área profissional, pelo que têm como grande finalidade o desenvolvimento de competências numa determinada área ou família de profissões (Billett, 2005; Gamboa, 2011) e visam proporcionar experiências socioprofissionais que facilitem a futura integração do/a jovem no mercado de trabalho (Gamboa, 2011).

A nível internacional, uma das linhas de investigação remete para a qualidade das experiências de trabalho como um fator importante para o desenvolvimento psicológico e vocacional dos/as adolescentes (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007). Em Portugal, assiste-se a um maior investimento político e educativo nos CP do ensino secundário, seguindo as orientações das políticas atuais europeias para a formação inicial do/a aluno/a (Gamboa, 2011). O interesse em avaliar a FCT é um aspeto válido e efetivo uma vez que a investigação tem vindo a demonstrar que as experiências em contexto de trabalho são uma forma de integrar as dimensões profissionais nos currículos escolares dos/as alunos/as e que são as qualidades do estágio que têm um efeito efetivo no desenvolvimento académico e vocacional dos/as jovens (Gamboa et al. 2016). Com

efeito, a perspetiva teórica da Psicología Vocacional reforça a expectativa de que a FCT pode ter um impacto significativo no desenvolvimento vocacional dos/as jovens (Dawis, 2005; Lent et al, 1994; Savickas, 2005; Super et al. 1996; Vondracek et al. 1986). Dos estudos empíricos que se debruçaram especificamente sobre o impacto do contexto de estágio no desenvolvimento vocacional, constatamos que algumas dimensões, tais como, a autonomia, *feedback* dos colegas, diversidade de tarefas, oportunidades de aprendizagem e suporte do supervisor, surgem associadas positivamente com o desenvolvimento global e vocacional dos estudantes (Carless & Prodan, 2003; Creed & Patton, 2003; Duarte et al. 2021; Gamboa et al. 2016; 2020).

Em consonância com o postulado de que as características desta modalidade de aprendizagem experiencial parecem ter um impacto no desenvolvimento vocacional, o presente estudo teve como objetivo analisar as diferentes qualidades do estágio (autonomia, *feedback* dos colegas, suporte social, variedade de tarefas, oportunidades de aprendizagem, clareza das instruções, treino, *feedback* do supervisor e suporte do supervisor) em função de variáveis sociodemográficas (e.g., sexo e nível sociodemográfico), académicas e vocacionais (e.g., retenções escolares, motivos de escolha do percurso escolar e planos para o futuro). Com base na literatura pesquisada, em Portugal existem poucos estudos que avaliem as qualidades do estágio em função das variáveis mencionadas. Em relação ao sexo, o estudo de Gamboa et al. (2016) reporta que o sexo masculino surge associado a maiores níveis de autonomia e de *feedback*, quer dos colegas, quer do supervisor do estágio. No que concerne ao nível socioeconómico (NSE), investigações realizadas por Alves e colegas (2001) remetem-nos para a predominância do nível baixo entre os/as alunos/as deste tipo de percurso educativo. No que diz respeito às retenções escolares, vários estudos apontam para os resultados de que mais de metade dos/as alunos/as dos CP ficou retida em pelo menos um ano escolar (Alves et al. 2001; GEPE, 2008). Uma vez que os CP permitem a dupla certificação, qualificação escolar e profissional, quisemos saber acerca dos motivos para a escolha deste tipo de percurso educativo. Estudos desenvolvidos a nível nacional reportam que os motivos dos/as estudantes se prendem com motivações como aprender uma profissão (Alves et al. 2001) e oportunidades de emprego (GEPE, 2008). Relativamente aos planos para o futuro, um

estudo realizado por Alves e colegas (2001) confirmou a tendência revelada por estes/as alunos/as em ingressar o ensino superior (65.5%).

## Método

### Participantes

Participaram neste estudo 245 estudantes da via profissional do ensino secundário matriculados em escolas secundárias e profissionais da região Centro (Litoral) de Portugal. As idades desta amostra não probabilística variavam entre os 16 e os 20 anos de idade, correspondendo a uma média de 17.47 ( $DP = 1.06$ ). A maioria da amostra era composta por estudantes do sexo masculino (53.9%), possuía nacionalidade Portuguesa (86.9%), residia em zona medianamente urbana (52.2%) e pertencia ao nível socioeconómico baixo (55.9%; determinado pela habilitação mais elevada de um dos pais, organiza-se em três níveis: baixo – até ao 9º ano, médio – ensino secundário, e elevado – ensino superior). Quanto aos dados escolares, a maioria dos/as alunos/as possuía média de classificação de suficiente (77.5%), sendo que 56.3% reprovou pelo menos uma vez ao longo do percurso escolar. O critério de inclusão estabelecido foi a frequência do 12º ano profissional, no momento de recolha dos dados. De referir que 13 sujeitos (aproximadamente 6% dos casos) desistiram da sua participação na investigação e, por isso, constituem casos omissos nas análises apresentadas.

### Instrumentos

O questionário sociodemográfico apresenta um conjunto de questões através das quais se pretendia validar algumas variáveis sociodemográficas, académicas e vocacionais, referentes aos/às estudantes nos momentos de recolha de dados, tais como: idade, sexo, NSE, retenções escolares, motivos de escolha do percurso escolar, planos para o futuro, entre outras.

O Inventário da Qualidade de Estágio (IQE: Gamboa, 2011) é um instrumento de autorresposta, com 40 itens, que avalia a perceção do/a aluno/a em relação ao estágio em nove dimensões: a) Autonomia (4 itens; e.g., *Pude tomar decisões de grande responsabilidade acerca do modo como organizar o meu trabalho*), b) *Feedback* dos colegas (4 itens; e.g., *Recebi dos meus colegas informação útil para que soubesse como*

*estava a desempenhar o meu trabalho*), c) Suporte social (4 itens; e.g., *As pessoas com quem trabalhei foram muito simpáticas*), d) Variedade de tarefas (4 itens; e.g., *Tive oportunidade de usar diferentes competências*), e) Oportunidades de aprendizagem (5 itens; e.g., *Tive várias oportunidades de aprender coisas relevantes/importantes*), f) Clareza das instruções (4 itens; e.g., *Por indicação do supervisor, soube sempre o que tinha de fazer*), g) Treino (4 itens; e.g., *Sempre que iniciava uma nova atividade era-me explicado, pelo supervisor, como se fazia*), h) *Feedback* do Supervisor (4 itens; e.g., *O meu supervisor foi-me dando informações para saber como estava a desempenhar o meu papel*) e i) Suporte do supervisor (7 itens; e.g., *Sempre que estive nervoso o meu supervisor procurou acalmar-me*). As respostas são efetuadas numa escala de tipo Likert com cinco pontos de 1 (Discordo bastante) a 5 (Concordo bastante), sendo que as pontuações mais elevadas estão associadas a uma maior qualidade percebida do estágio. Nos estudos de construção e validação do inventário os índices de consistência interna foram bastante satisfatórios, variavam entre .79 e .87. Neste estudo os índices de consistência interna também são satisfatórios, variam entre .70 e .82).

## **Procedimentos**

A Comissão Nacional de Proteção de Dados e a Direção Geral de Educação deram autorização prévia para a realização do estudo no contexto educativo português. De seguida, as direções das escolas secundárias e profissionais selecionadas foram contactadas, sendo-lhes fornecida informações sobre os objetivos do estudo e os procedimentos de recolha dos dados. Nas escolas que anuíram ao pedido, foi solicitada a colaboração dos diretores de turma para a divulgação do estudo junto dos/as estudantes e para a entrega da ficha relativa ao consentimento dos/as encarregados/as de educação. A participação dos/as estudantes foi voluntária, tendo os questionários sido respondidos de forma autónoma, depois de se terem prestados esclarecimentos sobre as dúvidas levantadas, e garantida a confidencialidade e o direito de abandono da participação a qualquer momento caso esse fosse o desejo expresso do respondente. Cada sessão de aplicação, que decorreu em contexto de sala de aula, teve uma duração aproximada de 20 minutos.

No que diz respeito aos procedimentos de análise de dados, após a obtenção das estatísticas descritivas e das estimativas de precisão das diferentes dimensões em estudo (cf. seção de Instrumentos), usou-se a Análise de Variância Multivariada (MANOVA) com o propósito de estimar o impacto de múltiplas variáveis sociodemográficas e vocacionais na qualidade percebida de estágio. De referir que todas as análises estatísticas reportadas neste trabalho foram efetuadas com o programa IBM SPSS para *Windows* (versão 27).

## Resultados

As duas tabelas que apresentamos de seguida reúnem as médias aritméticas das nove dimensões da qualidade de estágio em função dos preditores sexo, nível socioeconómico (NSE) e histórico de retenções escolares (Tabela 1) e as quatro razões que o/a respondente admite estarem na base da escolha do percurso escolar/profissional futuro, nomeadamente, (a) querer ir para a Universidade, (b) ter amigo/as que também fizeram a mesma escolha, (c) familiares aconselharam a escolha e (d) querer ir trabalhar logo que possível (Tabela 2). Havia ainda uma escolha residual (outros motivos) que não foi considerada neste estudo. As variáveis predictoras são todas categoriais e dicotómicas excetuando o NSE que é tricotómico (e.g., baixo, médio e elevado). Uma primeira abordagem do padrão dos resultados mostrou que, em geral, os resultados nas nove escalas que avaliam a qualidade percebida do estágio estão acima da média natural da escala de avaliação empregue e que a variabilidade se situa, na maior parte das escalas, em torno de  $\pm 2 DP$ . Esta primeira impressão sugere que a amostra de estudantes tem uma perceção globalmente positiva da sua experiência de estágio, mas que há um grau de variabilidade assinalável de variação entre os respondentes. As análises inferenciais que reportamos de seguida procuram examinar se as variáveis sociodemográficas e pessoais anteriormente referidas podem ter algum papel na explicação da variabilidade observada.

A significância estatística dos efeitos dos distintos fatores/preditores foi efetuada através de uma série de MANOVAs nos scores das nove dimensões da qualidade de estágio. Foram realizados testes preliminares dos pressupostos matemáticos para verificar a normalidade, a linearidade, valores discrepantes univariados e multivariados, a

homogeneidade das matrizes de variância/covariância e a multicolinearidade, não tendo sido observadas violações assinaláveis em qualquer dos domínios mencionados.

**Tabela 1**

*Médias nas dimensões da qualidade de estágio tomando o sexo, NSE e histórico de retenção*

Dimensões IQE	Sexo		NSE			Retenções	
	M	F	Baixo	Médio	Alto	Sim	Não
Autonomia	17.74	17.83	17.77	17.86	17.44	17.71	17.88
Feedback dos colegas	18.01	17.74	18.03	17.78	17.67	17.94	17.80
Suporte social	17.92	17.87	18.00	17.82	17.94	17.99	17.76
Variedade de tarefas	17.97	17.67	17.89	17.75	17.89	17.76	17.93
Oportunidades de aprendizagem	22.66	22.62	22.91	22.40	22.44	22.66	22.61
Clareza das instruções	18.14	17.42	17.88	17.85	17.11	17.70	17.94
Treino	18.23	18.30	18.40	18.15	18.17	18.15	18.42
Feedback do supervisor	17.61	17.73	17.57	17.80	17.44	17.71	17.61
Suporte do supervisor	31.04	31.10	31.31	30.91	30.61	30.98	31.18

**Tabela 2**

*Médias nas dimensões da qualidade de estágio tomando as razões para o percurso preferido*

Dimensões IQE	Universidade?		Amigos?		Familiars?		Trabalhar?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Autonomia	17.60	17.82	17.69	17.82	17.75	17.80	17.70	17.84
Feedback dos colegas	17.89	17.88	17.78	17.92	18.18	17.74	17.57	18.07
Suporte social	17.97	17.88	17.73	17.96	18.15	17.78	17.66	18.04
Variedade de tarefas	17.54	17.88	17.78	17.84	17.91	17.79	17.66	17.93
Oportunidades de aprendizagem	22.94	22.58	22.51	22.68	22.80	22.56	22.13	22.94
Clareza das instruções	17.66	17.82	18.00	17.73	17.95	17.73	17.66	17.88
Treino	18.26	18.26	17.74	18.45	18.66	18.08	18.01	18.41
Feedback do supervisor	17.60	17.68	18.00	17.56	17.88	17.57	17.29	17.89
Suporte do supervisor	31.17	31.04	30.98	31.10	31.63	30.81	30.75	31.26

Considerando em primeiro lugar os valores para as médias das condições apresentadas na Tabela 1, as três MANOVAs revelaram inexistirem diferenças estatisticamente significativas em função do sexo ( $\Lambda$  de Wilks' = .921,  $F(9, 195) = 1.858$ ,  $p = .06$ ,  $\eta_p^2 = .08$ ), nível socioeconómico ( $\Lambda$  de Wilks' = .972,  $F(9, 195) =$



0.633,  $p = .77$ ,  $\eta_p^2 = .03$ ) e retenções ( $Lambda$  de Wilks' = .933,  $F(18, 388) = 0.933$ ,  $p = .74$ ,  $\eta_p^2 = .03$ ).

Tendo em conta as médias reportadas na Tabela 2 referentes aos scores nas escalas do IQE em função das distintas razões para a escolha do percurso escolar, o padrão obtido nos testes de significância estatística nas MANOVAs foi muito similar ao mencionado anteriormente. De facto, os testes estatísticos não asseveraram a presença de diferenças entre as condições analisadas: querer ir para a universidade ( $Lambda$  de Wilks' = .980,  $F(9, 195) = 0.450$ ,  $p = .91$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ), influência de familiares ( $Lambda$  de Wilks' = .949,  $F(9, 195) = 1.159$ ,  $p = .32$ ,  $\eta_p^2 = .05$ ), querer ir trabalhar ( $Lambda$  de Wilks' = .955,  $F(9, 195) = 1.014$ ,  $p = .43$ ,  $\eta_p^2 = .05$ ). Todavia, no que diz respeito à influência dos amigos, a diferença entre as médias revelou-se estatisticamente significativa ( $Lambda$  de Wilks' = .917,  $F(9, 195) = 1.956$ ,  $p = .05$ ,  $\eta_p^2 = .08$ ). De seguida, os testes dos efeitos inter-sujeitos revelaram que as médias dos dois grupos contrastados (i.e., daqueles que assinalaram terem sido influenciados pelos amigos) diferiam estatística e significativamente na apreciação da qualidade do estágio na escala Treino ( $F(1, 203) = 4.268$ ,  $p = .04$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ). Estudantes que assinalaram sim (revelando suscetibilidade à influência de amigos) perceberam uma menor qualidade subjetiva na variável Treino ( $M = 17.74$ ,  $DP = 2.15$ ) do que aqueles que não mencionaram esta influência ( $M = 18.44$ ,  $DP = 2.04$ ). Importa notar que o efeito é, em todo o caso, muito pequeno (unicamente 2% da variância explicada).

## Discussão

Neste estudo tivemos como principal objetivo avaliar o impacto de variáveis sociodemográficas (sexo e NSE) e vocacionais (retenções escolares, motivos de escolha do percurso educativo e planos para o futuro) nas dimensões da qualidade de estágio (autonomia, *feedback* dos colegas, suporte social, variedade de tarefas, oportunidades de aprendizagem, clareza das instruções, treino, *feedback* do supervisor e suporte do supervisor) de estudantes a frequentar o 12º ano do ensino secundário profissional Português. Considerando os valores médios das dimensões do IQE, podemos inferir que a FCT foi avaliada positivamente pelos participantes que compunham a amostra. Estas médias podem ser explicadas pelas experiências mais práticas de aprendizagem que

ocorrem em contexto de trabalho por oposição às aprendizagens mais conceptuais que ocorrem em contextos escolares (Billett, 2005). Ademais, os índices de precisão da qualidade percebida de estágio foram satisfatórios para todas as dimensões do instrumento, reproduzindo índices adequados em termos de fiabilidade, os quais variaram entre os limites aceitáveis ( $\alpha = .70$ ) e ótimos ( $\alpha = .82$ ) (Nunnally & Bernstein, 1994). Este resultado está em linha com os estudos que têm vindo a ser efetuados para examinar as propriedades de medida do IQE em diferentes grupos da população portuguesa (Gamboa, 2011; Gamboa & Paixão, 2014; Gamboa et al., 2020).

Analizou-se, ainda, se as variáveis sociodemográficas e vocacionais idealizadas neste estudo tinham impacto na avaliação da qualidade de estágio, nas suas distintas dimensões, por parte de estudantes que vivenciaram experiências formativas em contexto de trabalho (FCT). Estas análises foram planeadas com a intenção de aportar evidências adicionais acerca da validade das pontuações do IQE nesta população específica (estudantes do ensino profissional) As análises multivariadas que se efetuaram sugerem que o IQE se revela isento de eventuais vieses suscitados em função do género, nível socioeconómico ou com o grau de sucesso/insucesso escolar prévio (i.e., retenção escolar), o que está de acordo com algumas das análises efetuadas pelo autor do instrumento. De modo semelhante, as perceções da qualidade de estágio não parecem ser influenciadas pelos motivos que presidiram à escolha do ensino profissional por parte do/as estudantes. Esta parece ser a interpretação mais sensata da tendência dos resultados derivada dos testes multivariados que se realizaram, embora a diferença observada entre estudantes que mencionaram ter ponderado na sua decisão do percurso educativo a influência dos amigos na escala IQE-Treino mereça um escrutínio em trabalhos de investigação futuros; importa, no entanto, ter em atenção que a percentagem de variância foi muito pequena e que, por isso, pode ser difícil de replicar subsequentemente.

## **Conclusão**

Em futuras investigações, e assinalando desde já uma das principais limitações do estudo, sugerimos a possibilidade de alargar a amostra a estudantes de diferentes anos de escolaridade e de diferentes regiões de Portugal no sentido de permitir o esclarecimento em profundidade do papel das qualidades percebidas do estágio no desenvolvimento

vocacional dos/as jovens, principalmente em momentos normativos de transição. No que se refere às contribuições deste estudo, pensamos que a sua relevância se prende com a atualidade de problemática centrada na qualidade percebida do estágio. A psicologia vocacional tem vindo a salientar a importância de se estudar o impacto que as diferentes qualidades de estágio podem ter no desenvolvimento vocacional dos jovens (Flum, 2001; Gamboa, 2011; Gamboa et al. 2016). Em termos de implicações práticas, e tendo em conta o carácter crucial dos momentos significativos de transição ecológica, uma vez que apresentam mais riscos, os resultados do nosso estudo sugerem a necessidade de intervenções de carreira mais intensivas recorrendo à formação em contexto de trabalho. A pandemia COVID-19 originou diversos tipos de respostas e de ações coletivas ao seu impacto (Paixão, 2021), provocando também mudanças nas intervenções vocacionais e de carreira. Pensamos, por isso, que aumentar a preparação de carreira em intervenções preventivas fornece um ponto de referência abrangente para o desenvolvimento bem-sucedido da carreira (Marcianik et al. 2020) e para a promoção de capacidades de adaptação às mudanças no mundo do trabalho (Blustein et al. 2019).

### **Referências**

- Alves, N., Almeida, A. J., Fontoura, M., & Alves, P. (2001). Educação e formação: análise comparativa dos subsistemas de qualificação profissional de nível III. Observação do Emprego e da Formação Profissional.
- Billett, S. (2005). Learning about the world of work: Co-opting school students' paid work experiences. *The Australian Educational Researcher*, 32, 49-66. <https://doi.org/10.1080/13639080701314613>
- Blustein, D. L., Kenny, A., Di Fabio, J., & Guichard, J. (2019). Expanding the impact of psychology of working: Engaging psychology of in the struggle for decent work and human rights. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 3-28. <https://doi.org/10.1177/1069072718774002>
- Carless, S. A. & Prodan, O. (2003). The impact of practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 89-94. <https://doi-org/10.1080/00049530412331312944>

- Creed, P. A. & Patton, W. (2003). Differences in career attitude and career knowledge for high school student's with and without paid work experience. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 3, 21-33. <https://doi.org/10.1023/A:1022674528730>
- Dawis, R.V. (2003). The Minnesota theory of work adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 3-23). Willey.
- Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2021). Qualidade de estágio: Estudo das diferenças em dois momentos de frequência do ensino secundário profissionalizante. In V. Gamboa, L. S. Vieira, C. Martins, S. Rodrigues, A. D. Silva, & M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Desenvolvimento e Bem-Estar nos Contextos de Trabalho e Formação* (pp. 182-191). APCD Edições.
- Flum, H. (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 1-16. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1786>
- Gamboa, V. M. (2011). O impacto da experiência de estágio no desenvolvimento vocacional de alunos dos cursos tecnológicos e profissionais do ensino secundário [The impact of the training experience in the vocational development of students attending technological and vocational branch in secondary education]. Unpublished doctoral dissertation, University of Algarve, Portugal.
- Gamboa, V. M. & Paixão, M. P. (2014). A qualidade da experiência de estágio e o desenvolvimento vocacional de estudantes dos cursos tecnológicos. *Psicol. Reflex. Crit.*, 27(2), 377-387. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427219>
- Gamboa, V., M., Paixão, M. P., Lemos, I., & Paixão, O. (2016). A qualidade de estágio prediz a satisfação: Estudo com alunos do ensino secundário profissionalizante. *Omnia*, 5, 93-104. <https://doi.org/10.23882/OM5-2016-10-08>
- Gamboa, V., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Taveira, M. C. (2020). Career Goals and Internship Quality among VET Students. *Journal of Career Development*, 48(6), 1-16. <https://doi.org/10.1177/0894845320902269>

- GEPE (2008). Estudantes à entrada do secundário. GEPE/Ministério da Educação.
- Lent, R., W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lo Presti, A. & Gamboa, V. (2021). Employability and career success: A bridge for the school-to-work transition. In V. Gamboa, L. S. Vieira, C. Martins, S. Rodrigues, A. D. Silva, & M. C. Taveira (Coords.), *Desenvolvimento de Carreira e Desenvolvimento: Desenvolvimento e Bem-Estar em Contextos de Trabalho e Formação* (pp. 16-27). APDC Edições.
- Marciniak, J., Johnston, C. S., Steiner, R. S., & Hirschi, A. (2020). Career Preparedness among adolescents: A review a key components and directions for future research. *Journal of Career Development*, 49(1), 18-40. <https://doi.org/10.1177/0894845320943951>
- Mortimer, J. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Adolescents paid work and career development. In B. V. Shorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 255-275). Sense Publishers.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Paixão, M. P. (2021). Orientação e aconselhamento de carreira para jovens e adultos: Breve reflexão em torno dos principais desafios. *Revista Dirigir e Formar*, 30, 58-63. <https://opac.iefp.pt/Images/winlibimg.aspx?skey=&doc=90854&img=3649>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R. W. Kent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Willey.
- Super, D., Savickas, M. L., Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to career. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121-178). Jossey-Bass.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M. & Schulenberg, J. E. (1986). *Career Development. A life-span development approach*. Lawrence Erlbaum Associates.

## Trabalho de equipa na intervenção social: Perspetivas de Educadores/as Sociais Portugueses/as

Susana Fonseca (<https://orcid.org/0000-0002-5930-5381>)\*,

Edgar Correia Campos (<https://orcid.org/0000-0002-0418-9061>)\*\*,

Paula Xavier (<https://orcid.org/0000-0001-6140-1228>\*\*\*),

Lia Araújo (<https://orcid.org/0000-0001-8212-9235>\*\*\*\*),

Maria João Amante (<https://orcid.org/0000-0003-0138-5865>\*\*\*\*\*),

Cátia Magalhães (<https://orcid.org/0000-0001-8018-4249>\*\*\*\*\*)

\* Escola Superior de Educação (ESEV) e Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) do Instituto Politécnico de Viseu (IPV), Portugal\*\* ESEV, IPV, Portugal e Faculdade de Educación e Traballo Social da Universidade de Vigo, Espanha\*\*\* ESEV e CI&DEI, IPV, Portugal\*\*\*\* ESEV, IPV e Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde (CINTESIS) da Universidade do Porto, Portugal\*\*\*\*\* ESEV e CI&DEI, IPV, Portugal\*\*\*\*\* ESEV e CI&DEI, IPV e Instituto de Saúde Ambiental (ISAMB), Universidade de Lisboa, Portugal ESEV, IPV, Portugal

Autor de contacto: [susanafonseca@esev.ipv.pt](mailto:susanafonseca@esev.ipv.pt)

Escola Superior de Educação de Viseu

Rua Maximiano Aragão

504-501 Viseu

### Resumo

Os desafios que se colocam atualmente aos Educadores e Educadoras Sociais exigem uma revisão abrangente do seu papel e das estratégias de intervenção, sendo fundamental a promoção do trabalho em equipa. O presente estudo procura caracterizar e identificar a perceção de Educadores/as Sociais sobre a importância do trabalho em equipa no seu contexto profissional. Noventa Educadores/as Sociais preencheram um questionário com questões de caracterização e sobre o trabalho em equipa na sua intervenção. As

informações recolhidas foram objeto de análise estatística descritiva e análise de conteúdo categorial com a utilização do software MAXQDA 2022. A maioria (87,5%) atribui muita importância ao trabalho em equipa nos contextos de intervenção dos/as Educadores/as Sociais e 83,8% no(s) seu(s) contexto(s) de intervenção. Os resultados permitem concluir que é reconhecida a importância do trabalho em equipa na intervenção dos/as Educadores/as Sociais. Desta forma, reforça-se a necessidade das instituições sociais e dos seus profissionais promoverem ambientes de trabalho em equipa efetivos, nos quais as equipas possam cuidar dos seus processos internos, contribuindo significativamente para melhorar o moral e o funcionamento da equipa e para que melhores resultados para clientes e famílias sejam assegurados. Reforça-se ainda a necessidade das instituições de formação não descuidarem o desenvolvimento de competências de cooperação e competências sociais e de comunicação nos seus currículos.

*Palavras-chave:* trabalho em equipa, intervenção socioeducativa, educadores/as sociais

### **Teamwork in social intervention: The perspective of Portuguese Social Educators**

#### Abstract

The challenges Social Educators currently faced require a comprehensive review of their role and intervention strategies, being fundamental the promotion of teamwork. This study seeks to characterize and identify the perception of Social Educators about the importance of teamwork in their professional context. Ninety Social Educators completed a questionnaire with characterization questions and about the importance of teamwork in their intervention. The information collected was submitted to descriptive and categorical content analysis using the MAXQDA 2022 software. The majority (87.5%) attributes great importance to teamwork in the context(s) of intervention of the Social Educators and 83.8% in their own context(s) of intervention. The results allow us to conclude that the importance of teamwork is recognized in the intervention of the Social Educators. This reinforces the need for social institutions and their professionals to promote effective team working environments, in which teams can take care of their internal processes,

contributing significantly to improving the morale and functioning of the team, and ensuring better results for clients and families. It also reinforces the need for training institutions not to neglect the development of cooperation skills and social and communication skills in their study plans and curricula.

*Keywords:* teamwork, socio-educational intervention, social educators

As alterações sociais que se vão sucedendo ao longo dos tempos comportam um potencial aumento dos riscos psicossociais, exigindo uma reorganização em permanência da intervenção social (Díaz-Torres, 2017; Reeves et al., 2010). Neste sentido, a World Health Organization (WHO, 2010) tem sido uma força motriz por detrás do desenvolvimento de novas dinâmicas de intervenção, que passam pela educação e prática interprofissional na área social e da saúde. Trabalhar em parceria com outros profissionais é um padrão global importante para os trabalhadores sociais (AIEJI, 2022), na medida em que o trabalho em equipa (multidisciplinar e colaborativo) e os diferentes papéis desempenhados pelos profissionais da área social, devem ser genuinamente complementares, não competitivos, promovendo uma intervenção mais eficaz (Emilsson, 2013).

Neste sentido, e considerando especificamente o trabalho desenvolvido pelos/as Educadores/as Sociais e os resultados de vários estudos que apontam as competências profissionais ligadas ao desenho da intervenção socioeducativa e ao trabalho em equipa como muito relevantes, como da bagagem de educadores/as sociais competentes (Noell et al., 2011; Segovia, 2003), exige-se uma revisão abrangente do papel e das estratégias de intervenção destes profissionais, processo no qual emerge como fundamental a promoção do trabalho em equipa (Díaz-Torres, 2017; Reeves et al., 2010).

O trabalho em equipa é uma forma de atividade coletiva que compreende a interação, a interdependência, a coordenação e a cooperação dos membros (Salas et al., 2007), traduzindo o trabalho conjunto de pessoas, tendo em vista um mesmo objetivo, cada uma contribuindo com uma panóplia de conhecimentos, competências e experiências, potenciando o aumento da produtividade e a satisfação dos seus membros (Cunha et al., 2007; Salas et al., 2007).



O trabalho em equipa é eficaz quando se traduz num resultado que excede o contributo de cada membro ou o somatório dessas contribuições individuais, ou seja, quando se produzem sinergias (resultado grupal é superior em quantidade ou diferente em qualidade) (Alcover, 2014).

De acordo com vários autores, o trabalho em equipa apresenta diversas vantagens, tais como, desenvolvimento de uma identidade, diversidade de pontos de vista, maior aceitação, confiança e segurança acerca das decisões tomadas (Fachada, 2012; Gil & García Sáiz, 1996; Teixeira, 2013; West et al., 1998), capacidades complementares, melhor coordenação e comunicação, sinergias, flexibilidade, apoio, comprometimento e oportunidades de crescimento (Osterman, 2000; Glassop, 2002; Tappeen, 2005; Teixeira, 2013).

Não obstante, na literatura da área também são apontadas algumas desvantagens à utilização das equipas, nomeadamente, a lentidão dos processos, o conformismo e o desenvolvimento do pensamento grupal, as dificuldades de coordenação inerentes à falta de competências comunicacionais, o possível domínio e manipulação pela maioria, o não agrupamento e aproveitamento dos recursos disponíveis, a “ociosidade social” e a “complacência grupal” (Gil & García Sáiz, 1996; West et al., 1998; Fachada, 2012).

Considerando as vantagens e desvantagens destacadas, vários são os comportamentos que têm sido apontados como facilitadores da realização de tarefas comuns nas equipas – a saber, o apoio interpessoal: cooperação, comunicação/transmissão de informação, apoio psicológico/social, gestão de conflitos; e a gestão do trabalho de equipa: planificação/organização do trabalho, gestão de recursos, apoio à inovação (Rousseau et al., 2006) e que se destacam como promotores do potencial do trabalho coletivo colaborativo e consequente eficácia do desempenho, satisfação dos membros das equipas e funcionamento eficiente das organizações (Alcover, 2014; Rico et al., 2010; Salas et al., 2009).

Assim, face à relevância atribuída às competências de trabalho em equipa na generalidade das organizações e especificamente no que concerne à intervenção dos/as Educadores/as Sociais, será necessário que lhes seja dado o peso que lhes corresponde na

sua formação inicial (Noell et al., 2011; Segovia, 2003), mas também conhecer as perspetivas destes profissionais em torno do assunto.

### Método

Foi realizado um estudo exploratório com os objetivos de caracterizar e identificar a perceção de Educadores/as Sociais sobre a importância do trabalho em equipa no seu contexto profissional.

O estudo contou com a participação de 90 Educadores/as Sociais, com uma idade média de 33,2 anos ( $DP=9,99$ ), sendo a maioria ( $n=87$ ) do sexo feminino. Os respondentes encontravam-se a trabalhar em contexto institucional (62,12%), simultaneamente em contexto comunitário e institucional (23,3%) e em contexto comunitário (14,4%). Maioritariamente, intervinham com pessoas idosas ( $n=54$ ), seguindo-se a intervenção com crianças e jovens ( $n=28$ ), com crianças e jovens em risco/perigo ( $n=27$ ), com adultos ( $n=26$ ) e com pessoas com incapacidade ( $n=18$ ). O tempo médio de experiência no atual contexto de trabalho é de 4,93 anos ( $DP=6,29$ ) e 88,9% refere que trabalha em equipa no seu contexto de intervenção. Os participantes distribuem-se entre direção técnica ( $n=37$ ) e equipas técnicas ( $n=65$ ) com atuação em diferentes áreas.

Para responder ao objetivo do presente estudo, foi construído um questionário online (formulários do Google), constituído por um conjunto de questões de caracterização sociodemográfica (sexo/género, idade) e sobre aspetos relacionados com a intervenção e formação (contexto de intervenção, público-alvo de intervenção, tempo de experiência no contexto de trabalho, tipo de equipa em que trabalha), e um conjunto de questões sobre a importância do trabalho em equipa (grau de importância que atribui ao trabalho em equipa nos contextos de intervenção dos Educadores Sociais, grau de importância que atribui ao trabalho em equipa no(s) contexto(s) de intervenção, vantagem(ns) e desvantagem(ns) do trabalho em equipa no(s) contexto(s) de intervenção), estas, com diferentes opções de resposta, adequadas a cada pergunta (escolha múltipla, *checkboxes*, escala de tipo Likert de 5 pontos e questões abertas). O consentimento informado encontrava-se incorporado no questionário, antes das questões.

Os/As Educadores/as Sociais foram convidados/as a responder ao questionário on-line, mediante acesso ao link difundido através de contactos de email e do Messenger.

As informações recolhidas foram objeto de análise estatística descritiva e análise de conteúdo categorial com a utilização do software MAXQDA 2022. O modo de categorização utilizado foi o temático (Mucchielli, 1972), tendo sido as categorias definidas *à posteriori*, após leitura “flutuante” das respostas (Bardin, 1977).

### Resultados

A maioria dos respondentes (87,5%) atribui muita importância ao trabalho em equipa nos contextos de intervenção dos/as Educadores/as Sociais e 83,8% no(s) seu(s) contexto(s) de intervenção. A Tabela 1 apresenta as categorias e subcategorias (com número de respondentes e frequência de referências) sobre motivos que justificam a (não) importância do trabalho em equipa.

**Tabela 1**

*Motivos para a (não) importância do trabalho em equipa*

Dimensão	F.	Categoria	F.	Subcategoria	F.
Motivos que justificam a (não) importância do trabalho em equipa (n=80)	244	Natureza da intervenção	4		
		(n=3)			
		Maior criatividade	2		
		(n=2)			
		Desenvolvimento de competências	4		
		(n=3)			
		Multidisciplinariedade/ complementaridade/ colaboração	124		
		(n=68)			
		Qualidade/ benefícios da intervenção/ eficácia	105		
		(n=63)			
		Dificuldade de trabalhar em equipa	5	Conflito	1
		(n=5)		(n=1)	
				Desvalorização da profissão	1
				(n=1)	
				Indefinição de papeis	1
				(n=1)	
				Menos liberdade	2
				(n=1)	

Dos motivos que foram apresentados para justificar a importância atribuída, destaca-se a multidisciplinaridade, complementaridade e colaboração (n=68; ref.=124).

A este propósito, um respondente referiu que “*permite delinear estratégias e formas de atuação coordenadas e consistentes*” e outro respondente que “*permite o debate dos saberes (académicos, experiência profissional) de várias áreas de formação*”. Destacam-se ainda como motivos a qualidade, benefícios da intervenção e eficácia ( $n=63$ ; ref.=105), materializados em expressões como “*cada pessoa pode-se focar numa área ou função de intervenção, o que ajuda a que esta seja mais eficaz*” e “*consegue-se ter uma visão holística, melhorando a efetividade das intervenções*”. Ainda que pouco significativo, há um número de respondentes que relacionam a dimensão o trabalho em equipa com dificuldades encontradas nesse processo ( $n=5$ ; ref.=5).

A Tabela 2 apresenta as categorias e subcategorias (com número de respondentes e frequência de referências) relacionadas com a dimensão das vantagens do trabalho em equipa.

**Tabela 2**  
*Vantagens do trabalho em equipa*

Dimensão	F.	Categoria	F.	Subcategoria	F.		
Vantagens do trabalho em equipa ( $n=80$ )	170	Aquisição de novos conhecimentos e métodos ( $n=7$ )	7				
		Diversas/ muitas ( $n=5$ )	5				
		Pensamento crítico/ criatividade ( $n=6$ )	7				
		Mais dinâmica ( $n=3$ )	3				
		Motivador ( $n=5$ )	5				
		Melhoria das competências pessoais e sociais ( $n=7$ )	8	Melhor resolução de conflitos ( $n=3$ )	3		
				Aumento das habilidades sociais ( $n=1$ )	1		
				Sentimento de pertença ( $n=2$ )	3		
				Eficácia (rapidez e sucesso) ( $n=56$ )	78	Segurança ( $n=6$ )	6
						Enriquecimento ( $n=1$ )	1
				Maior produtividade ( $n=1$ )	1		
		Cooperação/ trabalho em rede ( $n=26$ )	28	Divisão de tarefas ( $n=4$ )	5		
		Diferentes pontos de vista/ intervenção diferenciada ( $n=24$ )	26	Partilha ( $n=12$ )	13		

Os resultados revelaram que os/as Educadores/as Sociais que participaram no estudo identificam maioritariamente vantagens do trabalho em equipa no(s) seu(s) contexto(s) de intervenção ( $n=80$ ; ref.=170). As vantagens mais identificadas foram: a

eficácia ( $n=56$ ; ref.=78), a cooperação e trabalho em rede ( $n=26$ ; ref.=28) e os diferentes pontos de vista e intervenção diferenciada ( $n=24$ ; ref.=26).

Relativamente à eficácia, podem sublinhar-se respostas como “*maior sentimento de segurança*”, “*alcançar o meu objetivo, podendo chegar lá mais depressa por conta da ajuda*” e “*menor possibilidade de errar*”. No que respeita à cooperação e trabalho em rede, os respondentes enfatizaram ideias como “*troca de experiências; diversidade de serviços e habilidades técnicas*” e “*reflexão e partilha de perspectivas*”. Sobre as vantagens relacionadas com diferentes pontos de vista e intervenção diferenciada, um dos respondentes realçou a “*articulação de informações e de conhecimentos*”.

A Tabela 3 apresenta as categorias e subcategorias (com número de respondentes e frequência de referências) relacionadas com a dimensão das desvantagens do trabalho em equipa.

**Tabela 3**

*Desvantagens do trabalho em equipa*

Dimensão	F.	Categoria	F.	Subcategoria	F.		
Desvantagens do trabalho em equipa ( $n=60$ )	98	Sobrecarga ( $n=2$ )	2				
		Stress ( $n=1$ )	1				
		Insucesso da intervenção ( $n=5$ )	5				
		Falhas de comunicação ( $n=9$ )	9				
		Dificuldades de integração de novos membros ( $n=1$ )	1				
		Conflitos ( $n=25$ )	27	Relação ( $n=3$ )	3		
				Funções ou papéis ( $n=14$ )	14		
				Falta de liberdade de expressão/ Desigualdades ( $n=1$ )	1		
		Pensamento grupal ( $n=3$ )	5	Dificuldades na gestão de tempo ( $n=8$ )	8	Transformação do “eu” em “nós”/ Conformismo ( $n=4$ )	4
						Envolvimento diferente dos elementos da equipa ( $n=1$ )	1
		Diferenças individuais ( $n=20$ )	20	Não existem desvantagens ( $n=20$ )	20	Falta de sintonia ( $n=1$ )	1
						Falta de coerência ( $n=1$ )	1
						Dispersão da informação ( $n=1$ )	1

Vários participantes referiram que não consideram existirem desvantagens do trabalho em equipa ( $n=20$ ). Quando identificadas, as desvantagens mencionadas remetem maioritariamente para os conflitos ( $n=25$ ; ref.=27), as diferenças individuais ( $n=20$ ; ref.=20), as falhas na comunicação ( $n=9$ ; ref.=9), a dificuldade na gestão de tempo ( $n=8$ ; ref.=8) e o insucesso da intervenção ( $n=5$ ; ref.=5).

Na subcategoria de conflitos, houve respondentes que referiram a “*competição de estatuto social entre profissionais*” e “*elementos da equipa com falta de competências relacionais e individualismo*”. Sobre a subcategoria de diferenças individuais, vários respondentes mencionaram a “*disparidade de opiniões*” e um enfatizou a “*divergência nas possíveis soluções para um determinado problema*”. Remetendo para a subcategoria das falhas na comunicação, um respondente sublinhou a “*falta ou mesmo má comunicação entre os membros da equipa*”. A subcategoria de dificuldade na gestão do tempo está explícita numa das respostas em que foi descrito que há uma tendência para “*demorar mais tempo a tomar decisões cuja rapidez seria mais benéfica para a intervenção*”. A subcategoria de insucesso na intervenção pode materializar-se num contributo de um respondente que salientou “*a dispersão na intervenção e os desvios nos objetivos específicos*”.

## Discussão

Os resultados permitem concluir que é reconhecida, de um modo geral, a importância do trabalho em equipa na intervenção dos/as Educadores/as Sociais. Nessa linha, Segovia (2003, p. 5) fala em “reconhecer e assumir interdependências”, remetendo para os claros benefícios duma perspetiva laboral multiprofissional na intervenção social. Ganha, então, relevância a multidisciplinariedade, associada à complementaridade e colaboração, assumida pelos respondentes como um dos motivos mais preponderantes para a valorização do trabalho em equipa (Carvalho & Baptista, 2004; Mateus, 2012). Na mesma linha, o trabalho em equipa é enfatizado por beneficiar a intervenção em termos de qualidade e eficácia (Skyberg, 2022). Ainda que menos referidas pelos respondentes, não se podem descurar ideias como a de natureza da intervenção, numa linha mais conceptual e axiológica, e a de desenvolvimento de competências e aumento da criatividade, como motivos que reforçam a importância do trabalho em equipa. Estas

últimas ideias, ainda que assumidas separadamente pelos respondentes, estão intrinsecamente relacionadas com as de multidisciplinariedade e eficácia, mesmo que costumem ser vistas como aprendizagens pessoais, sociais e técnicas essencialmente individuais (Doutor, 2018). Não obstante a clara tendência de valorização do trabalho em equipa plasmada nas respostas e na literatura, há respondentes que não lhe conferem a importância expectável, corroborando a sua opinião com o elencar de dificuldades inerentes a esse processo. Porém, no seu perfil de competências, o/a Educador/a Social deve ter bem clara esta dimensão (Amador Muñoz et al. 2014; Noell et al., 2011), devendo encontrar estratégias para superar os desafios que daí possam advir (Lázaro et al., 2016; Salas et al., 2009). Neste âmbito, as organizações têm também um papel fundamental, devendo criar condições logísticas, materiais e de recursos humanos que favoreçam o trabalho em equipa e que evitem retirar o foco do que é efetivamente importante na intervenção (Ricardo, 2018; Smith et al., 2018).

Pensar na importância do trabalho em equipa remete para uma reflexão sobre as vantagens e as desvantagens que lhe estão subjacentes. A este nível, a tendência de respostas remete para um número muito maior de vantagens do que de desvantagens. Das vantagens, destaca-se a eficácia da intervenção (ao nível da rapidez e sucesso), que parece ser característica das equipas multidisciplinares cujos elementos trabalham bem entre si e desenvolvem a sua intervenção de forma coordenada com redes interdisciplinares e institucionais (Emilsson, 2013; Estefanía et al., 2014). Destacam-se também como vantagens os diferentes pontos de vista e intervenção diferenciada e a cooperação e complementaridade entre profissionais no âmbito da intervenção socioeducativa. Uma aceção positiva da diferença, que enriquece a intervenção, tornando-a mais partilhada entre os profissionais e completa nas abordagens, são também vantagens defendidas por alguns autores que se debruçaram sobre a temática (Alcover, 2014; Salas et al., 2007; Skyberg & Innvaer, 2020; Teixeira, 2013). Estas vantagens são coerentes com os motivos apontados anteriormente, respeitantes à importância atribuída ao trabalho em equipa, reforçando a sua relevância no todo. É significativo que os respondentes tenham refletido, ainda que com menor expressividade, sobre vantagens muito específicas que abrangem áreas como conhecimentos e métodos novos, pensamento crítico, criatividade, dinâmica, motivação e melhoria das competências pessoais e sociais. De facto, quando o trabalho

em equipa é verdadeiramente valorizado e praticado, podem surgir as mais variadas vantagens, muitas vezes transversais aos sujeitos e às instituições, criando um suporte positivo para a sua manutenção (Doutor, 2018; Teixeira, 2013). Olhando para as desvantagens do trabalho em equipa apontadas pelos respondentes, percebe-se que, mais do que desvantagens, parecem ser condicionantes pessoais, sociais, institucionais e/ou organizacionais (com uma ênfase muito particular em conflitos, diferenças individuais e falhas comunicacionais) que impedem a concretização de processos de sucesso a este nível, dificultando, conseqüentemente, uma identificação clara de vantagens por cada profissional (Rico et al., 2010). Por isso, importa que não sejam confundidas dificuldades e desafios expectáveis do trabalho em equipa com desvantagens que, segundo os autores, o são de facto (Fachada, 2012; Gil & García Sáiz, 1996; Lázaro et al., 2016; West et al., 1998).

Em suma, sublinha-se a necessidade das instituições sociais e dos seus profissionais promoverem ambientes de trabalho em equipa efetivos, nos quais as equipas possam cuidar dos seus processos internos, contribuindo significativamente para melhorar o moral e o funcionamento da equipa e para que melhores resultados para clientes e famílias sejam assegurados (Bronstein & Abramson, 2017). Reforça-se ainda a necessidade de as instituições de formação não descurarem o desenvolvimento de competências de cooperação e competências sociais e de comunicação nos seus planos de estudo e currículos (AIEJI, 2022; Estefanía et al. 2014; Noell et al., 2011).

### Referências

- AIEJI - International Association of Social Educators (2022). *Competence Profile*.  
<http://www.aieji.net/media/1093/competence-profile-2022.pdf>
- Alcover, C. M. (2014). Pessoas, tarefas, processos e resultados: Fundamentos das equipas de trabalho e do trabalho em equipa. In S. P. Gonçalves (Coord.), *Psicossociologia do Trabalho e das Organizações* (pp. 261-297). Factor.
- Amador Muñoz, L. V., Esteban Ibáñez, M., Cárdenas Rodríguez, M. del R., & Terrón Caro, M. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista De Humanidades*, 21, 51–70.  
<https://doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928>



- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bronstein, L. R., & Abramson, J. S. (2017). Group process dynamics and skills in interdisciplinary teamwork. In C. D. Garvin, L. M. Gutiérrez, & M. J. Galinsky (Eds.), *Handbook of social work with groups* (pp. 491–509). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2017-29627-028>
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (2.ª ed.). Editora RH.
- Díaz-Torres, J. M. (2017). Exclusión social y educación superior: La respuesta pedagógica. *Educação & Formação*, 2(6), 3-16. <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i6.2379>
- Doutor, C. (2018). Aprendizagem em contexto de trabalho. In R. Barros, & A. Frago (Eds.), *Investigação em Educação Social – prática e reflexão* (pp. 67-78). Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/11020>
- Emilsson, U. M. (2013). The Role of Social Work in Cross-Professional Teamwork: Examples from an Older People's Team in England. *The British Journal of Social Work*, 43(1), 116–134. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr185>
- Estefanía, M. M., Oliva, Ángel D.-J., & Mendizábal, M. R. L. (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces Científicas - Educação*, 3(1), 89–102. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p89-102>
- Fachada, M. O. (2012). *Psicologia das relações interpessoais* (2ª ed.). Edições Sílabo.
- Gil, F., & García Sáiz, M. (1996). *Grupos en las organizaciones*. Pirámide.
- Glassop, L. (2002). The organizational benefits of teams. *Human Relations*, 55(2), 225-249. <https://doi.org/10.1177/001872670205500218>
- Lázaro, S. M., del Barco, B. L., Castaño, E. F., & Polo del Rio, M. I. (2016). Entrenamiento en habilidades sociales en el contexto universitario: Efecto sobre las habilidades sociales para trabajar en equipos y la ansiedad social. *Behavioral*

- Psychology*, 24(3), 423–438.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5694434>
- Mateus, M. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EduSer*, 4(1), 60-71. <https://doi.org/10.34620/eduser.v4i1.41>.
- Mucchielli, R. (1972). *Opinions et changement d'opinion: connaissance du problème, application et pratiques*. Editions ESF.
- Noell, J. F., Díaz, M. P., & Lladó, A. P. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-13.
- Osterman, P. (2000). Work reorganization in an era of restructuring: trends in diffusion and effects on employee welfare. *Industrial and Labor Relations Review*, 53, 179-196. <https://doi.org/10.1177/001979390005300201>
- Reeves, S., Lewin, S., Espin, S., & Zwarenstein, M. (2010). *Interprofessional teamwork for health and social care*. Wiley - Blackwell.  
<https://doi.org/10.1002/9781444325027>
- Ricardo, R. (2018). Novas e Velhas Realidades da Profissão de Educador Social. In R. Barros & A. Fragoso (Eds.), *Investigação em Educação Social – prática e reflexão* (pp. 35-47). Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/11020>
- Rico, R., de la Hera, C. M. A., & Tabernero, C. (2010). Efectividad de los equipos de trabajo, una revisión de la última década de investigación (1999-2009) [Work team effectiveness, A review of research over the last decade (1999-2009)]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(1), 47–71. <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n1a4>
- Rousseau, V., Aubé, C., & Savoie, A. (2006). Le fonctionnement interne des équipes de travail: Conception et mesure. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 120-135. <https://doi.org/10.1037/cjbs2006002>

- Salas, E., Priest, H. A., Stagl, K. C., Sims, D. E., & Burke, C. S. (2007). Work teams in organizations: A historical reflection and lessons learned. In L. L. Koppes (Ed.), *Historical Perspectives in Industrial and Organizational Psychology* (pp. 407-438). Lawrence Erlbaum.
- Salas, E., Rosen, M. A., Burke, C. S., & Goodwin, G. F. (2009). The wisdom of collectives in organizations: An update of the teamwork competencies. In E. Salas, G. F. Goodwin, & C. S. Burke (Eds.), *Team effectiveness in complex organizations: Cross-disciplinary perspectives and approaches* (pp. 39–79). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Segovia, J. D. (2003). Dimensiones clave para el desarrollo profesional del educador social. *Revista de Ciencias de la Educación*, 196, 503-522.
- Skyberg, H. (2022). *Boundaries, teamwork dynamics and power: Conceptualising central aspects of interprofessionalism in health and social care* [Tese de doutoramento, Faculty of Social Sciences of OsloMet – Oslo Metropolitan University]. OsloMet. <https://www.researchgate.net/publication/365709236>
- Skyberg, H. L., & Innvaer, S. (2020). Dynamics of interprofessional teamwork: Why three logics are better than one. *Social Science & Medicine*, 265, 113472. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113472>
- Smith T., Fowler-Davis, S., Nancarrow, S., Ariss, S. M. B., & Enderby, P. (2018). Leadership in interprofessional health and social care teams: a literature review. *Leadersh Health Serv (Bradf Engl)*, 31(4), 452-467. <https://doi.org/10.1108/LHS-06-2016-0026>
- Tappen, R. M. (2005). *Liderança e administração em enfermagem: Conceitos e prática*. Lusociência.
- Teixeira, S. (2013). *Gestão das Organizações* (3ª ed.). Escolar Editora.
- West, M. A., Borrill, C. S., & Unsworth, K. L. (1998). Team effectiveness in organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 13 (pp. 1-48). John Wiley & Sons.

World Health Organization. (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice*.  
[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70185/WHO\\_HRH\\_HPN\\_10.3\\_eng.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70185/WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf)

Interdependência intragrupal na intervenção social: Um estudo com Educadores/as Sociais Portugueses/as

Susana Fonseca (<https://orcid.org/0000-0002-5930-5381>)\*,

Lia Araújo (<https://orcid.org/0000-0001-8212-9235>)\*\*,

Paula Xavier (<https://orcid.org/0000-0001-6140-1228>\*\*\*),

Cátia Magalhães (<https://orcid.org/0000-0001-8018-4249>\*\*\*\*),

Edgar Correia Campos (<https://orcid.org/0000-0002-0418-9061>\*\*\*\*\*),

Maria João Amante (<https://orcid.org/0000-0003-0138-5865>\*\*\*\*\*)

\* Escola Superior de Educação (ESEV) e Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) do Instituto Politécnico de Viseu (IPV), Portugal \*\* ESEV, IPV e Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde (CINTESIS) da Universidade do Porto, Portugal \*\*\* ESEV e CI&DEI, IPV, Portugal \*\*\*\* ESEV e CI&DEI, IPV e Instituto de Saúde Ambiental (ISAMB), Universidade de Lisboa, Portugal ESEV, IPV, Portugal \*\*\*\*\* ESEV, IPV, Portugal e Faculdade de Educación e Traballo Social da Universidade de Vigo, Espanha \*\*\*\*\* ESEV e CI&DEI, IPV, Portugal

Autor de contacto: [susanafonseca@esev.ipv.pt](mailto:susanafonseca@esev.ipv.pt)

Escola Superior de Educação de Viseu

Rua Maximiano Aragão

504-501 Viseu

## Resumo

As equipas de trabalho são uma realidade no contexto atual das organizações em geral e de uma forma específica nas organizações sociais. É, por isso, fundamental que se conheçam os fatores que determinam a sua eficácia, nomeadamente a interdependência intragrupal. O presente estudo tem como objetivo conhecer as perceções de Educadores/as Sociais sobre a interdependência nos seus contextos de intervenção. Participaram neste estudo 80 Educadores/as Sociais, com idades compreendidas entre os

22 e os 60 anos ( $M=33.29$ ,  $DP=9.6$ ), maioritariamente do sexo feminino (96.3%). Os participantes preencheram um questionário com questões de caracterização e sobre a importância do trabalho em equipa nos contextos de intervenção socioeducativa, e com a Escala de Interdependência de Realização do Trabalho em Equipa (EIRTE) e a Escala de Interdependência Socioafetiva Intragrupal (EISAI II). As informações recolhidas foram objeto de análises estatísticas descritivas com a utilização do software IBM SPSS, versão 29. Os resultados revelaram que a grande maioria dos participantes avaliou o trabalho em equipa nos contextos de intervenção socioeducativa como muito importante (87.5%) ou importante (10%). Os resultados revelaram, ainda, um score médio total da EIRTE de 4.31 ( $DP=1.14$ ) e um score total médio da EISAI II de 4.32 ( $DP=1.02$ ). Os resultados permitem concluir que os/as participantes percecionam que os comportamentos de interdependência, quer de realização do trabalho em equipa quer socioafetiva intragrupal, acontecem algumas vezes nos seus contextos de intervenção e reforçam a importância de se promover a interdependência nas equipas de trabalho das quais os/as Educadores/as Sociais fazem parte.

*Palavras-chave:* interdependência, trabalho em equipa, intervenção social, Educadores/as Sociais

### **Intragroup interdependence in social intervention: A study with Portuguese Social Educators**

#### Abstract

Work teams are a reality in the current context of general organizations and more specifically in social organizations. It is, therefore, essential to know the factors that determine its effectiveness, namely intragroup interdependence. The present study is aimed to know the perceptions of Social Educators on interdependence in their intervention contexts. Eighty Social Educators, aged between 22 and 60 years ( $M=33.29$ ,  $SD=9.6$ ), mostly female (96.3%), have participated in this study. Participants had completed a questionnaire with questions of characterization and on the importance of

teamwork in socio-educational intervention contexts, and with the Teamwork Achievement Interdependence (EIRTE) and the Intragroup Socio-Affective Interdependence (EISAI II) Scales. The data collected was subject to statistical descriptive analysis using IBM SPSS software, version 29. Results revealed that most participants rated teamwork in socio-educational intervention contexts as very important (87.5%) or important (10%). The results also revealed an EIRTE mean total score of 4.31 (SD=1.14) and an EISAI II mean total score of 4.32 (SD=1.02). The results allow us to conclude that the participants perceive that interdependence behaviours, both teamwork and socio-affective within the group, occur a few times in their intervention contexts and reinforce the importance of promoting interdependence in the work teams of which Social Educators are part of it.

*Keywords:* interdependence, teamwork, social intervention, Social Educators

As equipas de trabalho são uma realidade no contexto atual das organizações em geral e de uma forma específica nas organizações sociais. É, por isso, fundamental que se conheçam os fatores que determinam a sua eficácia. A interdependência intragrupal tem sido apontada como um desses fatores (Alves & Lourenço, 2017).

A interação entre os membros nas equipas de trabalho é imprescindível para a sua eficácia, na medida em que os objetivos apenas serão atingidos através do esforço conjunto (Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2005). A natureza do trabalho em equipa envolve, invariavelmente, interdependência entre os seus membros, em maior ou menor grau (Guzzo & Shea, 1992).

A interdependência é uma característica fundamental das equipas de trabalho, remetendo-nos para aspetos como a interação, comunicação, partilha ou influência mútua, traduzindo a ideia de um conjunto de indivíduos que afetam e/ou são afetados uns pelos outros por pertencerem ao mesmo grupo (Dimas et al., 2016).

A interdependência nos grupos subdivide-se em dois subsistemas, de acordo com Alves (2012), a interdependência de realização do trabalho de equipa e a interdependência socioafetiva. A primeira está relacionada com a partilha de recursos (no âmbito da

realização da tarefa), resultados (existência de objetivos e/ou consequências grupais) e funções (conhecimento acerca das funções, posições, tarefas, deveres, exigências e responsabilidades dos colegas e a capacidade ou competência para os substituir quando necessário) na realização do trabalho em equipa. A segunda está relacionada com as relações de proximidade, comunicação e influência socioemocional entre os membros do grupo (Alves, 2012; Dimas et al., 2016). No caso da interdependência socioafetiva, distinguem-se, de acordo com Alves et al. (2013), três dimensões, nomeadamente, a proximidade emocional, a emocionalidade no trabalho e a expressão aberta. A primeira é definida pela presença de laços afetivos entre os membros da equipa, expressos através da partilha de informação pessoal e demonstração de preocupação com os outros. A emocionalidade no trabalho determina a medida em que o estado afetivo dos membros da equipa afeta os outros colegas e a forma como o trabalho é realizado. A expressão aberta caracteriza-se pela expressão livre de emoções, opiniões e comportamentos na presença dos colegas de equipa (Alves et al., 2013).

Atualmente, decorrente da crescente competitividade global, da exigência de maior diversidade de conhecimentos e competências inerente à necessidade de inovação, bem como da necessidade de rápida capacidade de resposta e adaptação (Chou et al., 2008; Kozlowski et al., 1999; Marques- Quinteiro et al., 2019; Santos et al., 2021; Sundstrom et al., 2000), exige-se às organizações a máxima conciliação de esforços para a concretização dos seus objetivos, assim, o trabalho em equipa representa uma solução não apenas viável, mas fundamental, na medida em que a partilha de conhecimentos, capacidades e competências, constitui atualmente uma preciosa fonte de vantagem competitiva (Chmiel, 2000; Salas et al., 2009; Tannenbaum et al., 1996). O trabalho em equipa, como salientam diversos estudos, traduz-se num aumento dos índices de produtividade, numa melhoria da qualidade dos serviços e produtos, na diminuição da taxa de absentismo e de abandono do trabalho e ainda numa maior satisfação por parte dos colaboradores, conduzindo todos estes fatores a uma significativa melhoria no funcionamento global das organizações (Dunphy & Bryant, 1996; Glassop, 2002).

A interdependência, subjacente ao trabalho em equipa nas organizações da área da saúde e social também se tem destacado como área de investigação de interesse



(Reeves et al., 2010; Skyberg, 2022; Skyberg & Innvaer, 2020; Smith et al., 2018). Os estudos têm verificado que o aumento da interdependência nas equipas de profissionais das áreas da saúde e social, que prestam cuidados a públicos-alvo em situação de maior vulnerabilidade, comporta benefícios (Franklin et al., 2015; Skyberg, 2022; Skyberg & Innvaer, 2020; Smith et al., 2018). Nesse sentido, os resultados do estudo desenvolvido por Emilsson (2011), na área de intervenção social com pessoas idosas, demonstram que o trabalho em equipa interprofissional é efetivamente colaborativo, que os diferentes papéis desempenhados pelos vários profissionais que integram essas equipas são genuinamente complementares, e não competitivos, e que este trabalho em equipa parece ter impacto na intervenção com o público-alvo em questão.

Não obstante estes dados promissores, evidencia-se ainda uma escassez de trabalhos nesta área, em particular no que diz respeito aos profissionais da área da Educação Social, apesar de ser reconhecido que os/as Educadores/as Sociais trabalham em estreita colaboração com outros profissionais, por exemplo, Assistentes Sociais, Terapeutas Ocupacionais, Enfermeiros/as, Professores/as (International Association of Social Educators [AIEJI], 2022).

### **Método**

O presente trabalho procura conhecer as perceções de Educadores/as Sociais sobre a interdependência, relacionada com a realização do trabalho em equipa e com os processos de troca socioemocional, nos seus contextos de intervenção.

Participaram neste estudo 80 Educadores/as Sociais (Tabela 1), com idades compreendidas entre os 22 e os 60 anos ( $M=33.29$ ,  $DP=9.6$ ), maioritariamente do sexo feminino (96.3%). O tempo decorrido desde o término da licenciatura varia entre 7 meses e 17 anos ( $M=7.31$ ,  $DP=4.3$ ) e o tempo de experiência no atual contexto de trabalho entre 0 e 34 anos ( $M=5.31$ ,  $DP=6.4$ ). A maioria trabalha em contexto institucional (61.3%). As pessoas idosas são o público-alvo mais frequente (58.8%), seguido de crianças e jovens (36.3%), adultos (33.8%), crianças e jovens em risco/perigo (28.7%), pessoas com incapacidade (17.5%) e outros mais específicos (15.1%, e.g., reclusos, pessoas em situação de sem abrigo).

**Tabela 1.**

*Caracterização da amostra*

---

<b>Idade</b>	
Min-Max	22-60
Média (DP)	33.29 (9.6)
<b>Sexo</b>	
Feminino	77 (96.3)
Masculino	3 (3.8)
<b>Contexto de Intervenção</b>	
Comunitário	12 (15.0)
Institucional	49 (61.3)
Ambos	19 (23.8)
<b>Público-alvo de intervenção</b>	
Pessoas idosas	47 (58.8)
Crianças e jovens	29 (36.3)
Adultos	27 (33.8)
Crianças e jovens em risco/perigo	23 (28.7)
Pessoas com incapacidade	14 (17.5)
Outros	12 (15.1)
<b>Tempo de licenciatura</b>	
Min-Max	7 meses-17 anos
Média (DP)	7.31 (4.3)
<b>Tempo de experiência</b>	
Min-Max	0-34 anos
Média (DP)	5.31 (6.4)

---

Para responder ao objetivo do presente estudo, foi construído um questionário on-line (formulários do Google), constituído por um conjunto de questões sociodemográficas (sexo/género, idade) e sobre as características da intervenção e formação (o contexto de intervenção, o público-alvo de intervenção, o tempo decorrido desde o término da licenciatura e o tempo de experiência no contexto de trabalho) e um conjunto de questões sobre a importância do trabalho em equipa (frequência de formação de desenvolvimento profissional na área do trabalho e gestão de equipas, percentagem de tempo de trabalho em equipa que consideram despende num dia típico de trabalho no seu contexto de intervenção e importância atribuída ao trabalho em equipa nos contextos de intervenção dos Educadores Sociais), com diferentes opções de resposta, adequadas a cada pergunta (escolha múltipla, *checkboxes*, escala de tipo Likert de 5 pontos e questões abertas). O questionário continha, ainda, duas escalas de avaliação da interdependência intragrupal (de realização do trabalho e socioafetiva), a Escala de Interdependência de Realização do Trabalho em Equipa (EIRTE) (Alves, 2012) e a Escala de Interdependência Socioafetiva Intragrupal (EISAI II) (Alves, 2012). As escalas avaliam a frequência com que determinados comportamentos de interdependência ocorrem numa equipa, numa escala de resposta de tipo Likert de sete pontos, em que 1 equivale a "nunca acontece" e 7 a "acontece sempre". A sua utilização foi devidamente autorizada pela autora.

Os/As Educadores/as Sociais foram convidados/as a responder ao questionário on-line, mediante disponibilização do link através de contactos de e-mail e do Messenger. O consentimento informado encontrava-se incorporado no questionário, antes das questões.

As informações recolhidas foram objeto de análises descritivas com a utilização do software IBM SPSS, versão 29.

### **Resultados**

A maioria dos participantes (58.8%) já frequentou formação de desenvolvimento profissional na área do trabalho e gestão de equipas (excluindo formação no âmbito do curso de licenciatura). Já acerca da percentagem de tempo de trabalho em equipa que consideram despende num dia típico de trabalho no seu contexto de intervenção, verifica-se uma grande dispersão de respostas com 22 participantes a despende entre 30% e

50% ou entre 70% e 90%, seguidos de 14 que despendem entre 10% e 30%, 9 que despendem entre 50% e 70%, 7 que despendem menos de 10% e 6 que despendem mais de 90%. Quando questionados sobre a importância atribuída ao trabalho em equipa nos contextos de intervenção dos/as Educadores/as Sociais, a grande maioria considera como muito importante (87.5%) ou importante (10%). O mesmo para a importância atribuída ao trabalho em equipa no(s) contexto(s) de intervenção, que é considerada como muito importante e importante por 83.8% e 11.3%, respetivamente, dos/as participantes.

O score médio total da Escala de Interdependência de Realização do Trabalho em Equipa (EIRTE) foi de 4.31 ( $DP=1.14$ ), com os itens 10 (*Conhecemos o trabalho dos outros elementos do grupo*) e 13 (*Quando alguém falta ao trabalho, os restantes elementos têm conhecimentos para executar as suas tarefas*) a obterem as médias mais elevadas (superiores a 5) e o item 8 (*As recompensas recebidas pelo trabalho individual (como salário ou promoções) são amplamente determinadas pelas contribuições de cada um como membro da equipa*) a mais baixa (inferior a 3) (Tabela 2).

## **Tabela 2.**

### *Escala de Interdependência de Realização do Trabalho em Equipa (EIRTE)*

Item	média (DP)
01. Não somos capazes de realizar as nossas tarefas sem termos acesso a informação ou material de outros elementos da equipa.	3.19 (1.50)
02. Os membros da equipa dependem uns dos outros no que diz respeito à informação ou material necessários para realizarem as suas tarefas.	3.40 (1.72)
03. Os nossos objetivos individuais advêm diretamente dos objetivos da equipa.	4.21 (1.83)
04. As nossas atividades de um dia normal de trabalho são determinadas pelos objetivos da equipa para esse mesmo dia.	4.06 (1.92)
05. As tarefas que executamos estão relacionadas com os objetivos a alcançar pela equipa.	4.91 (1.78)
06. A informação acerca de como estamos a realizar o nosso trabalho advêm principalmente da avaliação de como está a decorrer o trabalho de toda a equipa.	4.41 (1.88)

07. A avaliação do nosso desempenho individual é fortemente influenciada pela qualidade do desempenho de toda a equipa.	4.23 (1.90)
08. As recompensas recebidas pelo trabalho individual (como salário ou promoções) são amplamente determinadas pelas contribuições de cada um como membro da equipa.	2.91 (2.06)
9. Conseguimos substituir-nos uns aos outros nas tarefas que desempenhamos.	4.30 (1.87)
10. Conhecemos o trabalho dos outros elementos do grupo.	5.65 (1.51)
11. Temos competências técnicas para a rotação de papéis e funções enquanto membros da mesma equipa.	4.64 (1.79)
12. Somos capazes de assumir os deveres e as responsabilidades dos nossos colegas de equipa.	4.61 (1.77)
13. Quando alguém falta ao trabalho, os restantes elementos têm conhecimentos para executar as suas tarefas.	5.04 (1.86)
14. Quando um dos elementos tem excesso de trabalho, esse trabalho pode ser bem desempenhado pelos colegas.	4.78 (1.86)

Quanto aos resultados nas dimensões (Alves, 2012), a da Interdependência de Funções (itens 9 a 14, inclusive) foi a que obteve uma média superior ( $M=4.84$ ,  $DP=1.5$ ), seguida da Interdependência dos Resultados (itens 3 a 8, inclusive) ( $M=4.12$ ,  $DP=1.5$ ) e da Interdependência de Tarefa (itens 1 e 2) ( $M=3.29$ ,  $DP=1.5$ ).

**Tabela 3.**

*Escala de Interdependência Socioafetiva Intragrupal (EISAI)*

Item	média (DP)
01. O relacionamento que temos influencia o nosso rendimento no trabalho	5.21 (1.76)
02. Conversa-se acerca do modo como nos estamos a sentir.	4.86 (1.56)
03. A nossa interação é marcada por "emoções fortes".	4.88 (1.49)

---

04. Fazemos questão de deixar claro o que pensamos acerca uns dos outros.	4.36 (1.60)
05. O nosso convívio revela uma forte "carga emocional".	4.68 (1.61)
06. O que acontece na vida pessoal de cada um de nós parece afetar o modo como trabalhamos.	3.50 (1.56)
07. Fala-se de assuntos das nossas vidas pessoais e familiares.	4.06 (1.52)
08. Quando o trabalho não corre como o previsto, a forma como nos relacionamos muda.	3.30 (1.58)
09. Fora do trabalho, mostramos continuar a lembrar-nos uns dos outros.	4.94 (1.69)
10. "Levamos para casa" os problemas dos outros elementos do grupo.	3.53 (1.76)
11. O rendimento que temos no trabalho é influenciado pelo humor e disposição dos seus elementos.	4.35 (1.65)
12. Vê-se que nos conhecemos muito bem.	4.75 (1.62)
13. Mostramos estar ligados uns aos outros por laços afetivos.	4.34 (1.60)
14. Há interesse em saber o que acontece na vida uns dos outros.	4.04 (1.64)
15. Temos um relacionamento próximo e familiar uns com os outros.	4.00 (1.58)
16. Estamos à vontade uns com os outros para agir como achamos que devemos agir.	4.65 (1.57)
17. Deixamos transparecer para os outros a opinião que temos deles.	4.16 (1.67)
18. É partilhada informação de natureza pessoal.	3.86 (1.64)
19. Aquilo que se diz e se faz parece afetar os outros elementos do grupo.	3.96 (1.67)
20. Dizemos aos outros o que pensamos, mesmo quando temos opiniões diferentes.	4.65 (1.60)
21. Falamos uns com os outros acerca dos nossos sentimentos.	4.11 (1.65)
22. Dizemos uns aos outros o que achamos que deve ser dito.	4.54 (1.57)
23. Mostramos aquilo que somos verdadeiramente.	4.93 (1.64)
24. O ambiente que se vive no grupo depende do modo como nos estamos a sentir.	4.49 (1.53)
25. Deixamo-nos "levar pelas emoções".	3.80 (1.66)

---

Na Tabela 3 encontram-se os valores médios da Escala de Interdependência Socioafetiva Intragrupal (EISAI), cujo score médio total foi de 4.32 ( $DP=1.02$ ), tendo o item 1 (*O relacionamento que temos influencia o nosso rendimento no trabalho*) a média mais elevada ( $M=5.21$ ,  $DP=1.76$ ) e o item 8 (*Quando o trabalho não corre como o previsto, a forma como nos relacionamos muda*) a média mais reduzida ( $M=3.30$ ,  $DP=1.58$ ). Nas suas dimensões (Alves, 2012), a Expressão Aberta (itens 4, 16, 17, 20, 22, 23) teve a média mais elevada ( $M=4.55$ ,  $DP=1.3$ ), tendo a Proximidade Emocional (itens 2, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 21) e a Emocionalidade no Trabalho (itens 1, 3, 5, 6, 8, 11, 19, 24, 25) tido valores médios muito semelhantes ( $M=4.25$ ,  $DP=1.2$  e  $M=4.24$ ,  $DP=1.1$ , respetivamente).

### **Discussão**

O presente estudo procurou conhecer as perceções de Educadores/as Sociais sobre a interdependência de realização do trabalho em equipa e socioafetiva, nos seus contextos de intervenção. De um modo geral, os resultados permitem concluir que os/as participantes percecionam que os comportamentos de interdependência, quer de realização do trabalho em equipa quer socioafetiva intragrupal, acontecem algumas vezes (score 4) nos seus contextos de intervenção, sendo as dimensões da interdependência de funções e a expressão aberta aquelas que são percecionadas como mais frequentes e a interdependência de tarefa como aquela que acontece de forma menos reiterada. Estas perceções parecem contrastar com a valorização dada ao trabalho em equipa no contexto de intervenção da Educação Social, que a larga maioria dos/as participantes classificou como muito importante.

Os resultados obtidos nas dimensões das escalas seguem uma tendência semelhante à encontrada em outros estudos realizados com amostras portuguesas (Alves, 2012; Dimas et al., 2016), com profissionais de diversas áreas. Concretizando, num estudo onde foi utilizada a EIRTE, Alves (2012) também encontrou um valor médio mais elevado na dimensão Interdependência de Funções (5.07), seguida da Interdependência de Resultados (4.63) e Interdependência de Tarefa (4.13). De notar, porém, que os resultados de Alves (2012) são algo superiores aos encontrados na nossa amostra. No que

respeita à EISAI, em dois estudos (1 e 2) desenvolvidos por Dimas et al. (2016), tal como na nossa amostra, também foram encontrados valores médios mais elevados na dimensão Expressão Aberta (estudo 1: 4.45; estudo 2: 4.68). Contudo, e em contraste com presente estudo, onde os resultados são muito semelhantes, Dimas et al. (2016) constataram valores mais elevados na dimensão Emocionalidade no trabalho (estudo 1: 4.11; estudo 2: 4.04), comparativamente à dimensão Proximidade emocional (estudo 1: 3.68; estudo 2: 3.89). Além disso, em ambas as dimensões os resultados da nossa amostra são mais elevados, em particular na dimensão Proximidade emocional. Tendo em conta que os/as participantes do presente estudo intervêm especificamente na área social, ainda que seja necessário um aprofundamento das análises comparativas entre áreas profissionais, parece importante realçar a importância dessa proximidade considerando os benefícios associados ao aumento da interdependência nas equipas que intervêm apoio a públicos-alvo em situação de maior vulnerabilidade (Emilsson, 2011; Franklin et al., 2015; Skyberg, 2022; Skyberg & Innvaer, 2020; Smith et al., 2018).

Em suma, reconhecida a importância, a expressividade e o papel que o trabalho em equipa ocupa na atualidade das organizações sociais, e reconhecendo a interdependência como característica essencial das equipas de trabalho (Alves & Lourenço, 2017; Dimas et al., 2016), mas também as questões que este estudo permitiu levantar, em particular o aparente desfasamento entre a valorização (expressiva) do trabalho em equipa e a frequência (menos expressiva) da interdependência de realização do trabalho de equipa e interdependência socioafetiva, reforça-se a importância da sua promoção nas equipas de trabalho das quais os Educadores Sociais fazem parte, na medida em que, estes/as devem desenvolver o seu trabalho em interdisciplinaridade e podem contribuir de forma construtiva para as comunidades de trabalho (AIEJI, 2022).

Neste sentido, salientamos que a promoção da interdependência nas equipas de trabalho e a construção de comunidades de trabalho colaborativo, resultam da utilização de tarefas desafiadoras e relevantes que permitam edificar um sentido de propriedade compartilhada entre os membros das equipas (Scager et al., 2020). Assim, ao nível da formação inicial/contínua dos/as Educadores/as Sociais e da construção de equipas colaborativas nas organizações socioeducativas que integram estes profissionais, devem



definir-se objetivos comuns e significativos, atribuir-se recompensas decorrentes dos resultados do trabalho em equipa, determinar-se a partilha de recursos, promover-se a interdependência de papéis e de tarefas e de uma identidade de equipa e criar ambientes facilitadores do trabalho interdependente em equipa (Collazos et al., 2003; Collazos et al., 2007; Laal, 2013).

### Referências

- AIEJI - International Association of Social Educators (2022). *Competence Profile*. <http://www.aieji.net/media/1093/competence-profile-2022.pdf>
- Alves, M. P. (2012). *Interdependência, desenvolvimento e eficácia nos grupos de trabalho* [Dissertação de Doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Alves, M. P., & Lourenço, P. R. (2017). Workgroup interdependence assessment: Group-referent scales and social network analysis. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(1), 23-44. doi: 10.4473/TPM24.1.2
- Alves, M. P., Lourenço, P. R., & Miguez, J. (2013). How to measure socioemotional ties in Workgroup socioaffective interdependence scale. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 1084-1089.
- Chou, L., Wang, A., Wang, T., Huang, M., & Cheng, B. (2008). Shared work values and team member effectiveness: The mediation of trustfulness and trustworthiness. *Human Relations*, 61(12), 1713- 1742.
- Chmiel, N. (2000). *Introduction to work and organizational psychology: An european perspective*. Blackwell Publishing.
- Collazos, C. A., Guerrero, L. A., Pino, J. A., & Ochoa, S. F. (2003). Collaborative Scenarios to Promote Positive Interdependence among Group Members. In J. Favela, & D. Decouchant (Eds.), *Groupware: Design, Implementation, and Use. CRIWG 2003. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 356–370). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-39850-9\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-540-39850-9_30)

- Collazos, C. A., Guerrero, L. A., Pino, J. A., Ochoa, S. F., & Stahl, G. (2007). Designing collaborative learning environments using digital games. *Journal of Universal Computer Science*, 13(7), 1022–1032.
- Dimas, I., Alves, M., Lourenço, & Rebelo, T. (2016). *Equipas de trabalho. Instrumentos de avaliação*. Edições Sílabo.
- Dunphy, D., & Bryant, B. (1996). Teams: Panaceas or prescriptions for improved performance? *Human Relations*, 49(5), 677-699.
- Emilsson, U. M. (2013). The Role of Social Work in Cross-Professional Teamwork: Examples from an Older People's Team in England. *The British Journal of Social Work*, 43(1), 116–134. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr185>
- Franklin, C. M., Bernhardt, J. M., Lopez, R. P., Long-Middleton, E. R., & Davis, S. (2015). Interprofessional teamwork and collaboration between community health workers and healthcare teams: An integrative review. *Health Services Research and Managerial Epidemiology*, 2, 1-9. <https://doi.org/10.1177/2333392815573312>
- Glassop, L. (2002). The organizational benefits of teams. *Human Relations*, 55(2), 225-249. <https://doi.org/10.1177/001872670205500218>
- Guzzo, R. A., & Shea, G. P. (1992). Group performance and intergroup relations in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 269–313). Consulting Psychologists Press.
- Kozlowski, S., Gully, S., Nason, E., & Smith, E. (1999). Developing adaptive teams: A theory of compilation and performance across levels and time. In D. R. Ilgen, & E. D. Pulakos (Eds.), *The Changing Nature of Work and Performance: Implications for Staffing, Personnel Actions, and Development* (pp. 240–292). Jossey-Bass.
- Laal, M. (2013). Positive interdependence in collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1433-1437.

- Marques-Quinteiro, P., Santos, C. M. D., Costa, P., Graça, A. M., Marôco, J., & Rico, R. (2019). Team adaptability and task cohesion as resources to the non-linear dynamics of workload and sickness absenteeism in firefighter teams. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(4), 525-540. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1691646>
- Puente-Palacios K., & Borges-Andrade, J. E. (2005). O efeito da interdependência na satisfação de equipes de trabalho: um estudo multinível. *Revista de Administração Contemporânea*, 9(3), 57-78.
- Reeves, S., Lewin, S., Espin, S., & Zwarenstein, M. (2010). *Interprofessional teamwork for health and social care*. Wiley - Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444325027>
- Salas, E., Rosen, M. A., Burke, C. S., & Goodwin, G. F. (2009). The wisdom of collectives in organizations: An update of the teamwork competencies. In E. Salas, G. F. Goodwin, & C. S. Burke (Eds.), *Team effectiveness in complex organizations: Cross-disciplinary perspectives and approaches* (pp. 39–79). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Santos, C. M., Uitdewilligen, S., Passos, A. M., Marques-Quinteiro, P. M., & Maynard, M. (2021). The Effect of a Concept Mapping Intervention on Shared Cognition and Adaptive Team Performance Over Time, *Group & Organization Management*, 46(6) 984–1026.
- Scager, K., Boonstra, J., Peeters, T., Vulperhorst, J., & Wiegant, F. (2020). Collaborative Learning in College Science: Evoking Positive Interdependence. In J.J. Mintzes, & E.M. Walter (Eds.), *Active Learning in College Science* (pp. 233–247). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4_16)
- Skyberg, H. (2022). *Boundaries, teamwork dynamics and power: Conceptualising central aspects of interprofessionalism in health and social care* [Tese de doutoramento, Faculty of Social Sciences of OsloMet – Oslo Metropolitan University]. OsloMet. <https://www.researchgate.net/publication/365709236>

- Skyberg, H. L., & Innvaer, S. (2020). Dynamics of interprofessional teamwork: Why three logics are better than one. *Social Science & Medicine*, 265, 113472. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113472>
- Smith T., Fowler-Davis, S., Nancarrow, S., Ariss, S. M. B., & Enderby, P. (2018). Leadership in interprofessional health and social care teams: a literature review. *Leadersh Health Serv (Bradf Engl)*, 31(4), 452-467. <https://doi.org/10.1108/LHS-06-2016-0026>
- Sundstrom, E., McIntyre, M., Halfhill, T., & Richards, H. (2000). Work groups: From the Hawthorne studies to work teams of the 1990s and beyond. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 44-67.
- Tannenbaum, S., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. (1996). Promoting Team Effectiveness. In A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 503-524). John Wiley & Sons.

La calidad en los servicios de orientación: una propuesta europea

Elena Fernández-Rey (0000-0001-6018-0419)\*,

Ana Isabel Couce Santalla (0000-0001-5320-4929)\*\*,

Rebeca García-Murias (0000-0003-1383-8032)\*\*\*,

José Pablo Franco López (0000-0002-7032-6810)\*\*\*\*

\*Universidade de Santiago de Compostela, \*\*Universidade de Santiago de Compostela,  
\*\*\*Universidade de Santiago de Compostela, \*\*\*\*Universidade de Santiago de  
Compostela

Proyecto Erasmus+ Guiding Schools-Improving quality standards for career learning and  
guidance (2020-1-IT02-KA201-079116)

Autora de contacto: elena.fernandez.rey@usc.es

## Resumen

A partir de un enfoque de la calidad de los servicios de orientación basado en cuatro principios (la adecuación a una finalidad que sirva para transformar los servicios; el uso de una metodología de investigación-acción; el papel activo y reflexivo de las y los profesionales; y la participación de todos los agentes implicados), el Proyecto Erasmus+ *Guiding Schools-Improving quality standards for career learning and guidance* se planteó como uno de sus objetivos identificar y describir las áreas relacionadas con la organización y el funcionamiento de los servicios de orientación en centros de educación secundaria que implicaran una mejora en su calidad. Se analizaron las necesidades de orientación para la carrera del alumnado de educación secundaria y los recursos y las estrategias que podría utilizar el profesorado como mediador en las tareas de orientación, así como, se realizó una revisión documental de la investigación internacional sobre el desarrollo de la carrera. La propuesta elaborada incluye seis áreas interconectadas de intervención orientadora: educación de la carrera, información sobre la carrera, asesoramiento, centro de recursos, redes y colaboraciones, y profesionales reflexivos. Se justifica la importancia y el papel de cada área en función de los estudios internacionales,

se plantea cómo se puede trabajar en los centros de educación secundaria y se ofrece un repositorio de recursos y prácticas positivas.

*Palabras clave:* desarrollo de la carrera, servicios de orientación, educación secundaria, calidad educativa

### **Quality in guidance services: an European proposal**

#### Abstract

From an approach to the quality of guidance services based on four principles (the adequacy to a purpose that serves to transform the services; the use of an action-research methodology; the active and reflexive role of professionals; and the participation of all the agents involved), the Erasmus+ Project *Guiding Schools-Improving quality standards for career learning and guidance* set as one of its aims to identify and describe the areas related to the organisation and performance of guidance services in secondary education centres that would involve an improvement in their quality. The career guidance needs of secondary school students and the resources and strategies that could be used by teachers as mediators in guidance tasks were analysed, as well as a documentary review of international research on career development. The proposal developed includes six interconnected areas of guidance intervention: career education, career information, counselling, resource centre, networks and partnerships, and reflective practitioners. It outlines the importance and role of each area in terms of international studies, discusses how it can work in secondary schools, and provides a repository of resources and positive practices.

*Keywords:* career development, counselling services, secondary education, educational quality

El Proyecto Erasmus+ *Guiding Schools-Improving quality standards for career learning and guidance*<sup>1</sup>, coordinado por la Universidad de Bari (Italia), se enfocó en la definición de un marco de calidad para el desarrollo de la orientación para la carrera en centros de educación secundaria. El objetivo principal fue investigar las necesidades de orientación a nivel local en los países socios para promover un marco que ayude a las y los docentes y profesionales de la orientación a diseñar programas de educación de la carrera y servicios de orientación de calidad. Se hizo hincapié en el papel del profesorado como impulsor de la orientación en sus centros educativos y que la función orientadora no recayera únicamente en las y los profesionales específicos.

Las instituciones socias participantes en el Proyecto fueron el Centro Pluriversum (Italia), las Universidades de Santiago de Compostela (España) y de Inland (Noruega), el Centro para la Orientación de la Carrera de Gotemburgo (Suecia), el Centro para Educación y Desarrollo (Macedonia del Norte), el Square Dot Team (Bélgica), la Asociación DVB (Alemania).

El Proyecto se inició en septiembre de 2020 y finalizó en febrero de 2023.

En el Proyecto *Guiding Schools* se entendió la orientación para la carrera como una oportunidad de aprendizaje que ayuda a las personas y a los grupos a considerar y reconsiderar el trabajo, el ocio y la formación a la luz de nueva información y experiencias y, como consecuencia, a emprender acciones individuales y colectivas (Hooley et al., 2017).

La calidad de la orientación es un objetivo prioritario a nivel europeo. Así se recoge como uno de los principios de actuación (Principio 3. Desarrollar la garantía de calidad en los servicios de orientación) en la Resolución del Consejo sobre orientación permanente (Consejo de la Unión Europea, 2008) o en el diseño de una herramienta para estimular el debate y la acción de las partes interesadas para la mejora continua de las políticas y prácticas de orientación a lo largo de la vida, centradas en fortalecer la garantía de calidad y el desarrollo de sistemas políticos basados en evidencias (ELGPN, 2015a).

---

<sup>1</sup> <https://www.guidingschools.eu/es/home-3/>

La revisión crítica realizada por Hooley y Rice (2018) sobre el concepto de calidad y la garantía de la calidad en el ámbito de la orientación para la carrera argumenta que el término integra una gran variedad de presupuestos y enfoques sobre cuáles son los objetivos que se buscan, para quién, qué estrategias podrían emplearse para conseguir los objetivos y cómo se puede estar seguro de haberlos alcanzado. Y afirman que, en el contexto educativo, la práctica de la garantía de la calidad tiene una ‘historia turbulenta’, ligada a la idea que se tiene de la educación, o de la orientación para la carrera y a quién le interese que funcione.

La garantía de la calidad se sostiene en los siguientes seis dominios que, como se muestra en la figura 1, están interrelacionados (Hooley y Rice, 2018):

- Políticas de orientación para la carrera, que tratan de supervisar, evaluar y comprobar su eficacia.
- Definición del tipo de organizaciones que pueden ofrecer orientación para la carrera y cómo deberían funcionar.
- Identificación de los procesos que deberían seguirse en la prestación de una orientación para la carrera de calidad y garantizar que estos procesos se llevan a cabo.
- Especificación de las y los profesionales que pueden ejercer la orientación (sus cualificaciones y competencias) y definición de cómo deberían organizarse y gestionar su profesión.
- Aclaración de los resultados o productos que deberían producirse a través del proceso de orientación y establecer cómo pueden observarse e identificarse.
- Reconocimiento de la experiencia de los destinatarios y encontrar vías para recoger e integrar su perspectiva en el proceso orientador.



**Figura 4**

*Interrelación entre los seis dominios de garantía de la calidad en la orientación para la carrera*



*Nota:* Elaboración propia

Sultana (2018) clasifica los modelos y enfoques de gestión de la calidad en función de dos criterios: su orientación ideológica y los actores que participan. De acuerdo con el primer criterio, se refiere a enfoques tecnocráticos, interpretativos y emancipadores. Y, en función del segundo, propone enfoques centrados en la administración, en las y los profesionales y destinatarios. Incide en la idea de que los enfoques ideológicos no son mutuamente excluyentes. También, se podría combinar la responsabilidad de las y los actores para evaluar los servicios de orientación.

**Método**

El punto de partida del Proyecto *Guiding Schools* se enfocó en impulsar el papel estratégico que los centros de educación secundaria deben asumir en el proceso de construcción de la carrera de las y los estudiantes. Los centros educativos tienen que proporcionarles las competencias de gestión de la carrera (*Career Management Skills - CMS-*) que, como ciudadanos, necesitarán para diseñar y gestionar sus itinerarios de aprendizaje a lo largo de la vida y su futuro profesional.

Las competencias de gestión de la carrera, según ELGPN (2015b), son un conjunto de aptitudes (conocimientos, habilidades, actitudes) que permiten a una persona, de cualquier edad o en cualquier etapa de su desarrollo, gestionar sus trayectorias educativas y laborales.

Un servicio de orientación para la carrera de calidad es un elemento importante en los centros para prevenir y reducir el abandono escolar temprano y la desvinculación de estudiantes al mundo educativo y al laboral (Figuera-Gazo et. al, 2015; Holgueras, 2016; Morentin-Encina y Ballesteros, 2021).

La idea principal del Proyecto fue proporcionar pautas y herramientas para diseñar y/o mejorar los servicios de orientación de los centros de educación secundaria, fundamentándolos en un modelo de CMS compartido y en los que se integren las y los profesionales y recursos internos y los externos (servicios locales de orientación, administraciones, organizaciones, universidades, etc.)

Se propuso una metodología de Investigación Acción Participativa (IAP). La Investigación Acción Participativa (Orefice, 2014) supone la implicación directa y activa de las partes interesadas en el Proyecto, así como de sus destinatarios, en la co-creación de los resultados esperados (en nuestro caso, profesionales de la orientación, profesorado de enseñanza secundaria, directores y directoras de centros educativos y expertos y expertas). Según este modelo todas las personas participantes desempeñan un papel activo como ‘investigadoras’ y cooperan en la construcción de conocimiento contextualizado, desarrollando acciones innovadoras para resolver problemas emergentes y para mejorar la oferta de actividades de orientación.

Con esta metodología de enfoque ascendente se logró que los principales interesados en la prestación de unos servicios de orientación de calidad (especialmente, profesionales de la orientación, profesorado de enseñanza secundaria, equipos directivos de centros educativos de educación secundaria y responsables de políticas educativas) se comprometieran en el diseño y aplicación de los resultados en sus propios contextos.

### **Principales Resultados**

Los principales resultados del Proyecto fueron los siguientes:

1. Un modelo de calidad para el aprendizaje de la carrera en los centros educativos, basado en el enfoque europeo de CMS.
2. Una herramienta de autoevaluación para comprobar, identificar y abordar las lagunas y mejorar las áreas más débiles de los servicios de orientación de cada centro.
3. Una plataforma de e-learning que ayude, tanto a las y los profesionales de la orientación como al profesorado, a desarrollar un servicio de orientación de calidad.
4. Una plataforma de e-orientación que ofrezca a los centros educativos un servicio de orientación para la carrera a través de recursos digitales.

En este trabajo se presenta el modelo de calidad para el aprendizaje de la carrera en los centros educativos de secundaria, basado en el enfoque europeo de CMS. El enfoque de calidad propuesto se sustenta en cuatro principios básicos, según Sultana (2018): la calidad entendida como adecuación a un propósito y como transformación; un enfoque que se desarrolle a través de la investigación-acción, que conlleva la adopción del modelo de profesional reflexivo; la confianza en la competencia de las y los profesionales de la orientación; y la valoración de la voz del estudiantado, las familias y los agentes comunitarios.

En la figura 2 se expone el modelo de calidad compuesto por seis grandes áreas de intervención orientadora en la etapa de Educación Secundaria (Sultana, 2018). Aunque las áreas están interrelacionadas, aquellas indicadas con la letra 'A' se vinculan con los intereses y necesidades de orientación del alumnado, mientras que las identificadas con la letra 'B' se relacionan, preferentemente, con la práctica profesional de las orientadoras y los orientadores y del profesorado.

## Figura 2

### *Modelo de servicios de orientación de calidad para enseñanza secundaria*



*Nota:* Elaboración propia

El área de educación de la carrera propone una reflexión crítica sobre el conocimiento más profundo de uno mismo, el desarrollo de las CMS, el mundo del trabajo y la toma de conciencia de las oportunidades formativas. Desde el punto de vista curricular se podría organizar como un conjunto de actividades extracurriculares, integrando los diversos aspectos en las materias, como asignatura independiente o combinando varias de las opciones anteriores.

El área de información sobre la carrera parte de la máxima de que la información es necesaria, pero no suficiente en la actuación orientadora. Deberá atender a una serie de principios, como su utilidad, contextualización, facilidad de acceso o imparcialidad, entre otros, ya que cada persona construye el conocimiento e interpreta la información de manera diferente (Sultana, 2018). El modelo establece como estrategias para ofrecer información a las y los estudiantes: su implicación, la adaptación a su etapa evolutiva, y la conexión de diversas informaciones.

El ámbito de asesoramiento profesional supone una atención más personalizada a individuos o pequeños grupos, estableciendo vínculos entre los retos de la vida y el desarrollo de la carrera. Su objetivo es ayudar a las y los estudiantes a ser mejores, más competentes y motivados en la planificación de su proyecto de vida. Desde esta área se trabaja especialmente para prevenir el abandono escolar prematuro.

Una forma de poner en valor la orientación en los centros educativos es disponer de un lugar específico en el que actúen los servicios de orientación, se desarrollen las actividades y se ubiquen los materiales y recursos necesarios. De esta manera se visibiliza el servicio para toda la comunidad escolar y ayudaría a mejorar el acceso a la orientación por parte del alumnado.

Las colaboraciones del sistema de orientación con diversos agentes educativos, socioeconómicos y comunitarios es un factor clave de la calidad de la orientación que se realiza en la educación secundaria, ya que las actividades de educación de la carrera que se planifiquen se percibirán de manera integral, significativa y contextualizada. El reconocimiento y apoyo institucional a estos colaboradores y la percepción de un beneficio mutuo serán requisitos a tener en cuenta para que la creación de una red de cooperación pueda resultar eficaz.

Aunque no existe un reconocimiento europeo sobre los contenidos formativos que capacitan a las y los profesionales de la orientación, ni tampoco hay un consenso sobre el tipo de competencias requeridas para ejercer su profesión, diferentes organismos e investigaciones (IAEVG, 2018; Schiersmann, 2012) han propuesto modelos de competencias que inciden en la necesidad de un enfoque holístico para la profesionalización de los servicios de orientación en el que prime la práctica reflexiva antes, durante y después de la acción orientadora. Esa práctica reflexiva es otro indicador de calidad que se traducirá en el empleo de la Investigación Acción Participativa como herramienta para garantizarla.

### **Conclusiones**

En síntesis, podemos afirmar que el debate sobre la calidad de los servicios de orientación es constante y de actualidad, en un contexto sociocultural caracterizado por un mercado laboral cambiante, fluido e incierto, que caracteriza las transiciones escuela-

universidad-trabajo, y las hace complejas y difíciles de gestionar. Además, la orientación representa una de las funciones estratégicas de las escuelas, pero a menudo estas actividades se organizan en forma de eventos o iniciativas únicas. En muchas ocasiones, con la intención de integrar la orientación en el contenido curricular de las materias, se desdibujan y difuminan este tipo de actividades.

En la actualidad, se hace necesaria la visibilización, trazabilidad y difusión de estas acciones de orientación, con modelos y experiencias nacionales de apoyo a los centros, para organizar y mejorar la calidad, la continuidad y eficacia de la orientación, así como la implantación de un itinerario formativo específico que reúna contenidos formativos y competencias profesionales, adoptando el modelo de referencia que profundice en las seis áreas detalladas anteriormente.

La puesta en marcha del Proyecto *Guiding Schools* ha permitido la obtención de los resultados tangibles ya comentados, pero también otros resultados no tangibles, como la creación de redes (tanto a nivel local como internacional), mediante eventos multiplicadores, formación internacional e iniciativas de difusión realizadas por los socios. Además, con la adopción de un enfoque participativo, el proyecto trabajó para involucrar directamente a docentes, profesionales y responsables políticos en todas las fases de la investigación, al tiempo que se inició un proceso de innovación social para mejorar las prácticas de orientación profesional en los centros de enseñanza secundaria.

## Referencias

- Consejo de la Unión Europea (2008). *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente*.  
<https://eurlex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A42008X1213%2802%29>
- ELGPN (2015a). *ELGPN Tools No. 5: Strengthening the Quality Assurance and Evidence-Base for Lifelong Guidance*. [elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN\\_QAE\\_tool\\_no\\_5\\_web.pdf/](http://elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_QAE_tool_no_5_web.pdf/)
- ELGPN (2015b). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance-A Reference framework for the EU and for the Commission*.

<http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>

- Figuera-Gazo, P., Rodríguez-Moreno, M<sup>a</sup>. L. & Llanes-Ordóñez, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 1-17. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2821>
- Holgueras, A.I. (2016). Análisis de la influencia de la orientación profesional en los jóvenes en situación de abandono escolar. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 137-156. <https://doi.org/10.6018/j/253251>
- Hooley, T. & Rice, S. (2018). Ensuring quality in career guidance: a critical review. *British Journal of Guidance and Counselling*, online first. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1480012>
- Hooley, T., Sultana, R.G. & Thomsen, R. (2017) The neoliberal challenge to career guidance-mobilising research, policy and practice around social justice. En T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp. 1-27). Routledge.
- IAEVG (2018). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. <https://iaevg.com/competencies>
- Moretin-Encina, J. & Ballesteros, B. (2021). Objetivo CINE: Análisis del éxito y abandono educativo. Implicaciones para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 7-26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31275>
- Orefice, P. (2014). *Ciudadanía emancipada a través de la Investigación Acción Participativa en la búsqueda de nuevos paradigmas de Desarrollo Humano*. Cátedra.
- Schiersmann, C., Ertelt, B. J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H. & Weber, P. (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Heidelberg University.

Sultana, R.G. (2018). *Enhancing the quality of career guidance in secondary schools. A handbook*. Pluriversum.



## Área 5 – Educación, Desarrollo y Procesos Artísticos

A educação como um instrumento de emancipação social: descrição da teoria de Paulo Freire no contexto angolano

Alice Amândio Teixeira (<https://orcid.org/0009-0008-2370-9553>)

Instituto Superior Politécnico Evangélico do Lubango - ISPEL

### Resumo

A emancipação é um direito natural do ser humano e qualquer tentativa injusta de privá-la ou reduzi-la deve ser combatida. Para esse combate, é importante que a educação das novas gerações seja guiada em consonância com as diretrizes que facilitem o exercício cada vez melhor da emancipação individual, servindo principalmente à humanidade, porque o profissional da educação deve influenciar as mudanças positivas na sociedade. Constatase que a sociedade angolana vive momentos marcantes em sua história política, social e acadêmica, bastante significativos e de grande euforia, tendo como principais autores os próprios angolanos e a geração de angolanos formados. O objetivo deste estudo consiste em sistematizar a educação como instrumento de emancipação social, tendo como referência os pressupostos teóricos de Paulo Freire. É um estudo exploratório-descritivo, cujo empirismo está articulado à análise documental e subjetividade. Os resultados e conclusões do estudo tendem a apresentar um contributo teórico sobre os desafios da educação emancipadora no contexto da sociedade angolana.

*Palabras clave:* Educação, Emancipação social, Contexto da emancipação em Angola.

### **Education as a tool for social emancipation: description of Paulo Freire's theory in the Angolan context.**

### Abstract

Emancipation is a natural right of human beings, and any unjust attempt to deprive or reduce it must be combated. To engage in this fight, it is important that the education of new generations be guided in accordance with guidelines that facilitate the increasingly

better exercise of individual emancipation, primarily serving humanity, since the education professional should influence positive changes in society. It is evident that Angolan society is living through significant and euphoric moments in its political, social, and academic history, with Angolans themselves and the generation of educated Angolans being the main authors. The objective of this study is to systematize education as an instrument of social emancipation, with reference to Paulo Freire's theoretical assumptions. It is an exploratory-descriptive study, whose empiricism is articulated with document analysis and subjectivity. The study's results and conclusions tend to present a theoretical contribution on the challenges of emancipatory education in the context of Angolan society.

*Keywords:* Education, Emancipation in Paulo Freire's view, Context of Emancipation in Angola.

A educação do ser humano tem seu início no seio familiar. A partir da família, ocorre um processo de humanização e emancipação, e a educação deve ser concebida como prática dessa emancipação. A educação busca conduzir o ser humano a se tornar uma pessoa civilizada, e desde cedo a escola desempenha um papel fundamental nesse processo. Os caminhos da emancipação levam apenas a sujeitos livres, e a prática da emancipação só pode ser concretizada por meio de uma pedagogia na qual o oprimido tenha a capacidade de se descobrir e se tornar sujeito de sua própria trajetória histórica (Santana, 2013).

Ao discutirmos o conceito de emancipação, Freire nos leva a refletir sobre a sua natureza política. Emancipar o sujeito significa libertá-lo da opressão e dominação de classe (Oliveira & Poluca, 2016).

Nessa perspectiva, o estudo da educação e da emancipação nos permite compreender a evolução, os processos de mudança, os estágios, as pessoas envolvidas, as fraquezas e, ao mesmo tempo, oferece uma visão mais clara e compreensível da situação da educação na sociedade.

O presente estudo se concentra nas vivências da sociedade angolana, que está a testemunhar momentos marcantes em sua história política, social e acadêmica, repletos de significado e grande entusiasmo, com destaque para os próprios angolanos e a geração de angolanos educados. O objetivo dessa pesquisa é sistematizar a educação como instrumento de emancipação social, utilizando como referência os pressupostos teóricos de Paulo Freire.

## **Fundamentação teórica**

### **A educação**

A educação é um processo pelo qual adquirimos conhecimento, habilidades, valores e atitudes que nos permitem desenvolver nosso potencial humano e nos preparar para enfrentar os desafios da vida. Ela ocorre ao longo de toda a nossa vida e pode ser formal, como a educação escolar, ou informal, adquirida por meio de experiências cotidianas, interações sociais e autodidatismo (Libâneo, 2008).

Todas as pessoas passam pela educação. Quer seja em casa, na rua, na igreja ou na escola, no local de trabalho, de um modo ou de outros; todos possuem pedaços da vida com a educação: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias associa-se a vida com a educação (Brandão, 2010).

A educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos e na construção de sociedades saudáveis e prósperas. Ela engloba não apenas a transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas. Através da educação, aprendemos a pensar criticamente, a resolver problemas, a se comunicar efetivamente, a colaborar com os outros e a nos adaptar às mudanças (Libâneo, 2008).

Além disso, a educação também desempenha um papel importante na formação de valores e na promoção da cidadania. Ela nos ajuda a compreender e respeitar a diversidade, a promover a igualdade e a justiça, e a agir de forma ética e responsável.

### ***A educação na visão dos filósofos***

Havia uma época em que grandes filósofos ponderavam sobre a natureza da educação e seu impacto na sociedade. Entre esses filósofos, estava Sócrates, um homem

sábio que acreditava que a educação era a chave para despertar nas pessoas a importância do autoconhecimento, levando-as a buscar sabedoria e a praticar o bem. Ele defendia que o debate e a oposição de ideias eram essenciais para disseminar o conhecimento e promover o crescimento individual e coletivo (Pereira, 2018).

Em meio a esse contexto, surgiu Platão, discípulo de Sócrates. Para ele, a educação não era apenas uma questão individual, mas um meio de formar cidadãos capazes de participar ativamente das decisões políticas e contribuir para uma sociedade ideal. No entanto, na Grécia Antiga, apenas aqueles considerados cidadãos pela lei tinham acesso à política, o que excluía comerciantes, artesãos, mulheres e escravos (Bellini, 2016).

Outro filósofo importante da época era Aristóteles, cujas ideias sobre educação diferiam um pouco das de seus predecessores. Para ele, a educação era um instrumento para que o homem alcançasse sua realização política. O foco estava no treinamento para o exercício da justiça e da ética na sociedade. Aristóteles via o homem como um ser político por natureza e acreditava que a educação desempenhava um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de contribuir para o bem comum (Santos, 2015).

Em tempos mais recentes, Santo Agostinho trouxe sua visão peculiar sobre a educação. Para ele, o processo educativo tinha como objetivo formar cidadãos livres, capazes de compreender o significado da democracia, da autoridade e de estabelecer relações de reciprocidade e respeito. Diferentemente de outros filósofos, Santo Agostinho não enfatizava a criatividade e o desafio, mas sim a transmissão de informações como parte essencial da educação (Pirateli, 2014).

Por fim, Tomás de Aquino trazia sua perspectiva sobre a educação como um todo integrado. Para ele, a educação não poderia ser fragmentada conforme os interesses individuais, monetários ou partidários. Defendia que a compreensão antropológica do ser humano era essencial para uma educação plena e significativa. A incorporação do indivíduo em instituições não deveria ser o único objetivo, mas sim formar seres humanos completos e conscientes (Santos, Lopes, & Prado, (2011).

### ***A educação emancipadora na visão de Paulo Freire***

A emancipação é um processo de libertação política, cultural, humana e social de todos os oprimidos, que se libertam a si mesmos e aos opressores de qualquer prática de

opressão. Na obra "Pedagogia do Oprimido" (2005), Paulo Freire defende uma pedagogia emancipadora por meio de uma luta de libertação. Segundo Freire, a libertação consiste no sentido dos oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a tarefa humanística e histórica de libertarem-se a si mesmos e aos opressores (Freire, 2005).

O ponto de partida de Paulo Freire é o fato de que o ensinar vem depois do aprender. Através da aprendizagem social, mulheres e homens descobriram historicamente que era possível ensinar. Aprender precedeu o ensinar, ou seja, o ensinar resultou da experiência de aprender.

Segundo Paulo Freire, não se pode falar de emancipação sem abordar a relação entre política, educação e emancipação. Existe uma relação necessária entre política e educação, mas não necessariamente entre educação e emancipação. A educação por si só não transforma a realidade social, pois compreende-se que a transformação qualitativa da sociedade ocorre por meio das condições materiais objetivas, pela ação humana coletiva e pela luta de classes (Freire, 2010).

Para Freire, é evidente que existe uma visão ingênua que nega a natureza política do processo educativo, desfazendo assim a condição fundamental dos indivíduos como processos históricos. Em sociedades onde predomina o modo de produção capitalista, os indivíduos são moldados em detrimento das políticas sociais e das indústrias existentes naquela localidade. Além disso, os indivíduos, em seus papéis de representantes sociais, tornam-se despojados dos meios de produção e se acomodam como vendedores de força de trabalho. Diante disso, surgem as perguntas: A atuação do educador será a favor dos que oprimem ou dos que são oprimidos? O educador lutará pela ordem dos que exploram ou pela libertação dos explorados? (Freire, 2005).

Retomando a obra "Pedagogia do Oprimido", Freire coloca a seguinte questão: Como se dá a relação entre educação e emancipação? Do ponto de vista lógico, na visão de Paulo Freire, entre esses dois termos existe uma relação de possibilidades. Pode ocorrer ou não uma relação entre educação e emancipação (Freire, 2005).

Freire explica que há uma necessidade de tensão entre os termos educação e emancipação. Essa tensão se expressa na prática social consciente dos atores envolvidos

no processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo principal é a libertação dos oprimidos

De acordo com Freire (1997), existem professores que se dedicam à luta em prol da causa dos oprimidos, mas muitos deles contribuem involuntariamente para a dominação, continuando a adotar uma educação bancária. Nessa abordagem, os professores ocupam a posição de detentores do conhecimento, enquanto os alunos são vistos como objetos passivos, mantendo-se na condição de meros receptáculos do conhecimento. Para contrapor a função do educador bancário, Freire defende que, para manter uma prática de educação libertadora, o professor precisa reconhecer nos alunos um processo de busca pelo conhecimento, enxergando-os como sujeitos ativos e não como meros receptores. O conhecimento não é algo imobilizado, concluído e terminado a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu (Freire, 1997).

Portanto, para Freire, a importante função do professor crítico é proporcionar um ensino desafiador, que reconhece os efeitos contraditórios na realidade opressora. O professor crítico deve problematizar, juntamente com seus alunos, o significado de sua situação existencial concreta, questionando o papel que desempenham na sociedade e apresentando-o como um problema a ser refletido e transformado coletivamente (Freire, 1987).

Na visão de Paulo Freire, o professor está envolvido no processo de formação para a autonomia dos alunos quando reconhece a necessidade de superar práticas educativas conservadoras, que visam apenas à adaptação à produção e reprodução social. Ao problematizar a conservação e reprodução social, o professor revela o papel fundamental da Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987).

Freire enfatiza que, para alcançar experiências emancipadoras na educação, o profissional da educação deve trabalhar constantemente com uma educação sistemática e baseada em práticas educativas. No processo de educação sistemática, as práticas educativas tendem a manter as estruturas sociais existentes, contribuindo para a interiorização de valores funcionais à ordem estabelecida. É fundamental compreender que, para melhorar a condição dos oprimidos, é necessário mudar a reprodução das posições ocupadas na economia e na divisão social do trabalho, o que pode ser alcançado



por meio de práticas libertadoras e emancipadoras, que buscam a transformação da condição de exploradores e explorados nas sociedades capitalistas (Freire, 2010).

### **Metodologia**

Para o desenvolvimento deste estudo, adotamos uma abordagem de pesquisa bibliográfica, que se baseia em material já publicado em livros, artigos científicos, teses, dissertações e outras fontes acadêmicas. Nosso objetivo é explorar questões relacionadas à educação emancipatória, contextualizando-as na realidade angolana, levando em consideração tanto as observações presenciais quanto as informações obtidas por meio das mídias sociais.

Nesse estudo investigativo, assumimos o papel de professores pesquisadores, seguindo a perspectiva apresentada por Silva (2014, p. 67). Como professores totalmente envolvidos em nossa prática, levantamos constantes questionamentos sobre nossas ações, buscando encontrar caminhos para um melhor desempenho de nossas atividades e para contribuir com os princípios da educação emancipadora.

É importante ressaltar que a realização de uma pesquisa pelo próprio professor promove a reflexão sobre sua prática pedagógica. Dessa forma, o trabalho de pesquisa se torna uma ferramenta essencial para repensar e aprimorar a prática educativa.

Para a elaboração deste trabalho, realizamos um levantamento de informações por meio da análise de documentos. A análise documental pode ser utilizada em uma pesquisa de duas maneiras, como apontado por Bell (2004): complementando informações obtidas por outros métodos ou como método central, sendo os documentos o objeto de estudo em si.

A análise documental, como técnica de coleta de dados, pode ser desenvolvida em quatro etapas (Bogdan e Biklen, 2003): 1) leitura global das informações; 2) definição de termos e reorganização das informações em unidades de informação; 3) elaboração de um sistema de categorias; 4) validação das categorias. Neste estudo, optamos por realizar apenas a leitura global das informações, deixando de lado a etapa de categorização.

### **Considerações finais**



A Constituição de Angola, adotada em 2010 para substituir a Constituição anterior de 1992, declara o país como uma República soberana, democrática e baseada nos princípios da dignidade da pessoa humana, igualdade, liberdade, solidariedade e justiça social. Ela estabelece a separação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, com mecanismos de equilíbrio e controle entre eles.

No que diz respeito aos direitos fundamentais, a Constituição de Angola garante uma série de direitos e liberdades aos cidadãos, incluindo a liberdade de expressão, o direito à educação, à saúde, à propriedade, à participação política, entre outros. Também são estabelecidos os direitos dos trabalhadores, dos jovens, das mulheres, das crianças e dos idosos.

O artigo 30º da Constituição destaca a inviolabilidade da vida humana, proibindo atos de tortura, tratamentos cruéis, degradantes ou desumanos. Os cidadãos podem viver com a segurança de que sua integridade física e moral será respeitada.

O artigo 35º garante a liberdade de expressão, opinião e imprensa. Os cidadãos têm o direito de expressar seus pensamentos livremente, sem medo de represálias, e de acessar informações e se expressar por meio dos meios de comunicação.

A liberdade de consciência, religião e culto é protegida pelo artigo 36º. Cada indivíduo tem o direito de acreditar no que quiser, praticar sua religião e culto, seja em público ou em particular. A diversidade religiosa é respeitada e valorizada.

Quanto a reuniões e manifestações pacíficas, o artigo 37º assegura esse direito. Os cidadãos podem se reunir e expressar suas opiniões de forma pacífica, desde que dentro dos limites estabelecidos pela lei.

O direito à associação é reconhecido no artigo 38º. Os cidadãos podem se unir, formar partidos políticos, sindicatos e outras organizações para defender seus interesses e lutar por causas comuns.

O direito à greve também está presente na Constituição, conforme o artigo 40º. Os trabalhadores têm o direito de protestar pacificamente e reivindicar melhores condições de trabalho, desde que respeitando os termos estabelecidos pela lei.

A propriedade privada é protegida pelo artigo 41º. No entanto, a Constituição deixa claro que a propriedade deve cumprir uma função social, contribuindo para o bem-estar da sociedade como um todo.

A igualdade perante a lei é um princípio fundamental, conforme o artigo 42º. A discriminação com base em raça, cor, etnia, sexo, religião, origem social e outros aspectos é proibida. Todos os cidadãos são considerados iguais perante a lei.

A educação também é um direito garantido pela Constituição. O artigo 43º estabelece que o Estado tem a responsabilidade de promover o acesso à educação de qualidade.

No entanto, apesar dos avanços e das garantias constitucionais, ainda existem desafios significativos que Angola enfrenta no que diz respeito à efetivação dos direitos e liberdades individuais e coletivas.

Um dos principais problemas que facilmente se identifica é a forma de transmissão das informações dos meios de comunicação pública, o que de certa forma nos remete a alguma restrição da liberdade de expressão e da imprensa. Embora a Constituição garanta esse direito, observamos casos em que jornalistas e ativistas e cidadãos comuns enfrentam algum tipo de intimidação e até mesmo prisão por expressarem suas opiniões. Isso cria um ambiente de receio e autocensura, limitando a diversidade de vozes e prejudicando o livre fluxo de informações.

Além disso, os problemas de excesso de força policial que se identifica na realização de manifestações pacíficas e a associação livre também são preocupantes. A Constituição reconhece esses direitos, mas é necessário garantir que os cidadãos possam exercê-los sem medo de represálias ou violência. A atuação de órgãos de fiscalização e o fortalecimento do poder Judiciário são fundamentais para assegurar a proteção desses direitos e garantir que haja prestação de contas por eventuais abusos.

Outro desafio está relacionado ao acesso à educação de qualidade. Embora a Constituição estabeleça o direito à educação para todos os cidadãos, observamos que muitas crianças estão fora do sistema educativo e enfrentam falta de escolas adequadas.

A formação em condições precárias, como em baixo de árvores, compromete a qualidade do ensino e limita as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social.

A situação socioeconômica também é preocupante. O mercado informal tem se tornado a principal fonte de trabalho e renda para muitas famílias, enquanto o desemprego persiste. A saúde preventiva é praticamente inexistente e há uma dependência excessiva da importação de produtos básicos, o que desfavorece a agricultura interna. A distribuição de água potável e energia elétrica para todos os cidadãos também é uma questão que requer atenção.

Diante desses desafios, é fundamental repensar a educação em Angola. A formação dos professores desempenha um papel crucial na construção de uma escola de qualidade. Não basta ter equipamentos tecnológicos ou infraestrutura adequada, é necessário investir na capacitação dos professores e no desenvolvimento de uma abordagem pedagógica que promova a autonomia e a emancipação dos alunos. Paulo Freire, renomado educador, defendia a ideia de uma educação transformadora, capaz de libertar os indivíduos das estruturas opressoras e promover uma sociedade mais justa.

É notório que a sociedade angolana tem demonstrado maior conscientização de seus direitos e uma maior participação ativa na busca por justiça e igualdade. As manifestações populares e a ampla disseminação de informações através das redes sociais são reflexos desse processo. A formação e educação dos cidadãos têm sido fatores-chave nesse despertar de consciência e no exercício de seus direitos.

No entanto, é necessário que essa conscientização seja acompanhada por mudanças efetivas na realidade do país. Os desafios mencionados anteriormente requerem ações concretas por parte do governo angolano e da sociedade como um todo.

Para superar as restrições à liberdade de expressão e de imprensa, é necessário promover um ambiente favorável à livre circulação de informações e garantir a proteção dos jornalistas e ativistas. Isso pode ser alcançado por meio da criação de leis que salvaguardem esses direitos, da implementação de mecanismos eficazes de proteção e do fortalecimento da independência do poder Judiciário para lidar com violações.

No que diz respeito às manifestações pacíficas e à associação livre, é fundamental que o governo respeite e proteja o direito dos cidadãos de se manifestarem e se organizarem livremente. É importante promover o diálogo entre as autoridades e os manifestantes, buscando soluções pacíficas para as demandas da população. Além disso, é necessário garantir que qualquer forma de violência ou intimidação contra manifestantes seja devidamente investigada e punida.

No setor educacional, é crucial investir na construção e reforma de escolas, especialmente em áreas rurais e de baixa renda, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. Além disso, é importante melhorar a formação e valorização dos professores, proporcionando-lhes oportunidades de capacitação e desenvolvimento profissional. Isso contribuirá para elevar o padrão do ensino e promover o pleno desenvolvimento dos alunos.

No âmbito socioeconômico, é necessário adotar medidas que estimulem o crescimento econômico sustentável e reduzam a dependência de importações. Isso envolve o apoio à agricultura local, o estímulo ao empreendedorismo e à criação de empregos, além do fortalecimento do sistema de saúde e da infraestrutura básica, como o fornecimento de água potável e energia elétrica para todos os cidadãos.

Além disso, é importante promover a transparência e o combate à corrupção, garantindo a prestação de contas e o uso adequado dos recursos públicos. Isso contribuirá para o desenvolvimento econômico e social do país, bem como para o fortalecimento da confiança dos cidadãos nas instituições governamentais.

Em suma, a efetivação dos direitos e liberdades individuais e coletivas em Angola requer um esforço conjunto do governo, da sociedade civil e de todas as partes interessadas. É um processo contínuo que exige o engajamento de todos na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

## Referencias

Bellini, F. (2016). Sócrates e a educação. *Fiósofos da Educação*. Recuperado em 11 de outubro de 2018, de <https://demonstre.com/socrates-e-a-educacao/>

- Freire, P. (1987). *Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor*. São Paulo: Editora Paz e Terra. Recuperado de <http://forumeja.org.br/files/MedoeOusadia.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2017.
- Freire, P. (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2005). *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Libâneo, J. C. (2008). *Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas*. Campinas: Papirus.
- Oliveira, N. A., & Poluca, K. A. (2016). *Emancipação: Uma perspectiva freiriana no GT-17 da ANPED no período de 2001 a 2007*. *Expressão Extensão*, 7, 88-102.
- Pereira, L. C. (2018). A educação segundo Platão. Obtido em 17 de Novembro de 2018, de *infoescola*: <https://www.infoescola.com/pedagogia/a-educacao-segundo-platao/>
- Pirateli, M. R. (2014). O sentido da educação para Santo Agostinho. *VII Jornadas de Estudos Antigos e Medievais*, 1-14.
- Santana, A. S. (2013). A educação como instrumento de liberdade. Conteúdo Jurídico. Recuperado em 12 de agosto de 2018, de <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,a-educacao-como-instrumento-de-liberdade,45065.html>
- Santos, P. A., Lopes, M. I., & Prado, J. B. (2011). *Uma análise dos fundamentos da filosofia da educação de Santo Tomás de Aquino*. Anápolis: Acadêmica da Faculdade Católica de Anápolis.
- Santos, E. (2015). O que pensava Aristóteles sobre a educação? Obtido em 27 de Agosto de 2018, de *obviousmag*: <http://lounge.obviousmag.org/abismo/2015/01/o-que-pensava-aristoteles-sobre-a-educacao.html>

## Rosalía de Castro a través do documental

Encarnación Sueiro-Domínguez (\*) e Xoel Alonso-Sueiro

(\*) Psicóloga Clínica COF “Nóvoa Santos” (SERGAS)

(\*) Profesora Asociada Universidade Vigo (Ourense)

### Resumen

A partir dun documental realizado sobre Rosalía de Castro, no ano 2000, que inclúe outro (Pelerinaxe Lírica aos lugares Rosalianos 1951, que fora dirixido por Antón Beiras sobre un guión de Celso Emilio Ferreiro), preténdese mellorar os coñecementos do alumnado sobre a vida e as obras da poeta e da súa época, así como analizar as características da fonte audiovisual na que se apoia. O documental do 2000 consta de tres partes: Prólogo, con entrevistas a ilustres personaxes sobre o documental de 1951. A segunda parte mostra o documental feito no 1951 e a terceira parte, onde algúns dos ilustres personaxes completan con comentarios, poemas,... o traballo de 1951. Así pois, o documental de 1951, foi recuperado, restaurado, presentado e comentado por testemuñas que viviron aquel momento, medio século despois, o 25 de xullo do ano 2000, e constitúe a filmación completa máis antiga de cantas se conservan sobre a historia do galeguismo. Este documento é o que serve de apoio para realizar o traballo co alumnado.

*Palabras clave:* Rosalía, documental, educación.

### **Rosalía de Castro through the documentary**

#### Abstract

Based on a documentary made about Rosalía de Castro, in the year 2000, which includes other (Lyric Pilgrimage to Rosalian Places 1951, which had been directed by Antón Beiras based on a screenplay by Celso Emilio Ferreiro), the aim is to improve the knowledge of the students about the life and works of the poet and his era, as well as the characteristics of the audiovisual source on which it is based. The 2000 documentary

consists of three parts: Prologue, with interviews with illustrious characters about the 1951 documentary. The second part shows the documentary made in 1951 and the third part, where some of the illustrious characters complete with comments, poems,... the work of 1951. So, the documentary from 1951 was recovered, restored, presented and commented on by witnesses who lived that moment, half a century later, on July 25, 2000, and constitutes the oldest complete footage of those preserved on the Galician history. This document is what serves as support for carrying out the work with the students.

*Keywords:* Rosalía, documentary, education

Despois de medio século, no ano 2000, faise un documental que recupera, restaura e ofrece presentado e comentado, por catro testemuñas de excepción que viviron aquel momento, o documental titulado *Pelerinaxe lírica aos lugares Rosalíanos 1951* (dirixido por Antón Beiras sobre un guión de Celso Emilio Ferreiro).

Con este documental do 2000 preténdese mellorar os coñecementos do alumnado sobre a vida e as obras de Rosalía de Castro e da súa época, así como a contextualización do galego no momento no que se fixeron os documentais. Da mesma maneira, analizaranse as características da fonte audiovisual na que se apoia. Para facilitar o traballo do profesorado, preséntase en dúas partes, a primeira que serve de apoio para o profesorado e a segunda, para o alumnado.

## **Material para o profesorado**

### **Acerca de Rosalía de Castro**

*Biografía* (Tomada de [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com))

Naceu Rosalía de Castro en Santiago de Compostela o 24 de febreiro de 1837. Na súa partida de nacemento figura como «hija de padres incógnitos», puntualizándose, non obstante, que «va sin número por no haber pasado a la Inclusa».

Súa nai, dona María Teresa de la Cruz de Castro y Abadía, de familia fidalga vinda a menos, tiña 32 anos e 3 meses cando naceu Rosalía. Seu pai, don José Martínez Viojo, acababa de cumprir 39 anos e era sacerdote; non puido, polo tanto, recoñecer, nin

lexitimar a filla, aínda que si parece que se interesou por ela e encargou do seu coidado ás súas irmás.

As tías paternas de Rosalía se fixeron cargo dela nos primeiros tempos, levándoa a vivir con elas, primeiro en Ortoño, a casa familiar chamada Casa do Castro, e despois en Padrón.

Aínda que non se sabe con exactitude en que momento dona Teresa se fixo cargo da súa filla, vanse atopando testemuños que indican que o fixo cando Rosalía era aínda unha nena, aos cinco anos e sete meses. Foi entón cando a nai a levou a vivir con ela. Existía un profundo cariño que chegou a inspirar á súa filla. Rosalía casa no ano 1858, interrompéndose a convivencia entre as dúas mulleres. Dona Teresa morre repentinamente catro anos máis tarde, en 1862. Rosalía escribe entón un libriño de poesías, *A mi madre*, onde dá mostras dunha gran dor e sobre todo dun sentimento de soidade que xa non a abandonará nunca. Nada puido encher o oco que deixara a nai na súa vida.

Rosalía debeu sentir pola súa nai, ademais de cariño, compaixón e agradecemento. Como tantas protagonistas dos seus poemas, súa nai era a pobre muller namorada e enganada polo varón. Pero era tamén a muller que, finalmente, se enfrontou á sociedade para recoñecer o froito do seu descoido e reparar así a súa falta.

Non se coñece hasta que punto estes acontecementos dos primeiros anos da súa vida e do seu nacemento irregular influíron no carácter e na obra de Rosalía. A crítica tendeu a destacar a importancia daqueles feitos. Rof Carballo sinalou a coincidencia de certos trazos do seu mundo poético coa ausencia dunha «imago» paterna na formación da súa personalidade. José Luis Varela interpreta o símbolo da negra sombra poñéndoo en estreita relación coa «oscuridad» das súas orixes. Xesús Alonso Montero destaca a presión social que sufriron a nena e a nai e como ese ambiente condicionou a personalidade adulta de Rosalía.

Parece clara que algúns caracteres da súa visión do mundo -por exemplo, a vinculación de amor, remordemento, pecado- están íntimamente relacionados coa súa historia familiar.

A súa formación foi escasa.



Un capítulo importantísimo na súa vida son as relacións con Manuel Murguía, con quen contrae matrimonio o 10 de outubro de 1858. As opinións da crítica sobre a vida en común da parella son contraditorias. Da man do seu home, entróu Rosalía na gloria, xa que foi o primeiro admirador das súa obra. Nunca xamáis lle pagará Galicia a don Manuel Murguía o desvelo que puxo en dar a conocer as vibracións de aquel esquisito esprito. O nome de Murguía ten de figurar ó fronte de toda obra de Rosalía polo amoroso coidado que puxo no seu brillo fronte á recatada actitude da súa esposa, apartada sempre dos cenáculos onde se forxan as sonas literarias.

Tivo 6 fillos: Alejandra (1859-1937), Aura (1868-1942), Gala e Ovidio, xemelgos (1871-1964 e 1900), Amara (1873-1921), Adriano Honorato Alejandro (1875-1876, a consecuencia dunha caída) e Valentina (nacida morta en febreiro de 1877).

Morreu o 15 de xullo de 1885, en Padrón, por cancro de útero, na casa da Matanza.

Rosalía, escritora e poeta, cultivou a poesía, novela e conto. Pertenece ao Rexurdimento e a o Romanticismo. Son destacables a súas obras: Cantares galegos, Follas novas e En las orillas del Sar, La hija del mar

É a primeira homenaxeada con Día das Letras Galegas, en 1963.

### **Contextualización**

#### ***O Galego do 1936 ao 1959, momento da pelegrinaxe polos lugares vencellados a vida de Rosalía de Catro (1951)***

Neste contexto hay que lembrar á xeración e o grupo Nós, que son os precursores da Galicia actual. Según nos relata Iglesias et al. (2015), o 30 de outono de 1920 publicábase en Ourense o primeiro número da revista Nós. A cidade entón tiña uns 20.000 habitantes, casas modernistas, hortas interiores, cafés cantantes e coches de cabalos. A cidade hoxe é máis grande. Daquela vida densa había de nacer Nós, revista que buscaba levar a Europa noticias da cultura galega e incorporarse á andadura de Europa. Cando aparece Nós, Otero Pedrayo ten súa cátedra no instituto de Santander, por isto súa firma non figura na revista hasta 1921. Risco está en Ourense como profesor na Escola Normal de Maxisterio, e Cuevillas traballa na Delegación de Facenda. Nós tivo vida 15 anos, de 1920 a 1935, rompendo aquel grupo en 1959 coa morte de Cuevillas.

A Xeración Nós inclue en Galicia o grupo de intelectuais máis compacto, homoxéneo e fértil de toda súa historia cultural. O grupo Nós é un grupo forxado en torno

á revista Nós, boletín mensual cultural galego, baixo o maxisterio de Risco. A vida e a actividade desta xeración foi decisiva para Galicia. É a entrada da cultura galega na modernidade, o esteticismo, o europeísmo e a nosa renovación literaria. Tamén é a creación do galeguismo moderno que parte das Irmandades de Fala e culmina no Partido Galeguista. Foi nos anos 20 cando o nacionalismo, en especial o grupo Nós, elabora unha fecunda obra cultural que foi a semente da eclosión do galeguismo. Na II República algúns dos seus membros redactaron o Estatuto de Autonomía (non chegou a entrar en vigor). É nese momento cando surden desavenencias entre algún dos seus membros. Os froitos literarios da Xeneración Nós foron decisivos pois defenderon o desenvolvemento do nacionalismo e da cultura galega. Contribuíron a crear unha cultura propia, foron os creadores dunha concepción idealista de Galicia que vertebró as Irmandades da Fala e o Partido Galeguista que nace ao comenzo da II República. Seus membros tiveron unha grande actividade cultural: publicacións de libros históricos e etnográficos. Participaron en institucións como a Academia Galega e o Seminario de Estudos Galegos, que constituiu a principal contribución de Galicia á modernización cultural. Formou parte da idade de prata da cultura española que pecha coa Guerra Civil, coas destitucións, sancións, a fuxida ao monte e a emigración o exilio a Argentina, México, Cuba e Uruguay. Algúns dos seus membros participaron activamente en política na II República.

A Xeración e o grupo Nós foron obxecto de conferencias nas que intentaron conectar a Galicia có contexto europeo. Estuvo formada por homes como Risco e Losada Diéguez, homes de pensamento; Otero Pedraio, creador literario; Cuevillas, investigador; Cabanillas como poeta y Castelaio como artista. A Xeración e o grupo Nós foron os precursores da Galicia actual e da identidade cultural galega.

José Ramón Barreiro, dixo da Xeración Nós: foi a primeira xeración que pensou en Galicia. Ramón Villares dixo que Nós supuxo a expresión da incorporación de Galicia ao mundo moderno e Julio Francisco Ogando Vázquez engadiu que a Xeración Nós foi un hito simbólico na cultura galega.

A proposta de Nós foi a de construír Galicia e regaleguizalo todo. Nós, no Campus Universitario de Ourense, fronte o IES As Lagoas, que tan familiar nos é, será recordada para sempre có monumento alí levantado, en 1997, obra do arquitecto Fernando Blanco

Guerra quen fixo unha escultura, en ferro, pedra e auga, que simboliza a Xeración Nós, paradigma da identidade galega.

O fin da Guerra Civil e o inicio da dictadura franquista provocaron a desaparición da lingua gallega da escena pública, da ensinanza e das actividades socio-económicas. Moitos intelectuais galegos tiveron que ir ao exilio –Castelao, Eduardo Blanco Amor, Luis Seoane, Rafael Dieste- pero mantiveron no exilio a cultura e a identidade de Galicia. Prodúcese o renacemento cultural galego –aínda que xa tiña precedentes- no escenario da emigración e do exilo en Argentina, Venezuela, México e Cuba, entre outros países.

A situación social da lingua galega agravouse pola imposición da obrigatoriedade da escolarización desde o nivel básico e posteriormente coa popularización dos medios de comunicación, que usaban o castelán como único xeito de expresión.

Neste contexto adverso, o galeguismo non desaparece completamente, senón que tímidamente, e a medida que a dictadura franquista suavizaba as súas medidas represivas, voltou ao ámbito cultural, aínda que desligado da política da etapa anterior.

En 1947 publicáronse catro obras de poesía en galego. Elementos decisivos foron a colección de poesía Benito Soto, a editorial Bibliófilos Galegos e o suplemento semanal bilingüe do periódico compostelano “La Noche”.

A peza clave na recuperación do uso escrito do galego na postguerra, é a creación da Editorial Galaxia, en 1950, sendo seus principais promotores Otero Pedraio, Fernández del Riego, entre outros, que evidenciaron de novo a validez do idioma galego para calquera xénero ou temática. Galaxia convertiuse no eixo de distintas publicacións periódicas: “Revista de Economía de Galicia”, a revista de cultura e arte “Atlántida” e a de pensamento “Grial”, que xurde en 1963 -prohibida ao ano seguinte do seu nacemento-, que Fernández del Riego codirixió e para a que escribiu de forma asidua recensiones literarias e artigos.

### ***O galego no século XXI, momento no que se recupera a pelegrinaxe polos lugares vencellados á vida de Rosalía de Castro***

Seguindo cós mesmos autores (Iglesias et al., 2015), nos inicios do século XXI a lingua galega mantense viva, protexida pola lexislación vixente e polo seu elevado número de falantes, ó mesmo tempo que da os seus primeiros pasos na súa difusión global.

O 13 de xuño de 2005, á Unión Europea chegou a proposta do galego como nova lingua oficial e de traballo da Unión, sempre que o estado correspondente asuma os gastos e preavise aos demais membros asistentes á reunión. É un paso moi importante para a consolidación do galego no século XXI.

Obsérvase unha millora na actitude e percepción do galego, na capacidade lectora. Os datos dos cursos do 2002 ao 2005, do Consello Escolar de Galicia sinala que só un 30% do alumnado de educación primaria emprega o galego; de xeito que nas últimas xeracións xa hai máis casteláns-falantes que galego-falantes. Por iso é necesaria unha maior implicación do goberno e, no ano 2007 chégase a un acordo no Parlamento Galego para a creación dun novo acordo que garantice chegar a un mínimo do 50% da ensinanza en galego (escuela infantil, educación primaria, ESO, Bachillerato, Formación Profesional y EPA); promovéndose tamén iste objetivo coa creación das Galescolas, escolas infantís onde emprégase o galego como lingua vehicular.

Segundo un informe do Seminario de Sociolinguística da Real Academia Galega (outono, 2007), só un 20,6% dos nenos teñen como idioma inicial o galego, mentras que, no 1992, o mesmo seminario subía estos datos ao 60,3%. Nas cidades, os resultados son peores, obténdose que só un 1,6% dos ferrolanos e un 4,3% dos vigueses teñen o galego como lingua inicial, na Coruña o 6,3%, en Orense o 9,1%, en Pontevedra o 9,4%, en Lugo o 17,9% e en Santiago o 18,4%.

As causas deste retroceso apuntan á influencia dos medios de comunicación, á literatura en castelán e á emigración extranxeira.

### Sobre o documental

*Ficha Técnica e Artística da montaxe do 2000 que inclúe Pelerinaxe Lírica aos lugares*

*Rosalianos (1951), que pódese ver en*

<https://www.youtube.com/watch?v=pXM56HiBxo0>

FICHA TÉCNICA	FICHA ARTÍSTICA
Duración: 50 minutos	Francisco Fernández del Riego. <b>Presidente de la Real Academia Galega (RAG), de 1997 a 2001.</b>
Antón Beiras: <b>deulle pulo e corpo</b>	Raimundo García Domínguez “Borobó”. <b>Escritor e xornalista</b>
Pedro Dopazo: <b>realizouna</b>	Pura Vázquez. <b>Poeta</b>

<b>Celso E. Ferreiro:</b> <b>redactou o texto</b>	<b>Antía Cal Vázquez (Viuva de Antón Beiras. Oftalmólogo, humanista e poeta galego, morto en ab/68). Tesoreira das ganancias de Antón Beiras.</b>
<b>Lois Iglesias Fernández:</b> <b>emprestou os aparellos</b>	<b>Profesor Pedret. Sacerdote e escritor galego. Catedrático de Dereito canónico na Universidade de Santiago.</b>
<b>Productora:</b> Alborada Films	<b>Concha Castroviejo. Escritora.</b>
<b>Producción executiva:</b> Miguel Piñeiro	<b>Dr. García Sabell. Médico, escritor, político y académico gallego</b>
<b>Dirección editorial:</b> Juan Soto	<b>Mosquera Pérez. Profesor galeguista</b>
<b>Coordinación e documentación:</b> Quico Cadaval e Carmen Varela	<b>A dona de Rey (Luís Villaverde Rey, que fue pintor, músico, deportista, científico, profesor e galeguista).</b>
<b>Producción:</b> Ana Bouzas	<b>Marqués de Figueroa. Presidente do Patronato “Rosalía Castro”</b>
<b>Operador de cámara:</b> Pablo Anllo	<b>Ramón Cabanillas. Poeta galego, enlace entre o Rexurdimento e a modernidade literarioa do século XX</b>
<b>Son:</b> Carlos Mouriño	<b>Otero Pedraio. Escritor e político galego, vencellado ao galegismo conservador</b>
<b>Maquillaxe:</b> Sónsoles César	<b>Manuel Casas. Presidente de la RAG de 1942 1960)</b>
<b>Auxiliar de cámara:</b> Isabel Rega	<b>Manoel Gómez Román. Académico de la RAG, a partir de 1951. Galleguismo arquitectónico</b>
	<b>Valentín Paz Andrade. Nombrado miembro numerario de la RAG.</b>
	<b>Rodríguez de Vicente. Joselín. Alcalde nacionalista galego</b>
	<b>Ramón Piñeiro. Día das Letras Galegas 2009.</b>

### *Contidos*

Segundo relata Guinarte (2013), en xullo de 1951, celebrouse unha emotiva “pelegrinaxe” polos lugares vencellados á vida de Rosalía de Castro, incluído Ortoño. O fin era volver a xuntar as persoas e entidades comprometidas coa cultura galega que quedaran dispersas trala guerra civil. Participaron nela destacadas personalidades da cultura galega daquel tempo: Ramón Cabanillas, Ramón Otero Pedraio, Valentín Paz Andrade, Gómez Román, Martínez Risco, Manuel Casas, Ramón Piñeiro, García Sabell,

Pura Vázquez, Borobó e Francisco Fernández del Riego, ademáis de centos de galegos anónimos que se lles uniron de xeito espontáneo, que precorreron os lugares onde viviu e describiu Rosalía.

Os actos rosalianos proseguiron en Compostela os días 24 e 25 de xullo daquel mesmo ano, coa presenza da única filla viva de Rosalía e Manuel Murguía, Gala Murguía de Castro.

Desta viaxe é o documental do 1951, dirixido por Antón Beiras sobre o guión de Celso Emilio Ferreiro, baixo o título *Pelegrinaxe Lírica aos lugares Rosalianos*. Este documental foi recuperado, restaurado, presentado e comentado por testemuñas que viviron aquel momento, medio século despois, o 25 de xullo do ano 2000, grazas a Fundación Caixa Galicia, El Pogreso e Diario de Pontevedra, e é o que serve de soporte para traballar có alumnado.

Según a FilMOTECA de Galicia, *Peregrinaxe lírica aos lugares rosalianos*, é unha peza doméstica e descoñecida, pertencente á familia Beiras, que visita os espazos propios da obra e a vida da poetisa, que permaneceu inédita hasta o 2000, e constitúe a filmación completa máis antiga de cantas se conservan sobre a historia do galeguismo.

### ***Partes***

A gravación do 2000 ofrécese debidamente replicada e sonorizada, coa aportación de testemuñas actuais de varios dos seus protagonistas, as cales engadíronse ao inicio "como limiar as testemuñas de grande valor dos xa falecidos Borobó, Paco del Riego, Pura Vázquez, así como de Antía Cal, a viuva de Antón Beiras o argalleiro da película" (Carta Xeométrica, 10 marzo, 2013), e ao final do documental.

É dicir, o documental final (2000) ten coma 3 partes: a primeira (Prólogo) con entrevistas nese momento sobre o histórico documental (Guinarte, 2013), onde a par que se entrevista a Francisco Fernández del Riego, Raimundo García Domínguez "Borobó", Pura Vázquez e Antía Cal Vázquez, ilustres personaxes que, no 2000, aínda estaban vivos, vanse mostrando imaxes do primeiro documental (en branco e negro) entremezcladas con ditas entrevistas. A segunda parte mostra o traballo feito no 1951, o documental *Pelegrinaxe Lírica aos lugares Rosalianos*, E, na terceira parte, os tres primeiros ilustres personaxes mencionados, completan con comentarios, poemas,... o traballo de 1951.

### ***Técnica do audiovisual***

Do documental resáltase aquilo que máis chamou a atención dos autores deste artigo. Pódese dicir que trátase dunha fonte documental secundaria, feita nun momento posterior aos sucesos narrados, que mostra a información organizada, elaborada, produto do análise, síntese, interpretación e reorganización referida aos documentos primarios xa mencionados (1951).

É unha fonte audiovisual (cinematográfica, onde o director conta a historia que desexa), baseada en outras fontes, tamén audiovisual (cinematográfica), fontes escritas (os propios escritos de Rosalía e doutros poetas), e fontes orais (a información que transmiten as persoas expertas ou próximas aos acontecementos que se relatan).

O obxectivo é o de recuperar a memoria histórica, idea que xa tiña clara Antón Beiras cando mercou diferentes cámaras, segundo conta a súa dona. Memoria histórica que non só ten que ver có galeguismo do momento, coa figura de Rosalía, senón tamén có galego do momento (pelegrinaxe, Galiza...), có xeito de vestir das xentes (os homes iban facendo unha andaina, con traxe e corbata e as mulleres, de zapato e con flor na solapa, o sacerdote con sotana), de comportarse (Concha Castroviejo subida a unha pola baixase a falda cando se da conta de que a están grabando, e a mesma conducta que amosa a filla de Rosalía e a súa acompañante, claramente diferenciada),....

A importancia deste documento é innegable, coas limitacións técnicas do momento (o excesivo movemento da cámara ao gravar, fan supoñer que non estaba apoiada nun lugar estable, senón máis ben demostra o movemento de quen a leva, así como a falta de nitidez da imaxe, as manchas,...).

O encuadre é, en case todo o documental normal, situándose a cámara a altura do centro do obxeto ou dos ollos do personaxe, como cando se fan as entrevistas a persoas, móstranse edificios e monumentos; tamén hai picados, como acontece no caso de algunhas vistas a paisaxes que permiten velos na súa totalidade.

Nos planos, hai gran plano xeral, onde nos describe paisaxes amplos (do campo, de cidades, da costa...), tamén plano xeral onde sitúa aos personaxes relacionados co seu entorno (algúns personaxes que fan a peregrinaxe) e planos medios (suxeitos de medio corpo), cando se enfoca aos personaxes que falan na peregrinaxe, nas entrevistas.

Polo que respecta ao campo, parece como si que ten a cámara mostrara todo o que quería ensinar, non quedando nada fora do encuadre.

O punto de vista é subxectivo, intentando meter ao espectador na pel do narrador

O ritmo cinematográfico é unha unidade composta polo ritmo visual, o ritmo auditivo e ritmo narrativo, que neste documental nótase claramente.

A duración dos planos parece adecuada facendo que o documental non resulte aburrido pola súa lentitude. Os planos lentos introdúcenlle dinamismo ao documental, que se enlentece cando se fan as entrevistas, onde a duración dos planos é máis longa. A sucesión de planos xerais luminosos xenera optimismo e calma cando se pasa dun plano corto a outro longo.

O sonido ou banda sonora tamén modifica o ritmo do documental. Escoitase a música dunha banda que mantén o fío durante todo o documental, baixando no momento dos diálogos e subindo cando nos os hai. Tamén escoitanse sonidos “in crescendo” largos que aportan serenidade e calma.

Parece unha montaxe dialéctica no que se pretende extraer unha idea da sucesión de dous planos e que non se atopa en ningún dos dous por separado.

A iluminación dos exteriores parece natural e artificial frontal, ao colocar a luz diante da persoa ou motivo a grabar, no caso das entrevistas nos interiores.

Na primeira parte ou Introdución fai uso da cor histórica (para as imáxenes de 1951 emprega o branco e negro, e para as imáxenes actuais, as das entrevistas, fai uso da cor, de todas as cores). Isto facilita a quen o ve o paso dunha época a outra, pois dúas son as épocas presentes no documental.

Na segunda parte e na última, as imaxes que se mostran de 1951 parecen como si fosen coloreadas con posterioridade.

## **Material para o alumnado**

### **Actividades Introdutorias**

O profesorado introducirá o tema coa Biografía de Rosalía de Castro e a súa obra, así como có contexto socio-político do galego cando se fixeron os dous documentais, tal como aparece no apartado anterior.

Ou ben, o profesorado pode facer que o alumnado busque a información anterior, dando una guía para responder a algunhas cuestións relacionadas coa temática, tal como seguen:

- \* Lugar e fecha de nacemento da poeta galega.



- \* Quen foi a súa nai e pai e a súa relación con eles.
- \* Quen foi o seu marido e a relación entre eles.
- \* Cantos fillos tivo, os seus nomes e fechas de nacemento e morte. Cal deles vivía na época na que se fixo o primeiro documental (1951).
- \* Lugar e fecha da morte de Rosalía.
- \* Cales son a súas obras máis salientables.
- \* Cal foi o ano no que se lle rinde homenaxe có Día das Letras Galegas.

### **Actividades para antes de ver o documental do 2000**

Móstraselle ao alumnado o cuadro coa Ficha Técnica e Artística, que se atopa no apartado de Material para o profesorado, referida ao montaxe do 2000, para que vexan cales son as identidades das e dos participantes e a súa relación cos contidos mostrados.

O alumnado pode ampliar a información de cada un dos personaxes enumerados na Ficha Técnica e Artística e a súa relación có galego.

**Guión para analizar o audiovisual do 2000** (entregaráselle ao alumnado antes de que o vexan para orientar a súa atención sobre o mesmo)

- \* Que significado pódese dar ao título?
- \* É unha fonte documental secundaria? Por que? En que outras fontes está baseada?
- \* Pódese falar de Memoria histórica? Por que?
- \* Diferenzas entre a formas dos personaxes de 1951 e do 2000.
- \* Nótanse as limitacións técnicas do momento? En que?
- \* Como é o encuadre? Hai picados? En que esceas?
- \* Como son os planos? Explicaos. Pareceche adecuada a súa duración?
- \* Que se pode dicir do campo?
- \* Como é o ritmo cinematográfico? Quen o marca?
- \* Hai banda sonora? Como a usan?
- \* Que se pode dicir da iluminación?
- \* Enumera as diferenzas que se observan entre os dous momentos de gravación, no seu aspecto técnico e lingüístico.
- \* Hai cor histórica? Podela explicar?
- \* Pensas que colorearon con posterioridade? Por que? Que imaxes?

\* Cales son as 4 testemuñas de excepción que presentan e comentan, no 2000, o que viviron naquel momento (1951).

\* E, xa para finalizar a análise do audiovisual, poderíase facer unha valoración crítica do mesmo. Por exemplo qué foi o que máis che gustou e que foi o que menos.

### Referencias

Álvarez Ruiz de Ojeda, V. (2011). 16 de xullo de 1885, primeira mención do capelán José Martínez como pai de Rosalía. *Revista de Estudios Rosalianos*. 4: 205-214

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:  
[https://www.cervantesvirtual.com/portales/rosalia\\_de\\_castro/autora\\_biografia/](https://www.cervantesvirtual.com/portales/rosalia_de_castro/autora_biografia/)

Carta Xeométrica (10 marzo 2013)  
<https://cartaxeometrica.blogspot.com/2013/03/pelegrinaxe-lirica-polos-lugares.html>

Guinarte, M. (2013) Pelegrinaxe lírica lugares rosalianos (Galicia 1951)  
<https://www.youtube.com/watch?v=pXM56HiBxo0>

Filmoteca de Galicia. <https://cgai.xunta.gal/es/peregrinaxe-lirica-aos-lugares-rosalianos>

Mayoral, M. Biografía de Rosalía de Castro  
[https://www.cervantesvirtual.com/portales/rosalia\\_de\\_castro/autora\\_biografia/](https://www.cervantesvirtual.com/portales/rosalia_de_castro/autora_biografia/)

Iglesias, A., Moo, M., Pena, X.R., Rodríguez, A. & Rosales, M. (2015). *Lingua e Literatura 1º Bachillerato*. Vigo: Xerais

Las competencias musicales del profesorado en educación secundaria. Estudio diagnóstico en la Comunidad Autónoma de Galicia

Vicente Castro-Alonso (0000-0001-9817-3783)\*,

Rocío Chao-Fernández (0000-0002-6584-0049)\*

\* Universidade da Coruña

### Resumen

El presente estudio indaga acerca de los significados y las creencias del profesorado de música de educación secundaria, específicamente en lo relativo a determinadas competencias musicales (escucha, interpretación y creación musicales). Se establece una investigación cualitativa mediante la realización de entrevistas individuales semiestructuradas a una muestra de docentes en activo en Galicia ( $n = 14$ ), con el fin de complementar los datos proporcionados por un cuestionario previamente analizado. La transcripción de las entrevistas es validada mediante la devolución a los informantes originales, mientras que la codificación de su contenido es procesada mediante el software ATLAS.ti. Los resultados resaltan el generalizado descontento del profesorado en relación con el grado de preparación para la creación percibida durante su formación. Ello encuentra su correlato en el tipo de destrezas y de hábitos musicales que asumen como propios, identificando diferenciaciones según los perfiles formativos. La realización de las entrevistas permite extender y contextualizar los hallazgos del cuestionario previo, situando el factor condicionante de la propia experiencia formativa en cuanto al tipo de competencias musicales que los docentes consideran prioritarias para desempeñar eficazmente su cometido.

*Palabras clave:* Educación Musical, Profesorado de Música, Profesorado de Educación Secundaria, Formación del Profesorado, Formación del Profesorado Basada en Competencias.

## **Musical competences of teachers in secondary education. Diagnostic study in the Autonomous Community of Galicia**

### Abstract

This study inquires about the meanings and beliefs of secondary school music teachers, specifically in relation to certain musical skills (listening, interpretation and musical creation). A qualitative research is established by conducting semi-structured individual interviews with a sample of active teachers in Galicia (n = 14), in order to complement the data provided by a previously analyzed questionnaire. The transcription of the interviews is validated with the return to their original informants and the analysis of its content is processed using the ATLAS.ti software. The results highlight a widespread discontent of teachers in relation to the degree of preparation for musical creation perceived during their training. These findings correlate with the type of skills and musical habits that they assume as their own, identifying differentiations according to the formative profiles. Conducting the interviews makes it possible to extend and contextualize the results of the previous questionnaire, situating the conditioning factor of the training experience itself in terms of the type of musical competences that teachers consider to be a priority to carry out their work effectively.

*Keywords:* Music Education, Music Teachers, Secondary School Teachers, Teacher Education, Competency Based Teacher Education.

El nivel de especialización de los contenidos impartidos por el profesorado en educación secundaria requiere la disposición de una selección de competencias específicas propias de la rama académica, idealmente adquiridas durante la formación superior del docente. En el ámbito de la educación musical, las rutas de acceso más comunes al cuerpo docente en España contemplan la formación musical superior en conservatorio y los estudios universitarios por la rama musicológica (Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2022; Colás-Bravo y Hernández-Portero, 2016). En todo caso, la heterogeneidad de los itinerarios (tales como Interpretación, Composición, Pedagogía o

Musicología, entre otros), más aún en cuanto a la selección de una amplia gama de especialidades instrumentales, contribuye hacia un enriquecimiento de las posibilidades educativas inmanentes a la música en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria.

A efectos de sistematizar la capacitación formativa y el desempeño profesional del profesorado, la investigación basada en competencias (*Competency-Based Teacher Education*) establece listados de conocimientos, habilidades y actitudes que posibiliten un desempeño laboral satisfactorio (Carbajo, 2009). Los primeros intentos dirigidos al análisis del perfil competencial del docente de música en educación secundaria se sitúan en los Estados Unidos, destacando los referenciales elaborados por Baird (1958), Clinton (1962), el informe *Teacher Education in music* (Klotman, 1972), Mountford (1976) y Taebel (1980). Dicha labor sería continuada por una segunda oleada de investigadores/as australianos/as, como el caso de Leong (1999) o de Ballantyne y Packer (2004), mientras que desde Europa se establecen clasificaciones de competencias a través del *Centre de Formation des Musiciens Intervenants* (CFMI, 2005) y el *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training* (2009).

En lo relativo al ámbito nacional, Carrillo y Vilar (2014) configuran un listado de diez competencias profesionales, siendo tres de ellas exclusivamente específicas del docente de música: las competencias relacionadas con el desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha, con la interpretación y con la creación musical. En un sucesivo trabajo, mediante valoraciones cuantitativas a través de cuestionario (Carrillo y Vilar, 2016), el profesorado de educación primaria y secundaria Cataluña confirma una mayor preparación percibida para la competencia vinculada con la interpretación musical, en base a la naturaleza de su formación inicial, si bien otorgando una mayor importancia en términos de rendimiento profesional a su capacitación para la escucha. Por el contrario, la competencia vinculada con la creación musical es percibida como la menos relevante y como la menos movilizada en el día a día, como causa o como efecto de una también percibida menor preparación inicial para la misma.

Como extensión de dicho estudio, Castro-Alonso y Chao-Fernández (2022) establecen un diagnóstico análogo en la Comunidad Autónoma de Galicia a través de una

adaptación del instrumento original (Alfa de Cronbach: 0,962), dirigido exclusivamente a profesorado de educación secundaria. La participación (n = 112) valora la capacitación para la escucha como la competencia específicamente musical más relevante y movilizada en la cotidianidad del aula, seguida por aquella relativa al desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical. Nuevamente, la capacitación del profesorado para la creación musical adquiere las valoraciones más bajas, tanto en cuanto a su relevancia *per se*, como en lo referido a su utilización práctica, de un modo estadísticamente significativo. Ello encuentra su correlato en una también percibida menor preparación para la misma durante la formación inicial del profesorado en Galicia, dado el prioritario énfasis de la enseñanza musical en conservatorio hacia el entrenamiento continuo en interpretación, el aprendizaje teórico, el análisis y la historiografía (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2021).

En base a dicho antecedente, este estudio acomete una prospección cualitativa que permita ahondar en el pensamiento subyacente a los resultados cuantitativos previamente dispuestos. De este modo, se establecen los siguientes objetivos de investigación:

1. Analizar el significado que atesora la competencia profesional relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical para el profesorado de música de educación secundaria.
2. Comprobar el condicionamiento del itinerario formativo en el reconocimiento de destrezas musicales por parte del profesorado de música de educación secundaria.
3. Describir el grado de idoneidad de la formación inicial percibida por el profesorado de música de educación secundaria, en base a su realidad profesional.

Dicho planteamiento persigue una comprensión contextualizada de los resultados obtenidos en la fase previa del estudio (Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2022), indagando en las peculiaridades y creencias de una selección de profesionales. En este sentido, como señala Korthagen (2004), las creencias del docente (*teacher believes*) inciden de un modo directo en el tipo de competencias que pueda considerar o no

considerar como necesarias para su desempeño, por ende, repercutiendo en su propio comportamiento en el aula.

### **Método**

Dada la red de significados subyacentes al ordenamiento de un listado de competencias profesionales previamente validado (Carrillo y Vilar, 2014), se asume la pertinencia de una toma de datos cualitativa: el objeto de estudio requiere un planteamiento interpretativo a partir del punto de vista subjetivo y personal de cada participante (Flick, 2015).

Asimismo, a efectos de complementar y expandir resultados estadísticos del estudio precedente, se aboga por la idoneidad de la entrevista, asumiendo estrategias intencionales de muestreo a partir de los hallazgos de un previo instrumento cuantitativo (Kvale, 2011). Pese a ello, no se fija un número de participantes de antemano, siendo la propia densidad informacional aquella que determine el tamaño de la muestra (Patton, 2002). La búsqueda de docentes en activo dispuestos a participar se realiza mediante un muestreo por cadena de referencia y a través de una captación de voluntarios/as mediante anuncios (Mendieta Izquierdo, 2015).

En base a la naturaleza de la información perseguida, se opta por la realización de entrevistas semiestructuradas individuales, flexibilizando el seguimiento estricto de un mismo guion a través de una mediación permanente con el entrevistado/a (Flick, 2004). La presente comunicación recoge exclusivamente las respuestas relativas a los objetivos analizados: se trata, en todos los casos, de preguntas de confrontación en las que se solicita al entrevistado/a una valoración de los resultados recabados en un previo estudio (Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2022), en contraste con sus vivencias académicas o profesionales. La estrategia de las preguntas es validada por un comité internacional de expertas en métodos de investigación cualitativa, educación musical y formación al profesorado, respectivamente.

Los docentes participantes autorizan en todos los casos el registro en audio de los testimonios, previa lectura del documento informativo y aceptación del compromiso de confidencialidad y del consentimiento informado. El proceso de entrevistas se realiza

mediante encuentros presenciales y telemáticos, según la disponibilidad y preferencia de los informantes.

La muestra final cuenta con un total de 7 profesoras y de 7 profesores que desempeñan su profesión en las cuatro provincias gallegas -A Coruña (35,7%), Lugo (21,4%), Ourense (21,4%) y Pontevedra (21,4%)-, mayoritariamente en centros de titularidad pública (57,1%). Se trata de docentes con edades comprendidas entre los 26 y los 57 años, cuyo perfil formativo mayoritario contempla los estudios superiores de música (78,6%) en los itinerarios de Interpretación (64,4%), Pedagogía (35,7%), Música de Cámara (14,3%), Composición (7,1%) o Musicología (7,1%). Adicionalmente, un 35,7% de los profesionales disponen exclusiva o complementariamente de estudios universitarios en Musicología.

El proceso de transcripción de los testimonios se realiza mediante un proceso de revisión colaborativo y supervisado por pares, así como con una validación final por propios informantes originales. El procesamiento de los datos se realiza con el software ATLAS.ti (versión 22), estableciéndose dos ciclos de codificación en la obtención de una lista depurada de códigos y categorías.

## **Resultados**

El presente trabajo articula los principales hallazgos en torno a los tres objetivos del estudio. Cabe destacar que, frente a la representatividad estadística del paradigma cuantitativo, el cometido de este informe de bajo nivel inferencial sintetiza el proceso de reconstrucción y comprensión de aquellas creencias o significados inherentes a la diversidad de la propia participación (Flick, 2015). La presentación de los resultados incorpora citas de los entrevistados/as, identificados/as según su ordenamiento durante el proceso de toma de datos.

### **El significado de la capacitación profesional para la creación musical**

Existe un consenso entre los entrevistados/as a la hora de concebir como necesaria la previa disposición de un conocimiento o destreza técnica ante una hipotética movilización solvente en el aula: “para poder transmitir a alguien un conocimiento, tienes que tú mismo poder hacerlo, entonces, obviamente, es necesario que el profesor también haya trabajado esa actividad que quiere proponer” (E6). Sin embargo, se identifican



ciertos matices diferenciales en cuanto a aquello que el profesorado interpreta como “creación musical” en términos de competencia profesional.

Por una parte, la profesora E9 afirma que su propia capacitación para la creación le permite “sobrevivir en el aula”, otorgándole una soltura suficiente a la hora de improvisar (instrumental o vocalmente) durante el acompañamiento de actividades de movimiento. Análogamente, la docente E13 admite disponer de “una cierta solvencia para el acompañamiento [y] la armonización”, a efectos de “no tener que estar mirando una melodía para saber qué acordes tiene”. En ambos casos, por tanto, la competencia profesional relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical queda contemplada “desde dentro” de la propia dinámica musical del grupo-aula, siendo interpretado su valor profesional en el propio seno de la actividad lectiva.

Paralelamente, las dos profesoras resaltan la importancia profesional de su habilidad para poder hacer arreglos de partituras preexistentes, adaptándolas al nivel musical medio de sus estudiantes. Este segundo significado adquiere un mayoritario peso entre el resto de los docentes participantes, acotando el grado de utilidad profesional de la competencia únicamente a la confección de materiales y recursos: “la mayor parte de trabajos que vas a hacer en el aula los vas a tener que arreglar” (E8). Se trata, por tanto, de un tipo de connotación eminentemente restringida a la labor no lectiva del profesorado durante el tiempo de preparación de las sesiones, esto es, “desde fuera” a la dinámica musical del grupo-aula.

Como consecuencia, esta última conceptualización de la competencia conduce hacia una relativización de la misma en términos de rendimiento profesional, bien sea frente a la interpretación musical: “el saber ejecutar, por supuesto, saber estar en el aula y controlar los instrumentos, yo creo que es más importante” (E14); o bien sea ante el bajo requerimiento técnico percibido en el aula: “a nivel de secundaria (...) son arreglos muy sencillos, o sea, nada que no se pueda solventar” (E8).

### **Condicionamiento del itinerario formativo en las destrezas asumidas**

En una profundización acerca de los resultados previamente dispuestos, se cuestiona al profesorado acerca del tipo de hábitos o de destrezas musicales que asumen en su práctica personal o profesional diaria. En este aspecto, los informantes tienden a

declarar una mayor habilidad y/o predisposición para realizar arreglos que para la improvisación o la composición. Dicha primacía se argumenta, principalmente, como una consecuencia de la participación en agrupaciones musicales tales como bandas (E2 y E5) o como un hábito profesional continuado: “tengo mucha experiencia en escuela de música (...) siempre tienes que [hacer] arreglos para grupos muy diversos” (E11).

Las carencias técnicas para improvisar habitualmente se argumentan desde el condicionamiento del repertorio musical inherente a la propia formación en conservatorio: “vengo de una formación clásica en la que eso no se entrena” (E6) o bien “me limito quizá un poquito más al ámbito clásico, el ámbito clásico es un ámbito preestablecido que no admite esa parte de improvisación” (E1). Ello se complementa con un escaso o nulo hábito para la composición: “no me considero en ningún caso compositor, ni nunca compuse nada” (E5) o “nunca me planteé hacer una canción de cero” (E2).

En todo caso, ciertos profesionales sí afirman disponer de un manifiesto mayor grado de solvencia para la creación musical. Entre los principales factores diferenciales, cabe destacar la naturaleza del propio itinerario escogido durante la formación superior en conservatorio, como el caso de la docente E10, titulada superior en Composición, y de las profesoras E9 y E13, tituladas superiores en Pedagogía. Asimismo, y más concretamente en el caso de la improvisación, la especialidad instrumental desempeña un factor determinante, dada la naturaleza de los repertorios musicales abordados: es el caso del percusionista E11 y de la organista y clavecinista E13, en cuya idiosincrasia instrumental se favorece en gran medida el hábito hacia una improvisación idiomática y estilísticamente fundamentada. Finalmente, existen testimonios que refieren la impronta aislada de individuos con una influencia transcendente durante el período formativo: es el caso del profesor E3, cuyo antiguo maestro de Armonía alentó sus esfuerzos hacia la composición, perdurando como un hábito perenne en su práctica profesional.

### **Suficiencia de la formación con respecto al reto profesional**

Pese a las circunstancias mentadas, la participación manifiesta un generalizado descontento acerca de la limitada presencia de creación musical en los planes de estudios durante la formación musical universitaria y en conservatorio. Dicho déficit queda a

menudo paliado mediante el mantenimiento de una vida musical extraacadémica: “tengo amigos y compañeros que también me ayudaron en su momento o durante, a explorar ese lenguaje del jazz, de la improvisación... (...) yo no solo me quedé con una formación de clásico ligada a un papel” (E2).

Sin embargo, como alegan los profesores E2 y E11, la exigencia profesional de la enseñanza secundaria requiere no sólo de la disposición de un conocimiento o destreza técnicos, sino de la capacidad pedagógica para saber adaptarlos al alumnado: “es importante que esté ya no tanto capacitado a nivel de conocimientos musicales o de composición (...) sino que sepa llevarlos y bajarlos a ese nivel del aula de secundaria” (E11). En este ámbito, incluso única profesora entrevistada con titulación superior en Composición reconoce sus limitaciones a la hora de ejercer la docencia en secundaria: “me he tenido que seguir formando, haciendo cursos”, indicando que le “hubiese gustado tener una formación un poco más activa” (E10).

Concluyentemente, las dos participantes que alegan una genuina vivenciación de procesos inmersivos en dinámicas grupales de creación musical durante su formación son aquellas que cuentan con experiencias académico-formativas en el extranjero: E9 durante su especialización en el método Orff en Salzburgo y E8 durante su *training* en un aula de secundaria en Inglaterra. En todo caso, ambas subrayan el componente diferencial de dicho complemento a su formación inicial en España, reconociendo que sin ella su competencia específica no sería la misma: “yo soy profesora de secundaria después de toda esta experiencia: si yo hubiese salido directamente a la secundaria del conservatorio, no sé cómo lo habría afrontado” (E8).

### Discusión

El presente estudio permite extender los hallazgos relativos a la previa investigación (Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2022), brindando un contexto informativo al ordenamiento de las competencias musicales inmanentes al perfil profesional del profesorado de música en educación secundaria.

Que el profesorado relativice la competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical podría deberse precisamente al propio significado otorgado a la misma, minusvalorando u obviando los beneficios profesionales

que otorga su movilización en el corazón de la práctica musical con el alumnado. Su prioritaria e inductiva vinculación con la destreza para saber hacer arreglos coincide con la percepción del profesorado del ámbito estadounidense (Baird, 1958; Clinton, 1962; Taebel, 1980), el cual posterga la utilidad profesional de su capacidad para improvisar o para componer.

Por otra parte, la consolidación de dicha creencia podría venir propiciada por la naturaleza de la formación musical recibida, tal y como acontece con el tipo de destrezas y de hábitos que el profesorado asume como propios. Los resultados permiten identificar, en este caso, tres principales condicionantes: el propio itinerario cursado, el tipo de repertorio propio de la especialidad escogida y la impronta de ciertos maestros/as implicados/as durante su formación. En este sentido, autores/as como Costa et al. (2018) inciden en el parámetro constrictivo e ideológico del repertorio musical implicado durante la formación en conservatorio, inclusive perpetuando ciertos sistemas de aprendizaje musical más tradicionales (Lines, 2009). Por su parte, el paradigma sociológico resalta la impronta del formador/a de formadores/as como elemento condicionante en los roles y preconcepciones acerca de la propia identidad profesional del docente de música (Bouij, 2004; Isbell, 2008).

En todo caso, la percepción del profesorado entrevistado corrobora una manifiesta menor preparación competencial para la creación musical que para la interpretación y la escucha desde la formación inicial (Carrillo y Vilar, 2014; Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2022), incidiendo en la escasez de oportunidades para una involucración más activa y creativa como estudiantes de conservatorio y/o universidad (Arriaga et al. 2022; Bautista, 2020). Esta tipología de valoraciones es, si cabe, más recurrente entre aquel profesorado formado en conservatorios superiores de la propia Comunidad Autónoma de Galicia, concretamente en el itinerario de Interpretación, en línea con los resultados recabados por Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2021).

En este aspecto, investigaciones internacionales como la desarrollada por Ballantyne y Packer (2004) inciden en el factor determinante del prioritario sesgo teórico de la creación musical durante la formación del profesorado, mientras que, por ejemplo, la percepción auditiva suele abordarse de un modo más práctico. De un modo u otro, la

capacitación musical del docente ha de verse complementada con una formación pedagógica acorde, que le permita adecuar y graduar sus propuestas didácticas a las realidades de su aula. Hacia dicho fin, la continuidad de esta línea de investigación contribuiría a la actualización y mejora de los modelos de formación del profesorado de música, como contribución al propósito evaluativo del enfoque basado en competencias profesionales.

### Referencias

- Arriaga, C., De Alba Eguiluz, B. e Ibarria Urruzola, G. (2021). La creatividad en el proceso formativo del profesorado. Acercamiento a las experiencias creadoras en el profesorado novel de música. *Artseduca*, 31, 49-60. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6153>
- Baird, F. J. (1958). Music teaching competencies in California. *Journal of Research in Music Education*, 6(1), 25-31. <https://doi.org/10.2307/3343604>
- Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312. 10.1080/1461380042000281749
- Bautista, A. (2020). Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas. En J.I. Pozo, M.P. Pérez Echeverría, J.A. Torrado y G. López-Íñiguez (Coords.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 381- 410). Morata.
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 1-14. [http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf)
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales* (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). <http://www.tesisenred.net/handle/10803/11079>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria.

*Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26.  
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>

Carrillo, C. y Vilar, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. *Opción*, 32, 358-382.  
<http://200.74.222.178/index.php/opcion/article/view/21480>

Castro-Alonso, V. y Chao-Fernández, R. (2022). El perfil profesional del docente de música en educación secundaria. La creación musical desde una aproximación basada en competencias. *HUMAN Review*, 12(2), 1-13.  
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3934>

Centre de Formation des Musiciens Intervenants (2005). *Musicien intervenant à l'école*.  
[https://cfmi.unistra.fr/uploads/media/referentiel\\_compences\\_mi\\_02.pdf](https://cfmi.unistra.fr/uploads/media/referentiel_compences_mi_02.pdf)

Clinton, R. L. (1962). *An evaluative study of the effectiveness of the music education programs in Texas colleges and universities* (Tesis Doctoral, Texas Technological College). <http://bitly.ws/A7J2>

Colás-Bravo, P. y Hernández-Portero, G. (2017). Itinerarios formativos del profesorado de Música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC. *Revista Fuentes*, 19(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.02>

Costa, J. A., Pais-Vieira, L. y Pinto, I. (2018). A ausência de outras músicas nas aprendizagens em formação musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 144, 51-59.

Domínguez-Lloria, S. y Pino-Juste, M. (2021). Análisis de la formación pedagógica del profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música y de las Escuelas Municipales de Música. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 39-48. <https://doi.org/10.5209/reciem.67474>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

- Isbell, D. S. (2008). Musicians and Teachers: the socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178. <https://eric.ed.gov/?id=EJ810670>
- Klotman, R. (Ed.) (1972). *Teacher Education in Music. Final report*. Acta presentada en Music Educators National Conference, Washington-DC.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Leong, S. (1999). The plight of novice music teachers in Australia: Initial preparation and workplace expectations. *Issues in Educational Research*, 9(1), 23-31. <https://www.iier.org.au/iier9/leong.html>
- Lines, D. K. (Comp.). (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Ediciones Morata
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. 10.33132/01248146.65
- Mountford, R. D. (1976). Competency-based teacher education: the controversy and a synthesis of related research in music from 1964 to 1974. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 46, 1-11.
- Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed.). Sage.
- Taebel, D. K. (1980). Public School Music Teachers' Perceptions of the Effect of Certain Competencies on Pupil Learning. *Journal of Research in Music Education*, 28(3), 185-197. <https://doi.org/10.2307/3345236>

Efectos de la danza en la inteligencia emocional, sociabilidad y satisfacción  
escolar en la educación primaria

Nuria Matos-Patiño (0000-0002-5221-0857)\*,

María-Paula Ríos-De-Deus (0000-0002-7919-2185)\*\*,

María-Luisa Rodicio-García (0000-0002-3944-1044)\*\*\*,

Ana Díaz-Crespo (0000-0002-2696-1024)\*\*\*\*

\*Universidade da Coruña, \*\*Universidade da Coruña, \*\*\*Universidade da Coruña,  
\*\*\*\*Universidade da Coruña

Contacto: Nuria Matos-Patiño. Dirección postal: Facultade de Ciencias da Educación  
Campus de Elviña 15071 A Coruña. Dirección electrónica: [n.matos.patino@udc.es](mailto:n.matos.patino@udc.es)

## Resumen

El objetivo de este estudio es averiguar el efecto de dos programas de educación en danza para conocer sus efectos sobre la inteligencia emocional y la sociabilidad y sobre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida escolar. Se trata de un estudio de dos casos en el contexto coreano dado que no hay estudios publicados, sobre el tema, en ningún otro país. Los participantes fueron estudiantes de primaria que asistieron a clases de danza por primera vez con estos proyectos. En el primer programa participaron 20 estudiantes de cursos avanzados, distribuidos en dos grupos, uno experimental y otro control, compuestos por 10 personas cada uno. El grupo experimental recibió clases de danza sistemáticas y planificadas, durante 40 minutos una vez por semana. El grupo control participó, durante el mismo tiempo, en clases de danza en movimiento. En el segundo programa participaron 86 estudiantes de cursos bajos de primaria de cuatro escuelas que recibieron clases de baile durante 40 minutos una vez a la semana. En ambas investigaciones se realizó una prueba de medición al comienzo de la primera clase de danza, que se repitió, al finalizar el programa. Se utilizaron cuestionarios, tests de inteligencia emocional y pruebas de sociabilidad y de satisfacción con la vida escolar. Los resultados mostraron que las clases de danza tuvieron efectos positivos en la



inteligencia emocional del alumnado, en todos los subfactores de la sociabilidad (a excepción de la estabilidad) y en la satisfacción de la vida escolar.

*Palabras clave:* Danza, inteligencia emocional, desarrollo social, educación emocional, educación primaria

### **Effects of dance on emotional intelligence, sociability and school satisfaction in primary education**

#### Abstract

The objective of this study is to find out the effect of two dance education programs to find out their effects on emotional intelligence and sociability and on emotional intelligence and satisfaction with school life. This is a study of two cases in the Korean context since there are no published studies on the subject in any other country. The participants were elementary school students who attended dance classes for the first time with these projects. In the first program, 20 students from advanced courses participated, divided into two groups, one experimental and the other control, made up of 10 people each. The experimental group received systematic and planned dance classes for 40 minutes once a week. The control group participated, during the same time, in dance classes in movement. The second program involved 86 students from lower primary classes from four schools who received dance classes for 40 minutes once a week. In both investigations, a measurement test was carried out at the beginning of the first dance class, which was repeated at the end of the program. Questionnaires, emotional intelligence tests, and tests of sociability and satisfaction with school life were used. The results showed that dance classes had positive effects on students' emotional intelligence, on all sociability subfactors (with the exception of stability) and on satisfaction with school life.

*Keywords:* Dance, emotional intelligence, social development, emotional education, primary education.

La inteligencia emocional es la capacidad de comprender y controlar las propias emociones y de empatizar con los demás (Salovey y Mayor, 1990). Estas capacidades se pueden desarrollar especialmente en la niñez y en la adolescencia. La inteligencia emocional repercute en aspectos vitales como las conductas de riesgo, el bienestar o las relaciones de amistad, sentimentales y profesionales, lo que revela que nuestras habilidades emocionales y sociales determinan nuestros sentimientos, la calidad de vida y la de las personas que nos rodean (Fernández-Berrocal, 2009).

Actualmente la infancia está expuesta a internet, teléfonos inteligentes y redes sociales, todo ello genera problemas de comunicación emocional con otras personas, falta de empatía, ira y emociones inestables. Una buena regulación emocional conllevará a ser socialmente más competente y menos propenso a exhibir conductas problemáticas (Kong, 2020).

En la danza es fundamental reconocer las propias emociones, las de los demás y provocarlas en el público y en los integrantes de una clase. Para llegar a ser un/a buen/a bailarín/a es habitual vivir las emociones a partir del movimiento para interpretarlas en el escenario (Pérez y Griñó, 2017). La danza implica la transmisión de emociones y de sentimientos. Además, Abilleira, Fernández-Villarino, Ramallo y Prieto (2017) concluyen en sus investigaciones que la danza mejora la felicidad/satisfacción y, por consiguiente, la autoestima del estudiantado de educación primaria.

Aunque son escasos, cada vez existen más estudios que entienden la danza como una herramienta que conecta el mundo emocional y el físico (San-Juan-Ferrer e Hipola, 2019). La mayor parte de la literatura sobre esta temática procede de artículos coreanos, por lo que es imprescindible tenerlos en cuenta para poder abordarla. Pero esto conlleva la dificultad de su complicado acceso y el tener que traducirlos (ya que están escritos en lengua coreana).

Autores como Mihyeon (2017) sostienen que las actividades de danza después de la escuela contribuyen al desarrollo de la alegría, la cooperación y la creatividad. La educación dancística afecta a la inteligencia emocional a través de la expresión creativa por medio de una experiencia estética individual como es la expresión y la comunicación de emociones a nivel social empleando el propio cuerpo. Eun-young (2010) también

concluyó que las acciones dancísticas permiten enriquecer la autoexpresión y comprender y controlar de manera efectiva las emociones propias y ajenas.

En el año 2004 el Ministerio de Cultura, Deportes y Turismo de Corea implementó un grupo de programas de educación artística con la finalidad de mejorar la calidad de la educación artística y cultural de manera equilibrada entre la población. Para ello implicó a profesionales en la materia. En el año 2010 el Ministerio enfatizó la educación artística para trabajar las emociones y la sensibilidad por medio de actividades y de experiencias estéticas en la escuela primaria, revitalizando la educación artística en los colegios. Con ello se pretendía que el alumnado tuviese vivencias placenteras en lugar de respuestas correctas o incorrectas. Más tarde, en el año 2020, el mismo Ministerio enfatizó medidas para activar la educación artística con la finalidad de promover el cultivo emocional. Fue entonces cuando la Agencia de Cultura y de las Artes de Corea implementó un plan de enseñanza-aprendizaje de danza en la escuela primaria como materia regular (Kong, 2021).

Para averiguar qué resultados estaban produciendo las medidas implementadas, se realizaron dos investigaciones: una de ellas estudió los efectos de la danza coreana sobre la inteligencia emocional y la sociabilidad del estudiantado de primaria de cursos superiores y otro los efectos de la clase de baile en la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida escolar en niveles bajos de primaria. Ambos casos se centraron en las regiones insulares, puesto que en Corea existe un acceso más difícil a la educación artística en estas zonas.

En la presente comunicación se analizan los dos programas para conocer su importancia y posible aplicación en otros contextos y países.

### **Objetivos**

El objetivo de esta comunicación es conocer los efectos de la danza en la educación primaria a través del análisis de dos casos.

### **Método**

La metodología consiste en el estudio de dos casos seleccionados a partir de una búsqueda en las bases de datos Web of Science (WOS), Scopus, Education Resources Information Center (ERIC), CSIC y Dialnet sobre artículos que relacionasen inteligencia

emocional y danza y que estuviesen centrados en la enseñanza primaria. En Web of Science (WOS) y en Scopus se unieron los conceptos inteligencia emocional Y danza; mientras que, en el Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC), CSIC y Dialnet, la búsqueda se realizó por palabras clave. El rango de fechas seleccionado fue de los últimos cinco años, se eligieron todos los idiomas y todas las bases de datos de Web of Science (WOS) y se optó por artículos de investigación.

Los títulos de los estudios son: *Efectos de la clase de danza en la inteligencia emocional y la satisfacción de la vida escolar en las escuelas primarias de niveles inferiores en las áreas insulares* (Kong, 2020) y *Efectos de la danza coreana en la inteligencia emocional y la sociabilidad de los estudiantes de la escuela primaria de niveles superiores en las regiones insulares* (Kong, 2021).

A continuación, se expone la metodología expuesta en los artículos mencionados.

### **Participantes**

Para el estudio de los efectos de la danza sobre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida escolar (después de haber excluido al estudiantado ausente y 11 cuestionarios que contenían respuestas poco sinceras) la muestra estuvo formada por 86 estudiantes de tercer curso de cuatro escuelas primarias de una isla cercana a Boseong-gun. En el caso del artículo sobre los efectos de la danza coreana en la inteligencia emocional y la sociabilidad, se establecieron dos grupos de alumnado de cuarto curso (uno experimental y otro comparativo) con 10 personas cada uno.

### **Materiales**

En ambas investigaciones se utilizó un cuestionario estructurado previo a la realización de las clases de danza y otro al finalizar la experiencia y se empleó para la medición de la inteligencia emocional la herramienta desarrollada por Moon Yong-rin (1997) y utilizada como escala por ShinEon-suk (2009) y Ban Min-ju (2010).

En la Tabla 1 pueden observarse los contenidos de la prueba de inteligencia emocional utilizada por Kong (2020) en el estudio sobre inteligencia emocional y la satisfacción con la vida escolar.

**Tabla 1**

*Contenidos de la prueba de inteligencia emocional para el estudio sobre inteligencia emocional y satisfacción de la vida escolar*

Variable	Subvariable	Nº de preguntas	Nº de pregunta
	Reconocimiento de emociones	5	1,2,3,4,5
Inteligencia emocional	Expresión emocional	4	6,7,8,9
	Regulación emocional	6	10, 11, 12, 13, 14, 15
	Empatía		
Suma		17	

*Fuente:* Kong (2020)

En la Tabla 2 se recogen los contenidos de la prueba de inteligencia emocional empleada por Kong (2021) para el estudio sobre danza coreana e inteligencia emocional y sociabilidad.

**Tabla 2**

*Contenidos de la prueba de inteligencia emocional para el estudio sobre danza coreana e inteligencia emocional y sociabilidad*

Variable	Subvariable	Nº de preguntas	Nº de pregunta
Inteligencia emocional	Reconocimiento de emociones	5	1,2,3,4,5
	Expresión emocional	4	6,7,8,9
	Regulación emocional	6	10, 11, 12, 13, 14, 15
	Empatía	2	16, 17
Suma		17	

*Fuente:* Kong (2021)

Cada ítem se analizó en una escala de 5 puntos, que van desde “nada” (1 punto) hasta “mucho” (5 puntos).

Para la prueba de satisfacción con la vida escolar se empleó un cuestionario diseñado por Oh Eun-jung en el año 2012 (como se citó en Kong, 2020) con los contenidos recogidos en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Contenidos de la prueba de satisfacción con la vida escolar para el estudio sobre inteligencia emocional y satisfacción con la vida escolar*

Variable	Subvariable	Nº de preguntas	Nº de pregunta
Satisfacción con la vida escolar	Amistad	3	1,2,6
	Relación con el maestro	3	4,5,12
	Actividad de aprendizaje	3	3,7,8
	Cumplimiento de las reglas	4	9,10,11,13
	Participación en eventos escolares	2	14,15
Suma		15	

*Fuente:* Kong (2020)

Cada ítem se analizó en una escala de 5 puntos, desde “nada” (1 punto) hasta “mucho” (5 puntos). Para el análisis de subfactores del cuestionario de satisfacción con la vida escolar, se realizó un análisis factorial exploratorio en 86 estudiantes.

Para la prueba de sociabilidad se utilizó la herramienta desarrollada por Donghwan (como se citó en Kong, 2021) con los subdominios mostrados en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Contenidos de la prueba de sociabilidad para el estudio sobre inteligencia emocional y sociabilidad*

Variable	Subvariable	Nº de preguntas	Nº de pregunta
Sociabilidad	Fiabilidad	5	1,2,3,7,10
	Autonomía	2	5,14
	Dominio	2	8,9
	Diligencia	3	6,11,13
	Servicio	2	4,20
	Estabilidad	1	12
	Sociabilidad	5	15,16,17,18,19
	Cumplimiento	4	21,22,23,24

---

Suma 24

---

### **Procedimiento**

#### ***Estudio de los efectos de la danza sobre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida escolar.***

En primer lugar, con el fin de averiguar si el cuestionario utilizado se podía emplear para los grados inferiores de la escuela primaria, cuatro maestros de aula de tercero de primaria, un investigador y un instructor de danza revisaron las preguntas varias veces para confirmar su validez y confiabilidad. Puesto que el cuestionario ya había sido verificado en estudios previos para cursos inferiores de primaria, se aplicaron los ítems tal y como estaban. Además, el instructor de baile, el investigador y el maestro de cada clase leyeron una a una las preguntas al alumnado para facilitar que lo cubriesen. La encuesta previa se hizo en la última semana de marzo de 2019 y la posterior la primera semana de julio de 2019. Se explicó al alumnado el propósito de la encuesta y cómo completarla. Se recogieron los datos en campo y se analizaron inmediatamente con el programa estadístico SPSS 21. Además, se sometieron a una prueba t independiente para conocer las diferencias previas y posteriores. Los subfactores se examinaron mediante un análisis factorial exploratorio de la información extraída a partir de los 86 estudiantes del área insular.

En la Tabla 5 se muestra un resumen del procedimiento:

**Tabla 5**

*Resumen del procedimiento del estudio de los efectos de la clase de danza sobre la inteligencia emocional y satisfacción con la vida escolar*

Fase/Personas implicadas	Tarea
Investigador/a, docente titular, instructor/a danza	Validez y relevancia de los elementos del cuestionario de grado inferior de la escuela primaria
	Verificación
Encuesta uno a uno con investigador/a, docentes de aula e instructor/a de danza	Preinspección (semana 4 de marzo) Inteligencia emocional y satisfacción con la vida escolar

---

Instructor/a de danza	Clases de baile de 40 minutos/semana (de abril a junio) en las clases A, B, C y D de 3º de primaria
Encuesta uno a uno con instructor/a de danza	Post-inspección (semana del 1 de julio) Inteligencia emocional y satisfacción con la vida escolar
Instructor/a de danza	
Análisis y procesamiento de datos	
Conclusión	

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Kong (2020)

### **Efectos de la danza coreana en la inteligencia emocional y la sociabilidad**

Se usó el cuestionario original puesto que su validez y confiabilidad ya habían sido verificadas en estudios previos con estudiantado del mismo curso. El grupo experimental llevó a cabo un programa educativo de danza coreana de máscaras bajo el tema “Encuentro con la danza” y el grupo comparación realizó el programa de educación en danza centrado en el movimiento bajo el lema “Jugar con la danza”. En ambos casos se desarrolló el programa a través de una clase de 40 minutos una vez por semana durante de ocho semanas. Además, se efectuó una prueba previa antes de comenzar con las clases de danza y después de transcurridas las ocho semanas. Los cuestionarios se recogieron in situ nada más ser completados por los participantes y posteriormente se analizaron mediante el programa estadístico SPSS.

En la Tabla 6 se muestra un resumen del procedimiento (Kong, 2021):

**Tabla 6**

*Resumen del procedimiento del estudio de los efectos de la clase de danza coreana sobre la inteligencia emocional y la sociabilidad*

Fase/Personas implicadas	Tarea
Investigador/a, docente titular, instructor/a danza	Inspección previa



---

Prueba previa individual con investigadores/as, docentes de aula e instructores/as de danza	Inspección previa, Inteligencia emocional, sociabilidad
Instructor/a de danza	Clase de 40 minutos/semana
Grupo experimental	Tema: encuentro con la danza, subtema: implementación del programa de educación de danza coreana (Talchum)
Grupo de comparación	Tema: bailar y jugar, subtema: programa de educación en danza de movimiento
Post-test uno a uno con el investigador/a, docente e instructor/a de danza	Inspección previa, Inteligencia emocional, sociabilidad
Conclusiones	

---

## Resultados

### Estudio de los efectos de la danza sobre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida escolar.

- Las clases de danza tuvieron un efecto positivo en la inteligencia emocional de los cursos inferiores de primaria, además se encontraron diferencias significativas en la regulación emocional y en el reconocimiento de las emociones, pero no se hallaron diferencias significativas en la expresión emocional.
- Las clases de danza en las regiones insulares tuvieron un efecto positivo en la satisfacción de la vida escolar de los cursos inferiores de primaria, pero ninguna diferencia significativa en el cumplimiento de las reglas.
- Por lo tanto, las clases de baile tuvieron un efecto positivo en la inteligencia emocional y en la satisfacción con la vida escolar del estudiantado de la isla.

### Estudio de los efectos de la danza coreana sobre la inteligencia emocional y la sociabilidad

- Para los individuos participantes en el grupo de danza coreana (grupo experimental):

- Con respecto a la inteligencia emocional, los resultados mostraron un aumento promedio después de haber participado en el programa de educación de danza coreana, además la diferencia fue estadísticamente significativa. Por lo que se puede considerar que la danza coreana tiene un efecto positivo sobre la inteligencia emocional.
- En relación a la prueba de sociabilidad, se encontró un incremento promedio en los sujetos participantes en el programa, obteniéndose una diferencia estadísticamente significativa. El efecto fue positivo, ya que el índice de sociabilidad se acentuó en todos los subfactores exceptuando el de la estabilidad.
- En el caso de los individuos incluidos en el grupo de danza y movimiento (grupo de comparación):
  - Los datos obtenidos para la inteligencia emocional señalaron un decrecimiento en promedio y no existió una diferencia estadísticamente significativa. El índice de inteligencia emocional fue bajo en todos los factores, hallándose diferencias estadísticamente significativas en el factor de reconocimiento emocional. Además, se produjeron efectos negativos en la expresión emocional, regulación emocional y en la empatía.
  - El índice de sociabilidad mostró diferencias promedio en todos los factores, no encontrándose diferencias significativas a excepción de la diligencia.

### **Discusión**

#### **Estudio de los efectos de la danza sobre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida escolar.**

En base a las evidencias obtenidas, sería necesario estudiar qué tipo de danza es la más adecuada para lograr un mejor desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado de primaria puesto que, a pesar de haber tenido un efecto positivo sobre la inteligencia emocional y la satisfacción de la vida escolar, no se hallaron diferencias significativas en la expresión emocional ni en el cumplimiento de las reglas (subfactor de la satisfacción con la vida escolar). Este resultado podría explicarse con las teorías de

Hyun-joo y Yun-soo, quienes dijeron que cuanto más largo sea el período de participación en el aprendizaje de la danza, mayor será la satisfacción con la vida escolar. Es necesario un mínimo de experiencias de participación en clases de danza para mostrar una diferencia significativa en el cumplimiento de la regla (subdominio de satisfacción de la clase escolar), por lo que podría deducirse que una frecuencia de clases de danza una vez a la semana sería insuficiente para obtener beneficios.

### ***Efectos de la danza coreana en la inteligencia emocional y la sociabilidad***

La mejoría en la inteligencia emocional experimentada por el grupo que practicó danza coreana es atribuida por Kong (2021) a que la misma expresa roles utilizando máscaras y promueve la amistad a través de la composición de movimientos cooperativos, razón por la que el programa de danza y movimiento no consigue esos buenos resultados. En este caso, tampoco se producen cambios en los subcampos de la inteligencia emocional (expresión, regulación emocional y empatía) puesto que no se produce una experiencia de expresar movimientos individuales ni conciencia espacial de forma cooperativa. La danza coreana en forma de danza grupal constituye un método de expresión libre que emplea diversos accesorios como máscaras y pequeños tambores de acuerdo con diversas letras y ritmos de la música tradicional coreana para regular emociones en comparación con los demás. Conlleva el uso de la educación de la danza para reconocer y controlar las emociones propias y las de los demás.

En el caso de la sociabilidad, el efecto positivo se podría atribuir al fuerte carácter de comunidad que posee este tipo de danza, basado en danzas grupales en las que participan muchas personas que cooperan y se mueven juntas y se toman de las manos en muchas ocasiones. Parece indicar que puede cultivarse la sociabilidad por medio de la cooperación mutua.

En base a la información recopilada en estas dos investigaciones que muestran los beneficios de la danza podría plantearse su aplicación en otros contextos y países, además ¿por qué no plantear una asignatura de danza dentro del curriculum de la enseñanza primaria para trabajar la inteligencia emocional, la sociabilidad y la satisfacción de la vida escolar? La danza en la infancia hace mover el cuerpo junto con la música, permite al alumnado expresarse desde su propia perspectiva, experimentar la cooperación y

coordinar sus pensamientos individuales con los de los demás y comprenderlos, promoviendo el desarrollo de la inteligencia emocional.

### Referencias

- Abilleira, Fernández-Villarino, Ramallo & Prieto (2017). Influencia de la danza en el autoconcepto del alumnado de Educación Primaria. Análisis comparativo con otras actividades físicas. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*. (III) (3), 554-568. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2244>.
- Fernández-Berrocal, P. (2009). Darwin y el misterio de las emociones. *La Huella De Darwin Sigue Viva. Revista de divulgación científica de la Universidad de Málaga* (1), 32-34. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4064/investigacion4.pdf?sequence=1>.
- Hyeon-joo, K. & Yun-soo, J. (2014). Influence of dance education on sociality and school life satisfaction of elementary school students *Physical Research*, 10(1), *Journal of Physical Education Research*: 69-79. <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001403176>.
- Eun-young, K. (2010). The relationship between physical self-concept, self-expression and emotional intelligence of elementary school students who participate in after-school dance education. *The Korean Dance Society* (62), 13-14. <https://koreascience.kr/article/JAKO201931663568202.pdf>.
- Kong, J-H. (2020). The effect on dance classes on emotional intelligence and school life satisfaction of lower graders in Island area elementary schools. *The Journal of Korean Island*. 32, 45-61. <http://dx.doi.org/10.26840/JKI.33.3.45>.
- Kong, J-H. (2021). The effect on dance classes on emotional intelligence and school life satisfaction of lower graders in Island area elementary schools. *The Journal of Korean Island*. 33, 45-61. <http://dx.doi.org/10.26840/JKI.33.3.45>.

- Pérez, S. & Griñó, A. (2017). Vivir las emociones a través de la danza creativa. *Eufonía Didáctica de la Música* (71), 30-35.  
<http://redit.institutdelteatre.cat/bitstream/handle/20.500.11904/993/Vivir%20las%20emociones%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20danza%20creativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mihyeon K. (2017). Influence of physical activity enjoyment on self-efficacy and psychological well-being of elementary school students participating in after-school dance education. *Korean Sports Research*, 15(4), *Journal of the Korean Society of Sports*: 486.  
<https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART001343695>
- Salovey, P. & Mayor, J. D. (1990). Percepción del contenido afectivo en estímulos visuales ambiguos, un componente de la inteligencia emocional. *Revista de evaluación de la personalidad*, 543, 772-781.  
<https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART002294093>
- San-Juan-Ferrer, B., & Hípola, P. (2020). Emotional intelligence and dance: A systematic review. *Research in Dance Education*, 21(1), 57-81.  
<https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1708890>

## Impacto del COVID-19 en las aulas de Educación Primaria

Andrea Pérez Díaz (0009-0008-1238-3770),

Juan Carlos Brenlla Blanco (0000-0003-0686-3934),

Goretti Arias Ferreiro (0000-0003-3630-122X)

Universidad de A Coruña

### Resumo

El COVID-19 tuvo un impacto directo en todos los ámbitos y en todas las áreas de nuestra vida, afectando tanto a gente mayor como a los niños y niñas. El presente trabajo pretende analizar las consecuencias del COVID-19 y de las medidas post-COVID dentro de las aulas de educación primaria; centrándose en la repercusión del mismo en la motivación, en la esfera emocional y en el rendimiento del alumnado; así como intentando indagar sobre la posible repercusión futura de la situación vivida durante estos últimos años. Para cumplir con dichos objetivos, se realizaron entrevistas a maestros y maestras de educación primaria, obteniendo datos sobre el alumnado que puedan dar respuesta a las dudas sobre el impacto de la pandemia en la vida escolar de los niños y niñas de educación primaria; analizando la repercusión a corto plazo, es decir, durante el primer curso escolar post-COVID (2020/2021) y a medio plazo, en el segundo año post-COVID (2021/2022). Por medio de la recopilación de diferentes datos sobre la pandemia, las medidas estipuladas por la Xunta de Galicia y las consecuencias en la motivación, en la esfera emocional y en el rendimiento de los niños y niñas, se establecen una serie de propuestas de mejora para poder trabajar en situaciones similares y mejorar la situación presente.

*Palabras clave:* COVID-19, motivación, rendimiento, esfera emocional, interacción social

## **Impacto del COVID-19 en las aulas de Educación Primaria**

### Abstract

COVID-19 had a direct impact on all areas and aspects of our lives, affecting both the elderly and children. The present study aims to analyze the consequences of COVID-19 and post-COVID measures within primary education classrooms, focusing on its impact on student motivation, emotional well-being, and academic performance, while also seeking to explore the potential long-term repercussions of the experiences during these past years. To achieve these objectives, interviews were conducted with primary school teachers, gathering data about the students to address uncertainties regarding the pandemic's impact on the educational lives of primary school children. The analysis examines the short-term consequences during the first post-COVID school year (2020/2021) and the medium-term effects during the second post-COVID year (2021/2022). Through the collection of various data about the pandemic, the measures implemented by the Xunta de Galicia, and the implications for student motivation, emotional well-being, and academic performance, a set of improvement proposals are formulated to address similar situations and enhance the current situation.

*Keywords:* COVID-19, motivation, academic performance, emotional sphere, social interaction.

En el trabajo presente se pretende medir el impacto de las medidas del protocolo Covid-19 establecidas por la Xunta de Galicia en la motivación, en el rendimiento y en la esfera emocional del alumnado de Educación Primaria; además de profundizar en la forma en la cual se llevaron a cabo dichas medidas y las adaptaciones hechas por parte de diferentes centros educativos gallegos y maestros/as. Para poder trabajar en torno a esta cuestión, se empleó la información recogida a través de entrevistas realizadas a diferentes maestros/as tanto tutores/as como especialistas, la obtención de los resultados se explicará de forma detallada en apartados posteriores.

El Coronavirus es una amplia familia de virus del cual cualquier persona se puede contagiar, siendo los síntomas más leves en niños/as (OMS, 2020). Dicha enfermedad, generalmente, solo afectaba a los animales, pero en el año 2019, concretamente en el mes de diciembre, comienza en Wuhan, China, una pandemia global de enfermedad respiratoria aguda causada por este virus (Castro, 2020). El 14 de marzo del 2020 se decreta el estado de alarma en España debido a la crisis sanitaria causada por la pandemia del Coronavirus (RD 463/2020, de 14 de marzo). Así, comienza a nivel nacional un largo período de confinamiento que obliga a todos y todas a permanecer en casa durante 3 meses. Durante este período la mayoría de las clases se realizaron de forma virtual, pero es importante destacar que no todos y todas recibieron la educación de la misma forma, ya que muchas familias no tenían recursos y debido a esto (Bonilla-Guachamín, 2020), se vieron agravadas las desigualdades en el contexto educativo. Tras 3 meses confinados, perdiendo el último trimestre del curso, la pregunta más frecuente era: ¿qué es lo que perdieron durante estos meses sin escuela? La respuesta de esta pregunta puede ser una larga lista de contenidos curriculares, pero es necesario destacar las tres grandes brechas que quedan expuestas debido a la situación: brecha de acceso, brecha de uso y brecha escolar. Durante el verano del año 2020 muchos expertos en educación comenzaron a hablar y a trabajar en torno a la creación de unas medidas que permitieran el regreso a las aulas durante el curso 2020/2021. Finalmente, el 20 de junio del 2020 el Gobierno publicó en el BOE la Orden EFP/561/2020 con los 14 puntos que el Ministerio de Educación y Formación Profesional acordó con 15 comunidades autónomas, entre ellas, Galicia. En el mismo, se estableció que el curso presencial 2020/2021 comenzaría en septiembre. Con este acuerdo, las Comunidades Autónomas asumieron la elaboración de protocolos para garantizar la higiene, la limpieza y el control sanitario; así como los planes de contingencia (Vuelta al cole, 2020). Tras muchos cambios en el protocolo, la Xunta de Galicia estableció las siguientes medidas en el protocolo de 16 de septiembre de 2020 (Xunta de Galicia, 2020):

- Obligatoriedad de mantener una distancia interpersonal de 1,5 metros en las interacciones entre las personas del centro educativo.
- Creación de grupos de convivencia estables.



- Uso de mascarilla obligatorio durante toda la jornada lectiva, excepto el alumnado con algún tipo de enfermedad o dificultad respiratoria.
- No se puede compartir material.
- Ventilación frecuente: apertura de puertas y ventanas.
- Uso de gel hidroalcohólico para una adecuada higiene de manos.
- Entradas y salidas por turnos para evitar aglomeraciones.
- Dentro del aula: sitios estables, sin posibilidad de cambios y de moverse por el aula durante la jornada.
- Recreos por turnos y empleando diferentes espacios: un espacio por grupo estable.

Dicho protocolo se fue actualizando a medida que cambió la situación de la pandemia

y, en el año 2021, aparecieron nuevas medidas y recomendaciones. Algunas de las actualizaciones recogidas en ese nuevo protocolo, establecido el 6 de julio del 2021 son las siguientes: la Consellería de Educación considera que hay un brote cuando existen 3 o más casos de infección activa relacionados en un período de tiempo inferior a 14 días; en este punto, habría que valorar las medidas a tomar para poder paliar la situación que pueden ir desde la cuarentena hasta el cierre del aula (Pérez, 2021); otra de las novedades se refiere a los contactos estrechos vacunados o que habían superado el COVID, estos podrán seguir asistiendo a la escuela y no tendrán que hacer cuarentena (Pérez, 2021). El resto de las medidas comentadas en los puntos anteriores seguían siendo las mismas.

Tras observar y analizar todas las medidas y, teniendo en cuenta, como todas ellas repercuten de forma directa tanto en la distribución del aula como en la forma de trabajar con el alumnado, se puede creer que influirán en la motivación, en el rendimiento y en la esfera emocional de los niños y niñas.

## Método

### Participantes

La muestra del presente trabajo está formada por 20 maestros/as de Educación Primaria que imparten docencia en diferentes centros educativos de Galicia. Dentro de la misma, se encuentran 13 maestras y 7 maestros; entre los cuales 14 son maestros/as tutores/as y 6 son especialistas. Además, se recogió información de centros educativos de toda Galicia.

**Tabla 1**

*Muestra de participantes*

Participante	Sexo	Especialidad	Curso/s
Sujeto 1	F	Tutora	2º
Sujeto 2	M	E.F	4º a 6º
Sujeto 3	F	Tutora	3º
Sujeto 4	F	Tutora	1º
Sujeto 5	M	Tutora	1º
Sujeto 6	F	AL	5º
Sujeto 7	F	AL, inglés, música, E.F y plástica. Centro de Educación Especial	1º a 6º
Sujeto 8	F	Tutora	5º
Sujeto 9	F	Tutora	1º a 5º
Sujeto 10	M	Tutor	6º
Sujeto 11	F	Tutora	3º
Sujeto 12	F	Tutora	1º
Sujeto 13	F	Tutora	4º
Sujeto 14	M	Tutor	4º
Sujeto 15	F	Tutora y E.F	1º a 2º
Sujeto 16	M	Director; Matemáticas, ciencias naturales e informática	6º
Sujeto 17	M	E.F	1º a 5º
Sujeto 18	F	Tutora	5º
Sujeto 19	F	Tutora e inglés	5º
Sujeto 20	F	Tutora	5º

*Nota:* F=Femenino; M=Masculino; E.F= Educación física; AL= Audición y Lenguaje.

Elaboración a partir de los resultados de las entrevistas desarrolladas.

### **Instrumento**

El instrumento de medida utilizado para la realización del presente trabajo es una entrevista cualitativa abierta en la cual se diferencian 10 apartados: los primeros en relación al protocolo; uso de mascarilla e higiene de manos; recreos, salidas y entradas; comedor y transporte; y grupos burbuja; los demás apartados son los siguientes, distribución del aula y formas de trabajar; mascarilla como barrera comunicativa; motivación; rendimiento; esfera emocional; escuela a distancia; y repercusión futura. Hace falta destacar que todas las entrevistas se hicieron online, a través de vídeo llamada, debido la situación que se estaba viviendo en ese momento.

### **Procedimiento**

Los datos del trabajo presente se recogieron entre el 14 de noviembre de 2020 hasta el 20 de enero del 2021. En el período entre las dos fechas, se hicieron las entrevistas de forma online, teniendo una duración de aproximadamente 50 minutos cada una de ellas. Se hicieron en total 20 entrevistas, las cuáles fueron analizadas con posterioridad durante los meses de junio, julio, agosto y septiembre del 2021 para poder redactar los resultados encontrados. Tras esto, se emplearon los meses de octubre y noviembre del 2021 para poder repasar los resultados encontrados y estructurarlos para, posteriormente, ponerse en contacto con los sujetos entrevistados y repetir el procedimiento para encontrar datos a medio plazo y referentes al nuevo curso escolar y protocolo. Durante los meses de diciembre y enero del 2021/2022, se llevaron a cabo nuevas entrevistas, sobre las cuáles solo se obtuvieron datos de 5 de los sujetos.

## **Resultados**

### **Motivación**

En este apartado, se pretendía evaluar cómo afectan las medidas del protocolo Covid-19 en la esfera motivacional del alumnado de Educación Primaria. En primer lugar, hace falta destacar que casi todos los sujetos, a la hora de hablar sobre la motivación, hacen referencia a la metodología empleada en el aula, tanto durante el curso 2020-2021 como en los años anteriores a la pandemia. Para comenzar, solo dos sujetos (7 y 15) determinaron que dichas medidas no afectan a la motivación de su alumnado. Por otra parte, el sujeto 3 cree que, en su caso, la motivación del alumnado no se vio afectada porque la metodología empleada por el maestro/a de aula anterior era tradicional, por lo

que, las medidas llevadas a cabo no conllevaban ningún cambio. El 25 % de los entrevistados/as creen que la motivación de su alumnado no se vio afectada porque consiguieron adaptar la forma de trabajar y priorizar las actividades motivantes antes que seguir el protocolo de forma estricta empleando una metodología tradicional. Para finalizar, el 60 % de los sujetos opinan que las medidas del protocolo, los cambios en la metodología, cambiando la misma hacia una más individual y tradicional y la limitación en el uso de materiales dentro de las aulas, están afectando de forma directa en la motivación de su alumnado, teniendo consecuencias negativas.

### **Rendimiento**

En lo que se refiere al rendimiento académico, casi todos los sujetos entrevistados hacen referencia al período de confinamiento y las pérdidas en los ritmos de trabajo y rutinas de aula que tienen un impacto directo sobre el rendimiento del alumnado. Para comenzar, el 55 % de los entrevistados/as observan una bajada de rendimiento en su alumnado tras el confinamiento, puesto que no todos/as pudieron seguir las clases y continuar con el trabajo por falta de recursos o de formación. Por otra parte, el 55% de los entrevistados/as comentan que la bajada de rendimiento la notan a nivel ritmo de trabajo, observando que el ritmo de trabajo es menor tras el confinamiento y que al alumnado le cuesta más concentrarse en las diferentes tareas.

Con respecto a las medidas y formas de trabajar, el 20 % de los entrevistados observan que su alumnado bajó el rendimiento académico y lo relacionan con las nuevas formas de trabajar (más individuales) y el tiempo de trabajo que queda reducido para poder seguir las normas del protocolo. Por el contrario, el sujeto 3 opina que, en su caso, el rendimiento académico no se vio afectado; el sujeto 6, maestra especialista en audición y lenguaje, comenta que el rendimiento de su alumnado aumentó, ya que las sesiones son individuales; y el sujeto 7, maestra en un centro de educación especial, observa que el rendimiento a nivel curricular aumentó, pero que, el desarrollo de las conductas sociales y la inserción del alumnado en las aulas comunes se vieron limitados por la normativa del protocolo.

### **Esfera emocional**

La mayoría de los entrevistados están de acuerdo en que la situación en general y las medidas establecidas afectaron a la esfera emocional del alumnado. El 90 % de los entrevistados/as observaron un impacto directo en la esfera emocional de su alumnado, describiendo que los niños/as se sentían nerviosos, con miedo, con episodios de ansiedad y tristeza; llegando, en algunos casos, como describe el sujeto 18, a aumentar el absentismo escolar. En cambio, los sujetos 5 y 15 no notan cambios en la esfera emocional de su alumnado.

Con respecto a los cambios desde lo inicio del curso 2020-2021 hasta la fecha de las entrevistas que se corresponden con finales del primer trimestre e inicio del segundo. El 70 % de los entrevistados/as notan que su alumnado pasó de una situación de miedo e incertidumbre a una de cierta tranquilidad y relajación de las medidas. En cambio, los sujetos 1 y 4 no notan cambios a medida que transcurre el curso académico.

### **Discusión**

#### **Motivación, esfera emocional y Metodología**

El presente apartado aborda la relación entre las restricciones del protocolo en las prácticas docentes y la motivación y bienestar emocional del alumnado. Respecto a la motivación del alumnado, se destaca que es un factor crucial en el proceso de aprendizaje (Tapia, 2005). En los resultados referentes a la motivación, se observó que aquellos estudiantes que previamente trabajaban con metodologías cooperativas e innovadoras fueron más afectados al tener que cambiar hacia un enfoque más individual y tradicional debido a las medidas del protocolo de la Xunta de Galicia. Por otro lado, aquel alumnado que ya estaba acostumbrado a un enfoque tradicional no experimentó un impacto directo en su motivación. Esto resalta la importancia de la interacción y el trabajo cooperativo para aumentar la motivación y favorecer el aprendizaje (Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez, 2009). Aun así, el 25% de los entrevistados lograron adaptar su forma de trabajo, lo que les permitió mantener una buena motivación en el grupo-aula y reducir el impacto directo de las medidas en el proceso de aprendizaje de sus alumnos/as.

El trabajo cooperativo es esencial para mejorar la motivación y el proceso de aprendizaje, ya que combina factores afectivos y cognitivos. La interacción y la

interdependencia positiva en equipos potencian el aprendizaje y la motivación tanto individualmente como en conjunto (Muñoz, 2004). La interacción social y compartir conocimientos con sus compañeros son aspectos fundamentales para el bienestar emocional y la motivación de los estudiantes.

Por otra parte, la motivación no se puede separar de la esfera emocional y cognitiva y repercute en el rendimiento académico del alumnado (Martí, 2003). La pandemia y las medidas del protocolo tuvieron un impacto significativo en la esfera emocional de los estudiantes. Al inicio del curso tras el confinamiento, el 90% de los entrevistados/as explican que muchos alumnos/as experimentaron miedos e inseguridades, y algunos incluso desarrollaron ansiedad y depresión, lo que resultó en un aumento del absentismo escolar. Estudios demuestran que los síntomas depresivos y de ansiedad en la población infantil aumentaron durante la pandemia (de 17.2% a 22.6%), relacionados con la reducción de la interacción social, tanto en entornos sociales como en las aulas, donde se limitó la interacción entre los estudiantes (del Castillo y Velasco, 2020).

La relación entre motivación y emoción es bidireccional (Reeve, 2010), ya que las emociones pueden impulsar la motivación hacia ciertas conductas, y la motivación puede generar emociones en el individuo. En los resultados presentados, se evidencia cómo las limitaciones impuestas por el protocolo afectan a los docentes, quienes se ven obligados a emplear métodos tradicionales y poco innovadores. Esto, sumado a la incertidumbre y el desconocimiento, repercute en la esfera emocional del alumnado, generando miedo, ansiedad y depresión, lo que a su vez afecta su motivación y conducta, llegando incluso al absentismo escolar en casos más extremos.

### **Rendimiento**

¿Y qué pasa con el rendimiento del alumnado? Como decía Martí (2003), en el rendimiento escolar intervienen diferentes factores como son el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, intereses, los hábitos de estudio, la autoestima, el entorno de la persona, etc. El rendimiento del alumnado ha sido afectado tras el confinamiento y las medidas educativas implementadas durante la pandemia. El 55% de los entrevistados señala una disminución en el rendimiento, atribuyéndola a la ineficacia

de la educación online debido a la falta de recursos y formación en TICs tanto para los estudiantes como para los docentes. Además, se menciona la existencia de brechas de acceso, uso y formación digital que dificultan el proceso de aprendizaje (Fundación Cotec para la innovación, 2020). La formación online no reemplaza la presencialidad y no pudo evitar la pérdida de competencias, según los resultados de las entrevistas y las opiniones de expertos (González, 2020). Además, las medidas para recuperar los contenidos perdidos se vieron limitadas por la falta de personal docente, llevando al abordaje de los contenidos curriculares en un período más corto, lo que afectó negativamente el rendimiento académico. La pérdida de rutinas y hábitos de trabajo durante el confinamiento también se asoció con una bajada en el rendimiento para el 20% de los entrevistados.

Sin embargo, algunos casos mostraron una mejora en el rendimiento debido a la atención individualizada por parte de maestros especialistas fuera de las aulas, especialmente debido a la imposibilidad de mezclar diferentes grupos burbujas. No obstante, se destacó que esta mejora pudo afectar negativamente a los niños/as con necesidades educativas especiales (NEAE) en aspectos como la socialización.

Por todo esto, surge la siguiente pregunta, ¿es tan importante el rendimiento académico? ¿Ese que está determinado por los contenidos curriculares a aprender en un momento determinado? Desde la perspectiva del autor, es igual de relevante o incluso más importante el aprendizaje de competencias sociales y afectivas en la escuela, ya que también es un espacio de interacción y socialización entre iguales. La escuela post-COVID, con su limitada interacción entre estudiantes y docentes, ha privado a los niños/as de aprender estas habilidades fundamentales, lo que podría tener implicaciones en sus relaciones y rendimiento en el futuro.

### **Repercusión futura**

Tras llevar a cabo las entrevistas en el año 2020/21, se volvieron a recoger datos referentes al curso 2021/2022. En estas últimas, algunos entrevistados notaron que el alumnado se mostraba más tranquilo y seguro con las nuevas medidas que permitían más interacción y contacto entre ellos, lo que indicaba una adaptación positiva a la situación post-COVID. Fuera de la escuela, los niños y niñas interactuaban sin restricciones,

mostrando su capacidad de adaptación y resiliencia. La psicóloga Rosa Sánchez (Cordellat, 2020), destaca que los niños/as viven el presente y se adaptan sin necesidad de control ni ideas preconcebidas como los adultos, mostrando una actitud inteligente y resiliente. Por lo tanto, se espera que, al levantar las medidas, los niños y niñas se adapten fácilmente a la antigua normalidad y forma de relacionarse. En cuanto al rendimiento, el 30% de los entrevistados opinaba que las medidas tendrían un impacto directo en el futuro rendimiento académico del alumnado. Además, durante las entrevistas del curso académico 2021/2022, se señaló que las consecuencias del confinamiento aún afectaban al rendimiento, con un ritmo más lento y desigualdades persistentes en el proceso de aprendizaje de los niños/as. Esto sugiere que las medidas y la pandemia tuvieron una repercusión directa en el rendimiento a medio plazo.

### **Conclusión**

La pandemia del COVID-19 reveló deficiencias significativas en nuestro sistema educativo, tanto a nivel organizativo como formativo, y muchas de ellas continúan afectando directamente el rendimiento, la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes.

En términos formativos, es esencial que los docentes cuenten con formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Lamentablemente, la mayoría de los maestros de educación primaria carecen de esta capacitación, a pesar de vivir en una sociedad mediática y globalizada donde el uso de las TIC es fundamental. Es necesario transmitir a los niños/as la habilidad de utilizar estas tecnologías de manera consciente y responsable, aprovechando sus oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Para lograrlo, se requiere una formación docente continua mediante planes de formación permanente que permitan mantenerse actualizados en el uso de estas herramientas, como establece la Resolución del 1 de julio de 2021.

Y, ¿qué pasa con las familias sin recursos? ¿Cómo podrían seguir las clases no presenciales? Para estos casos, se han implementado los préstamos para abordar la situación, pero también es necesario tener en cuenta que muchas familias en áreas rurales



enfrentan condiciones de conectividad deficientes, lo que dificulta el seguimiento de las clases y las tareas académicas.

Por último, se destaca la importancia de adoptar metodologías inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Alba Pastor, 2019), un enfoque metodológico que se basa en un currículum flexible, trabajando bajo los principios de compromiso, representación y expresión, favoreciendo la inclusión dentro del aula.

En conclusión, la pandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de abordar estas carencias en el sistema educativo mediante la capacitación en TIC para docentes, el acceso equitativo a la educación no presencial y la adopción de enfoques pedagógicos inclusivos que permitan una educación más adaptada y enriquecedora para todo el alumnado.

### Referencias

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*.
- Bonilla-Guachamín, J. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9 (2), 89-98. Doi: 10.33210/ca.v9i2.294
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 20-33.
- Castro, R. (2020). Coronavirus, una historia en desarrollo. *Revista médica de Chile*, 148(2), 143-144.
- Cordellat, A. (19 de Outubro do 2020). La capacidad de adaptación de los niños en tiempo de la covid: una lección para adultos. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/mamas-papas/2020-10-19/la-capacidad-de-adaptacion-de-los-ninos-en-tiempos-de-la-covid-una-leccion-para-adultos.html#:~:text=%E2%80%9CLa%20capacidad%20de%20adaptaci%C3%B3n%20de%20los%20ni%C3%B1os%20es%20casi%20ilimitada.&text=Adem%C3%A1s%20apunta%20a%20la%20necesidad,soluciones%20que%20en%20la%20cr%C3%ADtica>

- Del Castillo, R. P., y Velasco, M. P. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 37(2), 30-44.
- Fundación Cotec para la innovación. (2020). Covid 19 y Educación: la respuesta de las administraciones. Análisis de las normativas autonómicas y documentos sobre la planificación del curso 2020-2021. Cotec. Recuperado de: <https://cotec.es/en/proyecto/educacion-y-covid-19/978196dd-c9b8-411f-931b-0d8c5ca99ebc>
- González, D. (14 de Octubre de 2020). ¿Es posible recuperar el tiempo perdido por la COVID-19 en la educación española?. *Euronews*. Recuperado de: <https://es.euronews.com/2020/10/14/es-posible-recuperar-el-tiempo-perdido-por-la-covid-19-en-la-educacion-espanola>
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente: la construcción infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado.
- Muñoz, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: revista de educación*, (27), 95-110.
- Orden EFP/561/2021, de 20 de Junio, por la que se publican Acuerdos de la Conferencia Sectorial de Educación, para el inicio y el desarrollo del curso 2020-2021.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Coronavirus. Recuperado de: [https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab_1)
- Pérez, P. (5 de Octubre del 2021). La Xunta actualiza el protocolo en Galicia para abordar los brotes de COVID en colegios e institutos. *La opinión Coruña*. Recuperado de: <https://www.laopinioncoruna.es/sociedad/2021/10/05/xunta-actualiza-protocolo-galicia-abordar-58030554.html>
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill

Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *La orientación escolar en centros educativos*, 209-242.

Vuelta al cole 2020: las familias exigen un regreso seguro a las aulas en septiembre. (18 de Agosto do 2020). *ABC educación*. Recuperado de: [https://www.abc.es/familia/educacion/abci-vuelta-cole-2020-familias-exigen-regreso-seguro-aulas-septiembre-202008181342\\_noticia.html](https://www.abc.es/familia/educacion/abci-vuelta-cole-2020-familias-exigen-regreso-seguro-aulas-septiembre-202008181342_noticia.html)

Conexões entre o espaço potencial de Winnicott e a educação de crianças: entre fatos e evidências

Maria Vitoria Campos Mamede Maia, (<https://orcid.org/0000-0002-9697-8243>) \*

Julia Pereira Motta (<https://orcid.org/0000-0001-5561-0533>)\*\*

\*Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). \*\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

### Resumo

Este trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação em andamento da segunda autora, que é professora assistente no regime de codocência de uma escola privada internacional no Brasil, no município do Rio de Janeiro. O recorte aqui apresentado pretende estabelecer um diálogo, ainda teórico, entre o espaço potencial com a relação professor-aluno, de modo que sirva como uma fundamentação dos conceitos basilares winnicottianos que será articulada, posteriormente, com o campo prático da segunda autora. A pesquisa é de cunho qualitativo, no qual foi realizado o procedimento de revisão bibliográfica sobre o tema nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizando os descritores “espaço potencial” e “Winnicott” Foram localizados treze trabalhos na SciELO, cinco na CAPES e dois na BDTD. Os resultados sugerem que este tema do espaço potencial atrelado aos conceitos do autor Winnicott dentro dos Anos Iniciais tem sido pouco estudado no campo da Educação, indicando possível ineditismo temático. Aspira-se a movimentação do campo da Educação de forma positiva acerca da psicanálise winnicottiana em contextos educacionais, tendo em vista a potência do tema para entender como a subjetividade das crianças influencia no ensino e aprendizagem em uma sala dos Anos Iniciais.

*Palavras-chave:* espaço potencial; anos iniciais; criatividade; fenômenos transicionais; ensino-aprendizagem.

## **Connections between Winnicott's potential space and child education: between facts and evidence**

### Abstract

This work is a section of the dissertation research in progress of the second author, who is an assistant teacher in the co-teaching system of an international private school in Brazil, in the city of Rio de Janeiro. The section presented here aims to establish a dialog, still theoretical, between the potential space with the teacher-student relationship, so that it serves as a foundation of the basic Winnicott concepts that will be articulated, later, with the practical field of the second author. The research is a qualitative one, in which the bibliographic review procedure on the theme was carried out in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) bases, Portal of Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES/MEC) and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Using the descriptors "potential space" and "Winnicott" Thirteen papers were located in SciELO, five in CAPES and two in BDTD. The results suggest that this theme of potential space linked to the concepts of the author Winnicott within the Early Years has been little studied in the field of Education, indicating possible thematic originality. We aspire to move the field of Education in a positive way about Winnicott's psychoanalysis in educational contexts, in view of the power of the theme to understand how children's subjectivity influences teaching and learning in an Early Years classroom.

*Keywords:* potential space; early years; creativity; transitional phenomena; teaching-learning.

### **Estabelecendo as conexões entre Winnicott e a educação: fatos e evidências**

O grande renome atribuído a Donald W. Winnicott quando se fala de psicanálise e educação é justificado pela riqueza e originalidade de seus estudos sobre o desenvolvimento da criança na interação com o ambiente. Tendo em vista que as autoras deste trabalho estão inseridas no Grupo de Pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo e de ensino-aprendizagem (LUPEA) e parte da linha de pesquisa Inclusão, ética e

interculturalidade, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), onde este autor é um dos referenciais primários do LUPEA no qual a teorização sobre criatividade, brincar e desenvolvimento humano estão, neste trabalho, apresentadas pela ótica winnicottiana.

Diante da dissertação em desenvolvimento da segunda autora e a condição de orientadora da primeira autora, este recorte visa apresentar o que foi elaborado até aqui em termos de estabelecer uma teorização consistente acerca dos pressupostos de Winnicott, assim como apresentar a relevância da temática e os desafios do procedimento de revisão bibliográfica já realizado, do tipo estado da arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006). A fundamentação dos conceitos winnicottianos realizada neste recorte serão incorporadas e articuladas, a posteriori, com experiências reais a partir do campo empírico.

Na pesquisa maior em construção, o pensamento de Winnicott (1971/2019) sobre a área intermediária de experiência e na ocorrência dos fenômenos transicionais é de suma importância. Após o nascimento, o bebê usa de seus próprios dedos/corpo para satisfazer instintos da zona erógena oral e, conforme vão passando os meses, é natural que algum objeto tal como um ursinho, bonecas, etc. sejam eleitos, ou como o autor enfatiza, apossados por ele, independente do que a mãe tenha deixado como escolha dela para que o bebê fizesse uso ou brincasse. Os termos conceituados por Winnicott como objeto transicional e fenômeno transicional são utilizados para referir-se justamente ao espaço “entre”, “entre o polegar levado a boca e o ursinho favorito, o que acontece entre a “criatividade primária” (WINNICOTT, 1971/2019, p. 15).

Ou seja, para Winnicott (1971/2019), em sua obra como um todo, a passagem da imaginação corpórea do bebê para o simbólico e para o uso da fantasia define a abertura do espaço potencial e, neste, emergem os fenômenos transicionais, como o balbúcio do bebê e cantigas cantaroladas por uma criança prestes a dormir. Winnicott (1971/2019) reitera que isso é reconhecido pela família, que mantém o objeto por perto, respeitando a experiência do bebê. O uso desses objetos transicionais fazem parte da primeira “posse não eu” (WINNICOTT, 1971/2019, p. 156) por parte da criança, e o primeiro uso de um símbolo pela mesma, que representa a união do bebê e da mãe. Um fenômeno transicional

pode surgir de algo simples como uma ponta de um cobertor, desde que o mesmo ganhe um tipo de importância vital para o bebê e, ao ganhá-la, torna-se o objeto transicional, objeto acalmador para que o afastamento materno seja tolerado e simbolizado para, mais tarde, ser substituído por outros objetos.

Ainda sobre os fenômenos transicionais e a ideia de brincadeira, Winnicott dá destaque ao valor da experiência com o termo “experiência cultural” (WINNICOTT, 1971/2019, p. 160). Os fenômenos transicionais pertencem a área da experiência da criança na relação com o objeto, de modo que na ausência da mãe o objeto transicional ajuda a manter a continuidade pessoal do bebê até que ela retorne para reparar a sua ausência; por isso a união dos dois é representada pelo objeto. É conceituado pelo autor que

O lugar onde a experiência cultural se localiza é o *espaço potencial* entre o indivíduo e o ambiente (originalmente o objeto). Pode-se dizer o mesmo do brincar. Experiências culturais começam com a vida criativa manifestada inicialmente na brincadeira. Para cada indivíduo, o uso desse espaço é determinado pelas *experiências de vida* que ocorrem ainda nos primeiros estágios de sua existência. Desde o início, o bebê tem as experiências mais intensas no *espaço potencial entre o objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido*, entre as extensões do eu e do não eu. (WINNICOTT, 1971/2019, p. 162, grifo do autor)

A leitura da psicanálise winnicottiana nos coloca como observadores, de modo que de fora sabemos que os objetos transicionais são apossados e não criados pelo bebê. Apenas concordamos em não questioná-lo a respeito da criação. Dito isso, se a mãe conseguir promover um ambiente suficientemente bom, o bebê consegue viver criativamente com a existência de uma área na qual pode brincar e ter o contato com sua herança cultural, que proporcionará experiências culturais (WINNICOTT, 1971/2019, p. 164). Caso contrário, essa área não será desenvolvida ao longo do desenvolvimento do sujeito, existindo em potencialidade.

Sobre o espaço potencial, este é estabelecido entre “o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende de experiências que levem à confiança. Consegue-se dizer que esse espaço é sagrado para o indivíduo, pois é

aí que ele vive criativamente” (WINNICOTT, 1971/2019, p. 166). Quando se pensa na relação do bebê com o mundo, também é possível, a partir dessa linha de raciocínio, entender mais sobre o ambiente escolar. A experiência educacional, por vezes, pode começar cedo com crianças na escola já na etapa do berçário, onde fica horas longe da família, na qual muitas etapas do desenvolvimento deixam de ser compartilhadas somente com a mãe mas também com a docente encarregada (e outros personagens do contexto). A confiança que é estabelecida em casa deve se estender à escola, seja na relação da família com a instituição, na construção individual da relação do professor (a) com cada criança e na capacidade de viver criativamente que será exigida do estudante nas relações interpessoais dentro de uma classe.

Sobre uma pessoa ser docente e o trabalho de ter que responder constantemente às necessidades das crianças, Winnicott (1982/2020) discorre sobre a missão da professora de crianças mais velhas de estar atenta para a natureza dinâmica dos processos de crescimento e de toda complexidade acompanhada. A escola é um apoio mas não um outro lar, porém a mesma fornece sim a possibilidade de relações profundas com outras pessoas que não a família.

Mesmo com a escola fornecendo e tendo provas de que o processo de maturação está acontecendo, a imaturidade ainda existe dentro da criança, esta que tende a olhar para o mundo ainda de forma mais subjetiva que objetiva. Se um conflito aparece e ela ainda não consegue lidar com o fato, a mesma retorna a posição de dependência e intolerância infantil. Por isso, mesmo que, por exemplo, a professora não seja mãe, é preciso que esteja apta a desempenhar essa função em determinados momentos (WINNICOTT, 1982/2020).

Sendo assim, considerando a dissertação em construção, leva-se em consideração o campo empírico da investigação que será uma classe do terceiro ano dos Anos Iniciais, com crianças de 8 e 9 anos. A escola é caracterizada como internacional, é localizada no Rio de Janeiro, na rede privada de ensino. No que se refere aos planos de aula e rotinas escolares, fez-se necessário compreender melhor sobre a Pedagogia de Projetos (LEITE, 1996) ou *Project Based Learning* (BELL, 2010; BOSS; LARMER, 2018; KRAJCIK; BLUMENFELD, 2005), pois a instituição utiliza esse método de ensino nos Anos Iniciais e todos os professores da divisão foram devidamente capacitados para elaborar tais



projetos, de acordo com o interesse da escola. Vale ressaltar que o curso de capacitação foi baseado nas experiências dos Estados Unidos por conta do currículo internacional norte-americano que a escola também segue além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fundamentalmente, nas palavras de Bell (2010), a aprendizagem baseada em projetos (*PBL*)

É uma abordagem orientada pelo estudante e facilitada pelo professor para a aprendizagem. Os alunos buscam o conhecimento fazendo perguntas que despertem sua curiosidade natural. A gênese de um projeto é uma investigação. Os alunos desenvolvem uma pergunta e são guiados através de pesquisas sob a supervisão do professor. As descobertas são ilustradas pela criação de um projeto para compartilhar com um público seletivo [...] A escolha do estudante é um elemento chave desta abordagem. Os professores supervisionam cada passo do processo e aprovam cada escolha antes que o aluno embarque em uma direção. Crianças com dúvidas semelhantes podem optar por trabalhar em cooperação, alimentando assim a colaboração e as habilidades de comunicação do século XXI e honrando os estilos ou preferências individuais de aprendizagem dos alunos (p. 39, tradução nossa).

As definições de *PBL* e Pedagogia de Projetos se diferenciam apenas na tradução das palavras e ocorrência dentro das escolas dos países, pois essencialmente propõem uma aprendizagem de forma mais processual e menos centrada na visão do professor como único detentor do saber (KRAJCIK; BLUMENFELD, 2005; BELL, 2010; LEITE, 1996).

Tendo em vista que os projetos são a coluna vertebral da aprendizagem do segmento que está sendo pesquisado, pode-se entender, a partir dos estudos a partir de Winnicott, que o professor, na condição pessoa que orienta as aprendizagens e não como único detentor do saber, necessita estabelecer relações firmes de confiança com sua classe, ou seja, estabelecer vínculos duradouros com seus alunos. É preciso desconstruir uma visão da Educação centrada nos saberes do professor, já que esses alunos estão convivendo com essa forma de ensinar mais processual especificamente nesta instituição e dentro do horário de aulas. Fora da escola, a vida acontece diferente. Também é previsível que as crianças não respondam de forma homogênea à autonomia que os

projetos requerem que seja dada. Mesmo assim, suportar a complexidade dos processos de maturação infantil é algo intrínseco à profissão docente, onde o foco em estabelecer uma relação professor-aluno segura poderá ajudar no ensino e aprendizagem dos alunos.

As docentes, autoras deste artigo, entendem-se como docentes e também como pesquisadoras dentro de uma sala de aula. Deslocar-se entre esses espaços é, igualmente, exercer o viver criativo em uma docência reflexiva, a partir dos estudos aqui vistos, no qual o profissional consegue refletir sobre a prática, avaliar erros e acertos (ANDRÉ, 2001) em busca de melhorias para a sua prática docente. Este movimento é exatamente aquele que se pressupõe existir no espaço potencial, já que, no processo reflexivo criativo, o sujeito se recria ao criar novas saídas para as questões apresentadas no processo de ensino-aprendizagem. Esse movimento também incide no modo como o professor encara as necessidades para o trabalho com projetos com os sujeitos desta pesquisa.

O tema escolhido para a dissertação, ora em processo, tem sua defesa pautada primeiramente pelas lacunas observadas em pesquisas que considerem o uso da psicanálise junto ao referencial de Winnicott em uma perspectiva educacional e também pela possibilidade de utilizar as relações dentro de um espaço real de docência como objeto de estudo.

Para encontrar essas lacunas, foi realizada uma revisão bibliográfica. Foi utilizado o operador lógico AND e os descritores “espaço potencial” e “Winnicott” em pesquisas nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na SciELO foram encontrados treze trabalhos, sendo que desses resultados dois se repetiam uma vez cada, perfazendo o total de onze trabalhos diferentes. Dos onze, apenas um não era restrito à área de Psicologia, e este falava de uma experiência educacional da primeira infância, na Itália, que para nós é equivalente à Educação Infantil. A partir do resumo, foi visto que o conceito de espaço potencial winnicottiano foi compreendido no viés da educação intercultural e ao apoio à parentalidade (PENTINI, 2018) conceitos que não se aplicam a dissertação em construção.

No Portal de Periódicos da CAPES/MEC, após a busca com descritores, foi encontrado o primeiro resultado de setenta e dois trabalhos. Após lapidar a busca para as Ciências Humanas dentro do filtro de pesquisa, resumiu-se a cinco trabalhos relacionados à área da Educação, três dissertações e duas teses, sendo o mais antigo de 1997 e o mais recente de 2010.

Na BDTD foram encontrados cinquenta e três trabalhos com os descritores. Após a exclusão dos referenciais que eram relacionados com a Psicologia Clínica, foi possível reduzir em dois o número de referenciais que utilizam a teorização de Winnicott para a Educação.

No que concerne às categorias de análise dos dados emergentes a partir da revisão bibliográfica, elas foram pensadas de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) com o intuito de classificar os elementos de um conjunto primeiramente diferenciando-os e, em segundo lugar, reagrupando-os. No momento da busca, foi realizada a leitura dos resumos das pesquisas que tinham como objeto de estudo o espaço potencial winnicottiano dentro grande área das Ciências Humanas especificamente na Educação (Tabela 1). Após essa etapa, a segunda categoria tinha o objetivo de encontrar os trabalhos que dialogassem também com a etapa dos Anos Iniciais (Tabela 2).

### **Tabela 1**

*Pesquisas das bases de dados SciELO e Portal de Periódicos CAPES na grande área das Ciências Humanas e especificamente na Educação elaborado pela segunda autora.*

Título do trabalho	Referência	Periódico
Uma releitura intercultural do conceito de espaço potencial de Donald Winnicott: análise de uma experiência educacional italiana.	PENTINI, 2018	SciELO
Espaços potenciais no ensino fundamental para desenvolver participação, autogestão e autonomia.	HENNEMANN, 2006.	CAPES
A fratura da função paterna e o processo de simbolização: um estudo com crianças de periferia	MAGGI, 2005.	CAPES

urbana em fase de escolaridade inicial.		
Os espaços potenciais na sala de aula: um estudo das possibilidades de descrição da criatividade infantil.	NUNES, 1997.	CAPES
Em busca do tempo que não se perdeu - Memórias de pessoas a respeito de seus professores.	CHAMUSCA, 2000.	CAPES
O lugar do brincar dos bebês, uma reflexão da psicanálise à educação.	SOUZA, 2010.	CAPES
Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental	LUZ, 2015.	BDTD
Os vínculos entre educador e educando no ensino médio: experiências de ética e reconhecimento em escolas públicas	MEUCCI, 2016.	BDTD

Dados os anos das obras encontradas na plataforma CAPES/MEC, foi identificado que as cinco obras são anteriores à Plataforma Sucupira, o que dificultou a análise dos resumos. Posto isto, para a Tabela 2 foram sinalizados quais trabalhos seriam considerados pelo resumo ou somente por meio do título, pensando em viabilizar a transparência dos resultados. Nesta etapa, excluiu-se o referencial da Pentini (2018) e Meucci (2016), pela não articulação com a temática da pesquisa maior, o que resumiu o Quadro 2 aos resultados da CAPES e um resultado da BDTD.

### **Tabela 2**

*Trabalhos das bases de dados na categoria grande área das Ciências Humanas na Educação + Anos Iniciais + possuem ou não livre acesso ao resumo elaborado pela segunda autora.*

Título do trabalho	Referência	Crivo pelo resumo/título
Espaços potenciais no ensino fundamental para desenvolver participação, autogestão e autonomia.	HENNEMANN, 2006.	Sem acesso ao resumo, mas o título denota uma aproximação com o tema.

A fratura da función paterna e o proceso de simbolización: un estudo con crianzas de periferia urbana en fase de escolaridade inicial.	MAGGI, 2005.	Acesso ao resumo, não se relaciona com os Anos Iniciais especificamente.
Os espaços potenciais na sala de aula: un estudo das posibilidades de descrición da creatividade infantil.	NUNES, 1997.	Sem acceso ao resumo, mas o título denota una aproximación com o tema.
Em busca do tempo que não se perdeu - Memórias de pessoas a respeito de seus professores.	CHAMUSCA, 2000.	Acesso ao resumo, não se relaciona com os Anos Iniciais especificamente.
O lugar do brincar dos bebês, una reflexión da psicanálise à educación.	SOUZA, 2010.	Acesso ao resumo, não se relaciona com os Anos Iniciais especificamente.
Sobre o espaço potencial instaurado en una institución escolar de ensino fundamental	LUZ, 2015.	Acesso ao resumo e ao traballo na íntegra, é relacionado com os Anos Iniciais

Os dois referenciais CAPES que poderiam ser considerados como próximos à discussão proposta não contaram com a análise do resumo. Essas limitações de pesquisa inviabilizam o resultado fiel sobre estado da arte, pois não foi possível pesquisar além dos resumos da CAPES e entender as relações entre esta bibliografia que emergiu da revisão com a dissertação que estou construindo (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

A possibilidade de análise da bibliografia muda de figura em comparação ao resultado da BDTD, pois foi possível o acesso ao material completo. A tese de Luz (2015) traz considerações sobre os Anos Iniciais, com o mesmo referencial de Winnicott, porém a autora não é professora da instituição em questão. Existia uma pesquisa maior de sua orientadora que proporcionou a Luz (2015) um campo empírico para realizar sua investigação. As conclusões da mesma e suas percepções ao longo do trabalho denotam a teorização acerca de um espaço potencial real que foi instaurado. É descrito por ela que as pessoas inseridas na pesquisa foram, o quanto possível, o “outro” suficientemente bom no vínculo com os alunos durante o momento do brincar, este que “alcançou a condição própria de um espaço potencial” (LUZ, 2015, p. 200).

Esta seria a obra que mais se aproxima da pesquisa que pretende-se constituir, onde a diferença é a segunda autora é professora da instituição que está inserida, na qual a metodologia de ensino que os Anos Iniciais seguem é o trabalho com projetos. Luz (2015) também insere em sua tese seis casos clínicos, o que não é previsto para a dissertação em construção. Os contextos são diferentes, mas o entendimento da psicanálise educacional winnicottiana como propiciadora do “amadurecimento de um conhecimento a respeito de si mesmo, [...] fundamental para o desenvolvimento de relacionamentos e da aprendizagem escolar” (LUZ, 2015, p. 201) correlaciona-se com o exposto aqui neste recorte.

### **Conclusões parciais acerca do procedimento**

Nos referenciais da CAPES, a partir do título, pode-se afirmar que existe pouca aderência à segunda categoria da revisão bibliográfica realizada, que seria a articulação com os Anos Iniciais de ensino, o que contribuirá para o ineditismo da dissertação visto que somente Luz (2015) tem as devidas articulações. Além disso, existe uma diferença de 17 e 26 anos de diferença até o ano em que estamos, 2023, para os dois referenciais da CAPES que poderiam ser relevantes, dos anos de 2006 e 1997. Esse fato corrobora positivamente com a relevância do tema, pois denota uma lacuna dentro do espaço de tempo supracitado, salientada na produção científica que une conceitos winnicottianos sobre o espaço potencial na relação professor (a) e aluno (a), precisamente nos Anos Iniciais de ensino.

Diante dos dois momentos aqui desenvolvidos, pode-se comprovar a inovação da aproximação da psicanálise winnicottiana com a educação e o método de ensino por projetos. A partir da pouca publicação sobre essa intersecção e do campo a ser estudado na dissertação, há relevância em se aproximar o conceito winnicottiano de espaço potencial e transicionalidade com o método de estudo por projetos nas séries propostas como campo de pesquisa.

### **Referências**

- ANDRÉ, M. (2001). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus.
- BARDIN, L. (1977). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

- BELL, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00098650903505415>>.
- KRAJCIK, J. BLUMENFELD, P. (2005). Project-Based Learning. In R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences - Cambridge Handbooks in Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 317-334. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020>>.
- LEITE, L. H. A. (1996). *Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 8, p. 25 - 33.
- LUZ, T. M. R. (2015). *Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental*. Tese de Doutorado. [sn].
- PENTINI, A. A. (2018). Una rilettura interculturale del concetto di spazio potenziale di Donald Winnicott. *Analisi di un'esperienza educativa italiana*. *Educar em Revista*, v. 34, n. Educ. rev., 2018 34(68), p. 289–303.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 6, n. 19, p. 37-50. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- WINNICOTT, D. W. (1971/2019). *O brincar e a realidade*. 3. reimpr. São Paulo: Ubu Editora.
- WINNICOTT, D. W. (1982/2020). *A criança e o seu mundo*. 6. ed. reimpr. Rio de Janeiro: LTC.

## O contributo da sala de aula no desenvolvimento sustentável

Teresa Santos <sup>1</sup> (0000-0002-7165-9051),

Rute Paulino <sup>2</sup> (0000- 0002-2510-3650)

<sup>1</sup>Universidade Lusófona Porto

<sup>2</sup>Universidade de Cabo verde

### Resumo

As políticas educativas nacionais e internacionais apoiam uma visão integrada, da educação para sustentabilidade ao longo da escolaridade obrigatória que visa contribuir para a mudança de comportamentos e atitudes em relação ao meio ambiente das crianças, dos jovens, das suas famílias e das comunidades. Ao considerar-se a escola como um espaço privilegiado para a formação de cidadãos é necessário que os professores reflitam na sua ação, de forma a promover nos alunos o desenvolvimento de competências de observar, informar e qualificar as ações com o sentimento de responsabilidade e de cidadania local e global. Apresentamos alguns resultados de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, num agrupamento de escolas do norte de Portugal e duas escolas portuguesas no estrangeiro. Objetiva compreender a perspetiva dos professores sobre este conceito e identificar as práticas de sustentabilidade na sala de aula. Os dados foram recolhidos, através de inquérito por entrevista estruturada, junto de professores (n=8), que lecionam desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Os resultados evidenciam: educar para a sustentabilidade requer o desenvolvimento de competências; o compromisso com a mudança numa educação transformadora. Salientando a importância da cooperação dos professores, estimulando a capacidade de resolver problemas, envolvendo as famílias e comunidade, desenvolvendo práticas de diálogo e colaboração entre intervenientes na divulgação do projeto e conscientização dos valores da sustentabilidade social e ambiental.

*Palavras-chave:* Cidadania; Sustentabilidade; Cooperação, Competências; Alunos



## **The contribution of the classroom to sustainable development**

### **Abstract**

National and international educational policies support an integrated vision of education for sustainability throughout compulsory schooling, which aims to contribute to changing behaviors and attitudes towards the environment of children, young people, their families and communities. When considering the school as a privileged space for the formation of citizens, it is necessary that teachers reflect on their actions, in order to promote in students the development of skills to observe, inform and qualify actions with a sense of responsibility and local and global citizenship. We present some results of an exploratory study, of a qualitative nature, in a group of schools in the north of Portugal and two Portuguese schools abroad. It aims to understand the teachers' perspective on this concept and to identify sustainability practices in the classroom. Data were collected, through a structured interview survey, with teachers (n=8), who teach from pre-school education to secondary education. The results show: educating for sustainability requires the development of skills; the commitment to change in a transformative education. Emphasizing the importance of teachers' cooperation, stimulating the ability to solve problems, involving families and the community, developing practices of dialogue and collaboration between actors in the dissemination of the project and awareness of the values of social and environmental sustainability

*Keywords:* Citizenship; Sustainability; Cooperation, Skills; Students

### **Educar para a Sustentabilidade**

A educação é um pilar do Marco para o Desenvolvimento Sustentável de 2030 – uma visão inclusiva para que a humanidade promova o bem-estar, a justiça e a paz para todos, bem como relações com o meio ambiente. As políticas educativas nacionais e internacionais apoiam uma visão integrada, da educação sustentável e para sustentabilidade ao longo da escolaridade obrigatória que irão contribuir para a mudança

de comportamentos e atitudes em relação ao meio ambiente dos jovens, das suas famílias e das comunidades onde vivem.

A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) é mais do que uma base de conhecimentos relacionados ao meio ambiente, a economia, e a sociedade ( Cachinho, 2012). A EDS “deve ocupar-se da aprendizagem de atitudes perspectivas e valores que orientem e impulsionam as pessoas a viverem mais sustentáveis suas vidas” (Gadotti, 2008, p.68). Na perspectiva de Leff (1999, p. 127) a EDS “exige novas práticas pedagógicas, nas quais se plasmem as relações de produção do conhecimento e os processos de circulação”. Trata-se da educação estar voltada para um conjunto de valores e saberes, numa sociedade cada vez mais tecnológica, “a educação tem um papel decisivo na criação de outros mundos possíveis, mais justos, mais produtivos e sustentáveis para todos e todas” (Gadotti, 2008, p.86 e p. 105).

Souza (2015, p. 30) refere que a EDS “está ligada à Educação Ambiental e à Cidadania, uma vez que, para termos um mundo melhor, devemos viver em equilíbrio e harmonia com a natureza. Ter solidariedade, saber cultivar valores, a paz, a ética, adquirir conhecimento e saberes”. A autora acrescenta é importante “educar nossos alunos para uma reflexão de mudança nos seus hábitos cotidianos começando com pequenas ações, em casa, na escola e na sua comunidade. Para Sterling (2001) é função dos educadores adotar novas práticas pedagógicas de aprendizagem para formar indivíduos, conscientes, críticos, capazes e solucionar problemas, pois o estilo de vida, educação e a sociedade que teremos no futuro irão depender dessas ações, aplicadas na escola. Deste modo, é preciso desenvolver competências que capacitem os alunos a refletir sobre as próprias ações considerando seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais presentes e futuros numa visão local e global, “para agir em situações complexas de forma sustentável, o que pode leva-los a adotar novas direções; assim como participar em processos sociopolíticos, movendo suas sociedades rumo ao desenvolvimento sustentável”. (UNESCO, 2017, p. 7)

Em Portugal, a EDS foi reconhecida pela primeira vez, com a publicação, em 26 de novembro de 2009, em Diário da República, do documento de orientação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED). Este documento o

Conselho Nacional de Educação (CNE) em reunião plenária de 15 de Julho de 2009, aprovou o referido projeto, tendo feito algumas recomendações, que passámos a citar e que nos parecem relevantes para este trabalho: i) Entendendo ED como uma das dimensões da Educação para a Cidadania, no contexto da educação formal e no plano curricular, deverão ser potenciadas as singularidades e as sinergias dos conteúdos e competências já visados nos currícula em vigor; ii) Deverá também ser valorizada a experiência de intercâmbio entre alunos, escolas portuguesas e outras realidades em outros Países, como forma de conhecer o mundo e a realidade subjacente à ENED. A utilização das tecnologias de informação e comunicação, designadamente a internet, pode e deve assumir um papel importante neste contexto.

Com o surgimento da Agenda 2030, em 2015, são definidos especificamente 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que estabelecem um enquadramento a ser implementado por todos os países abrangendo áreas tão diversas, mas interligadas. Estes objetivos "constituem um reconhecido esforço em trazer o desenvolvimento sustentável às agendas políticas mundiais, procurando dar resposta a diversos problemas cuja resolução é há muito desejada" (Resende, 2018, p. 51). Neste contexto, a política educativa nacional, reforçando a área da Educação para a Cidadania nas escolas revela o reconhecimento que estas matérias estão a ter na esfera das políticas públicas. Salientando o "reforço da temática de Educação para a Cidadania nos currículos escolares", tendo aprovado, em 2017, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Perante estes "novos desafios, decorrentes de desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem" (decreto-lei 55/2018). Com vista a atingir um perfil de base humanística, o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentem, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Nesta perspetiva, é necessário repensar-se o que se aprende e como se aprende, "adquirir os conhecimentos, competências, valores e atitudes que nos permitem tomar decisões informadas e agir individual e coletivamente perante emergências locais,

nacionais e globais” (UNESCO, 2020, p. 8). Deste modo, os professores representam o centro das iniciativas, como nos refere as recomendações do Conselho Nacional de Educação (Menezes et al., 2019), segundo “a educação ambiental nas escolas parece repousar fortemente na consciência, no conhecimento e na literacia ambientais de professoras/es, mas também no seu compromisso e agência” (Menezes et al., 2019, p. 4). Por isso, “torna-se premente proporcionar situações de ensino e de aprendizagem que permitam desenvolver as competências dos futuros professores para a ação e transformação da sociedade, tal como preconizado em diversos documentos, a nível nacional e internacional. (Linhares & Reis, 2022, p. 178).

### **Método**

A metodologia utilizada neste estudo insere-se numa perspetiva qualitativa, porque “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bodgan & Biklen, 1994, p.11). Para a sua consecução, optámos por um estudo de caso, realizado num agrupamento de escolas de Portugal e duas escolas portuguesas no estrangeiro, que, tal como salienta Bell (2002, p.23), “permite ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação”, justificando uma abordagem metodológica qualitativa. Ao considerar-se a escola como um espaço privilegiado para a formação de cidadãos é necessário que os professores reflitam na sua ação no sentido de responder às questões: que fatores mobilizam as práticas dos professores? De que forma promovem nos alunos o desenvolvimento de competências de observar, informar e qualificar as ações com o sentimento de responsabilidade e de cidadania local e global?

Com base nos fundamentos teóricos e circunstanciais descritos anteriormente e na problemática apresentada, foram estabelecidos os seguintes objetivos: i) analisar a perspetivas dos professores sobre o conceito de educar para a sustentabilidade; ii) identificar práticas que sustentam esta temática.

### **Caracterização dos intervenientes no estudo**

No presente estudo, participaram 8 professores que lecionam desde o pré-escolar ao ensino secundário. Na tabela 1, apresentamos o perfil dos professores entrevistados. Os professores entrevistados são todos de sexo feminino, têm entre 46 e 58 anos de idade,



o tempo de serviço situa-se entre 16 e 34 anos e habilitações académicas vão desde a licenciatura ao doutoramento. Quanto ao nível de ensino lecionado 2 professores lecionam no 3.º ciclo e secundário; 2 lecionam no 2.º e 3.º ciclos, 2 lecionam no 1.º ciclo, 1 leciona no pré-escolar e 1 no 3.º ciclo.

*Tabela 1. Perfil dos entrevistados*

Código	Idade	Anos docência	Habilitações Académicas	Nível de Ensino lecionado
P1	50	27	Licenciatura	1.º ciclo
P2	50	26	Pós-graduação	3.º ciclo e secundário
P3	46	22	Licenciatura	1.º ciclo
P4	54	30	Licenciatura	2.º e 3.º ciclos
P5	46	16	Licenciatura	2.º e 3.º ciclos
P6	58	34	Licenciatura	3.º ciclo
P7	54	27	Mestrado	3.º ciclo e secundário
P8	58	35	Doutoramento	Pré-escolar

#### **Instrumento de recolha de dados: inquérito por entrevista**

A realização de entrevistas é um dos métodos apropriados para utilizar num estudo de caso sobre as instituições educativas, pois proporciona ao longo da entrevista um pacto que é negociável, possibilitando a redefinição do sentido do discurso que integra, inicialmente, “um conjunto de parâmetros integradores dos saberes mínimos partilhados pelos sujeitos que dialogam” (Aires, 2015, p.32). Assim, a entrevista foi um instrumento de trabalho que privilegiámos neste estudo “o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (Esteves, 2008, p.96). A utilização da entrevista, permitiu a recolha e a perceção dos professores sobre a EDS no currículo escolar. Estas, depois de observadas todas as normas éticas, foram gravadas, transcritas e, posteriormente, inseridas no software webQDA - Qualitative Data Analysis Software para análise de dados. A análise dos dados realizados pelo webQDA é semelhante à estrutura básica da análise de conteúdo (Bardin, 2010): a) pré-análise, com a organização do material a ser analisado; b) exploração do material, com codificação e categorização; e c) tratamento dos resultados, com interpretações inferenciais. Foi

assegurada a proteção da identidade dos sujeitos, tendo sido atribuído o código (P) para professor, seguido de número (de 1 a 8).

### Resultados

Assim, a partir do tratamento dos dados foram definidas três categorias de análise: educar para a sustentabilidade, práticas pedagógicas, e escola comprometida com a sustentabilidade. Cada categoria foi dividida em subcategorias, de acordo com a frequência, conforme podemos observar na Tabela 2.

*Tabela 1. Categorias e Subcategorias e Unidades de Registo*

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Educar para a sustentabilidade	Conceito	11
	Competências	17
	Compromisso c/ mudança	17
	Educação transformadora	10
	Dinâmicas de sala de aula	15
Práticas pedagógicas	Formação	9
	Redes sociais / comunicação	9
	Temáticas	4
	Propósito	2
Escola comprometida com a sustentabilidade	Ação fundamentada	21
	Organização/gestão	7
	Comunidade Educativa	13

Fonte: Elementos retirados do software webQDA pelas autoras

Assim, relativamente à primeira categoria A- Educar para a sustentabilidade, emergiram das respostas dos participantes e foram elencadas em quatro subcategorias: Conceito; Competências; Compromisso c/ mudança; Educação transformadora.

Iniciamos com a subcategoria “**Conceito de sustentabilidade**” pretendíamos saber como os professores entrevistados perspetivam este conceito, sendo este “capaz de suprir as necessidades da sociedade, porém sem comprometer a capacidade do planeta de

atender as necessidades das futuras gerações (P.3; P.1). Trata-se de “desenvolver competências pessoais e sociais no âmbito da educação para a solidariedade que respeita o equilíbrio natural, que não esbanja e que não destrói, por forma a deixar para usufruto da geração seguinte os recursos de eu pude desfrutar” (P.4; P.8). Na subcategoria “**Competências**” os entrevistados argumentam: “constantemente os alunos são instigados a observar, a refletir, recriar e a dar vida nova a recursos considerados “lixo“ no desenvolvimento dos seus projetos criativos” (P.4); “ensinado desde cedo, a expressão da liberdade, do respeito às diferenças, da pluralidade, da tolerância, da empatia, da preservação dos direitos políticos, das liberdades civis, da transparência, do livre acesso à informação, respeito pelo ambiente e pelo contexto onde se está inserido”(P.7; P.8). Acrescentam, implementando atividades práticas que “desenvolvam o conhecimento, espírito crítico, responsabilidade e a consciência de que cada um de nós tem direitos, mas também a obrigação de participar no processo de preservação” (P.6; P.2). Quanto à subcategoria “**Compromisso com a mudança**, os professores referem que “tem de existir um compromisso total, ainda está muito aquém do desejável” (P.2). Realçam existir algumas atitudes por parte de um grupo de jovens que estão com o projeto Unidos pelo Ambiente, “é através destes agentes de mudança futura que se alerta toda a comunidade educativa a terem boas práticas” (P.3). Argumentam algumas alterações no comportamento dos alunos, “sendo notória a quantidade de alunos que trazem consigo objetos de casa para escola colocando em prática a política dos 5R” (P.1). Passamos analisar a subcategoria “**Educação transformadora**”, os participantes do estudo consideram fundamental a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam na construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário: “Penso que será necessário preparar as crianças para os ajustamentos necessários ao desenvolvimento sustentável, não ficando comprometida a educação mas sim melhorada com cidadãos mais conscientes” (P.4); “a escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem voz se fazem ouvir “ (P.7; P.6). Deste modo, “devemos de agir de forma responsável com base no entendimento de que o que fazemos hoje pode ter implicações futuras para a vida das pessoas e do planeta” (P.5; P1).

Quanto à segunda categoria “**Práticas pedagógicas**”, foram elencadas 4 subcategorias “Dinâmicas da sala de aula”; Formação de professores; Comunicação/redes

socias, e Temáticas a desenvolver. No que concerne à subcategoria “**Dinâmicas da sala de aula**”, os nossos entrevistados referem “implementação de atividades práticas que desenvolvam o conhecimento, espírito crítico, responsabilidade e a consciência crítica” (P.5); tendo em conta “o Referencial de EDS que se encontra organizado por níveis de educação e por ciclos de ensino – educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário” (P.8). Fundamentam através da “análise de textos, produção de notícias sobre factos ocorridos no universo escolar e comunidade. Buscar e selecionar informações de interesse sobre fenómenos sociais e naturais, bem como, exposição de trabalhos sobre cidadania”(P.7; P.8; P.2). Na subcategoria “**Formação**”, constatamos opiniões divergentes conforme podemos observar: “há vinte anos atrás falava-se pouco desta temática, por isso na formação académica nunca foram abordadas as temáticas do ambiente, daí que o professor como agente das grandes mudanças deva procurar formação/informação constante e atualizada e procurar ser um agente proativo de mudança dentro da comunidade educativa (P.4;P.8;P.3). Como leciono disciplina de Biologia “adquiri as competências ao longo da minha formação e através da formação contínua (P.7). Constatamos que grande parte dos nossos entrevistados não tenham tido formação inicial nestas temáticas, embora, todos referem que têm feito formação contínua ao longo da sua carreira profissional. Estas experiências (Linhares, E., & Reis, P. 2022) permitem desenvolver “as competências dos futuros professores para poderem, por sua vez, desenvolvê-las nos seus alunos, perspetivando-se um duplo efeito com impacto a ação e transformação da sociedade”. Relativamente à subcategoria “**Importância da comunicação/redes sociais**”, todos os participantes consideram que as redes sociais têm um papel relevante ao nível da participação cívica. Apresentamos algumas ideias: “uso de redes sociais na educação é uma maneira de construir a relação aluno-professor por meio de trocas de experiências e informações” (P.5); “são importantes, visto que a sociedade está cada vez mais conectada e o papel das WEB acaba por ganhar mais importância cada dia, tornando tudo mais próximo e célere. Através da partilha e divulgação das atividades postas em prática na escola, “saem pelos portões chegando a casa de cada aluno “os alunos é que são as redes sociais” (P.1; P.8; P.6). Quanto à subcategoria as “**Temáticas a desenvolver**, tendo em conta o referencial de educação para o desenvolvimento (Cardoso, et al., 2016), como proposta de abordagem, visa a



consciencialização dos alunos sendo progressivo, desde a educação pré-escolar até aos ensinos básico e secundário. Segundo as entrevistadas as temáticas podem ser utilizados para sensibilizar, discutir temas sociocientíficos e socioambientais e para intervir na sociedade. Sublinham: “na minha disciplina tenho a vantagem de poder desenvolver muitas competências/aprendizagens, no âmbito desta temática” (P.2); “a abordagem devia ser transversal às diferentes disciplinas, dentro e fora das salas de aula” (P.4). Na última categoria “**Escola comprometida com a sustentabilidade**” emergiram quatro subcategorias: Propósito, Ação fundamentada, Organização/gestão, e Comunidade Educativa. Relativamente à subcategoria “**Propósito**”, satisfazer as necessidades “presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras”(P.5) . Continuando a análise, na subcategoria “**Ação fundamentada**”, os entrevistados perspetivam que o professor, acima de tudo, deve ter uma grande consciência ecológica (P.4). Embora a escola esteja comprometida, positivamente, de diversos ângulos, temos consciência que o desenvolvimento sustentável ainda não é prioritário, lamentavelmente” (P.4; P.2). Salientam que apesar das crianças e jovens desenvolverem atividades ligadas ao desenvolvimento da sustentabilidade, muitos deles ainda não incorporam no seu quotidiano atitudes sustentáveis exercendo uma cidadania ativa e consciente comprometida. Afirmam que as crianças e jovens, “devem tornarem-se atores responsáveis que resolvem desafios, valorizando a diferença e o respeito pelo outro (P.8; P.5). Abordamos a subcategoria “**Organização/gestão**” nesta subcategoria os entrevistados reforçam a planificação das atividades, que podem ser de uma escola ou um grupo de escolas (P.8), e as atividades práticas, realizadas nas diferentes áreas disciplinares, de forma transversal, interdisciplinar (P.7). Apontam as limitações do “Plano Anual de Atividades contempla muitos projetos com foco apenas nos conteúdos, ficando muito aquém em termos de sustentabilidade” (P.4); “as instituições de ensino são grandes responsáveis por formar seres humanos conscientes e empáticos, que consigam conviver bem nos mais diferentes contextos” (P.1). Com a “**Comunidade educativa**” encontramos 13 unidades de registos, onde iremos destacar as consideradas mais relevantes. A comunidade educativa cada vez mais é chamada a participar na instituição educativa, “na minha opinião a comunidade escolar, não tem tarefa fácil, ainda precisa ajustar muitas atitudes neste contexto (P.4), mas estamos a trabalhar para que haja

mudanças” (P.3). Concorre a realização de projetos, dinamizadas pelos professores, alunos, envolvendo várias turmas, encarregados de educação, escolas e parcerias (P.7). Trata-se de “promover atividades de articulação curricular entre ciclos, bem como, com várias instituições e ONG locais, sempre a remar no mesmo sentido para tornar o nosso mundo melhor” (P.6; P.2).

### **Conclusão**

As conclusões do estudo incidem sobre os professores os veículos privilegiados da ação educativa, cuja finalidade consiste em desenvolver as suas competências para a ação e transformação, onde a construção do conhecimento requer uma aprendizagem ao longo da vida.

Os entrevistados consideram o conceito EDS é um conceito sistémico, que invoca o crescimento económico, conservação ambiental e preocupação com a sociedade, (Cachinho, 2012), uma visão inclusiva para que a humanidade promova o bem-estar, a justiça e a paz para todos. Os professores como agente de mudanças procuram formação constante e atualizada para poder fazer face aos desafios com que se deparam. A sua ação educativa resulta, em grande medida, das práticas pedagógicas, do trabalho cooperativo na gestão do currículo dentro e fora da sala de aula, assim como, da articulação entre as escola e a comunidade educativa.

Os dados evidenciam que escola está comprometida positivamente, de diversos ângulos, com o desenvolvimento sustentável, “lamentavelmente ainda não é prioritário” (P.4). A comunidade educativa é cada vez mais chamada a participar, para isso concorre a realização de projetos, dinamizados pelos professores, alunos, encarregados de educação, escolas e parcerias. As dinâmicas da sala de aula sustentam-se na “análise de textos, produção de notícias sobre factos ocorridos no universo escolar e comunidade, bem como, a divulgação de trabalhos” (P.7). Sendo notória a quantidade de alunos que trazem consigo objetos de casa para escola colocando em prática a EDS, levando a cenários pedagógicos diversos, de ensinar e aprender.

## Referências

- Aires, L. (2015) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. E-book: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.P. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cachinho, H. (2012). A Educação Para o Desenvolvimento Sustentável No Currículo Nacional.
- In CNE. *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (Atas do Seminário realizado no CNE em 4 de Março de 2011 e de Audição realizada em 20 de Junho de 2011), pp.157-179.
- Cardoso, J., Pereira, L., & Neves, M. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar*. Ministério da educação
- Costa, A. P., Neri de Sousa, F., Moreira, A., Neri de Souza, D.: webQDA — Qualitative data analysis software: Usability assessment. In 2016 11th Iberian Conference on In-formation Systems and Technologies (CISTI), pp1-6. IEEE. <http://doi.org/10.1109/CISTI.2016.7521477> (2016).
- Education for Sustainable Development: A Roadmap. (2020). UNESCO.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Gadotti, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade*. Instituto Paulo Freire.
- Leff, Enrique. (1999) *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Traduzido por Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes.
- Linhares, E., & Reis, P. (2022). Práticas de Cidadania Ambiental na Formação Inicial de Professores de Educação Básica. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 97(36.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92499>

- Menezes, I., Reis, P., & Resende, A. (2019). Recomendação sobre Educação Ambiental. Conselho Nacional de Educação. Sustentável. CNE, pp. 157 – 179.
- Resende, R. M. de C. (2018). A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nas Grandes Opções do Plano 2017 – uma avaliação no contexto de políticas públicas
- Souza, G. (2015). Cidadania, Educação Ambiental e Sustentabilidade no Ambiente Escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa  
<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4919/1/DMGraceSouza.pdf>
- Sterling, S. (2001). Sustainable education: re-visioning learning and change. Bristol, UK: Green Books
- UNESCO (2017) Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197?posInSet=3&queryId=95c46838-375f-4c4a-90f6-e394fd51d2fd>

## Área 6 – Familia, Escuela y Comunidad

## Cartografia da educação não-formal do concelho de Vila do Bispo

Bravo Nico, (ORCID 0000-0002-8103-6237)\*,

Lurdes Pratas Nico (ORCID0000-0002-5162-3318)\*

\*Centro de Investigação em Educação e Psicologia/

Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT– Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020

Autor de contacto: José Bravo Nico – Universidade de Évora, Largo dos Colegiais, 2, 7004-516 Évora – [jbn@uevora.pt](mailto:jbn@uevora.pt)

### Resumo

No âmbito do processo de elaboração da nova Carta Educativa do concelho de Vila do Bispo/Portugal – projeto promovido pelo município local e concretizado pela Universidade de Évora – considerou-se realizar a cartografia da dimensão da educação não formal presente no universo de instituições da sociedade civil, em todas as freguesias daquele município. Neste contexto, ao longo dos anos 2022 e 2023, tem vindo a ser concretizado um processo de pesquisa, através do qual se têm identificado as principais instituições da sociedade civil existentes em cada freguesia e, em cada caso, o conjunto de atividades e projetos com dimensão educativa que aquelas têm concretizado. Com recurso à aplicação de questionários, a informação recolhida revela a existência de um número significativo de aprendizagens estruturadas, mas não certificadas, disponíveis nas mais de quatro dezenas de instituições identificadas. Muitas destas aprendizagens encontram-se relacionadas com o quotidiano e o território, em particular no que se refere à cultura e património locais e com aspetos relacionados com as atividades comunitárias existentes. Outra dimensão com significado no mapeamento produzido decorre da atividade turística do território, que se caracteriza por uma forte componente de interação com a natureza, o mar, a história e a cultura. A finalidade deste processo de pesquisa consiste em traçar o mapa completo da rede de educação não-formal do concelho de Vila

do Bispo, conhecendo e caracterizando o universo de instituições da sociedade civil com dimensão educativa presente na sua atividade regular e disponibilizar essa informação no quadro mais geral da Carta Educativa daquele município algarvio.

*Palabras clave:* educação não-formal, carta educativa, cartografia educativa

### **Cartography of non-formal education in the municipality of Vila do Bispo**

#### Abstract

Within the scope of the elaboration process of the new Educational Charter of the municipality of Vila do Bispo/Portugal – a project promoted by the local municipality and implemented by the University of Évora – it was considered to carry out a cartography of the dimension of non-formal education present in the universe of institutions of the civil society, in all the parishes of that municipality. In this context, over the years 2022 and 2023, a research process has been carried out, through which the main civil society institutions existing in each parish have been identified and, in each case, the set of activities and projects with educational dimension that they have achieved. Using questionnaires, the information gathered reveals the existence of a significant number of structured, but not certified, apprenticeships available in more than four dozen identified institutions. Much of this learning is related to everyday life and the territory, in particular with regard to local culture and heritage and aspects related to existing community activities. Another significant dimension in the mapping produced stems from the territory's tourist activity, which is characterized by a strong component of interaction with nature, the sea, history and culture. The purpose of this research process is to draw a complete map of the non-formal education network in the municipality of Vila do Bispo, knowing and characterizing the universe of civil society institutions with an educational dimension present in their regular activity and making this information available in the table more general version of the Educational Charter of that municipality in the Algarve.

*Keywords:* non-formal education, educational map, educational cartography

A educação não-formal (ENF) tem vindo a ganhar reconhecimento, enquanto prática educativa promotora de participação cívica e capacitação de pessoas e instituições, em dimensões estruturantes para os processos de desenvolvimento humano e social, na inclusão de pessoas e grupos que desistiram dos percursos formais de qualificação (Wong y Balestino, 2001) e na construção de competências de cidadania. Desde os primeiros contributos de Coombs (1968) até à atualidade, a ENF foi deixando de ser considerada um outsider dos sistemas formais de qualificação ou uma educação alternativa (Mills y McGregor, 2017) e passou a ser assumida como uma educação complementar da educação formal (FE) e uma dimensão estruturante da educação ao longo da vida (Rogers, 2019), indispensável para promover a inclusão de grupos sociais com características diferenciadas e a promoção do desenvolvimento local sustentável e de base comunitária (Aung, 2014). Nesta nova coordenada educacional, a NFE tem vindo a ganhar relevância no âmbito da investigação em Ciências da Educação, enquanto campo de práticas pedagógicas diversificadas (Festeu et al., 2006; Sousa y Quarter, 2003), promotoras de dinâmicas de aprendizagem multigeracionais e comunitárias (Yakushkina et al., 2018), mais inclusivas e inovadoras. Por outro lado, numa perspectiva mais global e transversal, os conhecimentos e as competências necessários para uma adequada consecução dos dezassete objetivos do desenvolvimento sustentável definidos pelas Nações Unidas, através da Agenda 2030, não poderão ser acedidos apenas por programas formais de aprendizagem. Requerem o contributo de um sistema de ENF ativo, presente em todos os territórios e disponível para todas as pessoas, em particular para os grupos menos escolarizados e mais excluídos (Rogers, 2019). Para conseguir tal propósito, é fundamental conhecer e considerar as redes de NFE em cada contexto territorial e social.

Maioritariamente ancorados em instituições não escolares, os contextos de ENF encontram-se disseminados nas dinâmicas sociais quotidianas, são frequentados pela generalidade dos indivíduos das comunidades de cada território e contribuem, de forma significativa, para os respetivos processos de qualificação vital. Este contributo ficou evidente, no campo da educação e formação de adultos, com a generalização dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos Experienciais (RVAE), no âmbito dos quais se tornou visível o contributo da ENF nos processos individuais de qualificação (L. Nico, 2011; B. Nico et al. 2013), particularmente de



indivíduos com curtos ou inexistentes percursos de escolarização. Por outro lado, através de procedimentos de cartografia educacional realizados em determinados territórios de Portugal, tem-se verificado que a rede de ENF disponibiliza uma oferta educativa maior, mais diversificada e mais frequentada que a rede de EF (B. Nico, 2011; B. Nico et al., 2013; B. Nico et al., 2019) e tem um impacto relevante nos processos locais de desenvolvimento humano social e económico (Saúde et al., 2018).

Apesar de alguns contributos que têm sido dados pela investigação nesta área (Silberman-Keller, 2003; Sousa y Quarter, 2003; Aung, 2014; Yakushkina et al., 2018), não existe um conhecimento estruturado e consolidado acerca das redes de ENF em territórios de grande escala geográfica e demográfica, do seu papel nos processos de qualificação dos indivíduos e na articulação que estabelecem com a EF. Por isso, é importante conhecer a realidade da ENF em cada contexto territorial, no sentido de compreender a sua dinâmica, a sua presença no quotidiano dos indivíduos e das comunidades e na possibilidade de a qualificar e a articular com a Educação Formal (EF) (Romi y Schmida, 2009; Harris y Wihak, 2018).

Neste campo científico específico e em anteriores pesquisas realizadas (Sousa y Quarter, 2003; Silberman-Keller, 2003; B. Nico, 2011; B. Nico et al., 2013; Yakushkina et al., 2018; B. Nico et al., 2019), verifica-se que os exercícios de cartografia da ENF realizados em distintos territórios baseiam-se em procedimentos comuns: (i) identificação e caracterização das instituições promotoras de ENF (ii) identificação e caracterização dos contextos de aprendizagem aí disponibilizados e respetivos modelos pedagógicos e didáticos; (iii) definição do perfil de público que frequenta esses contextos de aprendizagem; (iv) avaliar os impactos da ENF nos indivíduos que a frequentam e (v) avaliar da articulação que a ENF estabelece com a EF.

### **O contexto da investigação: o concelho de Vila do Bispo**

Localizado no barlavento da região do Algarve (sudoeste de Portugal), o concelho de Vila do Bispo possui uma área territorial de 179,06Km<sup>2</sup>, distribuída por quatro freguesias (Vila do Bispo e Raposeira, Budens, Barão de São Miguel e Sagres). A sua população era de 5717 habitantes, em 2021 (INE, 2022), o que representa um aumento de 459 residentes, face ao ano de 2011.

Situado numa região com uma forte atividade turística, este território tem vindo a ser preferido por um número significativo de pessoas (naturais de diversas nacionalidades europeias) que o procuram para nele fixarem as suas residências permanentes. Tal explicará, em parte, a tendência de aumento populacional que se verificou na última década.

Em 2022, a Câmara Municipal de Vila do Bispo decidiu atualizar a Carta Educativa do concelho e, nesse contexto, em complemento à atualização da informação relativa à rede escolar, assumiu-se a opção política de considerar a ENF como parte integrante da rede de educação do concelho. No seguimento daquela opção política, realizou-se um proceso de cartografia da ENF do território.

### **O mapa da educação não-formal no concelho de Vila do Bispo**

O procedimento de cartografia da educação não-formal do território iniciou-se com o recenseamento das instituições não escolares do concelho com potencial educativo, entendendo-se estas como as que promovem, regularmente, atividades de aprendizagem em contextos não-formais de educação, com evidente organização, sequencialidade, intencionalidade e efeitos na qualificação dos indivíduos que neles participam (Nico et al., 2019).

### **As instituições com potencial educativo (IPE)**

Foram inquiridas 38 instituições com potencial educativo (IPE). Indica-se, na tabela seguinte, a localização geográfica e administrativa dessas IPE:

**Tabela 1**

#### **IPE inquiridas e identificadas, por freguesia**

Freguesia	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Vila do Bispo e Raposeira	19	50.0
Sagres	7	18.4

Budens	6	15.8
Barão de São Miguel	3	7.9
<i>Exterior ao concelho</i>	3	7.9
Total	38	100.0

Da informação constante da tabela anterior, conclui-se que 50,0% das IPE inquiridas (19 referências) pertence à freguesia de Vila do Bispo e Raposeira. Em seguida, com maior número de IPE, surge a freguesia de Sagres, com 18,4% das instituições inquiridas (7 referências).

Relativamente à natureza jurídica das IPE, a informação recolhida encontra-se disponível na tabela seguinte.

**Tabela 2**

**Natureza Jurídica das IPE**

Natureza jurídica	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Associação recreativa/cultural/desportiva	16	42.2
Autarquia Local	4	10.5
Serviço do Estado	4	10.5
Empresa	3	7.9
Serviço Municipal	3	7.9
IPSS-Inst. Particular de Solid. Social	2	5.3
Consórcio de instituições	2	5.3
Grupo Desportivo	1	2.6
Associação de Empresas	1	2.6
Unidade Pastoral	1	2.6
Associação de Desenvolvimento Local	1	2.6
Totais	38	100.0

Da leitura da tabela anterior, resulta o seguinte:

i) Predominam as associações recreativas, culturais e desportivas, com 16 referências, que representam 42,2% do total de IPE;

ii) Os serviços públicos são outra dimensão significativa das IPE, com 11 referências, que representam 28,9% do total de IPE. Nesta dimensão, merece destaque o contributo das autarquias locais (município e freguesias);

No que respeita à área de atividade funcional indicada pelas instituições inquiridas e atendendo a que cada IPE indicou mais do que uma área de atividade, foram identificadas 63 referências às áreas das atividades desenvolvidas pelas instituições inquiridas. Sendo este número superior ao número de IPE identificadas (38), tal significa que algumas instituições promoveram atividades em mais do que uma área, no período em estudo. Conclui-se que predominam as instituições que se dedicam a atividades nas áreas educacional (11 referências, que correspondem a 17,5% do total), cultural (10 referências/15,9% do total), desportiva (8 referências/12,7% do total) e social e recreativa (ambas com 7 referências/11,1% do total).

### ***A qualificação nas IPE***

Nas 38 IPE inquiridas, foram identificados (no período 2020-2022) 131 contextos não-formais de educação (que designaremos como *aprendizagens institucionais*), que configuraram oportunidades de aprendizagem disponibilizadas, pelas IPE, a diferentes públicos. Este conjunto de aprendizagens institucionais esteve disponível, no concelho de Vila do Bispo, com a distribuição territorial inscrita e representada na tabela que se segue:

**Tabela 3**

**Distribuição territorial das aprendizagens institucionais das IPE**

Freguesias/ Outros espaços	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Todo o concelho	58	44.3
Vila do Bispo e Raposeira	18	13.7

Sagres	16	12.2
Barão de São Miguel	14	10.7
Budens	14	10.7
Internet	11	8.4
Totais	131	100.0

No sentido de classificar e organizar o universo de aprendizagens institucionais identificadas, recorreu-se à Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF), de acordo com o estabelecido na Portaria nº 256/2005, de 16 de Março. Quando se classificaram os episódios de aprendizagem, pelas áreas de estudo da CNAEF, resultou a distribuição evidenciada pela tabela seguinte:

**Tabela 4**

**As áreas das aprendizagens institucionais nas IPE (CNAEF/Áreas de Estudo)**

CNAEF/Áreas de Estudo		Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Código	Designação		
76	Serviços Sociais	45	34.4
81	Serviços Pessoais	22	16.8
34	Ciências Empresariais	17	13.0
22	Humanidades	11	8.4
21	Artes	9	6.9
86	Serviços de Segurança	6	4.5
72	Saúde	4	3.1
62	Agricultura, Silvicultura e Pescas	4	3.1

08	Alfabetização	2	1.5
32	Informação e Jornalismo	2	1.5
42	Ciências da Vida	2	1.5
44	Ciências Físicas	2	1.5
54	Indústrias Transformadoras	1	0.8
48	Informática	1	0.8
52	Engenharia e Técnicas Afins	1	0.8
01	Programas de Base	1	0.8
85	Proteção do Ambiente	1	0.8
	Total	131	100.0

Verifica-se que a área de estudo «*Serviços Sociais*» foi a mais referida, com 45 referências (34,4% do total), seguindo-se a área de estudo «*Serviços Pessoais*», com 22 referências (16,8% do total). Nestas dimensões, em particular na primeira (*Serviços Sociais*) revela-se a presença da atividade de formação desenvolvida pela Santa Casa da Misericórdia de Vila do Bispo e pelo CLDS/4G-Contrato Local de Desenvolvimento Local de Vila do Bispo.

Quando inquiridas sobre os objetivos promovidos pelas aprendizagens institucionais organizadas e disponibilizadas à população do concelho, as IPE referiram o seguinte:

**Tabela 5**

**Objetivos das aprendizagens institucionais das IPE**

Objetivos	Frequência	Frequência
Aprendizagem	Absoluta (N)	Relativa (%)
Formação Profissional	56	20.0
Carácter Lúdico/Recreativo	35	12.5

Formação do pessoal da instituição	31	11.1
Promoção da Informação	24	8.6
Promoção da Cultura	23	8.2
Promoção do Desenvolvimento Local	19	6.8
Promoção do apoio social	11	3.9
Preparação de novas atividades	11	3.9
Melhorar a comunicação e contactos	10	3.6
Apoio escolar	9	3.2
Modernização da própria instituição	6	2.1
Promoção da Literacia Científica	6	2.1
Educação para a Proteção Civil	5	1.8
Formação pessoal	4	1.4
Formação parental	3	1.1
Melhorar os serviços prestados	3	1.1
Formação Desportiva	3	1.1
Educação para a Saúde	3	1.1
Formação religiosa	2	0.7
Promoção da Socialização	2	0.7
Promoção do Envelhecimento Saudável	2	0.7
Promoção da Inclusão	2	0.7
Educação Ambiental	1	0.4
Promoção da Cidadania	1	0.4
Aumentar a produtividade	1	0.4
Criação de novos serviços	1	0.4
Promoção dos valores europeus	1	0.4
Apoio à família	1	0.4
Valorização do Património	1	0.4

Decorrente da adquisición de bens	1	0,4
Formação de Públicos	1	0,4
<b>Total</b>	<b>279</b>	<b>100.0</b>

Através da análise da tabela anterior, podemos constatar que foram apresentadas 279 referências a objetivos nas aprendizagens institucionais identificadas. Deste total, destacam-se duas grandes categorias de objetivos:

- a) A formação profissional, com 56 referências, correspondendo a 20,0% do universo de objetivos indicados;
- b) O carácter lúdico e recreativo, com 35 referências, correspondendo a 12,5% do universo de objetivos indicados;

Relativamente aos destinatários das aprendizagens institucionais, a informação recolhida é apresentada nas tabelas que se seguem.

**Tabela 6**

**Público-alvo das aprendizagens institucionais das IPE: a dimensão etária**

Grupos etários	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Todas as idades	59	45.0
Adultos	41	31.3
Jovens	27	20.6
Idosos	4	3.1
Total	131	100.0

Quando considerado o grupo etário, o maior número de aprendizagens institucionais referenciadas foi destinada a pessoas de todas as faixas etárias (59 referências, o que corresponde a 45,0% do total). Outras 41 aprendizagens foram destinadas a adultos em idade ativa (31,3% do total).



Relativamente ao proceso de financiamento das aprendizagens institucionais, a informação recolhida encontra-se na tabela seguinte:

**Tabela 7**

**Financiamento das aprendizagens institucionais das IPE**

Financiamento		Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Não		26	19.9
	Institucional	4	3.1
	Particular	21	16.0
	Exterior		
	Contrato resultante de candidatura	15	11.5
Sim	Subsídio	7	5.3
	Próprio e Exterior	7	5.3
	Exclusivamente da própria instituição	51	38.9
Total		131	100.0

Da leitura da informação anterior, conclui-se o seguinte:

- a) A maioria das aprendizagens institucionais envolveu financiamento (105 referências, correspondendo a 80,1% do total)
- b) O maior número de aprendizagens institucionais (51, correspondendo a 38,9% do total) envolveu financiamento exclusivo da própria instituição;

- c) Apenas 26 aprendizagens (correspondendo a 19,9% do total) não envolveram qualquer necessidade de financiamento.

Um último aspeto relativo às aprendizagens institucionais refere-se à certificação.

**Tabela 8**

**Certificação das aprendizagens institucionais das IPE**

Certificação		Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Formal	Profissional	37	28.3
	Académico	2	1.5
	Ambas	9	6.9
Social		28	21.4
Sem certificação		53	40.4
Sem resposta		2	1.5
Totais		131	100.0

No que respeita à certificação, verificou-se o seguinte:

- As aprendizagens não certificadas ocorreram com maior frequência (53 referências, correspondendo a 40,4% do total);
- A certificação social (sem equivalência académica ou profissional) caracterizou 28 aprendizagens (correspondendo a 21,4 % do total).

Uma das dimensões presentes no processo de inquérito referia-se à identificação e caracterização de eventuais parcerias na concretização das aprendizagens institucionais. A informação recolhida nesta dimensão encontra-se estruturada na tabela seguinte.

**Tabela 9**

**Parcerias concretizadas nas aprendizagens institucionais das IPE**

Parcerias	Frequência	
	Absoluta (N)	Relativa (%)
Sim	92	70.2
Não	36	27.5
Sem resposta	3	2.3
Total	131	100.0

- i. Foram referenciadas 60 instituições (27 instituições públicas e 33 instituições privadas) envolvidas nas 131 aprendizagens institucionais identificadas;
- ii. No âmbito das parcerias com instituições públicas, a instituição mais referida foi o Município de Vila do Bispo, com 27 referências (correspondendo a 24,4% do total das parcerias públicas);
- iii. O IIEFP-Instituto de Emprego e Formação Profissional foi a segunda instituição mais envolvida nas parcerias no âmbito das aprendizagens institucionais, com 18 referências (8,1% do total das instituições públicas).

**Síntese Final**

A investigação concretizada até ao momento permite concluir que a presença da educação não-formal no território do concelho de Vila do Bispo é significativa, uma vez que envolveu 38 instituições da sociedade civil que, num período de três anos, promoveram 131 aprendizagens com algum grau de estruturação e organização.

Neste mapa da educação não-formal no concelho de Vila do Bispo, as aprendizagens disponíveis caracterizam-se por serem maioritariamente na área dos serviços sociais, no âmbito da formação profissional, não certificada, dirigida a pessoas de todas as idades, recorrendo a financiamento da própria instituição promotora e a parcerias envolvendo outras instituições do concelho ou do exterior.

Esta realidade, hoje mais conhecida e passível de permanente atualização, permitirá às instituições políticas do poder local (município e freguesias) desenharem e concretizarem políticas locais de qualificação que permitam articular e complementar os

contributos da EF e da ENF no proceso de desenvolvemento humano, social e económico do concello.

### Referências

- Aung, N. (2014). Community Learning Centres Network Based on Open-Source Technology (With Special Reference to Non-Formal Education in Thailand). [http://iieng.org/images/proceedings\\_pdf/8989E0414053.pdf](http://iieng.org/images/proceedings_pdf/8989E0414053.pdf)
- Coombs, P. (1968). *La Crise Mondiale de l'Éducation. Une Analyse de Systèmes*. PUF.
- Festeu, D., Humberstone, B., & Baasch, S. (2006). *Non-formal education through outdoor activities guide*. Burnham: European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. [https://www.eoennetwork.eu/fileadmin/PDFs/NFE\\_FesteuHumberstone\\_.pdf](https://www.eoennetwork.eu/fileadmin/PDFs/NFE_FesteuHumberstone_.pdf)
- Harris, J., & Wihak, C. (2018). The recognition of non-formal education in higher education: Where are we now, and are we learning from experience?. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 33(1), 1-19. <https://search.proquest.com/openview/47c9d9e1dcabb98dbd8041a5739c0fd8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=446313>
- INE/Instituto Nacional de Estatística (2022, Julho). Censos 2021. <https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011609>
- Mills, M., & McGregor, G. (2017). Alternative education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-40>.
- Nico, B. (2011). *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Edições Pedagogo. <http://hdl.handle.net/10174/2894>.
- Nico, B., Nico, L., Beijinha, E., Batista, S., & Sampaio, V. (2019). *Carta Educativa de Portel. Câmara Municipal de Portel*. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/26857>

- Nico, B., Nico, L., Ferreira, F., & Tobias, A. (Orgs.) (2013). *Educação e Formação de Adultos no Alentejo – O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no período 2000-2005*. Edições Pedagogo & Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/8594>
- Nico, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de uma década (2000-2010)*. Pedagogo. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/5075>
- Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março. Diário da República. 1.ª série B – N.º 53.
- Rogers, A. (2019). Second-generation non-formal education and the sustainable development goals. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515-526. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1636893>
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273. <https://doi.org/10.1080/03057640902904472>
- Saúde, S., Lopes, S., & Machado, F. (2018). A sustentabilidade da educação enquanto fator promotor do desenvolvimento local: reflexões a partir do estudo de caso de um município do Baixo Alentejo. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 48, 55-69. ISSN: 1645-586X. <http://www.apdr.pt/siteRPER/numeros/RPER48/48.4.pdf>
- Silberman-Keller, D. (2003). *Toward the Characterization of Non-Formal Pedagogy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477508.pdf>
- Sousa, J., & Quarter, J. (2003). *Informal and Non-formal learning in Non-profit Organizations*. Toronto, Canada: Research Network on New Approaches to Lifelong Learning. <https://nall.oise.utoronto.ca/res/71SousaQuarter.pdf>
- Wong, P., & Balestino, R. (2001). Prioritizing the education of marginalized young people in Brazil: a collaborative approach. *Journal of Education Policy*, 16 (6), 597-618. <https://doi.org/10.1080/02680930110087843>

Yakushkina, M., Ilakavichus, M., Shaposhnikova, T., & Myasnikov, V. (2018). Network routes of non-formal education for different age community of the CIS countries:(multipolar and interdisciplinary approaches). *Network*, 39(05), 33.<https://revistaespacios.com/a18v39n05/a18v39n05p33.pdf>

*Agradece-se ao Município de Vila do Bispo toda a colaboração disponibilizada na realização desta investigação.*

Comunicação integrada e educação para uma alimentação saudável: o caso da campanha Heróis da fruta

Paulo Ribeiro Cardoso, <https://orcid.org/0000-0002-4643-8716>

Universidade Fernando Pessoa; Universidade Lusíada do Porto, [pjrcardoso@gmail.com](mailto:pjrcardoso@gmail.com)

Glória Jólluskin, <https://orcid.org/0000-0002-0798-148>

Universidade Fernando Pessoa, [gloria@ufp.edu.pt](mailto:gloria@ufp.edu.pt)

Isabel Silva, <https://orcid.org/0000-0002-6259-2182>

Universidade Fernando Pessoa, [isabels@ufp.edu.pt](mailto:isabels@ufp.edu.pt)

## Resumo

O presente trabalho aborda a temática da educação para uma alimentação saudável em Portugal, um país onde se evidenciam hábitos alimentares deficitários. Em território português, diversas campanhas têm sido desenvolvidas com vista a sensibilizar a população para uma alimentação saudável, com um especial enfoque no público infantil. Destas iniciativas sobressai especialmente a campanha “Heróis da fruta”, um programa nacional de combate à má nutrição infantil, pela quantidade e diversidade de entidades envolvidas e pelo impacto que tem na população. Neste contexto, e procurando relacionar o marketing social com a literacia em saúde e a educação, o objetivo deste trabalho é o de sistematizar um conjunto de fatores integrantes deste projeto: as entidades envolvidas e o respetivo papel; os públicos-alvo das ações; as mensagens e conteúdos difundidos; os canais utilizados para alcançar os destinatários e o impacto do programa na população. Como contributo prático, este trabalho pretende desenvolver uma matriz que possa servir de inspiração para futuras iniciativas, de alcance nacional ou local, com o objetivo de contribuir para a melhoria da nutrição das crianças em particular e da população em geral.

Palavras-chave: campanhas de sensibilização; marketing social; literacia em saúde; alimentação saudável; alimentação infantil.

## **Integrated communication and education for healthy eating: the case of the Heroes of Fruit campaign**

### Abstract

This paper addresses the issue of education for healthy eating in Portugal, a country where poor eating habits are evident. In this country, several campaigns have been developed to raise awareness about healthy eating, with a special focus on children. Of these initiatives, the "Fruit Heroes" campaign stands out in particular, a national programme to combat infant malnutrition, due to the number and diversity of entities involved and the impact it has on the population. In this context, and seeking to relate social marketing with health literacy and education, the aim of this work is to systematise a set of factors that are part of this project: the entities involved and their role; the target audiences of the actions; the messages and contents disseminated; the channels used to reach the target audiences and the impact of the programme on the population. As a practical contribution, this work aims to develop a matrix that can serve as inspiration for future initiatives, of national or local scope, with the objective of contributing to the improvement of the nutrition of children in particular and of the population in general.

Keywords: awareness campaigns; social marketing; health literacy; healthy eating; infant feeding.

### **Campanhas de sensibilização para uma alimentação saudável**

O impacto da qualidade e variedade dos alimentos na saúde da população é amplamente reconhecido. Hábitos alimentares não saudáveis, caracterizados pelo consumo excessivo de carnes vermelhas e processadas, açúcar e sal, associado à ingestão insuficiente de frutas, verduras e legumes, têm sido fortemente associados ao desenvolvimento de doenças não transmissíveis (Capitão et al., 2022).

Em Portugal, o contexto geográfico onde o presente estudo é desenvolvido, 67,6% da população tem excesso de peso ou obesidade, segundo dados do Centro de Estudos de Medicina Baseada na Evidência (CEMBE) e pela consultora Evigrade-IQVIA (Lusa,



2021). Consequentemente, promover a informação e a conscientização sobre práticas alimentares saudáveis é fundamental para melhorar os hábitos alimentares da população (Fernandez et al., 2019; Oliveira e Barboza, 2020). E, na realidade, diversas campanhas têm sido desenvolvidas por iniciativa de várias entidades: desde as instituições do estado, até às organizações não governamentais, passando pelas empresas privadas. No desenvolvimento destas campanhas articulam-se áreas como o marketing social, a literacia em saúde e a educação procurando otimizar os objetivos e maximizar o impacto destas ações.

### **Objetivos de investigação**

Neste contexto, o presente trabalho de investigação faz uma análise da campanha "Heróis da Fruta", um programa nacional de combate à má nutrição infantil que visa sensibilizar as crianças desde os primeiros anos de vida. A campanha destaca-se pela extensa participação de diversas entidades e pelo impacto significativo que tem na população. Iniciado em 2011 pela Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil, em colaboração com várias instituições, empresas e órgãos de comunicação social, o programa abrange várias frentes, como atividades escolares, uma série de televisão, um aplicativo com um jogo, livros e outros materiais. Utilizando técnicas de educação não-formal, como storytelling e gamificação, a comunicação é realizada por um grupo de personagens que adquirem superpoderes através do consumo de alimentos saudáveis.

Assim, este trabalho tem como objetivo sistematizar os diferentes fatores que compõem a campanha "Heróis da Fruta": as entidades envolvidas, os públicos-alvo das ações, as mensagens e conteúdos divulgados, os canais utilizados para alcançar os destinatários e o impacto do programa na população.

### **Comunicação integrada e marketing social**

A comunicação integrada aplicada ao marketing social é um conceito que enfatiza a incorporação de uma diversidade de elementos, meios e técnicas para informar e persuadir eficazmente um público-alvo predeterminado (Belch et al., 2014). Esta abordagem envolve um processo de planeamento coordenado e estratégico em que várias disciplinas de comunicação, como a publicidade, as relações-públicas, a comunicação

online, o merchandising, entre outras, são articuladas de forma coerente para maximizar o seu impacto (Percy, 2014).

Num programa de marketing social, a utilização da comunicação integrada permite a criação e disseminação de mensagens consistentes em diferentes canais, atingindo a população e levando às mudanças comportamentais pretendidas (Hawkins et al., 2011). Quando a comunicação é abordada de forma integrada e multicanal, pretende-se alcançar um impacto mais efetivo, impulsionando a mudança comportamental desejada (Silva et al., 2013). Além disso, a proliferação do uso da Internet desempenha um papel significativo no desenvolvimento e no sucesso dos esforços de comunicação integrada de marketing (Bernhardt et al., 2009). Assim, é importante reconhecer a mudança de um modelo de comunicação unidirecional para um modelo multidirecional, em que os consumidores participam ativamente na criação, procura e partilha de informações. Esta evolução realça a necessidade de estratégias de comunicação integrada que se adaptem às mudanças do envolvimento do público e dos canais de comunicação.

## **Metodologia**

### **Critério de escolha do caso**

O programa "Heróis da Fruta" foi selecionado como objeto de estudo nesta pesquisa devido ao seu notável destaque em Portugal nos últimos anos. De acordo com o site oficial da campanha, "desde 2011 mais de meio milhão de crianças em Portugal já melhoraram seus hábitos alimentares diários com o auxílio do método "Heróis da Fruta" (<https://www.heroisdafruta.com/>). No ano letivo 2022/23, um total de 3.649 turmas participaram do "Desafio Escolar Heróis da Fruta", tornando essa edição uma das mais participadas de todos os tempos. Portanto, este programa apresenta-se como um caso de sucesso que pode servir como referência para ações futuras que interconectem a literacia em saúde, a educação e o marketing social.

### **Abordagem metodológica**

Neste estudo, optou-se pela metodologia de estudo de caso, uma abordagem essencialmente qualitativa, frequentemente utilizada em pesquisas educacionais. A finalidade dessa abordagem é obter uma compreensão descritiva e interpretativa do objeto

de estudo, dentro de uma perspectiva de descoberta (Coimbra e Martins, 2013). Ao selecionar o estudo de caso como metodologia, procura-se explorar a complexidade e singularidade do programa "Heróis da Fruta", bem como compreender em profundidade as suas práticas e impactos.

### **Recolha de dados**

A recolha de dados foi realizada com base em pesquisa bibliográfica e documental efetuada online. A pesquisa foi especialmente direcionada ao website oficial do programa "Heróis da Fruta" (<https://www.heroisdafruta.com/>), utilizando também bibliografia complementar relacionada com cada uma das atividades desenvolvidas no projeto. Essa abordagem permitiu obter informações detalhadas sobre os princípios, metodologias e atividades do programa, bem como a contextualização teórica que enquadra essas práticas.

### **Análise de dados**

Após a recolha de informações, os dados foram organizados em núcleos temáticos que correspondem às quatro principais vertentes de atividade dentro da campanha "Heróis da Fruta":

- a) Identidade visual: engloba a análise da identidade visual do programa, compreendendo sua utilização como elemento de identificação, atração e construção de imagem junto do público-alvo
- b) Atividades realizadas nas escolas: envolve a investigação das atividades realizadas nas escolas, considerando o envolvimento direto das crianças e da comunidade educativa.
- c) Série de televisão: abrange o uso da série de televisão como elemento de storytelling, essencial para a construção da imagem da marca "Heróis da Fruta" e para a disseminação de mensagens relacionadas com a alimentação saudável.
- d) Aplicativo e jogo: contempla a análise da aplicação móvel e do jogo como formas de aplicação da gamificação no programa "Heróis da Fruta", explorando a forma como esses elementos contribuem para o envolvimento e a aprendizagem das crianças.

A análise da informação foi realizada de forma transversal e integrada, procurando estabelecer relações entre os diferentes núcleos temáticos identificando padrões e tendências significativas relacionadas com o programa "Heróis da Fruta".

## **Resultados**

### **O que é o programa “Heróis da fruta”**

Heróis da Fruta® é um programa de combate à má nutrição infantil em Portugal, levado a cabo pela APCOI - Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil. Este programa engloba a integração de recursos educativos utilizando como protagonistas um grupo de personagens exemplares que adquirem capacidades extraordinárias através do consumo de alimentos nutritivos (Heróis da fruta, 2023a).

O desenvolvimento de todos os conteúdos dos “Heróis da Fruta” é confiado a uma equipa multidisciplinar de especialistas, respeitando as normas estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), pela Direção-Geral da Saúde (DGS) e pela Direção-Geral da Educação (DGE) para a nutrição infantil e a alimentação saudável (Heróis da fruta, 2023a).

O projeto Heróis da fruta tem 3 principais objetivos pedagógicos. Em primeiro lugar, visa aumentar a ingestão de “Super Alimentos” pelas crianças, especificamente frutas e legumes, para atingir as quantidades diárias mínimas recomendadas. Em segundo lugar, procura reduzir o consumo de "Super Industriais" pelas crianças, incluindo produtos com excesso de açúcar, sal ou gordura, para evitar ultrapassar os limites máximos recomendados. Por último, o projeto procura promover a literacia em saúde e nutrição junto dos pais e encarregados de educação, com o objetivo final de fomentar hábitos familiares mais saudáveis e sustentáveis (Heróis da fruta, 2023b).

### **Nome e identidade visual**

O projeto “Heróis da fruta” compreende uma marca na medida em que compreende um conjunto de elementos que são representativos (Chaves, 2007). O nome incorpora uma dupla intenção: por um lado faz alusão direta ao público-alvo da campanha – as crianças – e, por outro lado, faz referência aos super-heróis que constituem a própria narrativa da campanha e que estão presentes em vários canais. A tipografia utilizada tem



uma referência direta ao universo comic e infantil e assume a cor verde, como referência direta à frescura da fruta. A componente simbólica é constituída por um escudo com as cores verde, amarelo e laranja, mais uma vez numa clara referência à fruta. Por vezes, este conjunto de elementos aparece associado a 2 dos personagens da marca, como representação dos heróis da fruta.

### **Programa nas escolas**

A aplicação do programa nas escolas abrange turmas do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico (CEB) em Portugal, incluindo o Continente e regiões autónomas. Inclui estabelecimentos de ensino públicos e privados, numa grande diversidade de tipologias. A participação no programa, por parte de cada turma, implica uma dedicação de aproximadamente 5 a 15 minutos por dia, durante cinco semanas consecutivas. Durante estas sessões, as crianças são incentivadas a adotar hábitos alimentares mais saudáveis e sustentáveis. Como recompensa, os participantes podem conquistar e registar estrelas no seu "Passaporte Heróis da Fruta" (Heróis da fruta, 2023b)

Cada aluno participante tem direito a um conjunto de prémios de participação materializados em vouchers de entrada livre para utilizar na rede de parceiros do projeto Heróis da Fruta. Os vouchers são disponibilizados aos encarregados de educação em formato digital, por correio eletrónico. Entre todos os estabelecimentos de ensino participantes haverá um sorteio final onde serão selecionadas aleatoriamente 25 escolas. Cada uma dessas 25 escolas receberá, no final do ano letivo, a visita de uma das 3 mascotes do projeto (Sushi, Yoga ou Tuktuk) para entregar presentes aos alunos (Heróis da fruta, 2023b).

Esta componente do programa conta com o envolvimento da comunidade escolar na transmissão de informação e desenvolvimento de atividades para o alcance dos objetivos, abordagem que tem sido considerada eficaz neste tipo de ações (Lambrinou et al., 2020).

### **Série de televisão**

Dez anos depois do seu lançamento nas escolas, o projeto apresenta uma série animada de 26 episódios para televisão que retrata as aventuras de três pequenos amigos

que querem salvar o planeta e que, para isso, vão à descoberta de frutas e legumes de origem nacional de modo a ganharem superpoderes. Em cada episódio, os Heróis da Fruta dão o exemplo positivo às crianças provando várias frutas e legumes de origem nacional.

Esta série conta com diversas parcerias, quer ao nível da produção dos episódios, quer ao nível da sua difusão. Assim, os episódios são exibidos em vários canais públicos, nacionais e regionais, bem como em alguns canais privados. Estes conteúdos podem também ser ouvidos em várias rádios locais por todo o país. Uma série de empresas privadas está também envolvida nesta produção na representação de marcas de frutos e legumes.

Esta componente do programa faz uso do storytelling, uma abordagem que é capaz de chamar a atenção, envolver e mais facilmente levar à ação junto de um público-alvo (Bublitz et al., 2016). Assim, através de 26 episódios que contam a história de 3 amigos, o programa tenta passar a ideia de alimentação saudável junto das crianças.

### **Aplicativo e jogo**

Pouco tempo após a estreia da série de televisão foi lançada a aplicação de realidade aumentada “Heróis da Fruta” para telemóveis. O jogo assemelha-se a uma “caça ao tesouro” incentivando as famílias a jogarem ao ar livre, ao estilo do jogo “Pokémon Go”, e a explorarem as ruas do país em busca de cerca de 500 baús. Estes baús estão espalhados por vários municípios portugueses que se associaram à iniciativa. Cada baú contém pacotes de cartas escondidos que são revelados quando a câmara do smartphone é direcionada para eles. Os jogadores têm a oportunidade de colecionar várias cartas e desvendar segredos sobre alimentação saudável. Além disso, o jogo inclui missões para completar e prémios para ganhar. Os jogadores que conseguirem uma posição entre os 100 primeiros do ranking nacional de pontuação recebem bilhetes de cinema. Para facilitar a procura dos baús, está disponível um mapa online com a localização dos mesmos.

Várias empresas e instituições nacionais e internacionais, tal como a Associação Europeia para o Estudo da Obesidade (EASO) e da Coligação Europeia de Doentes com Obesidade (ECPO), estiveram envolvidas na produção desta aplicação.

O jogo, no contexto deste projeto, explora a gamificação aplicada às campanhas de sensibilização. Ora, a gamificação cria um valor positivo para os utilizadores através de experiências motivadoras e gratificantes nas componentes do jogo. No contexto do marketing social, este valor positivo pode ajudar à adoção de novas condutas que são, geralmente, objetivos do marketing social.

## **Conclusões**

### **Principais conclusões**

O projeto "Heróis da Fruta" é uma iniciativa que envolve diferentes componentes para promover hábitos alimentares saudáveis nas crianças. Na parte de identidade visual, o nome do projeto é sugestivo, direcionado ao público infantil, fazendo referência aos super-heróis que são a base da campanha. A tipografia utilizada remete ao universo dos comics e assume a cor verde, associada à frescura da fruta. O escudo com as cores verde, amarelo e laranja, além de representar a fruta, reforça a componente simbólica. Esses elementos são associados aos personagens da marca, representando os heróis da fruta. O programa é implementado em escolas do nível pré-escolar e do ensino básico, com a duração de cinco semanas, incentivando hábitos saudáveis, com apenas alguns minutos diários. Os alunos participantes recebem prémios, como vouchers de entrada livre, havendo sorteios entre as escolas para receber a visita das mascotes do projeto. A série de televisão, baseada nos heróis já mencionados, faz uso do storytelling para transmitir a ideia de alimentação saudável, contando com várias parcerias na produção e difusão. O aplicativo de realidade aumentada, fazendo uso da gamificação, oferece uma experiência lúdica e educativa, incentivando as famílias a explorarem locais em busca de baús com cartas sobre alimentação saudável.

### **Contributo teórico**

Este trabalho contribui para o contexto académico ao apresentar um projeto abrangente que integra elementos de identidade visual, programas educacionais, uma série de televisão e um aplicativo de realidade aumentada para promover hábitos alimentares saudáveis nas crianças. Através da análise dessas diferentes componentes, é possível compreender como a combinação de estratégias de branding, envolvimento escolar, storytelling e gamificação pode ser eficaz na promoção de comportamentos

saudáveis. Além disso, o estudo fornece insights sobre a importância da participação da comunidade escolar e de parcerias com instituições e empresas para o sucesso de iniciativas desse tipo. Esses resultados podem contribuir para o desenvolvimento de intervenções mais efetivas na área da promoção da saúde e nutrição infantil.

### **Contributo prático**

O presente trabalho oferece um contributo prático ao demonstrar como a integração de estratégias pode ser benéfica na promoção de hábitos alimentares saudáveis entre crianças. As empresas podem inspirar-se nas abordagens adotadas pelo projeto "Heróis da Fruta" e adaptá-las às suas próprias iniciativas de responsabilidade social corporativa. Ao investir em campanhas que sejam atrativas e envolventes para o público infantil, as empresas têm a oportunidade de construir uma imagem positiva e estabelecer conexões emocionais com os consumidores desde cedo. Além disso, a parceria com instituições e a utilização de ferramentas tecnológicas inovadoras, como a realidade aumentada, podem ampliar o alcance e impacto dessas campanhas.

### **Limitações e sugestões**

Uma das principais limitações desta investigação é o fato de se tratar de um estudo de caso único. Embora esta campanha tenha demonstrado resultados positivos na promoção de hábitos alimentares saudáveis nas crianças em Portugal, é importante reconhecer que os contextos e as características de outras campanhas podem variar. Futuras pesquisas poderiam analisar campanhas realizadas em outros países, procurando identificar os seus pontos fortes e compará-los com os do projeto "Heróis da Fruta". Compreender melhor os mecanismos de mudança comportamental e os fatores que influenciam a sustentabilidade dessas intervenções pode fornecer insights valiosos para o planeamento e implementação de futuras campanhas de promoção da saúde infantil.

### **Referências**

Belch, G., Belch, M., Kerr, G. e Powell, I. (2014). *Advertising: an integrated marketing communication perspective*, New York: McGraw-Hill Education.



- Bernhardt, J., Mays, D., Eroglu, D. e Daniel, K. (2009). New communication channels: changing the nature of customer engagement. *Social Marketing Quarterly*, 15(1), 7-15.
- Bublitz, Melissa G.; Escalas, Jennifer Edson; Peracchio, Laura A.; Furchheim, Pia (2016). Transformative Stories: A Framework for Crafting Stories for Social Impact Organizations. *Journal of Public Policy & Marketing*, 35(2), 237-248.
- Capitão, C., Martins, R., Feteira-Santos, R., Virgolino, A., Graça, P., Gregório, MJ.; Santos, O. (2022) Developing healthy eating promotion mass media campaigns: A qualitative study. *Frontiers in Public Health*, 10:931116. doi: 10.3389/fpubh.2022.931116
- Chaves, Norberto (2007). *La imagen corporativa*. Gustavo Gili, Barcelona.
- Fernandez, M., Desroches, S., Marquis, M., Lebel, A., Turcotte, M., Provencher, V. (2019). Promoting meal planning through mass media: awareness of a nutrition campaign among Canadian parents. *Public Health Nutrition*, 22(18), 3349-3359. doi: 10.1017/S1368980019002957
- Coimbra, Maria e Martins, Alcina (2013). O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 31-46.
- Hawkins, J., Bulmer, S. e Eagle, L. (2011). Evidence of IMC in social marketing. *Journal of Social Marketing*, 1(3), 228-239.
- Heróis da fruta (2023a). Método Heróis da fruta. *Heróis da Fruta*. <https://www.heroisdafruta.com/p/metodo-herois-da-fruta.html>
- Heróis da fruta (2023b). Regulamento 2022/2023. *Heróis da Fruta*. <https://www.heroisdafruta.com/p/regulamento.html>
- Lambrinou, Christina-Paulina; Androustos, Odysseas; Karaglani, Eva; Cardon, Greet (2020). Effective strategies for childhood obesity prevention via school based, family involved interventions: a critical review for the development of the Feel4Diabetes - study school based componente. *BMC Endocrine Disorders*, 20(52), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s12902-020-0526-5>

- Lusa (2021). Excesso de peso e obesidade custam 1,2 mil milhões de euros por ano em Portugal, *Diário de Notícias*, 19 Outubro 2021, <https://www.dn.pt/sociedade/excesso-de-peso-e-obesidade-custam-12-mil-milhoes-de-euros-por-ano-em-portugal-14234164.html>
- Mitchell, Robert; Schuster, Lisa; Drennan, Judy (2017). Understanding how gamification influences behaviour in social Marketing. *Australasian Marketing Journal*, 25 (2017) 12-19.
- Oliveira, E.; Barboza, S. (2020). A Gente Não Quer Só Comer: uma Abordagem de Marketing Social para a Alimentação Saudável. *Teoria e Prática em Administração*, 10(1), 84-94. DOI: <https://dx.doi.org/10.21714/2238-104X2020v10i1-48252>
- Percy, L. (2014). *Strategic integrated marketing communications*. London and New York: Routledge.
- Silva, E., Minciotti, S., e Gil, A. (2013). Resgatando o conceito de marketing social. *Administração Pública e Gestão Social*, 5(2), 63-70.

La influencia de la dislexia en la percepción de la familia sobre la educación y el centro escolar

Serxio Estévez Souto (0009-0001-7190-9428) \*,

Paula Outón Oviedo (0000-0003-2837-6408) \*

\*Universidade de Santiago de Compostela

Autora de contacto: Paula Outón Oviedo ([paula.outon@usc.es](mailto:paula.outon@usc.es))

### Resumen

Las dificultades del aprendizaje son una variable fundamental a la hora de hablar de la relación familia-escuela. Más allá del rendimiento académico del alumnado, la dislexia afecta en gran medida al ambiente y a la conciliación familiar, así como a la visión que esta tenga sobre el centro educativo, el profesorado y su formación, entre otras cuestiones. El objetivo de este trabajo es analizar la perspectiva familiar acerca de la intervención realizada en el centro escolar y en el centro extraescolar (gabinetes psicopedagógicos, asociaciones especializadas, etc.). El estudio se ha basado en la elaboración y el análisis de un cuestionario mixto orientado al análisis de opiniones y juicios realizados por madres y padres de alumnado con dislexia, desde 2º ciclo de Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria, que ha participado o participa en un proceso de intervención. Las familias expresan una clara opinión positiva acerca de la necesidad de mantenerse informadas sobre el proceso de intervención y sobre la mejoría observada en sus hijos/as desde el inicio de la intervención. Sin embargo, comparten opiniones menos positivas acerca del nivel de formación de los/as profesionales, los materiales empleados en las sesiones, la duración de estas y las tareas enviadas para el hogar. Se plantea la necesidad de formación continua para el profesorado acerca de la dislexia y una mayor atención a la intervención con las figuras paternas de niños/as disléxicos/as.

*Palabras clave:* dislexia, intervención, familia, dificultad de aprendizaje, relación escuela-padres.

## **The influence of dyslexia on the family's perception of education and school**

### Abstract

Learning difficulties are a fundamental variable when talking about the family-school relationship. Beyond the student's academic performance, dyslexia greatly affects the family environment and work-life balance, as well as the family's view of the school, the teachers and their training, among other issues. The aim of this work is to analyze the family perspective on the intervention carried out in the school and in the out-of-school center (psycho-pedagogical offices, specialized associations, etc.). The study was based on the elaboration and analysis of a mixed questionnaire oriented to the analysis of opinions and judgments made by mothers and fathers of students with dyslexia, from 2nd cycle of Infant Education to Compulsory Secondary Education, who have participated or participate in an intervention process. The families express a clear positive opinion about the need to keep themselves informed about the intervention process and about the improvement observed in their children since the beginning of the intervention. However, they share less positive opinions about the level of training of the professionals, the materials used in the sessions, the duration of the sessions and the homework sent home. There is a need for ongoing teacher training on dyslexia and more attention to intervention with the parental figures of dyslexic children.

*Keywords:* dyslexia, intervention, family, learning disability, school-parents relationship.

La familia es un agente esencial a la hora de entender el desarrollo académico y personal del alumnado. Al hablar de las dificultades específicas de aprendizaje, y en concreto de la dislexia, dicho agente cumple un papel protagonista debido a su relevancia a lo largo de todo el proceso de detección, diagnóstico, intervención y expectativas futuras vinculadas a dicha condición. Sin embargo, a pesar de su importancia en la relación familia-escuela, la familia del alumnado disléxico ha sido poco estudiada hasta ahora en el contexto español.

Forteza et al. (2019) destacaron el gran desconocimiento que presenta el profesorado del centro escolar acerca de la dislexia y cómo esta falta de formación se traduce en una falta de sensibilidad y/o escepticismo a la hora de aceptar el diagnóstico del/a escolar disléxico/a, incluyendo las limitadas expectativas de éxito que los docentes mantienen sobre estos estudiantes. El hecho de que el profesorado mantenga esta posición, y que por ende se la transmita a la familia de forma explícita o implícita, contradice la importancia de mantener una buena relación familia-escuela si lo que se pretende es garantizar el adecuado desarrollo personal y académico del alumnado a lo largo del tiempo (Hill y Tyson, 2009). La fricción producida entre ambos agentes impide que se genere el “sentido educativo” de dicha relación (Bernal, 2015).

Por otra parte, en muchas ocasiones el trabajo realizado por parte del centro escolar es insuficiente. Es aquí donde la intervención por parte de un centro externo como los gabinetes psicopedagógicos o las asociaciones especializadas en dislexia cumplen un papel determinante a la hora de garantizar la adecuada mejoría de las dificultades (González et al., 2021). Como ocurre en la enseñanza reglada, en los centros extraescolares (gabinetes, asociaciones...) la implicación de la familia y la opinión que esta tenga sobre el proceso de intervención educativa en el que se encuentra inmerso el escolar, entre otros aspectos, determinará las probabilidades de éxito –en cuanto a la superación de sus limitaciones– del mismo (Bernal, 2015). Además, en palabras de la citada autora, la opinión y las decisiones de la familia en cuanto a cuestiones relacionadas con su hijo/a no deben llegar nunca a valer menos que lo recomendado y lo estipulado por los/as profesionales de estos centros.

Este estudio tiene como objetivo profundizar en la perspectiva de las familias de los estudiantes con dislexia sobre la intervención educativa, ya sea en el centro escolar o en un centro externo. Además, se pretende realizar un primer acercamiento a cómo la dislexia influye en la perspectiva de la familia acerca del Sistema Educativo de nuestro país y entender tanto las causas como las consecuencias de dicha influencia.

## Método

### Participantes

La muestra para este estudio estuvo compuesta por 42 madres y padres, integrantes de las siguientes asociaciones y entidades especializadas en dislexia a nivel nacional:

- Unidad de Investigación e Intervención en Dislexia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Unidad de Trastornos del Aprendizaje Escolar del Hospital San Joan de Déu en Barcelona.
- Asociación Gallega de Dislexia.
- Asociación Catalana de Dislexia.
- Asociación Navarra de Dislexia.
- Asociación DISFAM Salamanca.
- Federación de Dislexia de Castilla- La Mancha.

De las respuestas aportadas por las 42 madres y padres, se analizaron 29 debido a limitaciones relacionadas con el instrumento de recogida de datos y, en consecuencia, a la necesidad de modificar el objetivo del presente estudio.

Un 96,6% de los participantes son madres ( $n=28$ ) y un 3,4% son padres ( $n=1$ ). Proceden de la Comunidad Foral de Navarra (37,9%), Cataluña (34,5%), Galicia (20,7%), Castilla-La Mancha (3,4%) y Castilla y León (3,4%). Todos los participantes tienen, al menos, un hijo/a con dislexia que participa o ha participado en algún momento en un proceso de intervención.

### Instrumentos

Para la recogida de datos, se utilizó la encuesta como técnica de investigación. Se elaboró un cuestionario mixto *ad hoc* a través de *Microsoft Forms*, compuesto por diferentes subgrupos de ítems. Este trabajo se centró en el análisis de dos escalas tipo Likert de cinco puntos y una pregunta de respuesta abierta. Una de las escalas analizaba aspectos relacionados con la perspectiva familiar acerca de la intervención en el centro escolar; mientras que la otra exploraba la intervención desde la perspectiva familiar en un

centro externo (gabinete psicopedagógico, asociación, etc.). En la pregunta abierta, las familias podían añadir la información que considerasen necesaria.

### **Procedimiento**

El estudio se llevó a cabo utilizando técnicas mixtas tanto para la recogida como para el análisis de los datos. La elaboración del cuestionario implicó un proceso de fundamentación teórica a través de la revisión bibliográfica de trabajos relacionados con el objeto de estudio.

Una vez revisado el cuestionario, se elaboró una lista con entidades especializadas en dislexia de diferentes puntos del territorio nacional y se redactó un escrito modelo para invitarlas a difundir el instrumento entre las familias participantes en sus actividades, proporcionando un código QR para facilitar el acceso. El cuestionario se mantuvo abierto durante un mes. De un total de 22 entidades, se obtuvieron respuestas de las 7 mencionadas en el apartado de *Participantes*.

Tras la obtención de las respuestas por parte de las familias, se cerró el cuestionario y se realizó el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, seguido de la interpretación de los resultados. Finalmente, se elaboraron la discusión y las conclusiones con las aportaciones más destacadas.

### **Método de análisis**

Para el análisis de los datos cuantitativos, se utilizó el programa *IBM SPSS Statistics 22.0*. con el objetivo de hallar las medias y las desviaciones típicas de los diferentes ítems. Para los datos cualitativos, se utilizó *Microsoft Forms*, aprovechando sus propias herramientas de análisis estadístico integradas.

### **Resultados**

Se utilizaron dos escalas de tipo Likert para analizar la perspectiva familiar sobre la intervención en el centro escolar y en el centro privado. Debido a limitaciones del instrumento de recogida de datos y a las dificultades encontradas durante los análisis estadísticos, se desarrolló un análisis conjunto de ambas escalas (véase Tabla 1). Esto permitió obtener una visión global sobre la percepción familiar respecto a la intervención recibida por los escolares con dislexia, tanto en centros escolares como en centros

externos, incluyendo asociaciones especializadas y gabinetes psicopedagógicos, entre otros servicios.

Para el ítem “Para ti, estar actualizado/a de la evolución y de las tareas que realiza el niño cada semana es necesario”, la media de respuesta fue de 4.21 puntos, situada entre las categorías “Bastante de acuerdo” y “Muy de acuerdo” (SD=1.134), siendo la opción más escogida “Muy de acuerdo” (N=16).

Con respecto al ítem “Has observado una mejora notable desde el inicio de la intervención hasta ahora”, la media de respuesta fue de 3.55 puntos, situada entre “De acuerdo” y “Bastante de acuerdo” (SD=1.429). Las opciones más seleccionadas fueron “Bastante de acuerdo” y “Muy de acuerdo” (N=9 en ambas).

Para el ítem “La duración de las sesiones es la adecuada”, la media de las respuestas se situó en la categoría “De acuerdo”, con una media exacta de 3 puntos (SD=1.626). Las opciones más seleccionadas fueron “Nada de acuerdo” y “Muy de acuerdo” (N=8 en ambas).

En el ítem “Los profesionales cuentan con una formación de calidad sobre la dislexia”, la respuesta media de las familias fue de 3.24 puntos, entre “De acuerdo” y “Bastante de acuerdo” (SD=1.725). La opción más seleccionada fue “Muy de acuerdo” (N=11).

En cuanto al ítem “Los materiales utilizados son de utilidad para trabajar las dificultades del niño/a”, la media de las respuestas fue de 3.18, entre “De acuerdo” y “Bastante de acuerdo” (SD=1.588), siendo las opciones más seleccionadas “Muy de acuerdo” (N=8) y “Nada de acuerdo” (N=7).

Por último, en el ítem “Las tareas enviadas desde el centro para el hogar son de utilidad para trabajar las dificultades del niño/a”, la tendencia de respuesta se situó entre “Algo de acuerdo” y “De acuerdo”, con una puntuación media de 2.26 puntos (SD=1.430). La opción más seleccionada fue “Nada de acuerdo” (N=12).



**Tabla 1**

*Media y desviación típica de cada ítem de las escalas Likert*

Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4		Ítem 5		Ítem 6	
$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD
4.21	1.134	3.55	1.429	3.00	1.626	3.24	1.725	3.18	1.588	2.26	1.430

*Nota:* Ítem 1 = Para ti, estar actualizado/a de la evolución y de las tareas que realiza el niño cada semana es necesario; Ítem 2 = Has observado una mejora notable desde el inicio de la intervención hasta ahora; Ítem 3 = La duración de las sesiones es la adecuada; Ítem 4 = Los profesionales cuentan con una formación de calidad sobre la dislexia; Ítem 5 = Los materiales utilizados son de utilidad para trabajar las dificultades del niño/a; Ítem 6 = Las tareas enviadas desde el centro para el hogar son de utilidad para trabajar las dificultades del niño/a.

En la pregunta de respuesta abierta, las familias expresaron su insatisfacción con la intervención en el centro escolar debido a la falta de formación del profesorado en dislexia. Una de las madres indicó: “Todo lo privado perfecto, en el cole que es público, como si no supieran nada de dislexia”. Otra respaldó esta idea: “En el centro escolar apenas intervienen en la mejora de la dislexia”.

Continuando con la falta de formación indicada, una madre señaló: “Nunca nos ofrecieron intervención en la escuela. Pasará a secundaria sin evaluación por parte de la escuela, solo informes de traspaso de palabra entre tutores, nada por escrito, el motivo porque tiene buenas notas”; lo que se ve apoyado por esta madre: “Solo tuvo intervención un año con PT. Actualmente la PT le está haciendo un seguimiento de cerca. Los profesores no están formados en dislexia, pero el tutor de este año está poniendo mucho interés en aprender”.

Otra familia indica la relevancia que toma el centro extraescolar para guiar la intervención en el centro escolar: “En el centro escolar no tiene apoyo extra, se adaptan a las medidas que les envía el centro privado al que va nuestra hija”; así como la falta de recursos par poder implementar un programa de intervención adecuado: “Escuela primaria pública, no recibe ningún tipo de intervención, dicen que no tienen recursos. No

han querido hacerles un PI”; la falta de refuerzo de la intervención en el hogar: “No le envían tareas escolares, solo trabaja en clase y recibe apoyo de la psicopedagoga del centro”; o la falta de seguimiento y persistencia a lo largo del tiempo de la intervención: “Las actividades escolares han sido clases de refuerzo dentro del horario lectivo. Fue tan sólo 2 cursos, 4o y 5o primaria.”

Acerca de los centros extraescolares como gabinetes o asociaciones especializadas en dislexia, una madre señala su disconformidad con el precio de estos servicios, aunque defiende su utilidad: “La intervención es de calidad pero el precio es excesivo. No acude a intervención en el centro escolar”.

### **Discusión**

Una vez analizados los resultados, es preciso destacar, por una parte, hallazgos que apoyan diferentes investigaciones hasta la fecha; y por otra, aquellos que podrían, y deberían, abrir nuevas líneas de investigación en este campo. Además, se deja ver la necesidad de apoyo y de orientación a la familia a lo largo del proceso de detección, diagnóstico e intervención de la dislexia.

En primer lugar, apoyando lo que diferentes guías y publicaciones especializadas han indicado, se percibe claramente la relevancia de la familia en el seguimiento del proceso de intervención desarrollado por los/as profesionales. De esta forma, el alumnado ve a sus figuras paternas como parte de la intervención, transmitiéndoles confianza y seguridad a lo largo de todo su desarrollo y evolución (Child Mind Institute, 2018; Roos, 2018).

Relacionado con lo anterior, se ha observado la utilidad y efectividad de la intervención, en la mayor parte de los casos, desde la perspectiva familiar. Aunque el tipo de intervención varía en función del profesional y del centro, Snowling y Hulme (2011) determinaron que para obtener una intervención eficaz con alumnado disléxico, esta debería incluir actividades que trabajen la conciencia fonológica, el sonido de las letras y la combinación de grafemas y fonemas a través de la escritura y la lectura de textos

adecuados al nivel lector del/de la escolar. Además, para aumentar su eficacia, los programas de intervención deberían ser sistematizados, estructurados y basados en la multisensorialidad (Snowling, 2013).

La opinión de las familias acerca de la duración de la intervención resultó estar altamente polarizada en la escala Likert de cinco puntos. En uno de los ítems del cuestionario empleado para la recogida de datos, se observó que la duración más habitual de las sesiones de intervención rondaba entre los 45 minutos y 1 hora. Esto se ve respaldado por diferentes programas de intervención centrados en el desarrollo de la fluidez lectora (Ferrada et al., 2013) o en el trabajo de la conciencia fonológica, la articulación de los fonemas o las habilidades visopráxicas espaciales (Escotto, 2014), los cuales sugieren una duración de 1 hora por sesión.

Según estudios como el de Harding et al. (2023), las figuras paternas señalan una falta de formación del profesorado de los centros escolares en relación con la dislexia, lo que reduce la confianza que las familias tienen en estas instituciones y en la calidad de la intervención desarrollada en ellas. Esto destaca la necesidad de desarrollar programas de formación específicos sobre esta dificultad de aprendizaje en los centros escolares.

Por último, se destaca un alto grado de insatisfacción por parte de los padres en relación a los materiales utilizados y las tareas enviadas al hogar desde el centro de intervención. Es interesante destacar que, a pesar de observar mejorías en el desempeño lectoescritor del alumnado, las familias indican que los materiales utilizados durante las sesiones o las tareas enviadas desde el centro no son útiles para trabajar sus dificultades. Tal y como señalan manuales de referencia como el de Mather y Wendling (2012), es esencial trabajar con las familias para hacerles partícipes directos de la intervención tanto en el centro como en sus hogares, ya que de esta forma se vuelven conscientes de la relevancia de los diferentes materiales y tareas, así como de su finalidad para con sus hijos/as.

Como se mencionó al principio, el análisis e interpretación de los resultados desarrollado en este trabajo no eran los inicialmente previstos. No obstante, debido a ciertas limitaciones y lagunas del instrumento de recogida de datos, que carece de

validación, se decidió limitar la profundidad del análisis con el fin de aprovechar al máximo la información de utilidad recogida.

### Referencias

- Bernal, A. (2015). La educación familiar: ¿un soporte efectivo en el rendimiento de los hijos?. En M. A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 85-101). Síntesis.
- Child Mind Institute. (2018). *Parents' Guide to Dyslexia*.  
<https://childmind.org/guide/parents-guide-to-dyslexia/>
- Escotto, E. A. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 55-69. <https://onx.la/2046d>
- Ferrada, N., Outón, P., y Abal, R. (julio, 2013). Diseño de un programa de intervención para el desarrollo de la fluidez lectora con alumnos de Educación Secundaria. En S. Carrillo Arredondo (Coord.), *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Vol. 2)* (pp. 281-284). Congreso Internacional Euro-Iberoamericano sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Madrid. <https://onx.la/8334c>
- Forteza, D., Fuster, L., y Moreno, F. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia: voces de familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- González, E., Carbonell, N., Cinta, M., y Andreu, A. (2021). Estudio de intervención psicopedagógica de un caso de dislexia desde la inclusión educativa. *Revista de Educación, Investigación, Innovación y Transferencia*, 1, 51-77. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_reiit/eiit.202115919](https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202115919)
- Harding, S., Chauhan-Sims, M., Oxley, E., y Nash, H. M. (2023). A Delphi study exploring the barriers to dyslexia diagnosis and support: a parent's perspective. *Dyslexia*, 1-17. <https://doi.org/10.1002/dys.1743>

- Hill, N. E., y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Mather, N., e Wendling, B. J. (2012). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. Wiley.
- Roos, S. (2018). *At home with dyslexia: a parent's guide to supporting your child*. Robinson.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia. *A Contemporary View Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Snowling, M. J., y Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>

## Educação Comunitária, Direitos Humanos e Desenvolvimento

Lurdes Pratas Nico, (ORCID 0000-0002-5162-3318)\*

Bravo Nico (ORCID 0000-0002-8103-6237)\*

\*Centro de Investigação em Educação e Psicologia/

Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT– Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020

Autor de contacto: José Bravo Nico – Universidade de Évora, Largo dos Colegiais, 2, 7004-516 Évora – [jbn@uevora.pt](mailto:jbn@uevora.pt)

### Resumo

O desenvolvimento humano é, sempre, consequência de um processo educativo através do qual se constroem e concretizam oportunidades de aprendizagem que transformam as pessoas e as suas vidas individuais e coletivas. A construção coletiva de soluções para os problemas comuns, o diálogo que se gera a partir de pensamentos diferentes, o encontro que ocorre entre origens diversas e o reconhecimento e valorização de um passado que edificou uma identidade comum são pilares estruturantes das comunidades humanas e o contexto fértil em que se desenham e concretizam processos educativos. A Educação Comunitária é, no quadro anteriormente descrito, uma abordagem que assume o contexto de vida das pessoas e o respetivo envolvimento familiar e institucional como o seu ponto de partida. Na presente comunicação, apresenta-se o modelo de Educação Comunitária que tem vindo a ser implementado na Escola Comunitária de São Miguel de Machede e na Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora, dois projetos que assumem a educação não-formal de base popular e perfil intergeracional como epicentro da sua atividade. Uma abordagem que nasce do quotidiano das pessoas e das comunidades, valorizando os seus saberes e recursos endógenos e que promove o respetivo desenvolvimento através de processos educativos.

*Palavras-Chave:* educação comunitária; direitos humanos; desenvolvimento; escola comunitária

## **Community Educación, Human Rights and Development**

### Abstract

Human development is always a consequence of an educational process through which learning opportunities are built and implemented that transform people and their individual and collective lives. The collective construction of solutions for common problems, the dialogue that is generated from different thoughts, the encounter that occurs between different origins and the recognition and appreciation of a past that built a common identity are structuring pillars of human communities and the context fertile ground in which educational processes are designed and implemented. Community Education is, within the framework described above, an approach that takes the context of people's lives and the respective family and institutional involvement as its starting point. This communication presents the model of Community Education that has been implemented at the Community School of São Miguel de Machede and at the Popular University Túlio Espanca of the University of Évora, two projects that assume popular non-formal education and intergenerational profile as the epicenter of its activity. An approach that is born from the daily lives of people and communities, valuing their knowledge and endogenous resources and that promotes their development through educational processes.

**Keywords:** community education; human rights; development; community school

A educação é um direito humano fundamental consagrado na Declaração Universal do Direitos do Homem, proclamada a 10 de dezembro de 1948. Em Portugal, a democratização da educação é afirmada na Constituição da República Portuguesa (artigo 73.º), assumindo-se que todos devem ter direito e acesso à educação e à cultura.

A educação é a promotora do acesso a outros direitos fundamentais, como a liberdade e a igualdade de oportunidades. Não sendo apenas um direito formal (Morais, 2013), ela pressupõe a sua prática consciente, informada (Sen, 2003), autónoma (Melo y Benavente, 1978) e participada socialmente. Ela é, ainda, uma possibilidade de cada um poder intervir e transformar a realidade e o meio envolvente (Bertrand, 2001), de acordo com os seus projetos vitais.

Estando presente ao longo de todo o ciclo vital, a educação não se pode resumir a um período da vida e/ou a um local específico (escola formal). A educação é, assim, um proceso contínuo, cultural, holístico e social que permite aos indivíduos aprenderem, além do sistema escolar formal.

### **Educação: um proceso que ocorre em diferentes contextos**

O campo educativo é muito vasto, uma vez que a “*educação ocorre na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação social, na política (...)*” (Libâneo, 1998, p.23) e nele se congregam todas as experiências que os indivíduos desenvolvem naqueles espaços.

Philip Hall Coombs, no trabalho intitulado «*The World Educational Crisis: a System Analyze*» (1968) apresentou uma organização conceptual dos diferentes contextos em que a aprendizagem se concretiza. Foi, assim, que surgiram os conceitos de *educação formal, educação não formal e educação informal* a que o autor atribuiu os seguintes significados (Coombs, 1991, p.43, citado por Silvestre, 2011):

1. La educación formal se refiere por supuesto al «sistema educativo» altamente organizado y estructurado jerárquica y cronologicamente, que abarca desde al jardín de infancia hasta los más elevados niveles de la universidad;
2. La educación no formal es (...) una variedad arrolladora de actividades educativas que tienen três características en común:
  - Están organizadas conscientemente (a diferencia de la educación informal) al servicio de auditorios y propósitos particulares;



- Operan fuera de la estructura de los sistemas de educación formal y generalmente libres de sus cánones, regulaciones y formalismos; y
  - Pueden ser proyectadas para servir a los intereses particulares y necesidades de aprendizaje de virtualmente cualquier subgrupo particular en cualquier población.
3. La educación informal la definimos como el aprendizaje por la exposición al propio entorno y las experiencias adquiridas día a día. Es la verdadeira forma de aprender a lo largo de la vida y constituye el grueso del aprendizaje total que cualquier persona adquiere en su ciclo vital, incluyendo a la gente con muchos años de la escolaridad formal. (p.64)

Na literatura científica produzida, existe um significativo universo de contributos que, partindo destes conceitos âncora, têm vindo a reconstruir os limites conceptuais.

Em seguida, apresenta-se, na Tabela n.º 1, uma pequena síntese de alguns desses contributos (B. Nico, 2020, p.18).

**Tabela 1**

**Natureza dos contextos dos processos educativos**

	Educação Formal	Educação Não Formal	Educação Informal
(Canário, 2000, p.80)	-estruturação prévia de programas e horários	-flexibilidade de programas e locais	-corresponde a todas as situações
	-existência de processos avaliativos e de certificação	- baseado geralmente no voluntariado	potencialmente educativas, mesmo não conscientes nem intencionais
(Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.9)	-decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos	-decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação -não conduz, necessariamente, a certificados formais	-não é, necessariamente, intencional

(De Natale, 2003, p.92)	-institucionalizada, controlada e hierarquizada	-atividades de aprendizagem e organizadas que estão fora do sistema escolar tradicional	-processo permanente e não estruturado
(Afonso, 1994, p.92)	-educação organizada e com uma determinada seqüência  -conduz normalmente a um determinado nível oficializado por um diploma	-diverge da educação formal, no que respeita à não fixação de tempos e de locais  -pode levar a uma certificação, mesmo que não seja essa a sua finalidade	-abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado.
(Ghanem & Trilla, 2008, p.36)	-a educação escolar definida pela lei e disposições administrativas	-a educação não escolar e que se encontra à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado	
(Melo, Lima & Almeida, 2002, p.52)	-ensino infantil, obrigatório, secundário, superior e de adultos	-formação para o mercado de trabalho, na empresa, em alternância, por competências  -educação popular de adultos	-família  -organizações cívicas  -organizações educadoras

### **Educação: um campo de diferentes *educações***

Numa perspectiva integral e holística de educação, coexistem diferentes escolas, diferentes educações (Brandão, 1981, citado por Libâneo, 1998, p.18,), diferentes saberes e diferentes culturas (Melo, 2001). É nestas diferentes educações que ocorrem processos de aprendizagem caracterizados pela intencionalidade educativa e nível de organização com que são desenhados, concretizados e avaliados.

### **A Educação Popular**

A Educação Popular está relacionada com outros conceitos, como a Educação Não- Formal e a Educação de Adultos, na qual se veio a converter, por serem estes os

seus principais destinatários. Também é próxima do conceito de Educação Comunitária, a que faremos referência, em seguida.

Com origem nos pensamento e trabalho desenvolvidos por Grundtvig (no segundo quartel do século XIX, na Dinamarca), a Educação Popular encontra, no século XX, na América Latina, um espaço fértil para a sua apropriação e desenvolvimento, aliado ao pensamento da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, num contexto histórico e social de fortes desigualdades no acesso à educação (B. Nico, 2020).

Ao longo do tempo, foram sendo conhecidas diversas práticas de Educação Popular, que assumiram diferentes orientações, como refere Wanderley (2010):

1. Educação Popular com a orientação de *integração* (educação para todos, extensão da cidadania, eliminar a marginalidade social, superar o subdesenvolvimento, etc.);
2. Educação Popular com orientação «*nacional-populista*», dinamizada no período dos governos populistas, buscava mobilizar setores das classes populares para o nacional-desenvolvimento;
3. Educação Popular com a orientação da *libertação*, buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação, que seriam concretizadas a partir de uma troca de saberes entre agentes e membros das classes populares. (p.21)

Em Portugal, a revolução do 25 de abril de 1974 fez nascer iniciativas novas de educação popular e promoveu a constituição de associações de educação popular (Melo y Benavente, 1978), em estreita colaboração com a Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP). Os grupos locais (quer os constituídos há mais tempo, como grupos musicais, grupos de teatro amador ou clubes desportivos; quer os que se formaram após o 25 de abril, como as comissões de moradores ou as cooperativas agrícolas) envolveram-se, ativamente, na promoção de atividades educativas e culturais de matriz popular (Melo y Benavente, 1978)

### **A Educação Comunitária**

A Educação Comunitária é um processo educativo entendido como “*algo que ultrapassa a dimensão escolar, algo que se constitui como um factor de desenvolvimento,*

*focando o desenvolvemento local como um processo colectivo de aprendizagens de uma forma participativa e emancipatória” [Canário (1995) e Pedroso (1998), ambos referidos por Figueiredo, 2011, p.14)].*

B. Nico (2020, p.39-40) apresenta-nos um quadro axiológico para a Educação Comunitária:

1. **Participação** direta e ativa dos protagonistas dos processos de aprendizagem;
2. **Autonomia** nos processos de elaboração e concretização dos projetos educativos e conseqüente **Responsabilização** pela sua execução e respetivos resultados;
3. **Globalidade das Aprendizagens**, no sentido de que estas não se encontram compartimentadas e se encontram, normalmente, relacionadas com a vida real, sendo, por isso, heterogéneas e integrais;
4. **Solidariedade**, em todas as fases dos processos de aprendizagem, relevando as dimensões social e de ajuda recíproca e mutual dos mesmos e o reconhecimento de que a solidariedade é um dos mais ricos patrimónios humanos;
5. **Desenvolvimento**, nomeadamente o que se prende com as comunidades locais;
6. **Cooperação**, no pressuposto de que dela resultará uma competência aumentada e partilhada;
7. **Convivialidade**, que resulta do contexto relacional e social em que ocorrem os processos educativos e por oposição à manipulação de outras modalidades de educação;
8. **Esperança/Ânimo**, que decorrem da capacidade de gerar projetos de futuro possíveis e concretizáveis;
9. **Democracia**, exercida e garantida pela possibilidade de participação livre em todos os momentos do processo educativo;
10. **Liberdade** de participar, de acordo com os critérios individuais e coletivos e de se aprender aquilo a que se dá valor;

11. **Subsidiariedade**, no pressuposto de que algumas das aprendizagens vitais se podem e devem desenhar e concretizar em contextos de maior proximidade e que os processos de desenvolvimento sustentáveis são os que vão da base para o topo;
12. **Igualdade de Oportunidades**, no acesso e na participação nos projetos educativos;
13. **Justiça**, na convicção de que a solidariedade exige a transformação das situações injustas, o que pressupõe um compromisso social, político e cultural, no qual a educação é a variável crítica;
14. **Partilha** dos saberes, das competências, das perspetivas, das soluções, dos resultados e dos recursos;
15. **Singularidade**, na certeza de que nos educamos a partir da nossa originalidade na singular interação com as pessoas, as suas vidas, a nossa comunidade, no nosso território e no nosso tempo;
16. **Felicidade/Prazer**, que são um contexto indispensável para uma adequada motivação e fruição nas aprendizagens e que resultam da capacidade de imaginar e sentir paixão pela vida.

No quadro axiológico anterior, é proposto um modelo de Educação Comunitária assente em 4 eixos conceptuais (B. Nico, 2020, p.43):

1. **As pessoas:** é a gestão da vida quotidiana o gerador das aprendizagens dos contextos educativos comunitários; estes destinam-se a todas as pessoas (independentemente, de todos os géneros, idades, níveis de escolaridade, condição social ou económica ou outras);
2. **As comunidades:** são contextos vitais que permitem uma determinada existência pessoal, gerada no contexto das relações que as pessoas estabelecem com os seus semelhantes e englobam “*una amplíssima gama de realidades. Desde un pequeno grupo, pasando por el barrio, el Pueblo, el municipio, la provincia, la nación, el continente, hasta llegar al conjunto de la humanidad.* (Ander-Egg, 1980: 43, citado por Silvestre, 2011, p.141);
3. **Os Territórios:** remete-nos para o *local* (ou lugar), que comporta o território, mas não se esgota nele, conforme refere Sacristán (2008, p.33). Para

comprender os procesos educativos que aí ocorrem temos de conhecer e valorizar otros elementos como o físico, o administrativo, o relacional, o identitário e de pertença (Sousa, 2011, citado por Nico, 2020, p. 60) e as redes locais de oferta de educação e formação, na forma como se pensam e gerem os sistemas educativos em cada território.

- 4. O desenvolvimento:** a abordagem educativa deve promover o desenvolvimento das comunidades locais e dos territórios em que se localizam (B. Nico, 2020, p.77), possibilitando que as pessoas possam usufruir de oportunidades de aprendizagem que estimulem a sua autonomia.

#### ***A intergeracionalidade no processo de educação comunitária***

De acordo com Gadotti (2006), os contextos de aprendizagem devem ser participados, estruturados, ativos e relacionais, pois é neles que as oportunidades de contacto, diálogo e cooperação entre pessoas de diversas origens geográficas, etárias, sociais e culturais revelam o seu potencial educativo (B. Nico, 2020). Emerge, assim, a dimensão cooperativa da educação comunitária, na construção de uma educação que seja mais solidária e humanista.

Na educação comunitaria, emergem processos educativos intergeracionais e cooperativos, nos quais se *encontraram* saberes de origens diferentes, construídos e aprendidos através de *didáticas locais* muito singulares (B. Nico, 2020).

Na região Alentejo – território de baixa densidade demográfica, índice de envelhecimento populacional muito acentuado e economicamente vulneráveis –, tem vindo a ser instalada uma rede de educação popular e comunitária, correspondente à concretização de uma política concreta de Educação de âmbito regional e local, que assume a educação não formal de perfil intergeracional e enquadrada no conceito de Educação Comunitária, aqui, apresentado.

Neste entendimento, a intergeracionalidade é assumida como uma variável determinante de uma didática comunitária que promove a inclusão, o diálogo, a cooperação e a construção de processos intergeracionais de aprendizagem, no decorrer de todo o desenvolvimento humano (B. Nico y L. Nico, 2021a).

#### **O modelo educativo da Escola Comunitária de São Miguel de Machede**

No ano de 1998, na freguesia de São Miguel de Machede/concelho de Évora, era fundada a SUÃO - Associação de Desenvolvimento Comunitário. A criação desta instituição significou, na época, a tentativa de construir uma nova atitude face ao futuro: a assunção, por parte da comunidade, de uma, mais sólida, responsabilidade endógena de aceitar o desafio de construir um futuro diferente: com mais oportunidades, para os mais jovens, e com mais coesão social e envolvimento na dinâmica comunitária, para os mais velhos. Uma responsabilidade alicerçada no pressuposto de que, para resolvermos os *nossos* problemas e superarmos os *nossos* constrangimentos, devemos começar por construirmos as *nossas* respostas, num contexto articulado e coordenado em que a solidariedade intergeracional prevaleça e potencie as capacidades e vontades existentes, valorizando os saberes e experiências de todas as gerações (B. Nico y L. Nico, 2021b).

Desde o momento fundador, a SUÃO assumiu, como epicentro da sua abordagem, a educação, no pressuposto de que o processo de desenvolvimento humano, social e económico de um determinado território é, sempre, um processo de aprendizagem, no qual ocorre a construção de novos saberes e capacidades, de forma solidária e em contexto comunitario.

Assumiu-se, desde o início do projeto, que as necessidades, constrangimentos ou obstáculos não servem para originar uma lamentação com o destino, mas para se valorizar, catalisar e mobilizar os recursos da comunidade, tendo em vista a construção das melhores soluções possíveis para resolver os *nossos* problemas. Com este pensamento, assume-se que devemos aprender a «*conjugiar os verbos da nossa vida na primeira pessoa do plural*» uma vez que os *nossos* problemas deverão mobilizar os *nossos* recursos para construirmos as *nossas* soluções. (B. Nico y L. Nico, 2021b, p.320).

É neste quadro axiológico e conceptual que a Escola Comunitária de São Miguel de Machede assume uma matriz de intervenção social baseada na educação não-formal, enquanto instrumento de construção local, participada, cooperativa, solidária e intergeracional de acessos entre os cidadãos e os respetivos deveres e direitos de cidadania (Educação, Saúde, Cultura, Proteção Social, Habitação, Trabalho, Direito, Segurança, entre outras dimensões) e de laços entre todos (B. Nico y L. Nico, 2021b).

De entre os projetos desenvolvidos, destacam-se a Biblioteca Comunitária de São Miguel de Machede, o Jornal Menino da Bica, o Gabinete do Desenrascanço Estudantil, o Curso de Educação de Adultos, o Gabinete da Papelada, a Porta Solidária e o Circuito da Aldeia.

### **O modelo educativo da Universidade Popular Túlio Espanca**

A Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora (UPTE/UÉ) foi fundada no ano 2009 e, assume-se, desde o seu início, como uma unidade científico-pedagógica prevista nos Estatutos da Universidade de Évora. Desde a sua criação, a UPTE/UÉ estabeleceu, como objetivo estratégico, o desenvolvimento de uma atividade, em estreita parceria com os atores institucionais da região Alentejo (associações locais, casas do povo, autarquias). Neste momento, a rede é constituída por 12 polos localizados em São Miguel de Machede/Évora, Alandroal, Portel, Viana do Alentejo, Barrancos, Reguengos de Monsaraz, Canaviais/Évora, Bacelo e Sra. da Saúde/Évora, Cano/Sousel, São Manços/Évora, Redondo e Vila Viçosa.

O modelo educativo da UPTE/UÉ assenta em 10 princípios básicos, segundo B. Nico y L. Nico (2018):

1. Valorizar e integrar as dinâmicas educativas existentes em cada território;
2. Respeitar a autonomia de cada projeto educativo;
3. Promover o trabalho cooperativo;
4. Valorizar os conhecimentos científico e experiencial;
5. Promover a intergeracionalidade;
6. Promover a participação ativa dos estudantes;
7. Considerar a realidade na investigação científica;
8. Privilegiar a investigação científica na intervenção na realidade;
9. Promover a presença da realidade na formação graduada e pós-graduada;
10. Estar presente nas redes de comunicação, resultado da parceria estabelecida com o grupo de comunicação social «Diário do Sul», instituição fundadora do projeto.

Entre 2014 e 2018, a UPTE desenvolveu dois projetos, ambos financiados pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa de Projetos de Desenvolvimento



do Ensino Superior – Projetos Inovadores no Domínio Educativo 2014 e 2016, respetivamente:

1. «Janelas Curriculares de Educação Popular na Universidade de Évora: para um conhecimento académico mais humanista e solidário (2014-2016);
2. «Currículo, Educação Popular e Responsabilidade Social» (2016-2018).

O primeiro projeto concretizou-se entre 1 de setembro de 2014 e 31 de agosto de 2016. Nele, emerge o conceito de «*janela curricular*» entendido como um segmento do processo de aprendizagem e de avaliação dos estudantes, nas unidades curriculares que estes frequentam, no âmbito do respetivo curso/plano de estudos (com maior frequência na Licenciatura em Ciências da Educação). Uma das componentes pode consistir na realização de um trabalho de natureza mais prática. Ao mesmo tempo que mobilizam os conhecimentos mais teóricos na preparação de algumas atividades de aprendizagem, os estudantes adquirem outras competências (de liderança, de perfil humanista e social) e proporcionam oportunidades de aprendizagem aos destinatários daquelas atividades (B. Nico y L. Nico, 2016).

A concretização do projeto contou com uma forte participação da academia (docentes, discentes, técnicos) e dos Polos da UPTE/UÉ (coordenadores, técnicos e estudantes). As atividades de aprendizagem organizadas destinam-se à participação dos estudantes de diferentes idades, gerações, experiências e conhecimentos (de natureza científica e/ou popular).

A natureza das «*janelas curriculares*» concretizadas estão tipificadas em visitas de estudo, palestras, colóquios, cursos breves, entre outras (Nico y Nico, 2016).

O segundo projeto concretizou-se entre 1 de setembro de 2016 e 31 de agosto de 2018. Neste projeto, deu-se continuidade ao que havia sido feito no primeiro, promovendo-se novas «*janelas curriculares*» e envolvendo-se um maior número de participantes, dentro e fora da academia. Deu-se início a um projeto de educação popular denominado «*Aula Telefonía*», numa parceria com o grupo de comunicação social Diário do Sul/Rádio Telefonía do Alentejo, localizado em Évora. Tratam-se de programas de rádio em que são abordados temas de interesse geral, de índole científico («As Vacinas»; «Os Sismos») ou popular («Arte Chocalheira de Alcáçovas»; «Brincas de Évora»), que

ficam disponíveis em podcast e em formato escrito (notícia de jornal) disseminados na academia, nos polos da UPTE e em toda a comunidade.

### *Síntese*

Ambos os projetos vieram demonstrar que é possível e necessário dar uma utilidade social imediata ao conhecimento académico, através da sua disponibilização com recurso a dispositivos didáticos desenhados e concretizados, de acordo com o perfil pessoal e institucional dos que neles vão participar (B. Nico y L. Nico, 2016). Tratam-se de oportunidades privilegiadas de socialização do conhecimento científico e cultural produzido e ensinado na Universidade de Évora e um instrumento adequado para a concretização da responsabilidade social da academia, junto da região Alentejo e das comunidades locais aí residentes (B. Nico y L. Nico, 2018).


### **Referências**

- Coombs, P. (1968). *The World Educational Crisis: a System Analyze*. Oxford University Press.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Instituto Piaget.
- Figueiredo, F. (2011). *Sentir a Educação no Mundo Rural: conhecer para intervir* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5686>
- Gadotti, M. (2006). Paulo Freire e a boniteza do sonho de ensinar-aprender com sentido. in Afonso Scocuglia (Org.). *Paulo Freire na História do tempo presente* (pp.191-217). Edições Afrontamento.
- Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. Cortez Editora.
- Melo, A. (2001). Agir localmente, pensar globalmente: testemunho de um percurso inspirado em Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 1, 115-122.
- Melo, A., & Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal*. Livros Horizonte.
- Morais, J. (2013). *Alfabetizer em Democracia*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Nico, B. (2020). *Educação Comunitária: a teoria de uma prática*. De Facto Editores. <http://dx.doi.org/10.5935/Educacao-Comunitaria>

- Nico, B., & Nico, L. (2016). Janelas Curriculares de Educação Popular na Universidade de Évora: para um conhecimento académico mais humanista e solidário. Edições Pedago e Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18917>
- Nico, L., & Nico, B. (2018). Currículo, Educação Popular e Responsabilidade Social. De Facto Editores. <http://dx.doi.org/10.5935/978-989-8557-93-3>
- Nico, B., & Nico, L. (2021a). Educação Comunitária intergeracional: um ecossistema solidário de desenvolvimento humano e de envelhecimento ativo. In E. Candeias, J. Pereira & M. Lopes (Eds.), Animação Sociocultural: Geriatria, Gerontologia e os novos paradigmas do envelhecimento (pp.17-24). Intervenção-Associação para a Promoção e Divulgação Cultural. <http://dx.doi.org/10.5935/Educacao-Comunitaria-intergeracional>
- Nico, B., & Nico, L. (2021b). Educação e Desenvolvimento Local – o caso da SUÃO-Escola Comunitária de São Miguel de Machede. In J. Fialho (Ed.), Manual para a Intervenção Social: da teoria à Ação (pp. 319-325). Edições Sílabo. <http://hdl.handle.net/10174/30583/http://dx.doi.org/10.5935/Educacao-e-Desenvolvimento-Local>
- Sacristán, J. G. (2008). A Educação que ainda é possível. Porto Editora.
- Sen, A. (2003). O desenvolvimento como liberdade. Gradiva.
- Silvestre, C. (2011). Educação e Formação de Adultos: uma nova oportunidade. Instituto Piaget.
- Wanderley, L. (2010). Educação Popular: metamorfoses e veredas. Cortez Editora.

## El ajuste académico y personal de los jóvenes estudiantes de formación profesional

Laura Viqueira Gutiérrez,  <https://orcid.org/0000-0003-1456-8919>

Silvia López-Larrosa  <https://orcid.org/0000-0002-8200-8692>

Universidade da Coruña (UDC)

Laura Viqueira Gutiérrez, viqueiragutierrezlaura@gmail.com. Facultad Ciencias de la Educación, despacho P2A9. Campus de Elviña, 15071, A Coruña.

### Resumen

Los estudios sobre el alumnado de Formación Profesional (FP) en España son escasos y la mayoría se centran en analizar el comportamiento educativo de los estudiantes obviando otras dimensiones relevantes como las de tipo emocional o cognitivo. Los objetivos de esta investigación eran analizar la relación entre la adaptación personal-emocional y académica de estudiantes de Formación Profesional, con variables familiares como el nivel educativo de sus padres/madres, la satisfacción familiar, el estrés familiar, la calidad de las relaciones con el padre y la madre, y variables individuales como el apego adulto. Participaron 110 estudiantes de FP, 43 hombres (39%), 60 mujeres (54.5%) y 7 que decidieron no indicar su sexo (6.5%). Sus edades oscilaban entre los 18 y los 25 años (*media* = 19.95 años, *DT* = 1.94). Los instrumentos utilizados fueron la Bidireccional Parent-Adolescent Relationships Scale (BiPAR), la escala de Satisfacción Familiar, la escala de Estrés Familiar, el cuestionario de Apego Adulto, con las subescalas de Baja autoestima, Resolución hostil de conflictos, Expresión de sentimientos y Autosuficiencia emocional, y las subescalas de Adaptación personal-emocional y académica del Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ). Los análisis indicaron que las dimensiones de apego adulto y la relación bidireccional con la madre fueron las variables significativas para la adaptación personal-emocional y académica de los participantes. La adaptación personal-emocional se relacionó negativamente con la baja autoestima y la autosuficiencia emocional. La adaptación académica también se relacionó negativamente con la baja autoestima, y positivamente con la expresión de sentimientos y la relación

bidireccional materna. Esta información podría ser de utilidad para los servicios de orientación y apoyo de los centros de Formación Profesional (FP) e institutos que imparten estas enseñanzas.

*Palabras clave:* ajuste personal, académico, apego, relación familiar.

### **The academic and personal adjustment of young professional training students**

#### Abstract

Research centred on professional training students is scarce in Spain, and it is mostly dedicated to analyse their educational behaviour, disregarding other relevant dimensions such as the emotional or the cognitive. The objectives of this study were to analyze the relationships between the personal-emotional and academic adaptation of professional training students and family variables such as the educational level of their parents, their family satisfaction, family stress, the quality of their relationships with their fathers and mothers, and individual variables such as adult attachment. Participants were 110 professional training students, 43 males (39%), 60 females (54.5%) and 7 who chose not to indicate their sex (6.5%). Their ages ranged between 18 and 25 years old (*mean* = 19.95 years, *SD* = 1.94). The instruments used were the Bidirectional Parent-Adolescent Relationships Scale (BiPAR), the Family Satisfaction scale, the Family Stress scale, the Adult Attachment questionnaire, with the subscales Low self-esteem, Hostile conflict resolution, Expression of feelings and Emotional self-sufficiency, and the Personal-emotional and Academic adjustment subscales of the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ). Analyses showed that adult attachment dimensions and the bidirectional relationship with their mothers were significantly related to participants' personal-emotional and academic adaptation. Personal-emotional adaptation negatively related to low self-esteem and emotional self-sufficiency. Also, Academic adaptation negatively related to low self-esteem, and positively related to expression of feelings and bidirectional relationships with their mothers. This information could be of use to the

counseling and support services of the vocational training centers and the high schools attending these students.

*Keywords:* personal adjustment, academic, attachment, family relations.

Los estudios sobre el alumnado de Formación Profesional (FP) en España son escasos. La investigación es discontinua y con limitadas fuentes de financiación (Sánchez-Martín et al., 2022). Además, es frecuente que el análisis de la vinculación escolar se centre en medir el buen comportamiento académico, desconsiderando dimensiones menos observables como las emocionales, afectivas o cognitivas (Navas Saurin, et al., 2021). Por tanto, este trabajo pretende aportar información sobre el alumnado de Formación Profesional en España centrándose en su ajuste académico y personal, y considerando, para ello, variables familiares, como el nivel educativo de los padres, la satisfacción, el estrés familiar y las relaciones con padre y madre, y variables individuales, como el apego adulto.

El ajuste académico de los estudiantes podría definirse como el manejo de las demandas necesarias para un buen funcionamiento autónomo dentro del ámbito académico, incluyendo la elaboración de un horario, el establecimiento de negociaciones y el desarrollo de la motivación intrínseca (Domínguez-Lara et al., 2021).

Por otro lado, el ajuste personal es un concepto multidimensional que engloba tanto variables psicológicas como emocionales, pudiendo ser evaluado a través de la satisfacción y el rendimiento académico, así como de los problemas externos e internos del estudiante (Martínez-Vicente y Valiente-Barroso, 2020).

El nivel educativo de los padres se considera uno de los factores familiares que inciden en el rendimiento académico de los jóvenes. En relación a estas variables no se hallaron estudios sobre alumnado de FP pero sí de edad equivalente. Espejel García y Jiménez García (2019) encontraron que, cuando el nivel educativo de la madre era superior a la licenciatura, esto se relacionaba positivamente con el rendimiento académico de sus hijos; mientras que el nivel educativo del padre no resultó estadísticamente significativo. En el año 2012 se llevó a cabo un estudio en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) en el que se encontró que el nivel educativo del padre y de la madre

se relacionaba con el rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria y Secundaria autóctono e inmigrante (Lorenzo Moledo, et al., 2012).

La satisfacción familiar y la buena relación de los estudiantes con el padre y la madre son predictores de su adaptación académica. Así lo determinó Caire (2004) en su estudio en el que participaron 120 alumnos de 9 años. No obstante, cabe preguntarse el papel que esta variable tiene en jóvenes adultos. Una elevada satisfacción familiar se suele relacionar con una buena comunicación, que es un pilar fundamental en la socialización de sus miembros que les permite desarrollar habilidades sociales fundamentales y básicas para su inserción en la sociedad (Chunga, 2008). En el año 2017, Viqueira Gutiérrez y López-Larrosa llevaron a cabo una investigación con estudiantes universitarios de edad equivalente a los participantes en este estudio y hallaron relaciones significativas y positivas entre las relaciones bidireccionales con el padre y la madre y la satisfacción familiar, y negativas entre el estrés familiar y la satisfacción familiar.

Además de variables familiares, este trabajo se ocupa de la variable individual de apego adulto. Para Ainsworth y Bell (1972), el apego es una vinculación estable y afectiva que tiene lugar entre el niño y sus padres. En la edad adulta, los amigos y las relaciones íntimas pueden incluir relaciones de apego con personas a las que se valora especialmente, que dan apoyo y protección, que no son intercambiables por otra, cuya proximidad se busca a pesar de las dificultades que puedan surgir por la distancia o la competencia de otras demandas, y cuya pérdida ocasiona dolor (Ainsworth, 1985). En la teoría de apego (Holmes, 2014), generalmente se distingue entre un estilo de apego seguro y otro inseguro. Si un niño/a tiene un apego seguro tiene un modelo de trabajo interno de un cuidador en quien confiar y que lo quiere, y de sí mismo/a como digno de amor y atención. Y llevará ese modelo a otras relaciones. Por su parte, un niño/a con apego inseguro verá el mundo como un lugar peligroso en que se debe tratar a los otros con cuidado y a sí mismo como indigno de ser amado. Estas suposiciones son relativamente estables y también se mantienen en las relaciones adultas. Así, en el estudio de Melero y Cantero (2008), los adultos con apego seguro tenían una media más elevada en expresión de sentimientos, mientras que los adultos con apego inseguro tenían unas medias más elevadas en baja autoestima, resolución hostil de los conflictos y autosuficiencia

emocional e incomodidad con la intimidad. Fuentealba y Letzkus (2019) estudiaron la relación entre el apego, el rendimiento y los factores de retención y concluyeron que era más probable que existiera un tipo de apego seguro cuando había un alto rendimiento académico.

## Objetivos

Relacionar el ajuste académico y personal-emocional de estudiantes de FP con las variables familiares nivel educativo de los padres, estrés y satisfacción familiar y relaciones bidireccionales con padre y madre, y las variables personales de apego adulto.

## Método

### Participantes

Los criterios de inclusión fueron ser alumno/a de FP, tener entre 18 y 25 años, dar su consentimiento, saber leer y escribir y contar con acceso a internet para poder cumplimentar los cuestionarios. Participaron 110 jóvenes, 43 hombres (39%), 60 mujeres (54.5%) y 7 que no indicaron su sexo (6.5%). Sus edades oscilaban entre los 18 y los 25 años (*media* = 19.95 años, *DT* = 1.94). La mayoría residían en una provincia gallega, A Coruña (56.4%), Orense (19%), Lugo (11%), Pontevedra (6.5%), pero también participaron jóvenes de otras comunidades autónomas, como Madrid (5.5%), Cantabria (1%) y Barcelona (1%). En cuanto al nivel educativo de sus progenitores, tenían estudios secundarios 58% de los padres y 62.7% de las madres; seguido de estudios universitarios: 27.5% de los padres y 29.1% de las madres. Tenían estudios primarios o menos el 14.5% de los padres y el 8.2% de las madres.

### Instrumentos

**La Bidirectional Parent-Adolescent Relationships Scale (BiPAR)** (Gómez-Baya et al., 2018) consta de 20 afirmaciones para evaluar la calidad de las relaciones bidireccionales entre padres e hijos. La mitad de los ítems evalúan las relaciones bidireccionales entre hijos/as y madres (por ejemplo, “Me siento bien cuando estoy con mi madre”) y otros diez ítems, redactados de modo similar, evalúan las relaciones bidireccionales entre hijos/as y padres (por ejemplo, “Me es fácil hablar con mi padre”).



Cada enunciado se contesta usando una escala tipo Likert con valores de 1(*Nunca*) a 5 (*Siempre*). En su versión original la escala obtuvo una consistencia interna de  $\alpha = .93$  en la subescala de Relaciones bidireccionales con el padre y  $\alpha = .89$  en la subescala de Relaciones bidireccionales con la madre (Gómez-Baya et al., 2018). En el presente estudio, la consistencia interna de la subescala de Relaciones bidireccionales con el padre fue  $\alpha = .95$ , y la consistencia interna de la subescala de Relaciones bidireccionales con la madre fue  $\alpha = .94$ .

**La Escala de Satisfacción Familiar (Family Satisfaction Scale-Versión Española; FsfS-VE)** (Equipo EIF, 2008). La Escala de Satisfacción Familiar evalúa el grado de satisfacción del participante respecto de la cohesión y la adaptabilidad de su sistema familiar, en el marco del Modelo Circunflejo de Funcionamiento Familiar (Olson, 2011; Sanz, 2008). El instrumento consta de 10 enunciados (por ejemplo, “El grado de cercanía entre los miembros de la familia”) que se responden usando una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta desde *Muy insatisfecho* (1) a *Muy satisfecho* (5). Tiene una buena consistencia interna en su adaptación española,  $\alpha = .90$  y una fiabilidad test-retest de .95 (Sanz et al., 2002). En el presente trabajo la consistencia interna fue de  $\alpha = .95$ .

**La Escala de Estrés Familiar (Family Stress Scale-Versión Española; FSS-VE)** (Equipo EIF, 2008). Esta escala proporciona información de diferentes fuentes de estrés familiar. Consta de 20 enunciados (por ejemplo, “Discusiones entre padres e hijos”) que se responden usando una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta desde *Nunca* (1) hasta *Muy frecuentemente* (5). La escala tiene una consistencia interna en su adaptación española de  $\alpha = .82$  (Equipo EIF, 2008). En el presente trabajo la consistencia interna fue de  $\alpha = .90$ .

**El Cuestionario de Apego Adulto** (Melero y Cantero, 2008). El instrumento consta de 40 ítems agrupados en 4 factores (Melero y Cantero, 2008): Baja autoestima (por ejemplo, “Con frecuencia, a pesar de estar con gente importante para mí, me siento sólo/a y falta de cariño”), Resolución hostil de conflictos (por ejemplo, “No admito discusiones si creo que tengo razón”), Expresión de sentimientos (por ejemplo, “Tengo facilidad para expresar mis sentimientos y emociones”) y Autosuficiencia emocional (por

ejemplo, “Nunca llego a comprometerme seriamente en mis relaciones”). Los ítems se contestan usando una escala tipo Likert con valores de 1 (*Completamente en desacuerdo*) a 6 (*Completamente de acuerdo*). La consistencia interna de la subescala de “Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo” fue de  $\alpha = .86$ ; en la subescala de “Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad” fue de  $\alpha = .80$ ; en la subescala de “Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones” fue de  $\alpha = .77$ ; y en la subescala de “Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad” fue de  $\alpha = .68$  (Melero y Cantero, 2008). En el presente estudio, la consistencia interna de la subescala de Baja autoestima fue de  $\alpha = .90$ , en la subescala de Resolución hostil de conflictos fue de  $\alpha = .84$ , en la subescala de Expresión de sentimientos fue de  $\alpha = .62$ , y en la subescala de Autosuficiencia emocional fue de  $\alpha = .71$ .

**Student Adaptation to College Questionnaire, SACQ** (Baker y Siryk, 1989). Fue traducido y adaptado al castellano por Rodríguez-González et al. (2012). Los 56 ítems del cuestionario adaptado al castellano se contestan usando una escala tipo Likert de nueve puntos desde *Totalmente en desacuerdo* (1) a *Totalmente de acuerdo* (9). El instrumento contiene cuatro subescalas, Ajuste académico (por ejemplo, “Estoy satisfecho con el ritmo al que estoy trabajando”), Ajuste social (por ejemplo, “Creo que encajo bien en la universidad”), Ajuste personal-emocional (por ejemplo, “Últimamente me siento bien”), y Ajuste institucional (por ejemplo, “Estoy satisfecho con mi decisión de ir a la universidad”). Los análisis indicaron una consistencia interna superior a  $\alpha = .90$  en la escala completa y por encima de  $\alpha = .80$  para las diferentes subescalas (Rodríguez González et al., 2012). En el presente estudio se usaron las subescalas de ajuste académico y personal-emocional puesto que la subescala social se centra en las relaciones sociales en el ámbito universitario específicamente, y la subescala institucional se centra en la identificación con la propia facultad o Universidad. Las subescalas de ajuste académico y personal-emocional requerían menos cambios en su redacción, que afectaron a 8 ítems (7 ítems de la escala de ajuste académico y 1 ítem de la escala de ajuste personal-emocional) de un total de 32 ítems. Cabe destacar que los cambios fueron mínimos, como se describe a continuación. El ítem A5 “Sé por qué estoy en la universidad y qué quiero obtener de ella” se sustituyó por “Sé por qué estoy estudiando y qué quiero obtener con ello”. El ítem A23 “Es muy importante para mí obtener un título universitario” se

sustituyó por “Es muy importante para mí obtener un título”. El ítem A32 “Últimamente dudo del valor que puede tener una carrera universitaria” se sustituyó por “Últimamente dudo del valor que puede tener estudiar”. El ítem A50 “Me gusta el trabajo que realizo en la facultad” se sustituyó por “Me gusta el trabajo que realizo en mis estudios”. El ítem A58 “La mayoría de las cosas que me interesan no se relacionan con lo que hago en la facultad” se sustituyó por “La mayoría de las cosas que me interesan no se relacionan con lo que hago en mis estudios”. El ítem A66 “Estoy muy satisfecho con mi situación académica en la universidad” se sustituyó por “Estoy muy satisfecho con mi situación académica”. Finalmente, en la escala personal-emocional el ítem P64 “Me resulta difícil afrontar el estrés que me produce la universidad” se sustituyó por “Me resulta difícil afrontar el estrés que me producen mis estudios”. En el presente estudio, la consistencia interna de la subescala de ajuste académico fue de  $\alpha = .82$ , y en la subescala personal-emocional fue de  $\alpha = .90$ .

### **Procedimiento**

El estudio recibió la aprobación del comité de ética de la Investigación de la Universidade da Coruña (UDC) (código 2022-005). La recogida de datos se realizó a través de un formulario creado con Microsoft Forms que contenía los instrumentos a los que se aludió anteriormente. Se contactó con 170 centros de Formación profesional (FP) por teléfono o se envió un correo electrónico a la atención del director del centro. En el caso de que éste estuviera ausente u ocupado, se solicitó la comunicación con el jefe de estudios. Se compartió la información acerca de la investigación y se solicitó su colaboración, facilitándoles un enlace para que lo compartieran con todo su alumnado. Se comenzó contactando con centros de Galicia para continuar con otras Comunidades Autónomas como Asturias, Madrid y Cataluña, y con centros de FP que impartían sus enseñanzas de forma online en todo el territorio español. La cumplimentación de los cuestionarios/formularios no se realizó en horario lectivo y, por supuesto, no afectó de ninguna forma a la relación de los estudiantes con ningún profesor. Dado su carácter anónimo, ningún docente pudo saber si su alumnado había participado o no. El tiempo medio para la realización de los formularios fue de aproximadamente veinte minutos. Para poder participar, los estudiantes tuvieron que dar su consentimiento expreso

indicando haber leído la información proporcionada, en la que se explicaba en qué consistía el estudio, cómo contactar con las investigadoras, la gestión de sus datos, así como la ausencia de efectos adversos por su participación. Los datos recogidos se conservan en una carpeta digital dentro del dominio de la UDC a la cual tan sólo tienen acceso las investigadoras.

### **Métodos de análisis de datos**

Para analizar los datos recogidos se empleó el programa estadístico IBM SPSS 25. Se hicieron análisis estadísticos descriptivos para la caracterización de los participantes según su sexo, edad y provincia de residencia. Para responder a los objetivos del estudio, se realizaron análisis de regresión lineal múltiple por pasos considerando como variables dependientes, por un lado, la adaptación personal-emocional y, por el otro, la adaptación académica, y como variables independientes el nivel educativo de los padres y madres, la satisfacción familiar, el estrés familiar, la subescala de relación bidireccional con la madre y el padre de la Bidirectional Parent-Adolescent Relationships Scale, y las subescalas de apego adulto.

### **Resultados**

Para responder al objetivo del estudio, el análisis de regresión lineal múltiple por pasos considerando como variable dependiente la adaptación personal-emocional y como variables independientes, el nivel educativo de los padres/madres, el estrés, la satisfacción familiar, las relaciones bidireccionales con el padre y la madre y el apego adulto (Tabla 1), indicó que la baja autoestima explicaba el 44% de la varianza de la adaptación personal y, junto con la autosuficiencia emocional, explicaba el 48% de dicha varianza, de modo que, cuanto más elevada la puntuación en Baja autoestima menor era la adaptación personal-emocional y, cuanto más elevada la Autosuficiencia emocional y la incomodidad con la intimidad, menor era la adaptación personal-emocional.

#### **Tabla 1**

*Resultados del análisis de regresión lineal múltiple por pasos con las variables independientes (VI) nivel educativo de padre y madre, satisfacción y estrés familiar, relaciones bidireccionales con padre y madre y apego adulto en la variable dependiente adaptación personal-emocional*

	VI	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	F	β
Modelo 1	Baja autoestima	.67	.45	.44	F(1,99)=81.97***	-.67
Modelo 2	Baja autoestima	.70	.49	.48	F(2,98)=47.33***	-.61
	Autosuficiencia emocional					-.20

Nota: \*\*\* $p < .001$

### Tabla 2

Resultados del análisis de regresión lineal múltiple por pasos con las variables independientes (VI) nivel educativo de padre y madre, satisfacción y estrés familiar, relaciones bidireccionales con padre y madre y apego adulto en la variable dependiente adaptación académica

	VI	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	F	β
Modelo 1	Baja autoestima	.49	.19	.18	F(1,99)=23.6***	-.44
Modelo 2	Baja autoestima	.54	.29	.27	F(2,98)=19.97***	-.35
	Expresión de sentimientos					-.32
Modelo 3	Baja autoestima	.57	.33	.30	F(3,97)=15.71***	-.31
	Expresión de sentimientos					.26
	Relación bidireccional madre					.20

Nota: \*\*\* $p < .001$

En cuanto a las relaciones entre las variables independientes y la adaptación académica (Tabla 2), en este caso se extrajo un modelo de tres dimensiones en el que la Baja autoestima explicaba el 18% de la varianza de la adaptación académica, junto con la Expresión de sentimientos explicaba el 27% de la varianza de la adaptación académica y al incorporar en el modelo la relación bidireccional con la madre, se explicaba el 30% de la adaptación académica de los participantes. Al igual que sucedía con la adaptación personal-emocional, a mayor puntuación en Baja autoestima, menor ajuste académico, mientras que, a mayores puntuaciones en expresión de sentimientos y relaciones bidireccionales con la madre, más elevada la puntuación en adaptación académica.

### **Discusión y conclusiones**

El ajuste académico y personal-emocional de los estudiantes influye directamente en el rendimiento académico y en otros ámbitos de la vida de los jóvenes como el emocional o el psicológico (Navas Saurin, et al., 2021). Se trata, por tanto, de dos dimensiones fundamentales en la vida de cualquier estudiante.

Los resultados de la presente investigación pusieron de manifiesto la relevancia de las dimensiones de apego para explicar la adaptación personal-emocional de los participantes. Según Holmes (2014), en el apego inseguro, el individuo se percibe como indigno de ser amado y considera que debe tratar a los otros con cuidado. En este estudio, dos dimensiones del apego inseguro, la baja autoestima y la autosuficiencia emocional, que se identificaron igualmente en el estudio de Melero y Cantero (2008) con una media más elevada en las personas con apego inseguro, parecen relacionarse con un menor ajuste personal-emocional de los participantes. No obstante, con respecto a esta dimensión, ninguna de las variables familiares resultó estadísticamente significativa. Por lo que respecta a la adaptación académica, nuevamente la baja autoestima se relacionó con un menor ajuste académico. Sin embargo, a mayores puntuaciones en expresión de sentimientos, que se correspondería con un apego seguro, mayor era el ajuste académico, con lo que estos resultados estarían en sintonía con los estudios llevado a cabo por Fuentealba y Letzkus (2019). El hecho de que las relaciones bidireccionales con la madre también se relacionasen con el ajuste académico concuerda con los resultados de Caire

(2004), puesto que en dicho estudio la buena relación de los estudiantes con sus madres predecía su adaptación académica. No obstante, en este trabajo, la relación con el padre no fue significativa para el ajuste, como tampoco lo fue la satisfacción familiar, que se identificaron como significativas en el estudio de Caire (2004).

Pese a la significación estadística que el nivel educativo de los padres tuvo en el rendimiento académico del alumnado en otros estudios (Espejel García y Jiménez García, 2019; Lorenzo Moledo et al., 2012), en este trabajo no resultó significativo, quizá porque dichos estudios se centraban en el rendimiento no en el ajuste académico.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, no se especificó si los participantes cursaban FP Básica, Grado Medio o Grado Superior ni en qué curso estaban. Una futura línea de investigación sería aumentar el número de participantes y comparar el ajuste académico y personal-emocional de los estudiantes según el tipo de FP, Básica, Grado Medio y Superior, y el curso. Este trabajo aporta información sobre una población que es objeto de menos estudios (Sánchez-Martín et al., 2022). Por otro lado, sus implicaciones prácticas tienen que ver con el uso de un instrumento que permite medir el ajuste académico y personal-emocional y, por tanto, permitiría detectar dificultades de ajuste en estas dos áreas. Dado que un mal ajuste académico y/o personal/emocional de los estudiantes podría conllevar consecuencias negativas como un bajo rendimiento académico, problemas de adaptación con los compañeros, etc., de producirse estos desajustes y si estos fueran detectados rápidamente, se podría proporcionar apoyo y consejo a los estudiantes.

## Referencias

- Ainsworth, M.D.S. (1985). Attachments across the life span. *The Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61(9), 792–812.
- Ainsworth, M.D.S., y Bell, S.M. (1972). Mother-infant interaction and the development of competence. *U.S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education*, 1-36.
- Baker, R. W. y Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): manual*. Western Psychological Services.

- Caire (2004). *La satisfacción familiar y rendimiento académico en estudiantes del 4to grado del colegio estatal de menores San Juan de Óndores* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro de Perú]. <https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/160>
- Chunga, L. S. (2008). Niveles de satisfacción familiar y de comunicación entre padres e hijos. *Avances en psicología*, 16(1), 109-137.
- Domínguez-Lara, S., Prada-Chapoñan, R., y Gravini-Donado, M. (2021). Estructura interna del Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) en universitarios de primer año. *Educación Médica*, 22, 335-345. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.06.004>
- Espejel García, M.V., y Jiménez García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Fuentealba Ubilla, M.A., y Letzkus Palavecino, M. (2019). Relación de apego, rendimiento y factores de retención. Un estudio de caso: Carrera Ingeniería Comercial, ingreso 2013. *Triología. Ciencia, tecnología y sociedad*, 26(36), 38-49.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Camacho, I., y Gaspar de Matos, M. (2018). Latent growth curve model of perceived family relationship quality and depressive symptoms during middle adolescence in Spain. *Journal of Family Issues*, 39(7), 2037-2060.
- Holmes, J. (2014). *John Bowlby and attachment theory*. Routledge.
- Lorenzo Moledo, M., Santos Rego, M.A. y Godás Otero, A. (2012). Inmigración y Educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 24(2), 1-20. <https://doi.org/10.14201/10358>




- Martínez-Vicente, M., y Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades en Psicología*, 34(129), 71-89. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>
- Melero, R., y Cantero, M. J. (2008). Los estilos afectivos en la población española: un cuestionario de evaluación del apego adulto. *Clínica y Salud*, 19(1), 83-100.
- Navas Saurin, A. A., Abiétar López, M., Bernad i García, J. C., Córdoba Iñesta, A. I., Gímenez Urraco, E., Meri Crespo, E., y Quintana-Murci, E. (2021). Implicación del estudiantado en Formación profesional: análisis diferencial en la provincia de Valencia. *Revista de Educación*, 394, 189-213. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-505>
- Rodríguez-González, M. S., Tinajero, C., Guisande, M. A., y Páramo, M. F. (2012). The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) for use with Spanish students. *Psychological Reports*, 11, 624-640. <https://doi.org/10.2466/08.10.20.PR0.111.5.624-640>
- Sánchez-Martín, M., Corral-Robles, S., Llamas Bastida, M. C., y González-Gijón, G. (2022). Determinantes académicos y motivacionales en función del género del alumnado de Formación Profesional. *Revista de Educación*, 399, 11-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-560>
- Sanz, V. (2008). Escala de Satisfacción Familiar (FsfS. Family Satisfaction Scale). En Equipo EIF (Ed.), *Manual de instrumentos de evaluación familiar* (pp. 69-79). Editorial CCS.
- Sanz, M., Iraurgi, I., y Martínez-Pampliega, A. (2002). Evaluación del funcionamiento familiar en toxicomanías: Adaptación española y características de adecuación métrica del FAP-FACES IV. En I. Iraurgi y F. Gonzáles-Saiz (Eds.), *Instrumentos de evaluación en drogodependencias* (pp. 403-434). Aula Médica.
- Olson, D. H. (2011). FACES IV and the Circumplex Model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64-80.
- Viqueira Gutiérrez, L., y López-Larrosa, S. (2017). Estrés y Satisfacción Familiar en estudiantes universitarios: ¿afecta el divorcio parental? *Revista de Estudios e*

*Investigación en Psicología y Educación*, 4(1), 58-63.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.1.2026>

La relación entre el género de los estudiantes de formación profesional y el divorcio de sus padres con el apego adulto y su ajuste personal y académico

Laura Viqueira Gutiérrez,  <https://orcid.org/0000-0003-1456-8919>

Silvia López-Larrosa  <https://orcid.org/0000-0002-8200-8692>

Universidade Da Coruña (UDC)

Laura Viqueira Gutiérrez, [viqueiragutierrezlaura@gmail.com](mailto:viqueiragutierrezlaura@gmail.com). Facultad Ciencias de la Educación, despacho P2A9. Campus de Elviña, 15071, A Coruña.

## Resumen

El divorcio tiene consecuencias negativas para los hijos que pueden perdurar en la edad adulta. El género se relaciona con las dimensiones académicas y motivacionales del alumnado de Formación Profesional (FP). Los objetivos de esta investigación eran analizar la relación entre el género de jóvenes estudiantes de FP y el hecho de que sus padres estuvieran o no divorciados con variables como el apego adulto y el ajuste personal y académico. Participaron 103 estudiantes españoles de FP, 43 hombres (41.7%) y 60 mujeres (58.3%). Sus edades oscilaban entre los 18 y los 25 años (*media* = 19.94 años, *DT* = 1.94). Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Apego Adulto, con las subescalas de Baja Autoestima, Resolución Hostil de Conflictos, Expresión de Sentimientos y Autosuficiencia Emocional, y las subescalas de Adaptación Personal-emocional y Académica del Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ). Se hallaron relaciones significativas entre la baja autoestima y el divorcio. Los estudiantes cuyos padres estaban divorciados presentaban una autoestima más baja que aquellos cuyos padres no estaban divorciados. Hubo relaciones significativas entre la resolución hostil y la autosuficiencia emocional y el género. Los hombres tenían una media más alta que las mujeres en resolución hostil y en autosuficiencia emocional. Pero, no se hallaron diferencias significativas entre la adaptación personal-emocional y la adaptación académica según el género o si los padres estaban divorciados, tampoco la interacción género-divorcio resultó significativa. Los resultados podrían contribuir a la comprensión

de la influencia que el divorcio tiene sobre los hijos, incluso en la juventud temprana, así como la relación entre el género y el apego adulto.

*Palabras clave:* apego, auto-estima, hostilidad, emocional, familia

### **The relationship between professional training students' gender and parental divorce with adult attachment and their personal and academic adjustment**

#### Abstract

Divorce has negative consequences for children that can persist in adulthood. Gender relates to both the academic and motivational dimensions of professional training students. The objectives of this research were to analyse the relationship between professional training students' gender and parental divorce, with variables such as adult attachment and personal and academic adaptation. Participants were 103 Spanish professional training students, 43 males (41.7%) and 60 females (58.3%). Their ages ranged between 18 and 25 years old (*mean* = 19.94 years, *SD* = 1.94). The Adult Attachment questionnaire, with the subscales Low self-esteem, Hostile conflict resolution, Expression of feelings and Emotional self-sufficiency, and the Personal-emotional and Academic adaptation subscales of the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) were used. There were significant relationships between low self-esteem and divorce. Students whose parents were divorced had lower self-esteem than those whose parents were not divorced. There were significant relationships between hostile resolution, emotional self-sufficiency and gender. Males had higher means in hostile resolution and emotional self-sufficiency than females. But, there were not significant relationships between the personal-emotional and academic adjustment and participants' gender or parental divorce, neither there were gender-divorce interaction effects. The results could contribute to the understanding of the influence that divorce has on children, even in young adulthood, as well as the relationship between gender and adult attachment.

*Keywords:* attachment, self-esteem, hostility, emotional, family

Según Amato (2000), el divorcio es un proceso estresante que se inicia cuando los progenitores todavía conviven y finaliza después de que terminen las resoluciones legales. En España la tasa de divorcios, separaciones y nulidades es de 1.9 por cada mil habitantes según datos del INE de 2021 (Instituto Nacional de Estadística, 2022). Estas tasas han sufrido oscilaciones desde la aprobación del divorcio en 1981 por cambios legales (por ejemplo, con la aprobación de la ley 15/2005, que facilitó los trámites) (López Larrosa, 2009), sociales y económicos (por ejemplo, las crisis económicas o la pandemia de COVID-19). En España, no se dispone de información suficiente acerca de la evolución de la familia tras el divorcio (Morgado y González Rodríguez, 2012) y en 2010 la producción científica todavía era escasa (ArchMarin, 2010).

En el año 2017, Viqueira Gutiérrez y López Larrosa realizaron un estudio en el cual analizaron la relación entre el divorcio y el estrés y la satisfacción familiar de estudiantes universitarios de edad equivalente a los participantes en el presente estudio. Los resultados mostraron que los estudiantes universitarios pertenecientes a familias en las que los padres estaban divorciados presentaban un estrés significativamente mayor, una satisfacción familiar menor y una calidad y frecuencia de las relaciones familiares menor que aquellos estudiantes cuyos padres no estaban divorciados.

El apego es una vinculación afectiva estable entre un niño y sus padres (Ainsworth y Bell, 1972) que se forja igualmente con amigos y parejas en la edad adulta (Ainsworth, 1985). La interacción social es una necesidad básica y primaria de todo ser humano, que contribuye a la supervivencia de la especie (Portu Zampirain, 2010). Las representaciones de apego modulan la regulación del sí mismo y condicionan los comportamientos de tipo relacional de los individuos a lo largo de su ciclo vital, jugando un papel muy importante en el desarrollo normal de la persona (Balluerka et al., 2011). Melero y Cantero (2008) identificaron cuatro dimensiones de apego adulto: baja autoestima (necesidad de aprobación y miedo al rechazo), resolución hostil de conflictos (rencor y posesividad), expresión de sentimientos y comodidad con la intimidad, y autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.

En el año 2004, Campos Madrigal llevó a cabo una investigación en la que analizó cómo afectaba el divorcio a la autoestima de los hijos adolescentes. En la muestra participaron 76 hijos de padres separados o divorciados y 74 que vivían con ambos padres. Ambos grupos, aproximadamente, presentaban la misma edad, clase social y educación. Los resultados mostraron que el grupo de hijos cuyos padres estaban divorciados o separados presentaba una puntuación más baja en autoestima que el grupo de hijos que vivían con ambos progenitores.

Existen pocos estudios en relación al apego adulto y el género y no se han hallado trabajos que tengan en cuenta el apego en alumnado de FP, pero sí en estudiantes de edad equivalente. Guerrero Nieto (2019) comparó las dimensiones de apego en función del género en estudiantes universitarios. En el estudio participaron 300 universitarios, hombres y mujeres de diferentes carreras. El instrumento utilizado fue la escala de Experiences in Close Relationships (ECR-R), que consta de 27 ítems distribuidos en dos dimensiones que miden la ansiedad ante el abandono y la evitación de la intimidad. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas según el género con respecto a la dimensión Ansiedad ante el abandono, siendo las mujeres las que obtuvieron mayor puntuación. Medina et al. (2016) llevaron a cabo otra investigación en la que analizaron el apego adulto y la calidad percibida en las relaciones de pareja. La muestra estuvo constituida por 119 estudiantes universitarios de edades comprendidas entre los 18 y los 26 años, por tanto, edades equivalentes a las de los participantes en el presente estudio. Los resultados mostraron que los hombres presentaban unas medidas significativamente más altas en apego evitativo.

El ajuste académico de los estudiantes tiene que ver con la capacidad de gestionar las demandas académicas que resulta en un funcionamiento autónomo dentro del ámbito educativo (por ejemplo, tener un horario, motivación intrínseca, etc.) (Domínguez-Lara et al., 2021). Por otro lado, el ajuste personal es un concepto multidimensional que engloba variables psicológicas y emocionales relacionadas con el bienestar psicológico y la implicación personal (Martínez-Vicente y Valiente-Barroso, 2020).

No se han hallado investigaciones sobre el ajuste académico y personal de los estudiantes de FP en función del género y del divorcio de los padres. Sin embargo, se ha

encontrado información con población de edad equivalente. Fernández-Lasarte et al. (2019) analizaron el ajuste académico en la Educación Secundaria. Los resultados mostraron que las mujeres presentaban mayor ajuste académico que los hombres.

## Objetivos

Los objetivos de esta investigación eran analizar la relación entre el género de jóvenes estudiantes de FP y el hecho de que sus padres estuvieran o no divorciados con variables individuales como el apego adulto y el ajuste personal y académico

## Método

### Participantes

Para llevar a cabo el estudio, se contó con una muestra constituida por estudiantes de Formación Profesional (FP). Sus edades oscilaban entre los 18 y los 25 años. Los criterios de inclusión fueron ser alumnado de FP, tener entre 18 y 25 años, dar su consentimiento, saber leer y escribir y contar con acceso a internet para poder cubrir los cuestionarios. Participaron 103 jóvenes, 43 hombres (41,7%) y 60 mujeres (58,3%). Sus edades oscilaban entre los 18 y los 25 años (*media* = 19,94 años, *DT* = 1,94). La mayoría residían en una provincia gallega, A Coruña (56,3%), Orense (18,4%), Lugo (11,7%), Pontevedra y Vigo (7%) pero también participaron jóvenes de otras comunidades autónomas, como Madrid (5%) y Barcelona (1%).

### Instrumentos

**El Cuestionario de Apego Adulto** (Melero y Cantero, 2008). Este cuestionario tiene 40 enunciados repartidos en cuatro factores: Baja autoestima, Resolución hostil de conflictos, Expresión de sentimientos y Autosuficiencia emocional (Melero y Cantero, 2008). Se usa una escala tipo Likert con valores de 1 (*Completamente en desacuerdo*) a 6 (*Completamente de acuerdo*) para responder a cada enunciado. La consistencia interna de la subescala de “Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo” (por ejemplo, “No suelo estar a la altura de los demás”) fue de  $\alpha = .86$ ; en la subescala de “Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad” (“Soy partidario/a del ojo por ojo y diente por diente”) fue de  $\alpha = .80$ ; en la subescala de “Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones” (“Necesito compartir mis sentimientos”) fue de  $\alpha = .77$ ; y

en la subescala de “Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad” (“Valoro mi independencia por encima de todo”) fue de  $\alpha = .68$  (Melero y Cantero, 2008). En el presente estudio la consistencia interna de la subescala de Baja autoestima fue de  $\alpha = .90$ , en la subescala de Resolución hostil de conflictos fue de  $\alpha = .84$ , en la subescala de Expresión de sentimientos fue de  $\alpha = .62$ , y en la subescala de Autosuficiencia emocional fue de  $\alpha = .71$ .

### **El Student Adaptation to College Questionnaire, SACQ (Baker y Siryk, 1989).**

La traducción al castellano la realizaron Rodríguez-González et al. (2012). El instrumento tiene 56 ítems en su versión traducida y adaptada al castellano, a los cuales se responde usando una escala tipo Likert con valores de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 9 (*Totalmente de acuerdo*). SACQ tiene cuatro subescalas: Ajuste (o adaptación) académico (por ejemplo, “Sé por qué estoy en la universidad y qué quiero obtener de ella.”), Ajuste social (por ejemplo, “Estoy muy implicado en la vida de la universidad”), Ajuste personal-emocional (por ejemplo, “Últimamente me siento cansado la mayor parte del tiempo”, ítem inverso), y Ajuste institucional (por ejemplo, “Desearía estar en otra universidad o facultad”, ítem inverso). Los análisis indicaron una consistencia interna superior a  $\alpha = .90$  en la escala completa y por encima de  $\alpha = .80$  para las diferentes subescalas (Rodríguez González et al., 2012). En el presente estudio se usaron las subescalas de Ajuste académico y personal-emocional, puesto que la subescala social y la subescala institucional se dirigen a las relaciones sociales en o a la identificación con la facultad o Universidad. Las subescalas de Ajuste académico y personal-emocional requerían menos cambios en su redacción. Estos cambios afectaron a ocho enunciados (siete de la escala de Ajuste académico y un enunciado de la subescala de Ajuste personal-emocional) de un total de 32. En el enunciado 5 “Sé por qué estoy en la universidad y qué quiero obtener de ella” se sustituyó “en la Universidad” por “estudiando”. En el enunciado 23 “Es muy importante para mí obtener un título universitario” se eliminó “universitario”. En el enunciado 32 “Últimamente dudo del valor que puede tener una carrera universitaria” se sustituyó “una carrera universitaria” por “estudiar”. En el enunciado 50 “Me gusta el trabajo que realizo en la facultad” se sustituyó “la facultad” por “mis estudios”. En el enunciado 58 “La mayoría de las cosas que me interesan no se relacionan con lo que hago en la facultad” se sustituyó “la facultad” por “mis estudios”. En el enunciado 66 “Estoy



muy satisfecho con mi situación académica en la universidad” se eliminó “en la universidad”. Finalmente, en la escala de Ajuste personal-emocional, en el enunciado 64 “Me resulta difícil afrontar el estrés que me produce la universidad”, se sustituyó “la universidad” por “mis estudios”. En el presente trabajo, la consistencia interna de la subescala de Ajuste académico fue de  $\alpha = .82$ , y en la subescala de Ajuste personal-emocional fue de  $\alpha = .90$ .

### **Procedimiento**

El estudio fue aprobado por el Comité de ética de la Investigación de la Universidade da Coruña (UDC) (2022-005). Los datos se recogieron usando un formulario de Forms de Office 365 en el que se volcaron los instrumentos mencionados anteriormente. Para acceder a los participantes, se contactó con 170 centros que imparten estas enseñanzas a través de correo electrónico y por vía telefónica. Se solicitó la comunicación con el director del centro y, en caso de ausencia de éste, con el jefe de estudios. Tanto en el correo como en la llamada telefónica se les informó y compartió toda la información acerca de la investigación, rogándoles su colaboración para la difusión de la misma entre sus alumnos. En un primer momento, se comenzó contactando con los centros ubicados en Galicia, continuando posteriormente con aquellos situados en otras comunidades autónomas como Madrid, Asturias y Cataluña. Cabe destacar que también se contactó con centros de FP que impartían sus enseñanzas online. Se informó de las características del estudio y se proporcionó el enlace para que pudieran enviárselo a su alumnado. Según las indicaciones del Comité de ética de la UDC, la participación en la investigación no podría realizarse durante las horas de clase para no interferir las actividades académicas, ni afectar a la relación de los estudiantes con ningún profesor. Dado su carácter anónimo, ningún docente pudo saber si su alumnado había participado. Fue preciso que los participantes dieran su consentimiento indicando haber leído la información que se proporcionó y que detallaba el estudio, la dirección de contacto de las investigadoras, cómo se gestionarían sus datos, o la ausencia de efectos adversos por participar. Contestar los cuestionarios llevó como media veinte minutos. Los datos recogidos se conservan en una carpeta de Onedrive dentro del dominio de la UDC a la cual solo tienen acceso las investigadoras.

### Métodos de análisis de datos

Para el análisis de los datos se usó el programa estadístico IBM SPSS 25. Se hicieron análisis estadísticos descriptivos con los datos sociodemográficos de los participantes como género, edad y provincia de residencia. Para responder a los objetivos del estudio, se realizaron ANOVAs 2x2 considerando como factores binarios el género de los participantes (hombre/mujer) y el divorcio de los padres (sí/no) y como variables dependientes las subescalas de apego adulto y el Ajuste académico y personal-emocional.

### Resultados

El análisis de varianza considerando como factores el género de los participantes (hombre/mujer) y el divorcio de los padres (sí/no) arrojó resultados significativos en todas las subescalas de apego menos en la de Expresión de sentimientos ( $p > .10$ ). En la subescala de Baja autoestima (ver Tabla 1), los estudiantes cuyos padres estaban divorciados presentaban una media significativamente más elevada en Baja autoestima ( $media = 40$ ) que aquellos cuyos padres no estaban divorciados ( $media = 47.37$ ).

**Tabla 1**

*Resultados del ANOVA 2x2 (género y divorcio) con la variable de apego Baja autoestima*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada
Modelo corregido	1185.43	3	1.78	.15	.05	.45
Interceptación	127886.58	1	578.71	.00	.85	1.00
Género	48.53	1	.22	.64	.00	.07
Divorcio	910.50	1	4.12	.04	.04	.52
Género * Divorcio	28.20	1	.12	.72	.00	.06
Error	21877.38	99				
Total	203497.00	103				
Total corregido	23062.81	102				

Se hallaron diferencias significativas entre la Resolución hostil y la Autosuficiencia emocional y el género (Tabla 2 y Tabla 3). Los hombres tenían una media significativamente más alta que las mujeres en resolución hostil y en autosuficiencia emocional (Resolución hostil,  $media_{hombres} = 34.60$ ,  $media_{mujeres} = 28.80$ , Autosuficiencia emocional,  $media_{hombres} = 20.13$ ,  $media_{mujeres} = 16.90$ ). En ninguno de estos análisis, la interacción género\*divorcio fue significativa. No se hallaron diferencias significativas en el Ajuste personal-emocional y el académico según el género o el divorcio de los padres ni se produjo un efecto de interacción entre ambas variables (género y divorcio),  $p > .05$  en Ajuste personal-emocional y  $p > .10$  en Ajuste académico.

**Tabla 2**

*Resultados del ANOVA 2x2 (género y divorcio) con la variable de apego Resolución hostil*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada
Modelo corregido	605.69	3	2.03	.11	.05	.50
Interceptación	67301.06	1	679.07	.00	.87	1.00
Género	562.63	1	5.67	.01	.05	.65
Divorcio	103.72	1	1.04	.30	.01	.17
Género * Divorcio	111.44	1	1.12	.29	.01	.18
Error	9811.64	99				
Total	106630.00	103				
Total corregido	10417.34	102				

**Tabla 3**

*Resultados del ANOVA 2x2 (género y divorcio) con la variable de apego autosuficiencia emocional*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada
Modelo corregido	180.37	3	1.40	.24	.04	.36
Interceptación	22974.63	1	536.04	.00	.84	1.00
Género	173.92	1	4.05	.04	.03	.51
Divorcio	1.29	1	.30	.86	.00	.05
Género * Divorcio	35.95	1	.83	.36	.00	.14
Error	4243.12	99				
Total	38483.00	103				
Total corregido	4423.49	102				

### Discusión y conclusiones

El apego adulto, la adaptación (o ajuste) personal-emocional y la académica son variables que pueden estar influidas por variables intrínsecas y extrínsecas. Entre las variables intrínsecas se puede incluir el género, que, además, tiene un claro componente social. Entre las extrínsecas están las características de la familia de procedencia, por ejemplo, que los padres estén o no divorciados. En este trabajo ni el género ni el divorcio de los padres se relacionaron con la adaptación personal o académica de los jóvenes alumnos de FP, pero sí se relacionaron con el apego adulto. Aunque el estudio de Fernández-Lasarte et al. (2019) con alumnado de secundaria halló diferencias en la adaptación académica según el género de los estudiantes, en nuestro trabajo no se han encontrado ni en la adaptación académica ni en la personal-emocional considerando su género o el estado civil de sus padres (divorciados o no), lo cual es una información

relevante para esta muestra en concreto y los centros de los que procedían los estudiantes, pero, sin duda, harían falta más estudios con muestras de edad y formación equivalente.

Para Amato (2000), el divorcio tiene consecuencias negativas para los hijos que pueden perdurar en la edad adulta. En este trabajo, en la dimensión de apego adulto se hallaron diferencias significativas, con unos resultados en consonancia con los de Campos Madrigal (2004) puesto que, al igual que en dicho trabajo, los participantes cuyos padres estaban divorciados tenían una autoestima más baja. En las otras tres dimensiones de apego estudiadas no se encontraron diferencias si los padres estaban divorciados, aunque sí se hallaron en resolución hostil y autosuficiencia emocional según el género de los participantes. En el estudio de Medina et al. (2016), los hombres tenían puntuaciones significativamente más elevadas en apego evitativo, que es uno de los estilos de apego inseguro. En el estudio de Melero y Cantero (2008) aquellos con puntuaciones medias o altas en resolución hostil y autosuficiencia emocional eran los que se encuadraban en el apego inseguro. En este estudio, los que tuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en ambas dimensiones eran los varones.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el tamaño de la muestra. No obstante, este trabajo supone una aportación al análisis de una población que suele ser menos estudiada, como se evidencia por la escasez de bibliografía con respecto a las dimensiones abordadas en esta investigación. Los resultados, de replicarse en otras muestras equivalentes, arrojan información valiosa sobre la adaptación académica y personal de los alumnos de FP, que no se relacionan con su género o el hecho de que sus padres estén divorciados. Por otro lado, la replicación de los resultados de otros estudios (Medina et al., 2016) con respecto a la baja autoestima de los participantes cuyos padres estaban divorciados apunta a la necesidad de estar atentos al desarrollo de los hijos de padres divorciados tanto en los servicios que los atienden a ellos y sus familias como en los centros educativos. Finalmente, las diferencias según el género de los participantes ponen sobre aviso acerca de la necesidad de continuar con planes de igualdad y convivencia de los centros.

## Referencias

- Ainsworth, M.D.S. (1985). Attachments across the life span. *The Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61(9), 792–812.
- Ainsworth, M.D.S. y Bell, S.M. (1972). Mother-infant interaction and the development of competence .U.S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education, 1-36.
- Amato, P. R. (2000). Las Consecuencias del divorcio para adultos y niños. *Revista de Matrimonio y Familia*, 62, 1269- 1287. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>
- ArchMarin, M. (2010). Divorcio conflictivo y consecuencias en los hijos: implicaciones para las recomendaciones de guardia y custodia. *Papeles del psicólogo*, 31(2), 183-190.
- Baker, R. W., y Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): manual*. Western Psychological Services.
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A., y Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23(3), 486-494.
- Campos Madrigal, L. (2004). *Cómo afecta el divorcio el nivel de autoestima de los hijos adolescentes* [Tesis de posgrado, Universidad de Montemorelos División de Posgrado e Investigación]. <https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/477>
- Domínguez-Lara, S., Prada-Chapoñan, R., y Gravini-Donado, M. (2021). Estructura interna del Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) en universitarios de primer año. *Educación Médica*, 22, 335-345. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.06.004>
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldía, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>

- Guerrero Nieto, K.E. (2019). Comparación de las dimensiones de apego según sexo en estudiantes de una universidad privada [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/9172>
- Instituto Nacional de Estadística (15 de julio de 2022). *Estadística de nulidades, separaciones y divorcios (ENSD) año 2021*. [https://www.ine.es/prensa/ensd\\_2021.pdf](https://www.ine.es/prensa/ensd_2021.pdf)
- López-Larrosa, S. (2009). El sistema familiar ante el divorcio: factores de riesgo y protección y programas de intervención. *Cultura y Educación*, 21, 391-402. <https://doi.org/10.1174/113564009790002436>
- Martínez-Vicente, M., y Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades en Psicología*, 34(129), 71-89. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>
- Medina, J.C., Rivera, Y.L. y Aguavivas, A.J. (2016). El apego adulto y la calidad percibida de las relaciones de pareja: Evidencias a partir de una población adulta joven. *Salud y Sociedad*, 7(3), 306-318. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2016.0003.00005>
- Melero, R., y Cantero, M. J. (2008). Los estilos afectivos en la población española: un cuestionario de evaluación del apego adulto. *Clínica y Salud*, 19(1), 83-100.
- Morgado, B. y González Rodríguez, M. M. (2012). Divorcio y ajuste psicológico infantil. Primeras respuestas a algunas preguntas repetidas. *Apuntes de Psicología*, 30 (1-3), 351-360.
- Rodríguez-González, M. S., Tinajero, C., Guisande, M. A., y Páramo, M. F. (2012). The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) for use with Spanish students. *Psychological Reports*, 11, 624-640. <https://doi.org/10.2466/08.10.20.PR0.111.5.624-640>
- Portu Zapirain, N. (2010). *El apego con el padre y la madre en la segunda infancia y su relación con la autoestima* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=1385ya2e3ig%3D>

Viqueira Gutiérrez, L., y López-Larrosa, S. (2017). Estrés y Satisfacción Familiar en estudiantes universitarios: ¿afecta el divorcio parental? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(1), 58-63.  
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.1.2026>



Comportamento pró social em alunos/as de cursos profissionais

Heldemerina Pires<sup>1,2</sup>: <https://orcid.org/0000-0001-8371-3062>

Susana Pequito, <sup>1</sup>

Rita Martinho, <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais – Universidade de Évora, Évora, Portugal

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP), Universidade de Évora, Évora, Portugal

<sup>3</sup> Gabinete de Apoio à Vítima do Alto Alentejo Oeste da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV).

A investigação não recebe fundos externos .

Correspondência: Heldemerina Pires, Department of Psychology, University of Évora, Colégio Pedro da Fonseca, Parque Industrial e Tecnológico de Évora, Rua da Barba Rala 7005-345, Évora, Portugal. E-mail: hsp@uevora.pt

## Resumo

As novas exigências no ensino profissional, as imposições do desenvolvimento durante o período da adolescência e a observação dados da DGEEC (2020), referindo associações positivas entre algumas variáveis sociodemográficas e alunos/as de cursos profissionais, revelou-se pertinente explorar as capacidades e dificuldades dos/as alunos/as de cursos profissionais observando especificamente o comportamento pró-social em função das variáveis, idade, retenção escolar e escolaridade dos pais. Participaram no estudo 139 alunos/as, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos a frequentar 10º, 11º e 12ºano. Para a recolha dos dados foi utilizado um Questionário sócio demográfico e o (*Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*). O tratamento dos dados foi efetuado com recurso à metodologia quantitativa. Os resultados evidenciam um ligeiro défice no comportamento pró-social e as maiores dificuldades apresentam-se ao nível do comportamento e no relacionamento com colegas. Das três variáveis

672

dependentes avaliadas, observou-se que um nível escolaridade da mãe mais baixo encontra-se associado a um menor comportamento pró-social por parte dos filhos.

*Palavras-chave:* Comportamento pró-social; retenção escolar; alunos; cursos profissionais; adolescência.

### **Pro social behavior in students of professional courses**

#### **Abstract**

The new requirements in professional education, the impositions of development during adolescence and the observation of data from the DGEEC (2020), referring to positive associations between some sociodemographic variables and students of professional courses, it proved to be pertinent to explore the capabilities and difficulties of the students of professional courses, specifically observing the prosocial behavior in function of the variables, age, grade retention and parents' education. 139 students participated in the study, aged between 15 and 18 years old, attending the 10th, 11th and 12th grade. For data collection, a socio-demographic questionnaire and the (Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)) were used. The treatment of the data was carried out using the quantitative methodology. The results show a slight deficit in prosocial behavior and the greatest difficulties are at the level of behavior and relationships with colleagues. Of the three dependent variables evaluated, it was observed that a lower educational level of the mother is associated with less prosocial behavior on the part of the children.

*Keywords:* Prosocial behavior; school retention; students; professional courses; adolescence.

#### **Introdução**

Os cursos profissionais são uma via de ensino alternativo para alunos a partir do 10º ano que não pretendem seguir o ensino secundário regular. Nestes cursos profissionais, os alunos optam por cursos que lhes permitem adquirir competências

específicas (sociais, científicas e profesionais) e orientadas para o mundo do traballo, necesarias ao exercicio de una actividade profesional. Permiten ao alumno acceso a una dupla certificación, onde se inclúen as componentes escolar e profesional (Fórum Estudante, 2021; ANQEP, s/d).

É posíbel observar que os alumnos de ensino secundario profesional parecen presentar un rendemento escolar menor, quando comparados con alumnos de cursos científicos e humanísticos (Barbosa, et al. 2023). Aínda, de acordo con os datos da DGEEC (2020), concernentes ao perfil dos alumnos á saída do Ensino Secundario é posíbel verificar que os alumnos dos cursos profesionais, son maioritariamente máis vellos e provén de núcleos familiares menos escolarizados, quando comparados con alumnos de cursos científicos e humanísticos. Alén diso, confírmase una constante e maior frecuencia dos alumnos do género masculino desde o ano letivo de 2009/2010 até 2018/2019. A estas características, acrece que estes alumnos se encontran numa fase particular do desenvolvemento, a adolescência, que é definida como una fase transitória entre a infancia e a idade adulta sendo a súa duración variada consoante os autores. A WHO (2023) define o adolescente como o individuo cuxa idade varia entre os 10 e os 19 anos. Outros consideran que adolescente é quem se encontra na faixa etária entre os 12 e os 24 anos (Sawyer et al, 2018).

Segundo Csikszentmihalyi (2023), a adolescência é marcada pelo amadurecemento gradual do individuo asociado á desafíos de natureza física, cognitiva, psicossocial, escolar (a exigencia escolar complexifica-se e surge o interese do individuo para áreas de formación específicas). Aínda ao nivel do desenvolvemento psicossocial surgen un conxunto de novos comportamentos. (Lumen, 2023). Porém, ao longo desde proceso desenvolvemento, durante a adolescência sobressai o un maior compromiso con a construción da identidade, esperando-se que o adolescente ganhe a súa autonomía ao definir os seus proxectos profesionais e persoais (Erikson, 1959). Ao mesmo tempo os comportamentos pró-sociais, aprendidos na segunda infancia, parecen destacar-se. E, a este respecto, Carlo et al., (2012) referiran que, considerando a maturidade física e a autonomía experienciadas durante esta etapa desenvolvemental, máis facilmente, os adolescentes, se envolveren en comportamentos pró-sociais. Todavía, a própria

adolescência pode simultaneamente dificultar, a conquista de comportamentos pró-sociais nos indivíduos, na medida em que mudanças no processamento emocional e na maturação cerebral podem desafiar a regulação das emoções. Tal pode, temporariamente, diminuir as capacidades dos mesmos em focar a sua atenção nas necessidades dos outros (Eisenberg et al., 1996; Padilla-Walker & Christensen, 2011).

Os comportamentos pró-sociais dizem respeito a todos comportamentos realizados com objetivo de ajudar as outras pessoas, onde se identifica a capacidade de sentir empatia (sendo este um fator essencial), a preocupação pelos direitos, pelos sentimentos e pelo bem-estar das mesmas (Van der Graff et. al., 2018). Assim, ajudar, partilhar, confortar e cooperar são alguns exemplos de comportamentos pró-sociais e, segundo Cherry (2022), quem os pratica tende a obter consequências positivas, nomeadamente, melhoria do humor e diminuição da frequência de humor negativo; benefícios no apoio social, reduzindo o isolamento, o consumo de substâncias nocivas e a depressão; redução dos efeitos do stress; aumento da auto-estima e um rendimento académico superior (Laible et al. 2004; Padilla-Walker & Carlo, 2014).

O comportamento pró-social desempenha um papel importante na vida social (Dunfield, 2014). Segundo Freitas e Stephan, (2017) os comportamentos pró-sociais; podem ser considerados um fator de proteção contra agressões e uma disposição que favorece as habilidades sociais (Richaud et al., 2012). Escrivá, García e Navarro (2002), concluíram no seu estudo que a agressividade poderia ser reduzida com o desenvolvimento da pró-socialidade, já que inclui a preocupação empática como determinante principal. Pois, adolescentes mais empáticos e, portanto, com uma emocionalidade mais controlada são mais pró-sociais (Escrivá et al., 2002). No contexto escolar, observa-se que os adolescentes que apresentam comportamentos pró-sociais tendem a ser mais aceites e populares entre os colegas e professores, o que melhora a sua adaptação não só na área social, mas também nas áreas pessoal e escolar (Pacheco & Melo, 2012).

Tendo presente o que anteriormente foi exposto, nomeadamente, as características dos alunos dos cursos profissionais, maioritariamente mais velhos e procedentes de núcleos familiares menos escolarizados, quando comparados com alunos de cursos

científicos e humanísticos, DGEEC (2020); as mudanças no ensino profissional ao nível das competências, que atualmente tendem a ser mais transversais envolvendo vários domínios disciplinares por um lado, e por outro mais multidimensionais, pois englobam ao mesmo tempo saberes, atitudes e valores, e são mais exigentes ao requererem uma capacidade de responder a novos problemas e desafios (Azevedo, 2018); as mudanças verificadas nas diferentes áreas de desenvolvimento durante a fase da adolescência, revelou-se pertinente investigar as capacidades dos/as alunos/as de cursos profissionais em função de algumas variáveis sociodemográficas. Assim, o presente estudo teve como objetivo avaliar as capacidades e dificuldades dos/as alunos/as de cursos profissionais considerando especificamente o comportamento pró-social dos/as alunos/as em função das variáveis, idade, género, reprovações e escolaridade dos pais.

### **Participantes**

Participaram no estudo 139 estudantes de ambos os géneros a frequentar cursos profissionais, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos ( $M = 16.63$ ,  $SD = .902$ ), dos quais 59,7%, ( $n=83$ ) são do género masculino e 40,3% ( $n=56$ ), do género feminino; 26,6% ( $n=37$ ) sofreram pelo menos uma reprovação; 50,3% , ( $n=70$ ) das mães dos participantes, possuem escolaridade inferior ou igual ao 3ºCiclo do Ensino Básico e 49,6% ( $n=69$ ) possuem o Ensino Secundário, Licenciatura ou Mestrado; 60,4% ( $n= 84$ ) dos pais possuem um nível de escolaridade inferior ou igual ao 3ºCiclo do Ensino Básico e 39,6%, ( $n=55$ ) possuem escolaridade igual ou superior ao Ensino Secundário (tabela 1).

### **Instrumentos**

Questionário Sócio Demográfico: Os/as participantes, responderam a um questionário sociodemográfico com o objetivo de obter informações relevantes para a investigação (e.g., idade, género, reprovações, escolaridade da mãe e do pai). Questionário de Capacidades e Dificuldades – *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* de Fleitlich, Loureiro, Fonseca, e Gaspar (2005): O comportamento pró-social dos/as alunos/as foi avaliado pela versão portuguesa do *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* adaptado por Fleitlich, Loureiro, Fonseca, e Gaspar (2005). O *SDQ* é um questionário de triagem comportamental de autopreenchimento mais utilizado e preenchido pelos próprios adolescentes (Theunissen, de Wolff & Reijneveld, 2019). O

questionário é composto por 25 itens, distribuídos por cinco escalas: Sintomas emocionais (e.g., preocupa-se muito, anda muitas vezes triste desanimado/a e/ou a chorar); Problemas de Comportamento (e.g., irrita-se e perde a cabeça muitas vezes, anda sempre à pancada); Hiperatividade (e.g., é inquieto/a, age antes de pensar); Problemas de relacionamento com pares (e.g., está quase sempre sozinho/a, as outras crianças ou jovens metem-se com ele/a) e Comportamento pró-social (e.g., gosta de ajudar os outros, tenta ser simpático/a com as outras pessoas). Cada escala é composta por cinco perguntas com três opções de resposta, cotadas de 0 a 2, onde “0 = Não é verdade”; “1 = É um pouco verdade”; “2 = É muito verdade”. A pontuação de cada uma das cinco escalas pode variar entre os 0 e os 10 pontos. A pontuação total das dificuldades é obtida através da soma da pontuação total de todas as escalas com exceção da escala de comportamento pró-social e pode variar entre 0 e 40 pontos.

Não existem normas portuguesas para adolescentes, pelo que, no presente estudo foram utilizadas as normas inglesas que se encontram disponíveis em <http://www.sdqinfo.org/>.

Os intervalos estabelecidos para interpretação dos sintomas assentam no pressuposto de que 80% dos/as jovens na comunidade pontuam no intervalo normal (N), 10% no limítrofe (L) e 10% no anormal (A). Assim:

(i) a pontuação para os sintomas emocionais pode variar entre N [0-5]; L=6 e A [7-10];

(ii) a pontuação para os problemas de comportamento entre N [0-3]; L=4 e A [5-10];

(iii) para a hiperatividade (impulsividade) pode variar entre N [0-5]; L=6 e A [7-10];

(iv) para os problemas de relacionamento com os colegas pode variar entre N [0-3]; L [4-5] e A [6-10];

(v) a pontuação total para a escala de comportamentos pró-sociais pode variar entre N [6-10]; L=5 e A [0-4]

O total das dificultades pode variar entre N [0-15]; L [16-19] e A [20-40].

### **Procedimentos**

Os dados foram recolhidos junto de alunos/as de cursos profissionais que se disponibilizaram a participar voluntariamente na investigação, após autorização da direção da escola e dos pais e/ ou encarregados de educação dos/as alunos/as. A aplicação dos questionários foi individual e realizada em sala de aula, dentro do horário letivo. Durante e após a recolha dos dados foram garantidas e salvaguardadas todas as condições éticas e de confidencialidade. O tratamento dos dados foi realizado com recurso à metodologia de quantitativa. A análise dos dados relativamente ao total dos comportamentos pró-sociais (capacidades) feita de acordo com os intervalos definidos para o (*SDQ*): Intervalo Normal, Limítrofe e Anormal. Para analisar se existem diferenças entre a variável dependente Comportamentos Pró-sociais), em função das variáveis independentes em análise (idade, género, reprovação e escolaridade do pai e da mãe), foram utilizados testes não-paramétricos uma vez que as variáveis em estudo não verificam os pressupostos dos métodos paramétricos, nomeadamente, normalidade da distribuição das variáveis e homogeneidade das variâncias (Marôco, 2007). Foi também utilizado o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, para os grupos com duas amostras independentes, nomeadamente para avaliar os efeitos das variáveis género e reprovações, na escala “Comportamentos Pró-sociais” do *SDQ*. (Marôco, 2007).

### **Resultados**

#### **Análise do total das capacidades**

Para avaliar as capacidades (Comportamento pró-social) (*SDQ*) dos/das alunos/as, procedeu-se a uma análise de estatística descritiva.

Relativamente ao total das capacidades (comportamento pró-social), verificou-se que 75.5% (n=105) dos/as alunos/as pontuam no intervalo normal (N); 13.7% (n=19) pontuam no intervalo limítrofe (L) e os restantes 10.8% (n=15) pontuam no intervalo anormal (A).

Comportamento pró-social em função da Idade: Foi utilizado o teste *Kruskal-Wallis*, indicado para grupos com três ou mais amostras independentes, no sentido de perceber

se existem diferenças estatisticamente significativas no comportamento pró-social em função da idade. Os valores encontrados indicam a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre os quatro grupos de idades definidos (15, 16, 17 e 18 anos).

Comportamento pró-social em função do género: Foi utilizado o teste *Mann Whitney*, indicado para grupos com duas amostras independentes, no sentido de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas no comportamento pró-social em função do género. Os resultados mostram que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do género masculino e feminino.

Comportamento pró-social em função de retenções: Foi utilizado o teste *Mann Whitney*, indicado para grupos com duas amostras independentes, no sentido de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas na variável dependente comportamento pró-social em função de retenções escolares. Foram encontrados valores estatisticamente significativos, no variável comportamento pró-social ( $U=1342.5$ ;  $p=.008$ ) em função das retenções escolares.

Comportamento pró-social em função da Escolaridade da Mãe: Foi utilizado o teste *Kruskal-Wallis*, indicado para grupos com três ou mais amostras independentes, no sentido de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas na variável Comportamento pró-social em função da escolaridade da mãe.

Os resultados, permitiram identificar diferenças estatisticamente significativas, na variável comportamento pró-social, com um valor de ( $KW= 12211$ ;  $p=.016$ ).

Tendo como base o resultado anterior procedeu-se a uma comparação múltipla de médias das ordens para a variável comportamento pró-social no sentido de perceber em que grupos se verificam essas diferenças. O resultado apontou para diferenças estatisticamente significativas no par, licenciatura/mestrado ( $M_{\text{rank}}$  escolaridade da mãe = 93.62;  $n=16$ ) quando comparado com o 1ºCEB ( $M_{\text{rank}}$  escolaridade da mãe = 50.83;  $n= 12$ ), mostrando que os/as alunos/as com mãe menos escolarizada pontuam menos em comportamento pró-social.



Comportamento pró-social em função da Escolaridade do Pai: Foi utilizado o teste *Kruskal-Wallis*, indicado para grupos com três ou mais amostras independentes, no sentido de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas na variável Comportamento pró-social em função da escolaridade do pai. Os resultados mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas.

### Discussão

Os resultados do estudo apresentados anteriormente, permitiram conhecer as capacidades (**Comportamento pró-social**) dos/as alunos/as, bem como variáveis sócio demográficas com as quais esta varável estabelece relação.

Relativamente ao total das capacidades (comportamento pró-social), verificou-se que 75.5% (n=105) dos/as alunos/as pontuam no intervalo normal (N); 13.7% (n=19) pontuam no intervalo limítrofe (L) e os restantes 10.8% (n=15) pontuam no intervalo anormal (A). Verifica-se, deste modo que nesta comunidade de jovens a percentagem encontrada para comportamentos pró-sociais é ligeiramente inferior à estabelecida para o intervalo normal (80%) e conseqüentemente superior para os intervalos limítrofe (10%) e anormal (10%). Este resultado permite-nos perceber que existe neste grupo de alunos/as um défice ligeiro no comportamento pró-social, embora se revele pouco significativo. Para Pacheco e Melo (2012), o comportamento pró-social, nos adolescentes tem uma função adaptativa não só na área social, mas também nas áreas pessoal e escolar. Para Martins et al. (2017), um dos princípios, que orienta, justifica e dá sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é constituído por uma base humanista. Tendo presente este pressuposto, considera-se que a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar. Assim, torna-se importante desenvolver este tipo de comportamento nas crianças e nos adolescentes. Foi possível verificar que as variáveis retenção e escolaridade da mãe, foram apontadas, segundo os resultados, como as mais significativas para a obtenção de uma pontuação mais baixa do comportamento pró-social. Os alunos/as com reprovações apresentaram

resultados inferiores em comportamento pró-social. O mesmo aconteceu com alunos/as que têm mãe com menos escolaridade.

Na literatura os comportamentos pró-sociais têm sido associados positivamente com motivação académica, Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández e Ruiz Esteban (2011); Inglés, Martínez-González e García-Fernández (2013), sucesso académico, Inglês et al., (2009), objetivos de aprendizagem e realização Inglés et al., (2011) e autoavaliação do desempenho académico (Mestre, 2014). Por outro lado, o comportamento pró-social tem sido associado negativamente com a ansiedade ou preocupação do aluno com a escola e as atividades escolares (Inglés et al., 2013). Ainda assim, a prevalência de comportamento pró-social em adolescentes encontra resultados diferentes na literatura (Inglês et al., 2009; Pacheco e Saura, 2010). Walker e Carlo (2014), acrescentam que para o desenvolvimento e manutenção de relacionamentos harmoniosos, os comportamentos pró-sociais são essenciais. Martinez et al (2010) defende, que o comportamento pró-social aprendido com os pares é um suporte vital para a prevenção de perturbações mentais como ansiedade e depressão.

No presente estudo não se verificam diferenças significativas no comportamento pró-social em função da idade e do género, apesar de estas diferenças serem apontadas na literatura (Gallegos, 2015).

### **Conclusão**

Os resultados obtidos neste estudo permitem-nos concluir que os/as jovens, participantes neste estudo possuem um ligeiro défice ao nível das capacidades (comportamentos pró-sociais) avaliadas pelo (SDQ) em relação com a retenção escolar e a escolaridade da mãe. As reprovações dos/as alunos/as surgem como significativas para a diminuição das suas capacidades (comportamento pró-social) assim como a menor escolaridade da mãe também está associada a um menor comportamento pró-Social.

Estes resultados permitem-nos pensar que apesar de os/as alunos/as com reprovações neste estudo serem inferiores a ¼ da população total da amostra, esta variável mostra-se significativa revelando-se como um fator de risco importante para o desenvolvimento do comportamento pró-social, o que de um modo geral sugere a

necessidade de organizar programas de intervenção, que favoreçam essas capacidades (comportamentos pró-sociais) já que estas funcionam como fatores de proteção e prevenção das dificuldades das crianças e jovens tanto na área escolar como social.

### Referências

- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). s/d. Cursos Profissionais. Retirado de [https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos\\_profissionais.html](https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html)
- Azevedo, J. (2018). Relançar o ensino profissional, trinta anos depois. *ELO 25, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 25, 125-141. <http://hdl.handle.net/10400.14/25674>
- Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., Santos, C., Costa, F., Dias, G., Filipe, S., Traqueia, A. & Nogueira, S. (2019). *Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal. Análise de dados secundários, 2015-2019*. Edulog. Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee/94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf>
- Bryant B. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 413. doi:10.2307/1128984
- Carlo, G., Crockett, L. J., Wolff, J. M., & Beal, S. J. (2012). The role of emotional reactivity, self-regulation, and puberty in adolescents' prosocial behaviors. *Social Development*, 21, 667–685. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00660.x>.
- Cherry, K. (2022). *The Basics of Prosocial Behavior*. VeryWell Mind. Retirado de The Basics of Prosocial Behavior ([verywellmind.com](http://verywellmind.com))
- Csikszentmihalyi, M. (2023). *Adolescence*. *The Editors of Encyclopaedia Britannica*. Retirado de Old age | Challenges, Benefits & Lifestyle Changes | Britannica
- Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) (2020). Jovens no Pós-Secundário 2010 a 2017. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/q>

- Dunfield, K. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in psychology*, 5, Artigo 958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., & Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, 67(3), 974–992. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01777.x>.
- Eisenberg-Berg, N., Cameron, E., Tryon, K. & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 773-782. doi:10.1037/0012-1649.17.6.773
- Erikson, E. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- Escrivá, V., García, P., & Navarro, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232. <https://www.psicothema.com/pdf/713.pdf>
- Fleitlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). Questionário do SDQ, versão traduzida e adaptada para a população portuguesa. <http://www.sdqinfo.com/d23ahtml>.
- Fórum Estudante. (2021). O que é o Ensino Profissional? Conhece o mundo da dupla certificação. Retirado de <https://forum.pt/ensino-profissional/o-que-e-o-ensino-profissional-conhece-o-mundo-da-dupla-certificacao>
- Freitas, C., & Stephan, C. (2017) The media and vulnerability of teenagers in alcohol consumption of paulo freire school in São Luís (MA). *International Symposium Adolescence(s) & Forúm (Re)Pensando a Educação*, 3. São Paulo: Unifesp. p. 116-117. <https://dx.doi.org/10.22388/2525-5894.2017.056>
- Holmgren, R., Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169-193. <https://doi.org/10.1080/016502598384568>

- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 25(1), 93-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711594011>
- Inglés, C., Martínez-González, A., Valle, A., García-Fernández, J. & Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-465. <https://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n2/v10n2a11.pdf>
- Inglés, C., Martínez-González, A. & García-Fernández, J. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.88>
- Laible, J., Carlo, G., & Roesch, S. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, 27, 703–716. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.05.005>.
- Lumen. (2023). Changing Peer Relationships. LumenLearning. Retirado de Peer Relationships *Adolescent Psychology* ([lumenlearning.com](http://lumenlearning.com))
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3.<sup>a</sup> ed.). Revista Aumentada. Edições Sílabo.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J. & Oblitas, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente.

- Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v28n1/v28n1a7.pdf>
- Mestre, V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 115-134.  
<https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/189>
- Gallegos, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en psicología*, 23(1), 37-47. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.169>
- Pacheco, J. & Melo, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 173-192.  
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/376>
- Padilla-Walker, L., & Christensen, K. (2011). Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 545-551.  
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00695.x>.
- Padilla-Walker, L., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial behavior: Past, present, and future. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial Development: A multidimensional approach* (3-16). Nova York, NY: Oxford University Press.
- Richaud, M., Mesurado, B. & Cortada, A. (2012). Analysis of dimensions of prosocial behavior in an Argentinean sample of children. *Psychological reports*, 111(3), 687-696. <https://doi.org/10.2466/10.11.17.PR0.111.6.687-696>
- Sawyer, S., Azzopardi, P., Wickremarathne, D. & Patton, G. (2018). The age of adolescence. *The Lancet – Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228.
- Theunissen, M., de Wolff, M. & Reijneveld, S. (2019). The strengths and difficulties questionnaire self-report: a valid instrument for the identification of emotional and behavioral problems. *Academic pediatrics*, 19(4), 471-476.  
<https://doi.org/10.1016/j.acap.2018.12.008>

Van Der Graff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. & Branje, S. (2018). Prosocial Behavior in Adolescence: Gender Differences in Development and Links with Empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1086-1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>

World Health Organization. 2023. Adolescent health. Retirado de Adolescent health (who.int) Walker, L & Carlo, G. (2014). *Prosocial development. A multidimensional approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.001.0001>

Incidencia de la implicación parental en la motivación académica y la autorregulación de aprendizaje

María Cabana Bedoya (<https://orcid.org/0000-0003-1971-5754>)\*,

Susana Rodríguez (<https://orcid.org/0000-0003-4548-0602>)\*,

Belén Veiga (<https://orcid.org/0009-0006-1429-6203>)\*,

Antonio Valle (<https://orcid.org/0000-0001-8160-9181>)\*

[\*Universidade da Coruña]

María Cabana Bedoya, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña,  
maria.cabana.bedoya@udc.es.

## Resumen

La implicación parental denota aspiraciones, actitudes y creencias en relación a la educación de los hijos. Las estrategias de implicación parental en el hogar refieren el modo en que los padres participan en el estudio, la realización de los deberes o las elecciones académicas que sus hijos realizan. En general, estas estrategias pueden tener un propósito de apoyo a la autonomía o de control. Así, el apoyo familiar contribuiría a que los hijos puedan convertirse en aprendices autosuficientes y seguros de sí mismos, mientras que los modos de comunicación padres-hijos controladores estarían asociados a una habilidad autorregulatoria más débil. Resulta de interés abordar la incidencia de esta implicación sobre la motivación académica y las habilidades de autorregulación. Con este fin, hemos diseñado un proyecto de investigación correlacional de tipo transversal que pretende profundizar en la implicación parental y comprobar su incidencia sobre la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje. La muestra estará compuesta por alrededor de 300 estudiantes de Educación Primaria y 300 de Educación Secundaria y sus madres y padres. Para el análisis de datos, además del análisis de frecuencias y descriptivos de las variables de medida se llevarán a cabo análisis de diferencias de medias, de varianza y covarianza y de regresión para corroborar las hipótesis planteadas. Se espera que la comunicación y apoyo desde el hogar, la participación parental en la vida



escolar y el tipo de implicación parental en las tareas escolares en el hogar expliquen tanto la motivación académica como la autorregulación del aprendizaje.

*Palabras clave:* implicación parental, autorregulación, motivación académica, aprendizaje.

### **Incidence of family involvement in the academic motivation and students' self-regulation**

#### Abstract

Parental involvement denotes aspirations, attitudes and beliefs in relation to children's education. Family involvement strategies at home refer to the way in which parents participate in their children's study, homework or academic choices. Generally, these strategies can have an autonomy-supporting purpose or a controlling purpose. In fact, family support contributes to children's ability to become self-confident learners, while excessive control would be associated with weaker self-regulatory ability. With the aim of analyzing how family involvement affects academic motivation and self-regulation skills, we have designed a cross-sectional correlational research project. The sample will be made up of over 300 students of Primary Education and 300 students of Secondary Education and their mothers and fathers. For data analysis, in addition to frequency and descriptive analysis of the variables measured, mean difference, variance and covariance and regression analyses will be carried out to corroborate the proposed hypotheses. It is expected that communication and support from home, parental participation in school life and family involvement in school tasks at home explain academic motivation and self-regulation learning.

*Keywords:* family involvement, self-regulation, academic motivation, learning.

Tradicionalmente se ha diferenciado entre una implicación parental más proactiva, a modo de participación en actividades académicas y escolares, y una

implicación de carácter más intelectual o cognitiva cuando se promueven actividades con objeto de contribuir a la mejora de habilidades y conocimientos de los hijos e hijas (Grolnick y Slowiaczek, 1994). Así, la implicación parental se puede operativizar diferenciando entre (a) la comunicación y apoyo a los hijos/hijas desde el hogar, (b) la participación parental en la escuela, y (c) el tipo de implicación parental en las tareas escolares de los hijos/as (Epstein, 1990, 2014; Grolnick y Slowiaczek, 1994).

Las estrategias de *implicación parental en el hogar* refieren el modo en que los padres y madres participan en la realización de los deberes escolares de los hijos e hijas, pero también en el estudio, en la preparación de exámenes o en las elecciones académicas que estos realizan. Se han diferenciado, al menos, tres modos de implicación parental en el hogar: una dirigida a apoyar la autonomía de los/as hijos/as –e.j., cuando los padres intervienen con objeto de que los hijos reflexionen sobre esas tareas escolares, alentándolos y aconsejándoles en caso de dificultades y promoviendo prácticas de autorregulación–; una orientada a fomentar la participación cognitiva, –e.j. animándoles a buscar información adicional, brindándoles información complementaria o proponiéndoles tareas adicionales para practicar–; y otra caracterizada por el control –e.j., la verificación continuada del cumplimiento de las tareas u obligaciones escolares–.

Por otra parte, *la comunicación y el apoyo desde el hogar* se entiende como la interacción parental dirigida a favorecer la comunicación con los hijos e hijas sobre los diferentes aspectos escolares. Hace referencia a la priorización del trabajo escolar, a la creación de un ambiente de estudio adecuado en el hogar y a la contribución a la asistencia a eventos y lugares académicamente pertinentes (Gonida y Cortina, 2014; Hill y Tyson, 2009). Se incluye también dentro de este tipo de implicación el traslado de las propias expectativas parentales a los hijos e hijas, la preparación de planes a futuro y aspiraciones ocupacionales, la discusión del valor y la utilidad de las actividades académicas y estrategias de aprendizaje y estudio, y otros modos comunicación coercitivos y controladores.

Finalmente, se incorpora como parte de la implicación parental, la *participación en la escuela*, en términos de asistir a eventos escolares, participar en asociaciones de

padres/madres, comunicarse con personal de la escuela o realizar prácticas de voluntariado u otras en la escuela (Hill y Tyson, 2009).

Asumiendo que esta implicación parental denota aspiraciones, actitudes y creencias en relación a la educación de los hijos e hijas, y tiene por objeto contribuir a su éxito académico (Grolnick y Slowiaczek, 1994) y, siendo conscientes de que no todas las formas de implicación parental son igual de eficaces (Del Prado et al., 2021), con esta investigación se pretende profundizar en el compromiso parental en la vida escolar de los hijos/as. Se propone recoger información en torno a la implicación de padres y madres y comprobar su incidencia sobre la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje de los/las hijos/as estudiantes.

### **Objetivos e hipótesis**

El objetivo último de esta investigación es conocer y mejorar el compromiso parental en la educación de los hijos e hijas. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos e hipótesis de investigación:

1. Analizar las relaciones entre el modo de comunicación, apoyo e implicación parental en el hogar y de participación parental en la escuela, con la autorregulación del aprendizaje y la motivación académica de los estudiantes.

La todavía escasa evidencia empírica en torno a la *implicación parental en el hogar* sugiere hipotetizar que la ayuda directa en las tareas escolares y la supervisión continuada de tareas/tiempo de estudio en casa, frente a la implicación parental que promueve la autonomía y la participación cognitiva, puede ser desadaptativa en términos de motivación y aprendizaje (Regueiro et al., 2014; Rodríguez et al., 2017).

En relación a la *comunicación y el apoyo parental* cabe hipotetizar que: (a) el *feedback* parental centrado en la confianza para hacer frente a las demandas escolares, para aprender de los errores o alcanzar las propias metas, tenderá a explicar la autoeficacia percibida en la escuela; (b) el interés parental por los progresos de los hijos/hijas contribuirá a la orientación motivacional que adopta el estudiante, al menos, en educación primaria (Kim et al., 2010; Rodríguez et al., 2017); (c) los modos de comunicación coercitivos y controladores estarán asociados a una habilidad autorregulatoria débil (Martínez-Pons, 2002) y (d) la implicación parental en el hogar

disminuirá a lo largo de la educación secundaria, al tiempo que la comunicación y el apoyo desde el hogar adquiriría mayor potencial explicativo sobre la motivación académica y la autorregulación en esta etapa educativa.

Se explora, asimismo, el potencial explicativo del tipo y grado de *participación parental en la escuela – pe., asistir a eventos escolares, participar en asociaciones de padres/madres y comunicarse con personal de la escuela o realizar prácticas de voluntariado u otras en las escuelas-* sobre la motivación académica y el bienestar del estudiante.

2. Contrastar un modelo de relaciones que permita determinar la incidencia de la implicación parental (comunicación, apoyo e implicación en el hogar y participación en la escuela) sobre la motivación académica y la autorregulación del propio aprendizaje, corroborando asimismo de qué modo la motivación y la autorregulación afectan el compromiso escolar y el bienestar del estudiante.

Específicamente, se espera que la comunicación y apoyo a los hijos/hijas desde el hogar, la participación parental en la vida escolar y el tipo de implicación parental en las tareas escolares que se llevan a cabo en el hogar explique, en gran parte, tanto la motivación académica como la autorregulación del aprendizaje. Estas hipótesis se incorporan a un modelo que trata de explicar cómo el bienestar del estudiante y su compromiso escolar podrían estar parcialmente explicados por la motivación académica y sus habilidades de autorregulación del aprendizaje.

3. Finalmente, intentando minimizar los sesgos androcéntricos identificados en la literatura previa, esta investigación se propone como objetivo de carácter exploratorio identificar posibles diferencias en las formas de implicación parental en función del género del progenitor.

### **Método**

Con objeto de contrastar las relaciones especificadas en este modelo, se llevará a cabo una investigación transversal de carácter correlacional. Para esta investigación se contará con dos fuentes de información complementarias, alumnos y alumnas y sus padres/madres.

## Participantes

Se contará con una muestra compuesta por alrededor de 300 alumnos/as de Educación Primaria y 300 alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria de centros de distinto carácter, tanto públicos como concertados y privados. Una vez seleccionada la muestra de estudiantes se accederá a la muestra de padres/madres. Se contará por tanto con padres y madres de estudiantes de Educación Primaria, desde 4º a 6º curso y de Educación Secundaria Obligatoria.

## VARIABLES E INSTRUMENTOS

Para evaluar las variables relativas a la implicación parental en la educación de los hijos/hijas se empleará el *Family Involvement Questionnaire-Short Form (FIQ-SF)* (Fantuzzo et al., 2013). Este instrumento permite evaluar la frecuencia con la que los padres asisten a reuniones o tutorías con los docentes, participan en la planificación de tareas o eventos escolares y analizar la implicación desde el hogar de carácter más cognitiva. Así mismo, La escala de *Parental Involvement in Students' Homework* (Goniday Cortina, 2014) permite medir la implicación parental en las tareas académicas, diferenciando entre el apoyo a la autonomía y la promoción de la autorregulación, el control y la interferencia en las tareas académicas y la implicación cognitiva a partir del trabajo escolar.

Por otra parte, las variables relativas al estudiante se abordarán mediante cuestionarios de autoinforme como el *Selfregulation Strategy Inventory* (Cleary, 2006) para evaluar la autorregulación del propio aprendizaje, abarcando la habilidad del estudiante para buscar y aprender los contenidos, la habilidad para gestionar el entorno y los materiales de trabajo y la habilidad de organizar el tiempo de estudio.

La orientación motivacional del estudiante se comprobará mediante la *escala de orientación a metas* (Skaalvik, 1997) y las expectativas de éxito y percepción de autoeficacia con la *escala de autoeficacia del MSLQ* (Pintrich et al., 1991; Roces et al., 1995). El componente afectivo de la motivación con el *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ; Pekrun et al., 2011).

Finalmente, el compromiso escolar del estudiante se medirá con la versión española del *School Engagement Measure* (SEM; Fredricks et al., 2005) validada por Ramos-Díaz et

al. (2016) diferenciando entre compromiso conductual, compromiso emocional y el compromiso cognitivo con la escuela. El bienestar del estudiante se medirá mediante la escala *Short Positive Affect/Negative Affect Scale* (MacKinnon et al., 1999) y la satisfacción con la vida a través de la *Satisfaction With life Scale* (Diener et al., 1985).

### **Procedimiento**

La primera fase de la investigación consistirá en la revisión bibliográfica de diferentes fuentes relacionadas con el tema de estudio (autorregulación, bienestar, implicación parental, motivación académica, etc.). Seguidamente, se contactará a través de los centros educativos con alumnado desde 4º de Educación Primaria hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria, a través de los cuales se accederá a la muestra de padres/madres. Una vez seleccionada, se les informará sobre el objetivo y las condiciones de la investigación y se les solicitará su participación para cubrir los cuestionarios correspondientes. Finalmente, se recogerá y analizará estadísticamente la información obtenida.

### **Análisis de datos**

Para el procesamiento de los datos se utilizará el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 27. Además del análisis de frecuencias y descriptivos de las variables de medida, procedentes de dos fuentes complementarias: alumnos y alumnas y padres y madres, se llevarán a cabo, al menos, análisis de diferencias de medias, de varianza y covarianza (ANOVAs/ANCOVAs) y de regresión para corroborar las hipótesis planteadas.

### **Aspectos éticos y legales**

Los datos serán recogidos a través de instrumentos de autoinforme en los que se les preguntará a los participantes sobre las diferentes cuestiones abordadas en el estudio. Se mantendrá el anonimato de los sujetos para salvaguardar la confidencialidad de los datos y se garantizará que su uso se destinará únicamente para objetivos a fines a esta investigación.

Asimismo, el procedimiento seguido en cumple el Código Ético de Investigación del Comité de Ética de la Universidad de A Coruña (UDC, 2019) y se ajusta a la

normativa vigente sobre protección de datos (Ley Orgánica 7/2021, de 26 de mayo, de Protección de Datos de Carácter Personal). Además, se respetarán los principios éticos para la investigación promulgados por la Asociación Médica Mundial en la declaración de Helsinki y se solicitará explícitamente que se lea el aviso legal disponible en la página web de la UDC y del usuario del sitio web, propiedad industrial e intelectual, la protección de datos, la jurisdicción y la comunicación.

Por último, se solicitará a los menores que indiquen las iniciales de su nombre y apellidos, su fecha de nacimiento y el curso en el que están escolarizados y, por su parte, a los padres y madres que señalen esos mismos datos sobre sus respectivos hijos/as. A partir de esta información se elaborará un código identificativo que permitirá vincular la información aportada por ambas fuentes dando cuenta así de los objetivos de la investigación.

### **Recursos materiales**

El Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED), con el que se cuenta para supervisar el desarrollo de este trabajo, tiene acceso a todo el material necesario para llevar a cabo la investigación, tanto la infraestructura, es decir, aulas y laboratorios en los que se realizará la labor de investigación, como el material fungible e inventariable ordenadores y programas de análisis de datos adecuados disponibles por la Universidad de A Coruña.

Respecto al material fungible e inventariable, se prevé que sean necesarias fotocopias de los cuestionarios y, por lo tanto, el uso de impresoras y cartuchos de tinta (reprografía), contacto con los centros educativos u otras instituciones que nos faciliten el acceso a la muestra, el programa de análisis estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versión 27) y AMOS, gestores bibliográficos y material informático a prestar por la Universidad de A Coruña.

### **Plan de trabajo**

La realización de esta investigación se desarrollará durante tres años, los cuales se dividirán en tres partes atendiendo a las principales tareas:

1. Planificación de la investigación. Esta primera fase consiste en una revisión de la bibliografía de fuentes nacionales e internacionales y la búsqueda y análisis documental del estado actual de la cuestión. Partiendo de la formulación de los objetivos tanto generales como específicos, de las hipótesis, así como de la determinación de la población y de la muestra, en esta etapa se precisará el plan de trabajo que actuará como eje conductor del marco empírico. Se procederá a la selección de los instrumentos de la investigación según los supuestos de fiabilidad y validez que se emplearán en la recogida de datos. El inicio de esta etapa tendrá lugar en el mes de octubre y se extenderá hasta julio de 2024.

2. Recogida y análisis de datos. Esta etapa se corresponderá con el trabajo de campo. Se contactará con las muestras a través de centros educativos e instituciones educativas y se llevará a cabo la aplicación de los instrumentos. Se procurará que los participantes cubran los cuestionarios seleccionados a lo largo de 12 semanas entre los meses de septiembre de 2024 a enero de 2025.

3. Elaboración del informe final. En la última fase se abordarán el análisis e interpretación de los datos recogidos para posteriormente proceder a la discusión de los resultados obtenidos del estudio, comprobando así los objetivos definidos inicialmente. Con este fin, y teniendo en cuenta el carácter predominantemente cuantitativo de la investigación se sintetizarán los resultados en gráficas y tablas. Esta fase se extenderá aproximadamente desde febrero de 2025 hasta la defensa de la tesis en el 2026.

4. Estancia de Investigación. Durante el periodo establecido para la redacción de la tesis y elaboración de manuscritos, se incluirá la realización de una estancia de investigación una vez se disponga de los análisis preliminares de datos. El objeto de esta estancia será preparar un plan de difusión de manuscritos de investigación y comunicaciones en congresos contando con la aportación de autores y/o grupos internacionales expertos en el campo. Entendemos que este periodo contribuirá además al diseño de potenciales propuestas de actuación en el ámbito de la implicación parental de calidad. La intención es realizar esta estancia entre los meses de septiembre a noviembre de 2025, aproximadamente.



## Cronograma

A pesar de que las fases, anteriormente mencionadas, se pueden ir superponiendo, el cronograma previsto para la realización de la tesis, con la posibilidad de ser objeto de modificaciones según las necesidades dadas en el desarrollo de la investigación, se refleja en la *Tabla 1*.

**Tabla 1**  
*Cronograma de la investigación*

22023	OCT- Revisión bibliográfica y ampliación de bibliografía
	NOV- Revisión bibliográfica en torno al tema de estudio
	DIC- Revisión bibliográfica en torno al tema de estudio
22024	ENE- Revisión bibliográfica sobre instrumentos
	FEB- Revisión bibliográfica sobre instrumentos
	MAR- Revisión bibliográfica sobre instrumentos
	ABR- Revisión bibliográfica en torno al tema de estudio
	MAY- Revisión bibliográfica en torno al tema de estudio
	JUN- Revisión bibliográfica en torno al tema de estudio
	JUL- Revisión bibliográfica en torno al tema de estudio
	AGO- -
	SEP- Contacto con los centros educativos
	OCT- Aplicación de instrumentos
	NOV- Análisis de datos

	<b>DIC-</b> Análisis de datos
<b>2025</b>	<b>ENE-</b> Análisis de datos
	<b>FEB-</b> Análisis de resultados
	<b>MAR-</b> Análisis de resultados
	<b>ABR-</b> Análisis de resultados
	<b>MAY-</b> Redacción de tesis/ Participación en congresos y jornadas /
	<b>JUN-</b> Redacción de tesis/ Participación en congresos y jornadas /
	<b>JUL-</b> Redacción de tesis/ Participación en congresos y jornadas /Redacción de Manuscritos
	<b>AGO-</b> -
	<b>SEP-</b> Estancia de Investigación/Redacción de manuscritos
	<b>OCT-</b> Estancia de Investigación/Redacción de manuscritos
	<b>NOV-</b> Estancia de Investigación/Redacción de manuscritos
	<b>DIC-</b> Redacción de tesis
	<b>2026</b>
<b>FEB-</b> Redacción de tesis/ Participación en congresos y jornadas /Seminarios de divulgación.	
<b>MAR-</b> Redacción de tesis/ Participación en congresos y jornadas /Seminarios de divulgación.	
<b>ABR-</b> Redacción de tesis/ Participación en congresos y jornadas /Seminarios de divulgación.	
<b>MAY-</b> Revisión	

	<b>JUN-</b> Revisión
	<b>JUL-</b> Preparación de la defensa
	<b>AGO-</b> -
	<b>SEP-</b> Defensa de la tesis

### Referencias

- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory self-report. *Journal of School Psychology, 44*(4), 307-322.
- Del Prado, M., Alonso-Tapia, J., y Simón, C. (2021). Implicación parental y clima motivacional de la familia desde la percepción de los padres: validación transcultural del cuestionario CMF-P. *Annals of Psychology, 37*(2), 323–333. <https://doi.org/10.6018/analesps.342731>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.
- Epstein J.L. (1990) Single Parents and the Schools. En Hallinan M.T., Klein D.M., Glass J. (Eds.) *Change in Societal Institutions* (pp. 91-121). Springer.
- Epstein, J. L. (2014). Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. En K. Hurrelmann, F. Kaufmann y F. Lösel (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). Gruyter.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., y Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 734-742.
- Gonida, E. N., y Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 376-396.

- Grolnick, W. S., y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Hill, N. E., y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740.
- Kim, J. I., Schallert, D. L., y Kim, M. (2010). An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 418.
- Mackinnon, A., Jorm, A., Christensen, H., Korten, A. E., Jacomb, P., y Rodgers, B. (1999). A short form of the Positive and Negative Affect Schedule: Evaluation of factorial validity and invariance across demographic variables in a community sample. *Personality and Individual Differences*, 27, 405-416.
- Martinez-Pons, M. (2002). Parental influences on children's academic self-regulatory development. *Theory into Practice*, 41(2), 126-131.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., y Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2016). Validation of the spanish version of the school engagement measure (SEM). *The Spanish Journal of Psychology*, 19.
- Regueiro, B., Pan, I., Valle, A., Núñez, J. C., Suárez, N., y Rosario, P. (2014). Motivación e implicación en los deberes escolares: Diferencias en función del rendimiento académico y del curso. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 425-436.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Gómez-Taibo, M. L., Regueiro, B., Estévez, I., y Valle, A. (2017). An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation. *Psicothema*, 29(2), 184-190.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71.

As experiências e perceções de bem-estar das crianças de idade pré-escolar durante a pandemia por COVID-19

Sara Pereira Sapage (<http://orcid.org/0000-0003-3040-2513>)\*,

Anabela Cruz-Santos (<http://orcid.org/0000-0002-9985-8466>)\*,

Pascale Engel de Abreu (<https://orcid.org/0000-0001-8561-4842>)\*\*

\*Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho, \*\* Faculty of Humanities, Education and Social Sciences, University of Luxembourg, Luxembourg

Autor de contacto: Sara Pereira Sapage ([tfsarasapage@gmail.com](mailto:tfsarasapage@gmail.com))

Este trabalho é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (POCH) e do Programa Operacional Regional do Norte (PORNorte), participado pelo Fundo Social Europeu e por Fundos Nacionais MCTES (Referência da bolsa: SFRH/BD/138797/2018) e no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

## Resumo

A pandemia por COVID-19 levou a medidas de mitigação por todo o mundo. As quarentenas, encerramento de escolas e o distanciamento social permitiram a minimização da transmissão do vírus. No entanto, o prolongado isolamento social e encerramento das escolas podem ter influenciado o bem-estar emocional e na aprendizagem das crianças. Existe uma lacuna na investigação quanto ao efeito desta pandemia nas crianças em idade pré-escolar. Deste modo, o presente estudo pretende explorar as experiências de aprendizagem e as perceções de bem-estar das crianças entre os 4 e os 6 anos de idade, de língua portuguesa, durante a pandemia por COVID-19.

O instrumento de recolha de dados foi adaptado da versão portuguesa do Questionário COVID-kids (Kirsch et al., 2020) desenvolvido por uma equipa multilingue da Universidade do Luxemburgo para crianças e adolescentes dos 6 aos 16 anos. No

Questionário COVID-PreKids, a aplicação e tipo de resposta foram adaptadas ao nível de desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. A amostra é assim constituída por 550 crianças de 4, 5 e 6 anos de idade, residentes em Portugal.

As restrições e alterações das rotinas durante a pandemia influenciaram as crianças ao nível do seu bem-estar e desenvolvimento global. Este estudo permitiu verificar que os níveis de felicidade durante o período de coronavírus diminuíram comparativamente ao período pré-pandemia.

*Palavras-chave:* bem-estar subjetivo, COVID-19, educação pré-escolar.

### **Well being Experience and perceptions of preschool Children during COVID-19 pandemic**

#### Abstract

The COVID-19 pandemic has led to mitigation measures across the world. Quarantine, school closures and social distancing have allowed the transmission of the virus to be minimized. However, prolonged social isolation and school closures may have influenced children's emotional well-being and learning. There is a gap in research regarding the effect of this pandemic on preschool children. In this way, the present study intends to explore the learning experiences and perceptions of well-being of children between 4 and 6 years of age, who speak Portuguese, during the COVID-19 pandemic.

The instrument was adapted from the Portuguese version of the COVID-kids Questionnaire (Kirsch et al., 2020) developed by a multilingual team at the University of Luxembourg for children and adolescents aged 6 to 16 years. In the COVID-PreKids Questionnaire, the application and type of response were adapted to the developmental level of preschool children. The sample consists of 550 children aged 4, 5 and 6 years old, residing in Portugal.

Restrictions and changes in routines during the pandemic influenced children in terms of their overall well-being and development. This study made it possible to verify that levels

of happiness during the coronavirus period decreased compared to the pre-pandemic period.

*Keywords:* COVID-19, preschool education, subjective well being.

O desenvolvimento da criança é caracterizado por uma multiplicidade de dimensões e fatores. O crescimento e desenvolvimento humano está fortemente relacionado com as várias dimensões sociais e emocionais, nomeadamente competências intra e interpessoais (Malti & Noam, 2016). Por um lado, o desenvolvimento emocional inclui a compreensão, regulação, e expressão de emoções de acordo com a idade de desenvolvimento. Por outro lado, o estabelecimento e manutenção, de relações saudáveis com os seus pares e com adultos constitui o desenvolvimento social. Navegar nos desafios das interações sociais no quotidiano de forma ativa, autónoma, responsável e com as adequações e flexibilidade apropriadas à vida em sociedade é fundamental no desenvolvimento socio emocional.

Segundo Yates et al. (2008), o desenvolvimento social emocional durante o pré-escolar consiste na capacidade de se assegurar relações próximas com os pares e com adultos, experienciar, regular e exprimir emoções de forma social e culturalmente adequadas, assim como aprender e explorar os seus contextos familiar, de comunidade e cultural.

O bem-estar subjetivo das crianças reside das suas experiências individuais e pode ser medido através da avaliação global dos aspetos da vida das mesmas. A satisfação de determinado domínio pode ser utilizada para avaliar o bem-estar subjetivo das crianças e é de central importância quando se explora o conceito de qualidade de vida (Campbell, 1976).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, a 11 de março de 2020, a doença coronavírus 2019 (COVID-19) como uma pandemia (WHO, 2020). O alto índice de infecciosidade e a síndrome aguda respiratória que desencadeia levou a que todo o mundo fosse afetado por esta doença. Vários países tomaram medidas drásticas para minimizar a transmissão. Sendo a principal via de transmissão da COVID-19 as gotículas



e secreções respiratórias, as principais medidas estão intimamente relacionadas com a redução das interações sociais, manutenção de distância física, e medidas de proteção individual como a utilização de máscara e lavagem das mãos frequentes.

As restrições implementadas como medida de mitigação da pandemia, levaram a impactos económicos e sociais que afetaram negativamente a saúde mental das populações. A revisão sistemática de Rabiú Abubakar et al. (2022), reporta uma elevada prevalência de ansiedade, depressão, insónia e stress pós-traumático. Segundo estes autores, o confinamento parece ter aumentado comportamentos de abuso de substâncias, álcool e violência doméstica. Se por um lado referem que os fatores de risco para a saúde mental foram identificados como o medo da doença, historial de doenças mentais, estatuto socioeconómico baixo, género feminino e o consumo de álcool. Por outro lado, estes autores reportam que os fatores protetores estão relacionados com níveis de rendimento elevado, apoio psicológico, social e governamental. Problemas de saúde mental têm uma grande prevalência a nível mundial, prevalência que parece ter sido agravada com a pandemia (Rabiú Abubakar et al., 2022).

Em Portugal foi decretado o estado de emergência a 18 de março de 2020, associado a restrições sociais das quais se destacam o encerramento das escolas e locais de atividades de lazer (Decreto-lei n.º 2-A/2020). Com as preocupações crescentes relacionadas com as crianças mais novas, o governo português abriu as creches e jardins de infância por três semanas em junho de 2020 (depois de dois meses e meio encerradas). No início do ano letivo de 2020/2021, no momento da segunda onda da pandemia em Portugal, continuaram os esforços para manter abertas as escolas, apesar dos pontuais encerramentos de estabelecimento de ensino com reconhecidos surtos. Em janeiro de 2021, com o aumento exponencial de casos e saturação do serviço nacional de saúde, regressaram as medidas sociais mais restritivas e o encerramento de todas as escolas novamente.

O período alargado de pandemia trouxe mudanças abruptas no quotidiano da sociedade portuguesa atual, particularmente das crianças. As consequências para a saúde mental das crianças e influência no seu desenvolvimento e aprendizagem não é ainda completamente conhecida, principalmente para crianças em idades precoces (Brooks et

al, 2020; Limone & Toto, 2021; Residori et al., 2020; Viner et al., 2020; Wang et al., 2020).

No atual estado da arte começam a surgir investigações sobre o impacto da pandemia por COVID-19 tem na saúde mental de crianças em idade escolar, adolescentes e adultos. Particularmente, têm surgido pontuais investigações com crianças e adolescentes portugueses com necessidades educativas especiais (Almeida & Cruz-Santos, 2022; Saraiva & Cruz-Santos, 2021). Contudo, existe uma lacuna relativamente ao bem-estar de crianças em idade pré-escolar, especialmente crianças de língua portuguesa, considerando-se importante conhecer também a perceção destas crianças de idades mais precoces.

### **Metodologia**

Neste estudo transversal, pretende-se analisar as experiências de aprendizagem e perceções das crianças em idade pré-escolar durante a pandemia por COVID-19.

O instrumento de recolha de dados foi adaptado da versão portuguesa do Questionário COVID-kids (Kirsch et al., 2020) desenvolvido por uma equipa multilingue da Universidade do Luxemburgo para crianças e adolescentes dos 6 aos 16 anos. O Questionário COVID-kids foi desenvolvido para que crianças e adolescentes pudessem responder autonomamente, procurando ajuda de um adulto quando necessário.

A adaptação do questionário COVID-kids para a idade pré-escolar resultou num questionário mais curto, com cinquenta e nove questões de resposta fechada, dicotómica ou com escala de *likert* de quatro ou cinco pontos, e duas questões finais abertas. As questões encontram-se agrupadas em dez dimensões à semelhança do questionário original, nomeadamente: 1) questões gerais sobre a criança, 2) questões gerais sobre a casa da crianças, 3) questões sobre a escola antes do coronavírus, 4) questões sobre a vida em casa antes do coronavírus, 5) questões sobre a escola durante o coronavírus, 6) questões sobre a vida em casa durante o coronavírus, 7) questões sobre os teus sentimentos durante o período de coronavírus, 8) questões sobre a escola em casa durante o coronavírus, 9) e questões sobre lazer durante o coronavírus.

A linguagem de todas as questões e respostas foram simplificadas e apresentadas paralelamente a um ficheiro áudio de forma a corresponder ao nível de compreensão da

faixa etária da população alvo. As respostas dicotómicas de sim/não foram associadas a imagens coloridas e ilustrativas de polegar para cima ou para baixo, respetivamente. As respostas fechadas foram sempre que possível associadas a imagens ilustrativas representativas de objetos, como por exemplo imagens representativas de telemóvel, computador ou televisão E as escalas de *likert*, de quatro ou cinco pontos, foram sempre associadas a *smiles* representado desde “não gosto nada” a “gosto muito” ou “muito infeliz” a “muito feliz”.

### Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 550 crianças de 4, 5 e 6 anos crianças em idade pré-escolar, de língua portuguesa, e residentes em Portugal (Tabela 1).

### Tabela 1

#### *Caracterização Geral da Amostra por Frequência e Percentagem*

Variável	Frequência (n)	Percentagem (%)	
Género	Feminino	277	50.40
	Masculino	277	49.60
Idade da criança	4	226	41.10
	5	204	37.10
	6	120	21.80
Primeira língua da criança	Português	536	97.50
	Outras línguas	14	2.50
Problema de saúde ou dificuldade	Não tem nenhum problema ou dificuldade	419	76.20
	Nasceu antes do tempo/prematuro	21	3.80
Problema de saúde ou dificuldade	Tem problemas de saúde	45	8.20
	Tem dificuldades no desenvolvimento	12	2.20
	Tem dificuldades motoras	3	0.50

Variável	Frequência (n)	Percentagem (%)	
Tem dificuldades na visão	20	3.60	
Tem dificuldades em aprender	14	2.50	
Nasceu com baixo peso	7	1.30	
Tem Perturbação do Espectro do Autismo	3	0.50	
Tem Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	1	0.20	
Tem problemas respiratórios	5	0.90	
Tem dificuldades na audição	419	76.20	
Não tem nenhum problema ou dificuldade	21	3.80	
Nasceu antes do tempo/prematuro	45	8.20	
Tem problemas de saúde	12	2.20	
Tipo de casa	Casa sem jardim	53	9.64
	Casa com jardim	189	34.36
	Apartamento sem jardim	255	46.36
	Apartamento com jardim	53	9.64

Na sua maioria, os participantes têm o português como primeira língua (97.5%) e não têm nenhum problema de saúde ou dificuldade (76.2%). Grande parte das crianças residem ou em apartamento sem jardim (46.36%) ou casa com jardim (34.36%).

### Resultados

A análise descritiva permite analisar os dados recolhidos através de indicadores estatísticos, como frequências e medidas de tendência central (média).

A maioria das crianças têm animais de estimação (56.0%) e têm pelo menos uma televisão, um carro e um computador em casa. Contudo, existe ainda um número significativo de crianças que não têm tablet (24.0%) ou instrumentos musicais (32.0%). Quanto ao uso das tecnologias, tendo acesso a estes recursos, a grande maioria das crianças utiliza o computador (53.80%), o tablet (65.5%) e o telemóvel (72.0%).

Quanto à vida antes do coronavírus (Tabela 2), as crianças referiram estar felizes (25.10%) ou muito felizes (71.80%) na globalidade, e muito felizes com a sua vida em casa (80.50%). Nesta fase reportaram que os trabalhos eram nem fáceis nem difíceis (29.50%) ou fáceis (42.00%).

**Tabela 2**

*Análise Descritiva da Perceção das Crianças sobre a sua Vida Antes da Pandemia por COVID-19*

Variável		Frequência (n)	Percentagem (%)
Nível de felicidade com vida na escola	Muito feliz	395	71.80
	Feliz	138	25.10
	Infeliz	8	1.50
	Muito infeliz	9	1.60
Perceção da dificuldade dos trabalhos	Muito fáceis	123	22.40
	Fáceis	231	42.00
	Nem fáceis nem difíceis	162	29.50
	Difíceis	30	5.50
	Muito difíceis	4	0.70
Nível de felicidade em casa	Muito feliz	443	80.50
	Feliz	103	18.70
	Infeliz	1	0.20
	Muito infeliz	3	0.50

Durante o coronavirus e no momento da resposta ao presente cuestionário, a grande maioría das escolas encontrávanse encerradas (93.50%). As crianzas reportan que a escola está diferente agora, comparativamente ao que era antes da pandemia (90.40%). Contudo a maioría está muito feliz (55,1%) ou feliz (28.50%) por voltar à escola (ver Tabela 3).

**Tabela 3**

*Análise Descritiva da Perceção das Crianzas sobre a sua Vida Durante da Pandemia por COVID-19*

Variável	Frequência (n)	Percentagem (%)	
Nível de felicidade por voltar à escola	Muito feliz	521	55.10
	Feliz	308	28.50
	Nem infeliz nem infeliz	131	10.20
	Infeliz	39	4.90
	Muito infeliz	31	1.30
Felicidade durante o período de coronavirus	Muito feliz	120	15.50
	Feliz	535	56.90
	Infeliz	277	22.70
	Muito infeliz	98	4.90
Sentimentos durante o período de coronavirus	Triste	250	45.45
	Aborrecido	356	64.73
	Preocupado que alguma coisa má vá acontecer com a própria criança	210	38.18
	Preocupado que a própria ou alguém que conhece vá ficar doente	363	66.00
	Preocupado que a família vá ter menos dinheiro	235	42.73

Os niveis de felicidade durante o período de coronavirus diminuíram comparativamente ao período anterior. Os sentimentos negativos que as crianzas percecionaram são a preocupação que a própria ou alguém que conheça vá ficar doente (66.00%), aborrecimento (64.73%), tristeza (45.45%), preocupação que a família vá ter menos dinheiro (42.73%).

Relativamente à escola durante a pandemia, a maioría das crianzas viu pelo computador ou telemóvel o seu educador de infância (62.00%) pelo menos uma vez por semana (59.90%) (Tabela 4).

**Tabela 4**

*Análise Descritiva da Perceção das Crianças sobre Escola em Casa Durante da Pandemia por COVID-19*

Variável		Frequência (n)	Percentagem (%)
Frequência de contacto com educador de infância	Nunca	272	26.90
	Uma vez por mês	97	8.90
	Dois vezes por mês	36	4.40
	Uma vez por semana	204	23.50
	Dois a três vezes por semana	163	19.10
	Quase todos os dias	258	17.30
Educador enviou trabalhos para casa	Sim	477	86.70
	Não	73	13.30
Gosta de falar com o educador	Não gosta nada	68	5.60
	Não gosta	175	15.10
	Gosta	473	45.30
	Gosta muito	252	26.20
	Omisso	68	5.60

Sendo que as crianças reportaram que gostaram (45.3%) ou gostaram muito (26.2%) de falas com o seu educador de infância. Importa realçar que 38.00% das crianças não falou com o seu educador durante este período. No entanto, foi o período marcado pelo envio de trabalhos para casa (86.7%).

### **Discussão e Conclusão**

A pandemia por COVID-19 levou a que vários países tomassem medidas de mitigação da transmissão da infeção. O encerramento das escolas, os confinamentos, o uso de máscara, distanciamento físico e isolamento social destabilizaram a vida das sociedades, das famílias e das crianças. As rotinas e rituais das crianças são importantes para o seu desenvolvimento. As quebras das mesmas podem levar a desafios a curto ou mesmo a longo prazo (Rider et al., 2021).

A educação pré-escolar é importante para o desenvolvimento das crianças. Ter acesso a contextos educativos, recursos e profissionais de educação, tem um impacto positivo a longo prazo na aprendizagem e desenvolvimento social e emocional das crianças nestas idades (Department of Education, 2021). A comunidade e os contextos naturais da criança são importantes como fonte de oportunidades de aprendizagem (Serrano et al., 2003). Cada dia em que a criança falta à escola pode impactar o desenvolvimento e sucesso académico futuro. Por este motivo, a pandemia parece assim ter causado prejuízos para o desempenho na leitura, gramática e matemática (Blainey et al., 2020). Estes prejuízos são tão maiores quanto mais novas as crianças são. Mesmo as pequenas interrupções na escolaridade das crianças podem ter impactos negativos duradouros devido a fatores como a falta de programas estruturados para recuperar o atraso. Após a pandemia por COVID-19, as crianças podem vir a precisar de apoio intensivo para recuperar as oportunidades perdidas (UNICEF, 2020).

Neste estudo transversal recorreu-se ao COVID-PreKIDs para averiguar as experiências de aprendizagem e perspetivas de qualidade de vida das crianças com e sem necessidades especiais em idade pré-escolar e de língua portuguesa durante o período de pandemia por COVID-19. O questionário COVID- PreKIDs (Sapage et al., 2021) foi adaptado da versão portuguesa do questionário COVID-Kids (Kirsch, Engel de Abreu, & Neumann, 2020) para crianças e adolescentes desenvolvido pela Universidade do Luxemburgo. O questionário COVID- PreKIDs respondido online, com recurso a áudio e imagens, por crianças com e sem necessidades especiais entre os 4 e os 6 anos de idade e com a ajuda de um adulto.



A amostra deste estudo apresenta uma distribuição semelhante entre crianças do género feminino e masculino e entre as três faixas etárias. Quanto à vida antes do coronavírus, as crianças referiram estar felizes ou muito felizes com a sua vida em casa. Nesta fase reportaram que os trabalhos da escola tinham um nível de dificuldade baixa.

Na fase de recolha de dados do presente estudo (início de 2021), a grande maioria das escolas encontravam-se ainda encerradas levando a que as crianças ficassem maioritariamente em casa com um dos pais durante o confinamento. Tratando-se do segundo encerramento das escolas em Portugal, as crianças tinham já a perceção que a escola estava diferente em relação ao período pré-pandemia. Contudo, demonstraram estar motivadas para o regresso à escola. Os níveis de felicidade durante o período de coronavírus diminuíram comparativamente ao período pré-pandemia. Os sentimentos negativos que as crianças percecionaram são a preocupação que a própria ou alguém que conheça vá ficar doente, aborrecimento, tristeza, preocupação que a família vá ter menos dinheiro. Estes resultados são semelhantes ao reportados na Alemanha, Espanha, Itália, Reino Unido e Luxemburgo (Cachón-Zagalaz et al., 2020; Engel de Abreu et al., 2021; Golberstein et al., 2020; Lee, 2020; Masonbrink & Hurley, 2020; Ravens-Sieberer et al., 2022).

Relativamente ao ensino a distância, verificou-se o recurso à abordagem digital adotada é confirmada, uma vez que a maioria das crianças viu o seu educador de infância pelo computador ou telemóvel pelo menos uma vez por semana. Como relatado por Hodges et al. (2020), as experiências de ensino a distância na segunda fase da pandemia diferem da primeira quanto ao planeamento e organização das medidas implementadas. No entanto, as preocupações reportadas nos relatórios da UNICEF (2020) são confirmadas pelo presente estudo quando se verifica que 38% da amostra refere nunca ter falado com o educador de infância.

Em suma, as restrições e alterações ao nível do acesso à educação e rotinas durante a pandemia influenciaram as crianças ao nível do seu bem-estar e desenvolvimento global. Deste modo, este estudo apresenta contribuições para como se irá perspetivar no futuro a educação, bem como a avaliação e intervenção junto a crianças falantes de língua portuguesa que frequentam a educação pré-escolar.

## Referências

- Almeida, W., & Cruz-Santos, A. (2022). Análise dos processos de comunicação e interação com alunos com surdocegueira e multideficiência em Portugal antes e depois da COVID-19. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(63), 136-151.
- Blainey, K., Hiorns, C., & Hannay, T. (2020). *The impact of lockdown on children's education: A nationwide analysis*. RS Assessment from Hodder Education and SchoolDash. [https://www.risingstars-uk.com/media/Rising-Stars/Assessment/Whitepapers/RS\\_Assessment\\_white\\_paper\\_1.pdf](https://www.risingstars-uk.com/media/Rising-Stars/Assessment/Whitepapers/RS_Assessment_white_paper_1.pdf)
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet (London, England)*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cachón-Zagalaz, J., Sánchez-Zafra M., Sanabrias-Moreno D., González-Valero G., Lara-Sánchez, A., J., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2020). Systematic review of the literature about the effects of the COVID-19 pandemic on the lives of school children. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569348>
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31(2), 117–124. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.2.117>
- Department of Education. (2021). *Evidence summary: COVID-19 - children, young people and education settings*. Report. <https://www.gov.uk/government/publications/evidence-summary-covid-19-children-young-people-and-education-settings>
- Engel de Abreu, P., Neumann, S., Wealer, C., Abreu, N., Macedo, E. C., & Kirsch, C. (2021). Subjective well-being of adolescents in Luxembourg, Germany, and Brazil during the COVID-19 pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 69(2), 211-218. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.04.028>

- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA pediatrics*, *174*(9), 819-820. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>
- Hodges C., Moore S., Lockee B., & Trust T. (2020). The difference between teaching and online emergency remote learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kirsch, C., Engel de Abreu, P., Neumann, S., Wealer, C., Brazas, K. A., & Hauffels, I. (2020). *Subjective well-being and stay-at-home experiences of children aged 6-16 during the first wave of the COVID-19 pandemic in Luxembourg: A report of the project COVID-Kids*. University of Luxembourg, Faculty of Humanities, Education and Social Sciences: Department of Humanities.
- Limone, P., & Toto, G. A. (2021). Psychological and emotional effects of digital technology on children in COVID-19 pandemic. *Brain Sciences*, *11*(9), 1126. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091126>
- Malti, T., & Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*, *13*(6), 652-665.
- Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, *146*(3), e20201440. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440>
- Rabiu Abubakar, A., Tor, M. A., Ogidigo, J., Sani, I. H., Rowaiye, A. B., Ramalan, M. A., Najib, S. Y., Danbala, A., Adamu, F., Abdullah, A., Irfan, M., Kumar, S., Etando, A., Rahman, S., Sinha, S. & Haque, M. (2022). Challenges and implications of the COVID-19 pandemic on mental health: A systematic review. *Psych*, *4*(3), 435–464. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/psych4030035>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *31*, 879–889. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>

- Residori, C., Sozio, M. E., Schomaker, L., & Samuel, R. (2020). *YAC – Young People and COVID-19: Preliminary results of a representative survey of adolescents and young adults in Luxembourg*. Esch-sur-Alzette, Luxembourg: University of Luxembourg.
- Rider, E. A., Ansari, E., Varrin, P. H., & Sparrow, J. (2021). Mental health and wellbeing of children and adolescents during the covid-19 pandemic. *BMJ (Clinical research ed.)*, 374, n1730. <https://doi.org/10.1136/bmj.n1730>
- Sapage, S. P. Cruz-Santos, A., & Engel de Abreu, P. (2021). *COVID-PreKIDS: Versão portuguesa do questionário COVID-Kids adaptado para idade pré-escolar*. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação-Universidade do Minho e Universidade do Luxemburgo.
- Saraiva, J. P., & Cruz-Santos, A. (2021). Ensino a distância e necessidades educativas especiais: Caminhos cruzados por uma pandemia. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(45), 371-380. <https://revista.unitins.br/.../human.../article/view/4352>
- Serrano, A. M., Pereira, A. P., & Carvalho, M. L. (2003). Oportunidades de aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida: Família e comunidade. *Psicologia*, 17(1), 65–80. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v17i1.439>
- UNICEF (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures?* UNICEF Data hub. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet (London)*, 715

*England*), 395(10228), 945–947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fetting, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence. *The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning*. [http://csefel.vanderbilt.edu/documents/rs\\_screening\\_assessment.pdf](http://csefel.vanderbilt.edu/documents/rs_screening_assessment.pdf)

Uma análise das características familiares de adolescentes criativos no domínio artístico

Suellen Cristina Rodrigues Kotz, (<https://orcid.org/0000-0002-8987-7065> )\*

Marina Silva Bicalho Rodrigues(<https://orcid.org/0000-0001-7636-2479> )\*\*

\*Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Universidade de Brasília, \*\* Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Universidade de Brasília

suellencrp5@gmail.com

Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) - Brasil.

Créditos: FAPDF – Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal.

#### Resumo

A família se constitui como o primeiro grupo de referência dos indivíduos, além de fonte de proteção, cuidados e contribuição para o desenvolvimento adaptativo dos filhos. O objetivo da pesquisa foi analisar as características familiares de adolescentes reconhecidos como criativos no domínio artístico. Participaram do estudo quatro adolescentes e um de seus pais, provenientes de um projeto social, localizado na cidade de Brasília. Para a coleta de dados foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas com os adolescentes e seus responsáveis. Para a análise de dados, a Análise Temática foi integrada. Os resultados apontaram que as características familiares estavam associadas à configuração familiar monoparental que tinha implicações na dinâmica familiar e no acesso a oportunidades. Por outro lado, a responsividade materna, a ausência parental e a busca por referências intra e extrafamiliares são aspectos que parecem influenciar no desenvolvimento da criatividade dos adolescentes pesquisados.

*Palavras-chave:* adolescentes, criatividade, família.

## **An analysis of the family characteristics of creative adolescents in the artistic field**

### Abstract

The family constitutes the individuals' first reference group, in addition to being a source of protection, care and contribution to the adaptive development of children. The objective of the research was to analyze the family characteristics of adolescents recognized as creative in the artistic field. Four teenagers and one of their parents participated in the study, coming from a social project located in the city of Brasilia. For data collection, semi-structured interview scripts were used with the adolescents and their guardians. For data analysis, Thematic Analysis was integrated. The results showed that family characteristics were associated with the single-parent family configuration, which had implications for family dynamics and access to opportunities. On the other hand, maternal responsiveness, parental absence and the search for intra and extra-familial references are aspects that seem to influence the development of creativity in the researched adolescents.

*Keywords:* adolescents, creativity, family.

Vários autores argumentam que há muito a ser conhecido a respeito dos elementos envolvidos no desenvolvimento da criatividade do adolescente e sua relação com os aspectos do ambiente social (Barbot, 2018; Beghetto & Dilley, 2016; Karwowski, 2016). Considera-se que os adolescentes passam por uma série de transformações sociais, emocionais e experiências relacionais que os tornam mais suscetíveis à mudanças. Estas, podem apoiar ou limitar o desenvolvimento da criatividade nesse momento do curso de vida (Alencar et al., 2016; Beghetto & Dilley, 2016).

Dessa forma, o estudo em criatividade nessa etapa do desenvolvimento mostra-se relevante em função de algumas características vinculadas aos adolescentes e que guardam relação com a de indivíduos criativos como: abertura para descobertas, curiosidade, disposição para correr riscos (Barbot, 2018; Glăveanu & Tanggaard, 2014; Sica et al., 2017; Van der Zanden et al., 2020). Além disso, verifica-se uma lacuna nas

pesquisas que envolvem as temáticas e de como as diversas relações influenciam no seu desenvolvimento, inclusive as familiares. Alguns estudiosos mostraram que, na nossa sociedade, a família se constitui, com algumas exceções, como o primeiro grupo de referência, representado como fonte de proteção e cuidados, que contribuem para o desenvolvimento dos filhos (Maia & Soares, 2019; Yuen et al., 2018).

Vygotsky (2003) ajuda-nos a compreender esse fenômeno ao tratar do processo de mediação. Inserido no meio familiar, o indivíduo aprende a significar suas primeiras ações, internalizando, cotidianamente, por meio de signos e símbolos que servem de mediadores fundamentais para a organização de seu pensamento, atuando também no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. A partir disso, esse estudo teve o objetivo de analisar as características familiares de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, reconhecidos como criativos no domínio artístico. Tem o intuito de analisar o perfil familiar destes participantes, no sentido de compreender como essas relações impactam em sua criatividade neste domínio.

### **Método**

Esse estudo adotou uma abordagem qualitativa, com delineamento descritivo e exploratório. Em pesquisas qualitativas que envolvem criatividade, Czerwonka (2019) sinaliza que é necessário entender a criatividade por meio de métodos que avaliem o contexto da vida diária. As investigações voltadas para as ações compartilhadas entre os indivíduos podem beneficiar não apenas as facetas dinâmicas e contextuais da criatividade, mas também, verificar se a presença de outras pessoas, as interações sociais e as influências culturais podem impactar nas ações criativas.

### **Cenário de Pesquisa**

A pesquisa aconteceu na sede de um projeto social localizado em uma região administrativa do Distrito Federal. O projeto visa o fortalecimento do vínculo familiar de 47 crianças e adolescentes, consolidando os direitos garantidos a esse público, conforme previsto em lei. Os pressupostos nos quais o projeto é baseado, reconhece, ainda, a importância da família no desenvolvimento integral dos seus membros, tendo como foco as diretrizes da Política Nacional de Assistência Social, do Estatuto da Criança e do



Adolescente (ECA) e da prestação do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos aos seus beneficiários.

### Participantes

Participaram do estudo quatro adolescentes, quatro responsáveis pelos adolescentes e duas educadoras do projeto. Para identificação dos participantes foram utilizados códigos para preservação das identidades. Assim, os adolescentes foram identificados por: P1, P2, P3 e P4, e seus responsáveis como mãe ou pai de cada um. As educadoras foram identificadas como E1 e E2. As características sociodemográficas de cada adolescente e de seus responsáveis estão detalhadas nas tabelas 1 e 2, respectivamente, apresentadas a seguir.

**Tabela 1**

*Características sociodemográficas dos adolescentes (N=4)*

Adolescentes	Idade	Escolaridade	Gênero
P1	14	7º ano Ens. Fundamental	Masculino
P2	14	7º ano Ens. Fundamental	Masculino
P3	14	7º ano Ens. Fundamental	Masculino
P4	15	9º ano Ens. Fundamental	Masculino

*Nota:* elaborado pela autora

Os adolescentes participantes cursavam o Ensino Fundamental, sendo que P1, P2 e P3 eram alunos com defasagem em idade/série, em decorrência de repetência, com exceção de P4, que estava prestes a iniciar o ensino Médio.

**Tabela 2**

*Características sociodemográficas dos responsáveis (N=4)*

Responsáveis	Escolaridade	Profissão	Renda familiar	Estado Civil
Pai -P1	Ens. Fundamental Incompleto	Eletricista	R\$1.400,00	Separado
Mãe -P2	Ens. Fundamental Incompleto	Cabeleireira	Não declarado	União estável
Mãe -P3	Ens. Fundamental Incompleto	Diarista	R\$2.000,00	Separada
Mãe -P4	Ensino Médio	Cabeleireira	R\$1.500,00	Separada

*Nota:* elaborado pela autora

Com relação às educadoras E1 (25 anos) e E2 (40 anos), ambas possuem Ensino Superior completo e trabalhavam no projeto há mais de dois anos. E1 desenvolve trabalhos manuais e artesanais; e E2 desenvolve trabalhos de cunho reflexivo e relacionados ao desenvolvimento moral e social, como oficinas temáticas educativas.

### **Instrumentos**

Os dados foram recolhidos com o uso de roteiro de entrevista semiestruturada. Foram realizadas entrevistas com os adolescentes, com um dos responsáveis (pai ou mãe) e dois educadores sociais. As entrevistas foram registradas por gravação de áudio e transcritas posteriormente.

### **Procedimentos**

Para a construção dos dados foram adotadas quatro etapas. A primeira consistiu em uma reunião com todos os educadores sociais (n=7) para apresentação do projeto de

pesquisa e autorización institucional para realización da mesma. Dos sete educadores participantes, dois deles eram responsáveis por trabalhos realizados com os adolescentes e por terem mais conhecimentos sobre as vivências dos adolescentes, foram seleccionadas para as demais etapas. Na segunda etapa foi realizado um encontro com todos os adolescentes que frequentavam a instituição para apresentação do projeto de pesquisa. Participaram, 20 adolescentes, destes, 13 eram do gênero masculino e sete do feminino. Durante a atividade realizada, foi solicitado aos participantes que apontassem três colegas que eles consideravam criativos, inventivos ou que gostassem de fazer coisas diferentes. Os integrantes da atividade apontaram três adolescentes do gênero masculino. Os adolescentes foram nomeados por seus pares em função de apresentarem habilidade para o desenho e características como: ser curioso, autoconfiante, engraçado, fazer coisas diferentes dos demais. A estes três nomeados foi solicitado que indicasse mais um colega que não havia sido nomeado como eles, mas que eles concordavam e consideravam ter as mesmas características.

A terceira etapa teve como objetivo dar a oportunidade para que os adolescentes indicados por seus pares desenhassem, uma vez que os colegas entendiam que a criatividade era expressa por meio do desenho. Os quatro participantes foram convidados para realizar produção de desenhos de tema livre. Os desenhos foram fotografados com finalidade de compor o material de análise da pesquisa. Na quarta etapa foram realizadas as entrevistas com os pais dos adolescentes (n=4), com os adolescentes nomeados como criativos (n=4) e com os educadores (n=2). A duração média das entrevistas variou entre 32 e 46 minutos. Todas as entrevistas foram realizadas na sede do projeto, em uma sala designada para os procedimentos da pesquisa, a fim de assegurar um ambiente adequado e o sigilo de informações.

### **Análise de Dados**

Os dados construídos a partir das entrevistas foram analisados por meio de Análise Temática, que visa identificar padrões explicativos do fenômeno estudado. A Análise Temática é um método analítico qualitativo utilizado em pesquisas na área de psicologia e uma das principais características desse método são sua dinamicidade e flexibilidade (Braun & Clark, 2006).

## Resultados

Com relação às características familiares, os resultados apontaram que: três famílias tinham configurações familiares monoparentais, sendo duas delas chefiadas por mulheres e uma pela figura paterna. Os adolescentes das famílias chefiadas pelas mulheres tinham pouco contato com a figura paterna. Independentemente da configuração familiar, a responsividade materna foi um aspecto destacado pelos participantes, de forma positiva. Os representantes das quatro famílias relataram que as relações familiares eram permeadas de adversidade, seja por problemas com algum integrante da família ou pelo fator socioeconômico que apresentavam. Três responsáveis declararam ter escolaridade no nível de Ensino Fundamental Incompleto, com exceção da mãe de P4, que tinha o Ensino Médio completo.

Estes quatro adolescentes eram oriundos de famílias que viviam em contexto socioeconômico desfavorável, com declaração de renda mensal de pouco mais de um salário-mínimo e meio com base na referência salarial de 2019. Com relação à expressividade e produção criativa, os pais buscam referenciar a criatividade a partir de características de outros membros da família, numa tentativa de explicar a criatividade como um aspecto hereditário ou aprendido com outros membros da família.

*Responsividade materna.* A responsividade materna é representada nas falas dos participantes, como ação direcionada ao suprimento de algumas necessidades dos adolescentes, expressa por meio de gestos de carinhos, atenção, acompanhamento, cuidados e investimento na educação. Esses aspectos ficam evidentes nos fragmentos de falas a seguir: “Tem vez que eu falo: – O que você tem, bebezinho da mamãe? Quando ele chega da escola, eu digo: Oi, filho, aí beijo, pergunto como foi na escola” (Mãe de P3). “Não sei se essa é minha visão de mãe ou se alguém de fora também vê isso, porque a mãe tem esse olhar de preocupação, talvez é uma coisa que não tem nada a ver, e você está preocupando. Ele é meu companheiro, meu caçula, só tá eu e ele”. – (Mãe de P2). “Eu me preocupo muito com a educação dele, estou pagando aula de violão para evitar que ele fique na rua, aprendendo coisas erradas”. – (Mãe de P4).

*Ausência parental.* A ausência parental foi definida como certo distanciamento emocional e relacional por parte dos responsáveis, devido à separação conjugal, ou pela necessidade de trabalhar longas jornadas e gerar a renda para o sustento da família. Esse tema aparece na fala dos responsáveis e das educadoras e pode ser exemplificado a seguir: “Ele não tem tanta atenção do pai, tem mais atenção é de mim mesmo (...). Eu já falei com o pai dele: – Oh, você precisa dar mais atenção para ele”. – (Mãe de P3). “Ele sempre traz, assim, realidades que estão acontecendo na família, partilha histórias que justificam o pouco do que é a realidade dele e nos ajuda a entender um pouco, né, o jeito dele (...). O pai tem problemas com alcoolismo e o irmão é usuário de drogas”. – (E1 sobre P1).

Além da responsividade materna e a ausência parental, surgiram outros temas relacionados à maneira como os pais justificavam a habilidade criativa de seus filhos. Observou-se que a mãe de P2 e o adolescente P1 buscavam explicar a origem da habilidade de desenhar e da expressividade criativa, por meio de referenciamento intrafamiliar.

*Referência intrafamiliar para expressividade criativa.* Os pais relataram como outros integrantes da família inspiravam os adolescentes. Com relação às habilidades para o desenho, no caso de P1 e P2, essa habilidade era herdada, na percepção de seus responsáveis, do irmão mais velho. Essa tentativa de explicar a expressividade e produção criativa fica evidenciada nas falas de alguns pais e adolescentes. Conforme exemplificado a seguir: “Acho que ele começou a desenhar depois que viu o irmão desenhando, mas ele não desenha igual o irmão não” – (Mãe de P2). Já P1 relatou que aprendeu vendo seu irmão desenhando, mas que hoje seu irmão não mantém a prática. Por outro lado, a mãe de P2 e P4 relataram que viam muita semelhança nas atitudes dos filhos com seu próprio jeito de ser e expressar.

*Referências extrafamiliares para a expressividade criativa.* A mãe de P3, o pai de P1 e uma das educadoras justificaram a habilidade criativa considerando influências do ambiente externo sobre os adolescentes, por intermédio da relação com pessoas, contextos e situações que foram incorporando-se ao seu cotidiano. No caso de P3, essa habilidade era espelhada em sua madrinha, que era patroa da sua mãe, cuja casa ele frequentava desde criança. “Se bem que a madrinha dele é artista, ela fazia uns desenhos

muito bonitos. Agora eu não sei se ele via ela desenhando, se interessou e gostou (...)”.

– (Mãe de P3). “Ele sempre foi interessado em desenhar. Desde quando ele começou a estudar ele já desenhava (...). Ele desenha tudo o que vê, os desenhos que ele assiste, Naruto, Pokémon”. – (Pai de P1). “Ele é criativo, teve uma vez que a gente fez atividade e aí ele viu a do P1, ele quis fazer igual, pra tentar fazer diferente dos demais, então eu acho ele criativo”. – Educadora 1 sobre P4.

### **Discussão**

De acordo com os resultados desta pesquisa, quatro características familiares parecem influenciar na expressão da criatividade artística dos adolescentes da pesquisa: configuração familiar, responsividade materna, a ausência paterna e a tentativa de explicar a criatividade por meio de referências intra e extrafamiliar. A configuração familiar dos adolescentes desta pesquisa estava relacionada a condição socioeconômica desfavorecida das famílias e ausência da figura paterna, devido à separação conjugal. Esse cenário tem implicações para o desenvolvimento dos adolescentes, o acesso a oportunidades de aperfeiçoamento de suas habilidades criativas e do seu talento no domínio do desenho. Devido a estas características familiares, somadas ao baixo desempenho escolar, esses adolescentes precisariam de atendimento educacional especializado para que os seus potenciais criativos na área de desenho fossem atendidos. Uma vez que há uma cultura escolar voltada para o que falta, para o insucesso e não para os potenciais de indivíduos oriundos de famílias que vivem em contextos socioeconômicos desfavorecidos (Chagas & Fleith, 2009; Chagas-Ferreira, 2016).

No que diz respeito a responsividade materna expressa pelo contato, tentativa de diálogos e preocupações com o futuro do adolescente parecem influenciar na criatividade dos mesmos, uma vez que as mães reconheciam a capacidade criativa e incentivavam a continuação das produções e dos estudos. Todos os responsáveis apontavam interferências intrafamiliares e extrafamiliares para os interesses e produção criativa dos adolescentes. Além disso, as mães identificavam algumas de suas próprias características nos filhos em seu modo de expressar. Diante desse cenário, as relações familiares apresentadas nesse contexto demonstraram uma contradição com relação à presença e à ausência afetiva. Entende-se que a família, por se apresentar como o primeiro ambiente

social de desenvolvimento tem papel fundamental na forma como o indivíduo aprende as diversas maneiras de se relacionar, de se expressar emocionalmente ou de ter acesso a oportunidades sociais (Maia & Soares, 2019; Yuen et al., 2018).

Por outro lado, um estilo parental associado à ausência ou ao excesso de controle pode comprometer o desenvolvimento de competências e habilidades sociais mais adaptadas (Mota & Ferreira, 2019). No entanto, pesquisas apontam que tanto o suporte parental, principalmente a responsividade materna, quanto ausências ou situações desafiadoras na vida do adolescente possuem relação com a expressão da criatividade (Guo, et al., 2021; Liu et al., 2013; Sánchez-Hernández & Garber 2015; Shek 2020; Van der Zanden et al., 2020). O suporte, a aceitação e a oferta de espaço propício ao desenvolvimento são apontados como características familiares promotoras do desenvolvimento da criatividade. Por outro lado, há estudos que demonstram que pessoas oriundas de famílias pouco harmoniosas, podem encontrar terreno fértil para suas habilidades criativas. A existência dessas duas contradições indica que pode haver dois caminhos, oriundos do contexto familiar, que contribuem para a criatividade individual (Guo, et al., 2021; Van der Zanden et al., 2020).

Podemos verificar que mesmo existindo dificuldades e adversidades, os vínculos dos adolescentes com figuras significativas na família e profissionais do projeto, assim como a oferta de atividades lúdicas, culturais e desportivas pela instituição, contribuíram de certa forma para o enfrentamento das condições adversas. Nesse caso, os educadores do estudo, parecem ter exercido uma função de apoio ao desenvolvimento da criatividade, quando demonstraram a capacidade de acolher necessidades emocionais e materiais dos adolescentes.

Os resultados demonstraram que os pais, tendem a buscar referências intrafamiliares e extrafamiliares para explicar as habilidades dos filhos no domínio do desenho e para a expressão criativa. Eles baseavam a habilidade dos filhos em uma referência aos modos como eles mesmos expressavam suas emoções, ou havia uma tentativa de explicar sua origem em outros membros da família. Além disso, tinham referências externas para além da familiar para justificar a habilidade artística. Com relação a isso, Sales (2014) contribui com a questão dos significativos que os sujeitos

internalizam por meio dos hábitos dos pais, nesse primeiro momento. (Alencar & Fleith, 2009; Csikszentmihalyi, 1996). Os pais transmitem para eles o contexto sócio-histórico e cultural da sociedade na qual estão inseridos, sendo que a dinâmica desse processo está constituída em um nível de afetividade e emoção, impactando e possibilitando o processo de aprendizagem (Amabile & Pillemer, 2012). Parte-se do pressuposto de que as crenças e os afetos que permeiam as relações – sejam elas do sujeito com os demais, do sujeito consigo mesmo, ou do sujeito com os objetos do mundo – favorecem os esforços despendidos em qualquer atividade, incluindo-se as de aprendizagem: não somente a aprendizagem escolar, mas toda e qualquer aprendizagem (Sales, 2014). Nesse sentido, o afeto constitui-se como parte dos elementos relevantes para a criatividade que podem ser significativamente influenciados pelo ambiente social. (Amabile & Pillemer, 2012; Gomes, 2013).

### **Conclusão**

Verificamos a partir dos resultados deste estudo que as experiências dos adolescentes com os outros, em uma dada situação, permitem que estes consigam elaborar sentidos e transformar significados. Nessa direção, para que as ações sejam apreendidas e compartilhadas, o eu e o outro, precisam partilhar um mesmo campo de informações, portanto, estão integrados no processo de desenvolvimento. E os espaços distribuídos cotidianamente, entre os adolescentes e outros indivíduos, impactam na atividade e expressão criativa.

Conforme indicado no estudo, algumas características familiares particulares influenciaram na produção e expressão criativa dos adolescentes investigados. No entanto, enfatizamos que estas dizem respeito à amostra pesquisada, não sendo possível generalizar para outros grupos. Indicamos a necessidade de estudos comparativos sobre os diferentes tipos de famílias e como essas configurações influenciam no desenvolvimento da criatividade entre os adolescentes. Ainda é necessária a utilização de diferentes instrumentos na construção dos dados acerca do ambiente familiar relacionados aos diferentes tipos de expressão criativa.



## Referências

- Alencar, E. M. L. S., Braga, N. P., & Marinho, C. D. (2016). *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Vozes
- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 46 (1), 3–15 <https://doi: 10.1002/jocb.001>
- Barbot, B. (2018). Creativity and self-esteem in adolescence: A study of their domain specific, multivariate relationships. *Journal of Creative Behavior*, 54(2), 1-14. <https://doi: 10.1002/jocb.365>
- Beghetto, R. A., & Dilley, A. E. (2016). Creative aspirations or pipe dreams? Toward understanding creative mortification in children and adolescents. In B. Barbot (Org.), *New Directions for Child and Adolescent Development: Perspectives on Creativity Development* pp. 85-95. <https://doi-periodicos.capes.gov.br/10.1002/cad.20150>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chagas, J. F., & Fleith, D. S. (2009). Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 155-170. <https://doi:10.1590/S1413-65382009000100011>
- Chagas-Ferreira, J. F. (2016). Psicologia escolar e desenvolvimento humano: articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In: M. D. Dazzani; M.V. Souza & V. L. Trevisan (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 173-188). Alínea.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.

- Czerwonka, M. (2019). Those days when people are creative: Diary methods in creativity research. In: I. Lebuda & V. P. Glăveanu (Orgs.), *The Palgrave Handbook of Social Creativity Research* (p. 59-73). Palgrave Macmillan
- Glăveanu, V. P., & Tanggaard, L. (2014). Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. *New Ideas in Psychology*, 34(1), 12-21. <https://doi:10.1016/j.newideapsych.2014.02.002oi>
- Gomes, C. A. V. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: Implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 509-518. <https://doi.10.1590/S1413-73722013000300012>
- Guo, J., Zhang, J., & Pang, W. (2021). Parental warmth, rejection, and creativity: The mediating roles of openness and dark personality traits. *Personality and Individual Differences*, 168(21), 1-7. <https://doi.10.1016/j.paid.2020.110369>
- Karwowski, M. (2016). The dynamics of creative self-concept: Changes and reciprocal relations between creative self-efficacy and creative personal identity. *Creativity Research Journal*, 28(1), 99-104. <https://doi:10.1080/10400419.2016.1125254>
- Liu, G., Zhang, S., Zhang, J., Lee, C., Wang, Y., & Brownell, M. (2013). Autonomous motivation and chineses adolescents' creative thinking: The moderating role of parental involvement. *Creativity Research Journal*, 25(4), 446-456. <http://doi:10.1080/10400419.2013.843401>
- Maia, F. A., & Soares, A. B (2019). Diferenças nas práticas parentais de pais e mães e a percepção dos filhos adolescentes. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(1), 59-82. <https://doi:10.5433/2236-6407.2019v10n1p59>
- Mota, C. P., & Ferreira, S. D. (2019). Estilos parentais, competências sociais e o papel mediador da personalidade em adolescentes e jovens adultos. *Análise Psicológica*, 37(3), 269-284. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.1548>
- Sales, M. S. (2014). O processo de constituição da identidade na adolescência: Trabalho, classe e gênero. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 161-171. <https://doi:10.1590/S0102-71822014000500017>

- Sánchez-Hernández, O., & Garber, J. (2015). Divergent Explanatory Production (DEP): The relationship between resilience and creativity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 551-568. <http://doi:10.14204/ejrep.37.14126>
- Shek, D. T. L. (2020). Differences between fathers and mothers in the treatment and relationship with, their teenage children: Perceptions of chinese adolescents. *Adolescence*, 35(137), 135-146. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA62959086&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00018449&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E7596f1d1&aty=open-web-entry>
- Sica, L. S., Ragozini, G., Di Palma, T., & Sestito, A. L. (2017). Creativity as identity skill? Late adolescents' management of identity, complexity and risk-taking. *Journal of Creative Behavior*, 53(4), 457-471. <https://doi:10.1002/jocb.221>
- Van der Zanden P. J. A. C., Meijer P. C., & Beghetto, R. A. (2020). A review study about creativity in adolescence: Where is the social context? *Thinking Skills and Creativity*, 20(3), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100702>
- Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Yuen, C. X., Fuligni, A. J., Gonzales, N., & Telzer, E. H. (2018). Family first? The costs and benefits of family centrality for adolescents with high-conflict families. *Journal Youth Adolescence*, 47(2), 245-259. <http://doi:10.1007/s10964-017-0692-6>

Essa pesquisa obteve apoio da FAPDF – Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal.



## Área 7 – Formación de Profesores y Agentes Educativos

A concetualização do trabalho prático no ensino das ciências: Dados de uma revisão sistemática da literatura

Hugo Oliveira (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6802-1604>)<sup>1</sup>,

Jorge Bonito (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5600-0363>)<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora – Portugal

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro - Portugal

Correspondência: Hugo Oliveira, [hmjo@uevora.pt](mailto:hmjo@uevora.pt)

Financiamento:

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 e UIDB/04312/2020.

Resumo

O trabalho prático, no ensino das ciências, tem vindo a ser considerado como uma metodologia essencial da prática quotidiana dos professores de ciências, particularmente a partir da década de 1960. Para este paradigma contribui o facto das inúmeras vantagens que lhe são imputadas. No entanto, para se conhecer com maior propriedade a relevância do trabalho prático no ensino das ciências, interessa descortinar a visão que os professores têm sobre as dinâmicas desta metodologia. Deste modo, com o objetivo de se reconhecer o atual estado da arte sobre a concetualização do trabalho prático, percecionada e assumida por investigadores e professores de ciências na sua prática letiva, foi elaborada uma revisão sistemática da literatura em quatro bases de dados e um agregador. Apuraram-se 53 publicações científicas internacionais. Consideraram-se como critérios de inclusão, para a constituição do *corpus*, documentos completos e disponíveis em *open access*, estudos revistos por pares, estudos desenvolvidos em/sobre o ensino das ciências em estabelecimentos de ensino pré-universitário e publicações escritas em inglês. Os critérios de exclusão foram delineados no sentido de removerem publicações resultantes de revisões sistemáticas de literatura, relatórios de finais de licenciatura, dissertações de

mestrado e também publicações anteriores a 2011. A análise do *corpus* permitiu distribuir os elementos entendidos como estruturantes no conceito de trabalho prático por oito categorias, sendo a mais representativa a que integra a conceção de “*hands-on skills*”, que assume uma interação direta com equipamentos ou materiais, individualmente ou em pequenos grupos, contemplando observação e/ou manipulação.

*Palavras-chave:* Ensino das ciências, trabalho prático, revisão sistemática da literatura

### **The conceptualisation of practical work in science education: Data from a systematic literature review**

#### Abstract

Practical work in science education has been considered an essential methodology in the daily practice of science teachers, particularly from the 1960s to the present day. For this paradigm contributes the many advantages attributed to it. However, in order to better understand the relevance of practical work in science education, it is important to discover the vision that teachers have about the dynamics of this methodology. Thus, with the purpose of identifying the current state-of-the-art on the conceptualisation of practical work, as perceived and assumed by researchers and science teachers in their teaching practice, a systematic literature review was conducted in four databases and an aggregator. A total of 53 international scientific publications were identified. The inclusion criteria for the corpus were: complete documents available in open access, peer-reviewed studies, studies developed in/about science teaching in pre-university teaching schools, and publications written in English. The exclusion criteria were designed to remove from the data collection publications resulting from systematic literature reviews, final degree reports, master's dissertations and also publications prior to 2011. The analysis of the corpus allowed the distribution of the elements considered as structuring of the practical work concept into eight categories, with the most representative one integrating the concept of "hands-on skills", which assumes a direct interaction with

equipment or materials, individually or in small groups, including observation and/or manipulation.

*Keywords:* Science education, practical work, systematic literature review.

O papel do trabalho prático no ensino das ciências tem sido, desde longa data, um tema de intenso debate e reflexão, função da experimentação científica ser entendida como um marco da ciência moderna, particularmente, a partir dos dias de Bacon (Rheinberger, 2001). A reflexão sobre o ensino das ciências e, mais especificamente, sobre o desenvolvimento do trabalho prático, assumiu especial relevância, no início da década de 1960, nos Estados Unidos da América, em pleno clima de guerra fria, a partir do momento em que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas lançou o primeiro satélite a orbitar a Terra. Mayer (1964) escreve que “*the impact of this grape-fruit sized object on the American ego was several orders of magnitude greater than any event of this century*” (p. 226). Estava dado o passo que faltava para o desencadeamento de uma profunda revolução, tanto nos currículos como nas metodologias aplicadas no ensino das ciências, com ecos que rapidamente se fizeram sentir um pouco por todo o globo. Programas como o *Biological Sciences Curriculum Study (BSCS)* e o *Earth Science Curriculum Project (ESCP)* estabelecem que, para além do seu conteúdo, os programas das Ciências Biológicas e das Geociências devem refletir a partir desse momento, respetivamente, o empreendimento de ciência no seu âmbito mais alargado, assumindo um espírito mais investigativo, contrariando o seu ensino como meras ciências observacionais. Para se atingir este objetivo haveria que se incluir atividades práticas investigativas, laboratoriais e de campo nos programas destas áreas do conhecimento. Em simultâneo, estaria também implícita a necessidade de criação de novos materiais que permitissem o adequado desenvolvimento de novas estratégias e abordagens de ensino, atribuindo-se uma grande ênfase à utilização de recursos multimédia. Neste movimento, envolveram-se cientistas que desenvolveram um importante trabalho colaborativo, integrando professores de ciências do ensino secundário, bem como educadores em ciência, nas suas equipas de trabalho (Heller, 1964). No final do século XX, o trabalho prático continuou a gozar de um estatuto privilegiado no ensino das ciências, porém Hodson (1996) argumenta que, paradoxalmente, o trabalho prático é simultaneamente

sobre-utilizado e subutilizado. Sobre-utilizado, no sentido em que os professores o desenvolvem na expectativa de virem a atingir todos os objetivos da aprendizagem em ciências. E subutilizado, na medida em que o seu real potencial raramente é explorado na sua totalidade. De forma a sair desta situação confusa e educacionalmente improdutiva, o autor propõe uma reconcetualização do trabalho prático, em termos de três propósitos associados, que contribuiriam para ajudar os alunos a: *a*) aprender ciência – factos, conceitos, esquemas concetuais; *b*) aprender sobre ciência, desenvolvendo uma compreensão sobre a natureza e os métodos científicos, bem como a consciência das interações complexas entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o ambiente; e *c*) torná-los capazes de fazer ciência – envolvendo-os e desenvolvendo experiência na investigação científica e na resolução de problemas (Hodson, 1996). Refletindo sobre os argumentos que justificam a realização do trabalho prático, Wellington (1998) sugere que estes podem ser agrupados em três domínios principais: o cognitivo, o afetivo, e o das *skills* e processos. No entanto, o autor demonstra no seu estudo que, para cada conjunto de argumentos utilizados em favor do trabalho prático, existem também contra-argumentos. Por exemplo, em relação ao domínio cognitivo, Wellington (1998) chega à conclusão que em certas situações o trabalho prático pode confundir tão facilmente como pode clarificar ou ajudar a compreensão concetual. A investigação em ciências refere-se à forma como os cientistas estudam, expõem ideias, explicam e justificam proposições acerca do mundo natural, partindo das evidências resultantes do trabalho científico (Hofstein & Lunetta, 2003; Koliander, 2019; Millar & Abrahams, 2009; Osborne, 2014) e, igualmente, de modos mais autênticos através dos quais os alunos podem investigar o mundo natural, propor ideias, explicar e justificar afirmações baseadas em evidências, adquirindo e desenvolvendo a atitude científica (Aydin et al., 2022; Itzek-Greulich & Vollmer, 2017; Shana & Abulibdeh, 2020). Por seu turno, Wei e Li (2017) estudaram as perceções dos professores sobre a experimentação científica e as implicações para a reestruturação do trabalho prático no ensino das ciências, desenvolvido por cientistas e por alunos nas escolas. Os resultados da sua investigação sugerem que as visões dos participantes sobre a experimentação são geralmente enquadradas em oito dimensões: concetual, epistemológica, procedimental, material, social, segurança, temporal e pedagógica.



Com base neste enquadramento, este artigo apresenta os resultados de uma revisão sistemática da literatura, sobre o estado da arte do desenvolvimento do trabalho prático no ensino das ciências, adotando procedimentos explícitos e sistemáticos na sua realização, e tornando o surgimento de vieses introduzidos pelos seus autores menos provável (Bryman, 2012; Gough et al., 2012; Page et al., 2021). A investigação teve como base a interrogativa acerca do atual estado da arte sobre o trabalho prático no ensino das ciências, ao nível do ensino pré-universitário, em concreto, os aspetos que se encontram integrados no conceito de trabalho prático. Pretende-se que esta revisão possa essencialmente refletir a perspetiva de alunos, professores e investigadores sobre esta matéria.

### Método

#### Bases de dados, questão de investigação e palavras-chave

O processo de coleta de dados realizou-se em quatro bases de dados internacionais (*ERIC, Google Scholar; Scopus, Web of Science*) e num agregador de bases de dados português (*B-on*). A pesquisa respeitou os pressupostos estabelecidos num protocolo de pesquisa, onde se integraram, inclusive, critérios de inclusão e de exclusão, com o intuito de se identificarem os documentos mais relevantes para desenvolvimento desta revisão. No protocolo incluem-se, também, os objetivos associados a esta revisão sistemática, a grande questão de investigação, bem como as palavras-chave essenciais a aplicar na pesquisa. O primeiro passo passou por formular a grande questão orientadora de toda a investigação, recorrendo-se, para o efeito, à ferramenta de estratégia de pesquisa *SPIDER* – *Sample, Phenomenon of Interest; Design, Evaluation, Research type* –, por se considerar melhor adaptada a investigações de natureza qualitativa do que a estratégia *PICO* – *Population, Intervention, Comparison, Outcome* (Cooke et al., 2012). A *sample* considerada foram as instituições de ensino pré-universitário. O *phenomenon of Interest* identificado foi a realização de trabalho prático no ensino das ciências. O *design* envolveu uma abordagem qualitativa materializada na realização de uma revisão sistemática da literatura. A *evaluation* consistiu na determinação do estado da arte sobre implementação do trabalho prático no ensino das ciências, e, por último, determinou-se que *research type* incluiria estudos realizados com metodologia quantitativa, qualitativa, e também de

metodologia mista. Partindo da questão de investigação, para a pesquisa nas diferentes bases de dados e agregador selecionados foram definidas as palavras-chave: *practical work, science education, secondary schools*.

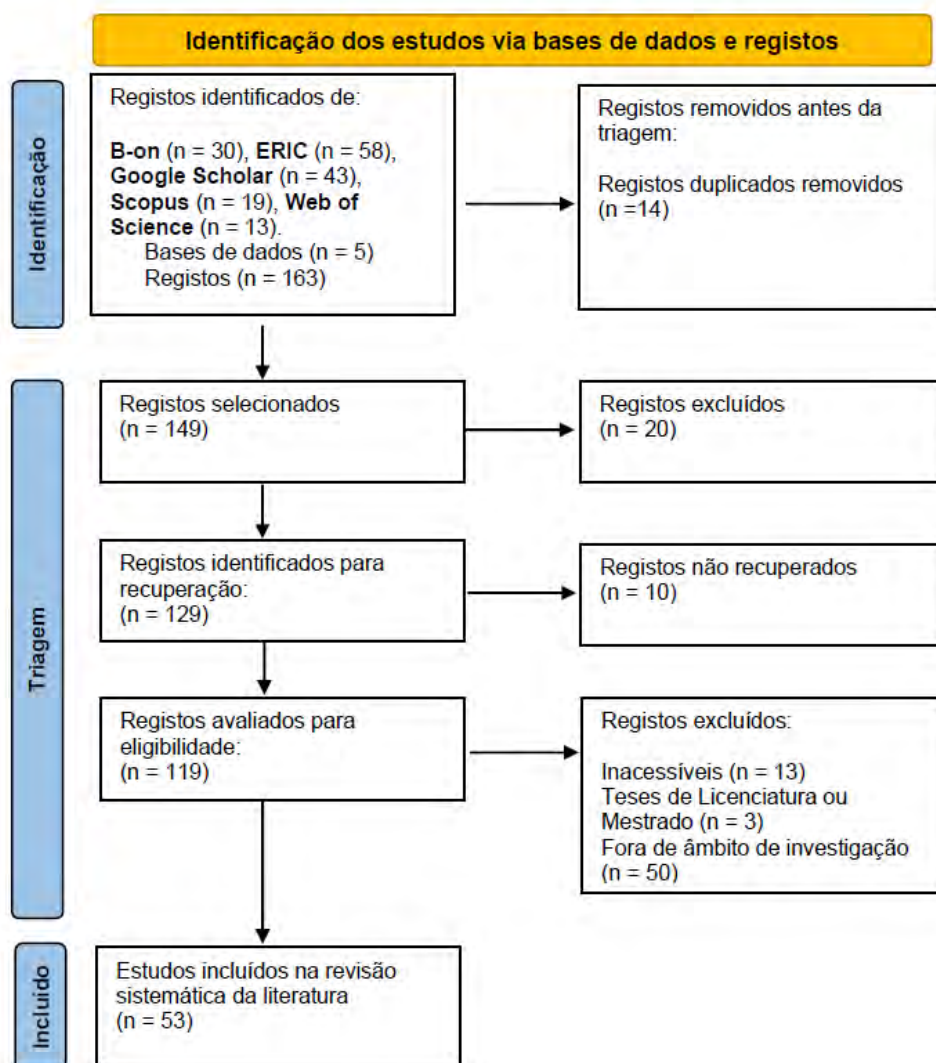
### **Síntese de Resultados de pesquisa e avaliação de qualidade**

A pesquisa nas quatro bases de dados e no aglomerador de bases de dados selecionado foi realizada em 20 de julho 2021. Após a aplicação das palavras-chave definidas, utilizando descritores adequados, empregando operadores booleanos específicos e cumprindo os critérios estabelecidos no protocolo de investigação desenhado, o resultado inicial da coleta de dados encontrou 163 publicações com potencial interesse (Figura 1).

Numa etapa subsequente, procedeu-se à remoção de publicações duplicadas ( $n = 14$ ) antes de se avançar para a fase de triagem, apurando-se 149 publicações. Na fase inicial do processo de triagem, foram excluídas algumas publicações por análise à adequabilidade do título ( $n = 20$ ), ficando as remanescentes identificadas para recuperação ( $n = 129$ ). Destes últimos registos, um pequeno número não foi recuperado, após uma análise à adequabilidade do *abstract* ( $n = 10$ ). Deste modo, 119 registos foram avaliados para elegibilidade, sendo que alguns destes se mostraram inacessíveis ( $n = 13$ ), outros correspondiam a teses de licenciatura ou a dissertações de mestrado ( $n = 3$ ) e outros corresponderam a publicações enquadradas fora do âmbito da investigação ( $n = 50$ ), isto é, não abordavam, de modo claro e inequívoco, uma ou mais das seguintes dimensões relativamente ao trabalho prático: conceito, vantagens, metodologias / tipologias de avaliação; limitações. No final do processo de triagem foram selecionados 53 estudos para constituírem o *corpus* desta revisão sistemática da literatura. O processo de identificação dos estudos considerados encontra-se representado pelo diagrama de fluxo PRISMA (2022) (Figura 1).

**Figura 1**

*Resultados triagem para constituição do corpus*



A análise, caracterização e organização dos estudos foi realizada com o apoio do *software* de gestão bibliográfica *Mendeley*, tendo sido efetuada a pesquisa sobre as seguintes dimensões do trabalho prático: conceito, vantagens; metodologias / tipologias de avaliação; limitações. Os resultados foram registados num ficheiro .docx para posterior análise. Por fim, procedeu-se à síntese dos dados e avaliação da qualidade da evidência, através da triangulação da informação obtida com base em cada estudo individual,

integrando-a numa visão holística do estado da arte sobre o trabalho prático nos últimos 10 anos, com vista à disseminação dos resultados obtidos através da sua publicação.

### Resultados e Discussão

A análise do *corpus* revela que a maioria dos estudos apresenta uma abordagem de investigação qualitativa (n = 31; 58.5%), seguindo-se os estudos de caris quantitativo (n = 18; 34.0%) e os que adotaram uma abordagem de investigação mista, fundindo métodos tanto de recolha como de análise de dados qualitativos, com métodos quantitativos (n = 4; 7.5%) (Tabela 1).

**Tabela 1**

*Organização do corpus por metodologia de investigação*

Abordagem de pesquisa	f (%)	Design de investigação	f (%)	Estudos
Pesquisa Qualitativa	31 (58.5)	(Multiple) Case study research	17 (32.1)	S2, S7, S9, S11, S13, S17, S19, S25-S27, S29, S31, S34, S35, S37, S45, S46
		Documentary analysis	7 (13.2)	S10, S15, S24, S41, S48, S50, S52
		Grounded theory approach	3 (3.8)	S8, S33
		Group-interview study	1 (1.9)	S51
		Design research	1 (1.9)	S16
		Practical epistemology analysis	1 (1.9)	S18
		Qualitative participatory research design	1 (1.9)	S28
		Narrative critical evaluation	1 (1.9)	S39

Abordagem de pesquisa	<i>f</i> (%)	Design de investigação	<i>f</i> (%)	Estudos
Pesquisa Quantitativa	18 (34.0)	<i>Survey</i>	10 (18.9)	S4, S5, S21, S22, S32, S36, S38, S40, S42, S49
		<i>Quasi-experimental research</i>	6 (11.3)	S6, S12, S14, S23, S44, S47
		<i>Cluster randomized trial</i>	1 (1.9)	S20
		<i>Fuzzi delphi technique and Analytic hierarchy process</i>	1 (1.9)	S53
Pesquisa com Métodos Mistos	4 (7.5)	<i>Exploratory sequential mixed methods</i>	1 (1.9)	S1
		<i>Convergent mixed methods</i>	1 (1.9)	S3
		<i>Explanatory sequential mixed methods</i>	1 (1.9)	S30
		<i>Design-based research approach</i>	1 (1.9)	S43

### O conceito de trabalho prático

Não existe um consenso muito alargado sobre a definição de trabalho prático. É possível encontrar referências a diversos autores que, por sua vez, apresentam conceções diferentes quanto à caracterização do conceito de trabalho prático. Por outro lado, são também observáveis algumas semelhanças, nesta questão concetual, entre os estudos internacionais aqui considerados. A análise de conteúdo das diferentes investigações permitiu o estabelecimento de uma distribuição dos estudos por 8 categorias estruturantes. Na tabela 2 apresentam-se os resultados obtidos para cada uma das dimensões em análise.

**Tabela 2**

*Elementos integrados no concepto de trabajo práctico*

Categories	<i>f</i> (%)	Estudios
<i>Hands-on skills</i>	37 (69,8)	S3, S4, S7-S11, S15, S16, S18, S20, S21, S23-S25, S27-S30, S32-S34, S36-S38, S40-S50, S52
Mobilização de competências	32 (60,4)	S8 - S11, S15, S16, S18, S20, S21, S23, S24, S25, S27-S30, S32-S34, S36-S38, S40-S45, S48-S50, S52
<i>Minds-on skills</i>	20 (37,8)	S3, S15, S16, S19, S20, S23, S26, S28, S29, S35-S37, S41-S45, S48, S50, S52
<i>Inquiry-based learning (IBL)</i>	12 (22.6)	S4, S11, S21, S24, S27, S29, S34, S37, S38, S43, S51, S52
Aprendizagem através de experiências quotidianas	4 (7.5)	S12, S29, S33, S35
Comunicação científica	3 (5.7)	S4, S24, S27
Alternativa acessível para as aprendizagens	1 (1.9)	S19
Estudos onde o conceito de trabalho práctico não foi abordado	8 (15.1)	S3, S14, S17, S18, S22, S31, S39, S53

Alguns estudos integram o conceito de “*hands-on skills*” no de trabalho prático (S3, S4, S7-S11, S15, S16, S18, S20, S21, S23-S25, S27-S30, S32-S34, S36-S38, S40-S50, S52). Assim, em 69.8% ( $f = 37$ ) dos estudos assume-se uma conceção de trabalho prático que representa uma interação direta com equipamentos ou materiais, individualmente ou em pequenos grupos, contemplando observação e/ou manipulação, particularmente associada a atividades práticas. Outros, porém, associam o trabalho prático à mobilização de competências práticas de manipulação de materiais aplicadas a processos científicos investigativos (S8-S11, S15, S16, S18, S20, S21, S23-S25, S27-S30, S32-S34, S36-S38, S40-S45, S48-S50, S52). Nesta categoria encontram-se 60.4 % ( $f = 32$ ) dos estudos em análise.

O fator que assume proeminente relevância na definição do conceito, para outro grupo de estudos (37.8%,  $f = 20$ ), é o facto de o trabalho prático pressupor a mobilização de conhecimento científico, de modo a permitir a compreensão dos processos de determinados fenómenos, em consonância com uma abordagem “*minds-on*”, promotora de pensamento crítico (S3, S15, S16, S19, S20, S23, S26, S28, S29, S35-S37, S41-S45, S48, S50, S52). Outra ideia relevante, é a de que o trabalho prático também deve pressupor um grande envolvimento no processo de desenvolvimento de questões investigativas e do desenho de procedimentos experimentais, numa lógica de promoção da *Inquiry-Based Learning* (S4, S11, S21, S24, S27, S29, S34, S37, S38, S43, S51, S52), sendo este aspeto relevado em 22.6% ( $f = 12$ ) dos estudos.

A aprendizagem através de fenómenos do seu quotidiano, que promovam a motivação e o envolvimento dos alunos, como resultado de episódios de aprendizagem mais relevantes, retirados de experiências e contextos selecionados, permite a construção de uma quinta categoria (7.5%,  $f = 4$ ) com este elemento integrador (S12, S29, S33, S35).

Numa sexta categoria (5.7%,  $f = 3$ ), consideram-se estudos que evidenciam a integração de aspetos associados à “comunicação científica”, na definição concetual do trabalho prático (S4, S24, S27). Um estudo (1.9%,  $f = 1$ ) integra a possibilidade desta metodologia poder ser uma alternativa acessível e de baixo custo, para a aprendizagem em ciências, na estrutura concetual do trabalho prático (S19) e, por último, existem os

que não abordam o conceito de trabalho prático de modo claro e inequívoco (S3, S14, S17, S18, S22, S31, S39, S53), correspondendo esta categoria a 15.1% das investigações ( $f = 8$ ).

De forma global, a revisão sistemática da literatura revela que o conceito de trabalho prático se assume, de forma proeminente, como um processo que vai mais além do que permitir o desenvolvimento e melhoria das competências práticas associadas ao manuseamento de material laboratorial. É sobretudo um método que permite a compreensão da natureza da ciência por parte dos alunos, envolvendo-os em atividades que mimetizam a ação dos processos da investigação científica. Esta compreensão, resulta da construção e mobilização de conhecimento científico, através do pensamento crítico capaz de fazer o levantamento de hipóteses e formular modos de as testar, possibilitando simultaneamente a reflexão teórica e concetual dos fenómenos em investigação, numa abordagem de natureza *minds-on*.

## Conclusões

A revisão sistemática da literatura permite perceber, com evidência, que o conceito de trabalho prático inclui, com mais frequência, três grandes ideias: *a*) deve ser integrador da manipulação de materiais em atividades práticas de acordo com uma abordagem *hands-on*; *b*) incluir a mobilização de competências associadas a processos científicos, dirigindo-se para uma melhor compreensão da natureza da ciência; e *c*) mobilizar conhecimento científico, em linha com uma abordagem *minds-on*. A análise dos resultados permite descortinar que as dimensões concetual e social, apesar de serem amplamente discutidas na literatura, são mais raramente tidas em conta pelos participantes nos estudos do *corpus*. Este motivo conduzem diferentes autores a defenderem uma maior aproximação do trabalho prático desenvolvido nos programas de formação de professores de ciências ao trabalho prático efetivamente desenvolvido pelos cientistas, aquando da condução de experiências (Abrahams et al., 2013; Adamu & Achufusi-Aka, 2020; Anza et al., 2016; Babalola et al., 2020; Donnelly et al., 2013; Musasia et al., 2016; Oguoma et al., 2019; Pols et al., 2021; Toplis, 2012; Wei et al., 2020; Wei & Li, 2017). Para o efeito, sugerem que cursos, módulos e programas de formação de professores se possam focar no modo como se desenvolvem as experiências científicas



reais, naquilo que os cientistas efetivamente realizam, quando conduzem experiências, e como as experiências científicas são levadas a cabo em diferentes contextos sociais. Torna-se, por isso, essencial que os professores de ciências possam ser providenciados com oportunidades para aprender como transformar o trabalho prático tradicional em experiências cientificamente fundamentadas a nível conceitual, epistemológico e procedimental. Sumariamente, é possível constatar que a qualidade do trabalho prático desenvolvido no âmbito do ensino das ciências, depende, não só, da frequência com que se usa, mas também, e principalmente, da qualidade com que é realizado.

### Referências

- Abrahams, I., Reiss, M. J., & Sharpe, R. M. (2013). The assessment of practical work in school science. *Studies in Science Education*, 49(2), 209-251. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.858496>
- Adamu, S., & Achufusi-Aka, N. (2020). Extent of integration of practical work in the teaching of chemistry by secondary schools teachers in Taraba State. *UNIZIK Journal of STM Education*, 3(2), 63-75. <https://journals.unizik.edu.ng/index.php/jstme>
- Anza, M., Bibiso, M., Mohammad, A., & Kuma, B. (2016). Assessment of factors influencing practical work in chemistry: A case of secondary schools in Wolaita Zone, Ethiopia. *International Journal of Education and Management Engineering*, 6(6), 53-63. <https://doi.org/10.5815/ijeme.2016.06.06>
- Aydin, S., Kosarenko, N. N., Khlusyanov, O. V., Malakhovskaya, V. V., & Kameneva, G. N. (2022). University students' memories of their secondary science education experiences. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1016919>
- Babalola, F. E., Lambourne, R. J., & Swithenby, S. J. (2020). The real aims that shape the teaching of practical physics in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(2), 259-278. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09962-7>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO. *Qualitative Health Research*,

22(10), 1435-1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>

Donnelly, D., O'Reilly, J., & McGarr, O. (2013). Enhancing the student experiment Experience: Visible scientific inquiry through a virtual chemistry laboratory. *Research in Science Education*, 43(4), 1571-1592. <https://doi.org/10.1007/s11165-012-9322-1>

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to systemic reviews*. SAGE.

Heller, R. L. (1964). The Earth Science Curriculum Project. *Weatherwise*, 17(3), 120-121. <https://doi.org/10.1080/00431672.1964.9941030>

Hodson, D. (1996). Practical work in school science: Exploring some directions for change. *International Journal of Science Education*, 18(7), 755-760. <https://doi.org/10.1080/0950069960180702>

Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2003). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54. <https://doi.org/10.1002/sce.10106>

Itzek-Greulich, H., & Vollmer, C. (2017). Emotional and motivational outcomes of lab work in the secondary intermediate track: The contribution of a science center outreach lab. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(1), 3-28. <https://doi.org/10.1002/tea.21334>

Koliander, B. (2019). Practical work in the digital age. In *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 917, 556-565. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11935-5\\_53](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11935-5_53)

Mayer, W. (1964). The american biological sciences curriculum study. *The High School Journal*, 26(5), 348-353. <https://doi.org/10.2307/4440676>

Millar, R., & Abrahams, I. (2009). Practical work: making it more effective. *School Science Review*, 91(334), 59-64. [http://www.gettingpractical.org.uk/documents/RobinSSR.pdf%0Ahttps://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/practical-work\(c03cbc1b-69e7-4d33-879b-05081247b0ee\)/export.html](http://www.gettingpractical.org.uk/documents/RobinSSR.pdf%0Ahttps://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/practical-work(c03cbc1b-69e7-4d33-879b-05081247b0ee)/export.html)

Musasia, A., Ocholla, A., & Sakwa, T. (2016). Physics Practical Work and Its Influence

- on Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 129-134. <http://www.iiste.org>
- Oguoma, E., Jita, L., & Jita, T. (2019). Teachers' Concerns with the Implementation of Practical Work in the Physical Sciences Curriculum and Assessment Policy Statement in South Africa. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 23(1), 27-39. <https://doi.org/10.1080/18117295.2019.1584973>
- Osborne, J. (2014). Teaching Scientific Practices: Meeting the Challenge of Change. *Journal of Science Teacher Education*, 25(2), 177-196. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9384-1>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pols, C. F. J., Dekkers, P. J. J. M., & de Vries, M. J. (2021). What do they know? Investigating students' ability to analyse experimental data in secondary physics education. *International Journal of Science Education*, 43(2), 274-297. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1865588>
- Rheinberger, H.-J. (2001). History of Science and the Practices of Experiment. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 23(1), 51-63. <http://www.jstor.org/stable/23332257> .
- Shana, Z., & Abulibdeh, E. S. (2020). Science practical work and its impact on students' science achievement. *Journal of Technology and Science Education*, 10(2), 199-215. <https://doi.org/10.3926/JOTSE.888>
- Toplis, R. (2012). Students' views about secondary school science lessons: The role of practical work. *Research in Science Education*, 42(3), 531-549. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9209-6>

- Wei, B., Chen, N., & Chen, B. (2020). Teaching with laboratory work: the presentation of beginning science teachers' identity in school settings. *Research Papers in Education*, 35(6), 681-705. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615117>
- Wei, B., & Li, X. (2017). Exploring science teachers' perceptions of experimentation: implications for restructuring school practical work. *International Journal of Science Education*, 39(13), 1775-1794. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1351650>
- Wellington, J. J. (1998). *Practical work in school science: Which way now?* Routledge.

Avaliación da educación inclusiva nos estudos universitarios da Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Eduardo Rodríguez Machado, ORCID: 0000-0003-2870-8396. Consellería de Cultura, Educación e Universidade. Xunta de Galicia. UNED.

Beatriz López González ORCID: 0009-0003-4234-1823. Consellería de Cultura, Educación e Universidade. Xunta de Galicia. UNED

Autor de contacto: Eduardo Rodríguez Machado.

Enderezo postal: Centro Asociado UNED A Coruña. Rúa Educación 3. 15011- A Coruña.

Mail: erodriguezmachado@gmail.com

## Resume

Educar supón respetar a cada quen na súa diferenza. A nosa cultura recolle que é necesario formar aos nenos e nenas dende idades temperás na aceptación do outro, no compartir e convivir. Porén é o propio sistema educativo quen se centra en educar na competitividade, na loita, no acadar obxectivos, na negación e a obediencia sen importarlle deixar no camiño a quen faga falla. Quizais esta situación sexa unha das maiores contradicións que temos a día de hoxe como docentes. Por este motivo, parece fundamental achegarnos ao alumnado da UNED para sentar as bases e avaliar a percepción actual que teñen da inclusión coa idea de poder intervenir e mellorar a súa formación neste eido. O obxectivo deste traballo é coñecer a percepción da educación inclusiva no alumnado da UNED. O instrumento empregado para tal fin é un cuestionario realizado ad oc. A metodoloxía recolle: 1º. Un primeiro achegamento informando da posibilidade de cubrir o cuestionario. 2º Administración do cuestionario vía online. 3º Análise de datos e extracción de conclusións. Aínda que os resultados, sinalan que o alumnado amosa actitudes positivas cara a inclusión e a atención á diversidade, porén, as competencias, destrezas e habilidades desenvoltas durante os estudos universitarios non son suficientes para poder afrontar de maneira satisfactoria a intervención nas aulas. A inclusión debe ser o obxectivo último cara o que avanzamos considerando que para poder

acadar unha educación de calidade é necesario potenciar a formación do futuro profesorado.

*Palabras clave:* Inclusión, avaliación, igualdade de oportunidades, equidade, universidade, convivencia escolar.

### **Assessment of Inclusive Education within University studies in the Spanish National Distance Education (UNED)**

#### **Abstract**

Education means respecting everyone in their own differences. Our culture states that it is necessary to train boys and girls in accepting the others, in sharing and living together. However, it is the educational system itself the one that focuses on educating in competitiveness, in the struggle, in achieving goals, in denial and obedience without caring for those who are left away or who fail along that way. Perhaps this situation is one of the biggest contradictions we have today as teachers. For this reason, it seems essential to approach UNED students to lay on foundations and evaluate their perception of inclusion within the idea of being able to take action and improve their training in this field. The aim of this communication is to find out the perception of inclusive education among UNED students. The instrument used for this purpose is a questionnaire carried out ad hoc. The methodology includes: 1. A first approach revealing the possibility of completing the questionnaire. 2nd submitting the questionnaire online. 3rd Analysis of data and drawing of conclusions. Although the results indicate that the students show positive attitudes towards inclusion and attention to diversity, however, skills and abilities developed during university studies are not enough to be able to satisfactorily face the intervention in the classrooms. Inclusion must be the ultimate goal towards which we advance considering that in order to achieve a quality education it is necessary to enhance the training of future teachers.

*Keywords:* Inclusion, assesment, equal opportunities, equity, university, school coexistence.

Vivimos nunha sociedade individualista, insolidaria e na que se fomenta a competencia. Neste senso, falar de inclusión é falar de xustiza e, parece lóxico, que para construír unha sociedade xusta sexa necesario desenvolver modelos educativos equitativos que afronten os desequilibrios existentes na mesma (López Melero, 2011). Porén a inclusión educativa constitúe todo un reto que pretende facer fronte aos altos índices de exclusión, discriminación e desigualdade educativa presente na maioría dos sistemas educativos do mundo (Girón, 2016; Revelo e Bonilla, 2022). Existen diversas concepcións sobre inclusión pero todas elas teñen o denominador común, que é a redución da exclusión social (Revelo e Bonilla, 2022). A inclusión educativa é unha meta fundamental do sistema educativo actual. Procúrase o obxectivo fundamental de garantir que todo o alumnado, independentemente das súas necesidades, habilidades ou discapacidades, poidan acceder a unha educación de calidade nunha contorna equitativa. Xustifícase o dereito de todas as persoas a non ser discriminadas, separadas dos demais por ningún motivo (López Melero, 2010; Herrán et al. 2017). Esta perspectiva educativa busca non só eliminar as barreiras físicas, sociais e pedagóxicas que limitan a participación plena do alumnado, senón tamén promover unha cultura de respecto á diversidade e a aceptación da singularidade de cada persoa xa que a inclusión educativa está estreitamente ligada coa diversidade.

Ainscow (2003) identifica tres condicións como garantía da inclusión na educación: a presenza, a participación e a aprendizaxe (Herreros e Batista, 2022). Todos estes aspectos resultan fundamentais á hora de atender ao alumnado e procurar unha educación equitativa. Para acadar esta meta, requírese dunha planificación e implementación de prácticas pedagóxicas inclusivas, adaptadas ás necesidades de cada estudante.

No mundo da educación falar de inclusión implica falar tamén de xustiza. Por todo elo é imprescindible que os responsables das políticas educativas, o profesorado e os investigadores contraian o compromiso moral de orientar ao conxunto da educación cara a equidade (Ainscow, 2019; López Melero, 2011). Por elo a inclusión educativa tamén implica o fomento dunha cultura institucional inclusiva, a formación do profesorado e a colaboración entre todos os axentes educativos.

## **A formación universitaria**

Os estudos universitarios e especialmente a formación do profesorado desempeñan un papel fundamental na preparación dos futuros profesionais da educación. A formación universitaria é unha etapa crucial na vida dos estudantes, na que se adquiren coñecementos especializados e habilidades necesarias para afrontar os desafíos profesionais. Neste contexto, a inclusión educativa xoga un papel fundamental na promoción dunha educación de calidade e equitativa no ámbito universitario.

A escola é unha ferramenta valiosa para favorecer a transformación social a través de sistemas educativos coherentes coas necesidades emerxentes das súas institucións (Herrero e Batista, 2022). Nos centros educativos séntanse as bases sobre o que é a inclusión e o profesorado ten unha gran responsabilidade ao respecto. Ramos (2019) afirma que moitos profesores están carentes de coñecementos básicos sobre este termo (Herrero e Batista, 2022). Por elo, o proceso de formación inicial e continua dos docentes, o seu desempeño, as condicións nas que exercen o seu rol e o seu papel como propulsores da inclusión son elementos de análise nas investigacións das ciencias sociais e pedagóxicas (Herrero e Batista, 2022).

A formación pedagóxica do profesorado e dos propios directivos é outra peza clave do desenvolvemento da educación inclusiva (Almenta e Muñoz, 2007; Axencia Europea para o Desenvolvemento da Ensinanza do Alumnado con Necesidades Educativas Especiais, 2011, Herrán et al. 2017). A diversidade do alumnado, as demandas da sociedade actual e a evolución constante da educación requiren unha mellora da formación docente que permita estar en sintonía coas necesidades dos futuros docentes. É necesario adaptar os programas de formación, incorporar novas metodoloxías e abordar a formación continua para garantir que o profesorado esté preparado para afrontar os retos actuais e futuros. Ademais, resulta fundamental considerar a importancia da colaboración entre as institucións de educación superior e as escolas na formación do profesorado. A consolidación de estruturas universitarias inclusivas, ademais, atópase relacionada coas actitudes e o compromiso do profesorado (Alcalá e Leiva, 2021; Alcalá del Olmo e Gutiérrez-Sánchez, 2020; Moriña e Perera, 2018; Moriña, 2017, 2019; Veitch et al. 2019).



O presente traballo ten como obxectivo xeral: Valorar a percepción da inclusión educativa do alumnado da UNED. E como obxectivos específicos: 1. Identificar as necesidades do alumnado da UNED en relación ao coñecemento que teñen relativo á educación inclusiva. 2. Analizar os factores que inflúen na percepción de como está sendo a educación inclusiva na UNED.

### **Método**

Con este traballo vaise avaliar a percepción da inclusión educativa universitaria na UNED a través dun cuestionario online onde se recollen datos sociodemográficos e información relativa á educación inclusiva.

### **Participantes**

A mostra está composta por 83 persoas: un 63,9% de mulleres, 34,9% de homes e 1,2% categorizada en outro xénero. As idades dos participantes son: 30,1% de persoas entre 51-60 anos, 25,3% entre 42 e 50 anos, 15,7% entre 18 e 25 , 8,4% entre 26 e 41 anos. O resto pertencen a outros grupos de idade. Das persoas participantes o 52,4% tiñan estudos universitarios previos, o 25,6% estudara un Ciclo Formativo Superior, o 20,7% un Master, 15,9% unha Licenciatura, o 12,2% un Grao e o resto outro tipo de estudos. En relación aos estudos actuais na UNED o 91,6% está matriculado nun grao, o 6% nun master e o resto noutros estudos. O alumnado dos graos de Psicoloxía (26,3%), Dereito (14,5%) e Educación Infantil (7,9% ) son os que amosan unha maior participación. O 78,8% dos participantes están a traballar na actualidade. O alumnado foi seleccionado de forma aleatoria dunha mostra representativa de diferentes facultades e programas de estudo.

### **Materiais**

Empregouse un deseño transversal non experimental. Recolleuse información dun único punto no tempo a través dun cuestionario online que foi deseñado especificamente para avaliar a percepción da inclusión educativa na UNED entre os participantes. O cuestionario constaba de preguntas relativas a datos sociodemográficos e outras de opción múltiple relacionadas coa inclusión educativa onde se recolle información relativa a aspectos como a formación dos estudantes e a valoración das estratexias inclusivas.

## **Procedemento**

O procedemento supuxo realizar unha primeira toma de contacto coa dirección do centro asociado da UNED da Coruña para obter o permiso para a realización do estudo e a participación dos alumnado. Unha vez obtida a aprobación, procedeuse á recollida dos datos. Os cuestionarios foron distribuídos aos participantes a través dunha plataforma en liña. O alumnado recibiron unha invitación por mail, na que se lles proporcionaba unha ligazón para acceder ao cuestionario. Os participantes puideron completar o cuestionario no seu propio tempo e lugar, asegurando así a comodidade e a confidencialidade das súas respostas.

## **Método de análise**

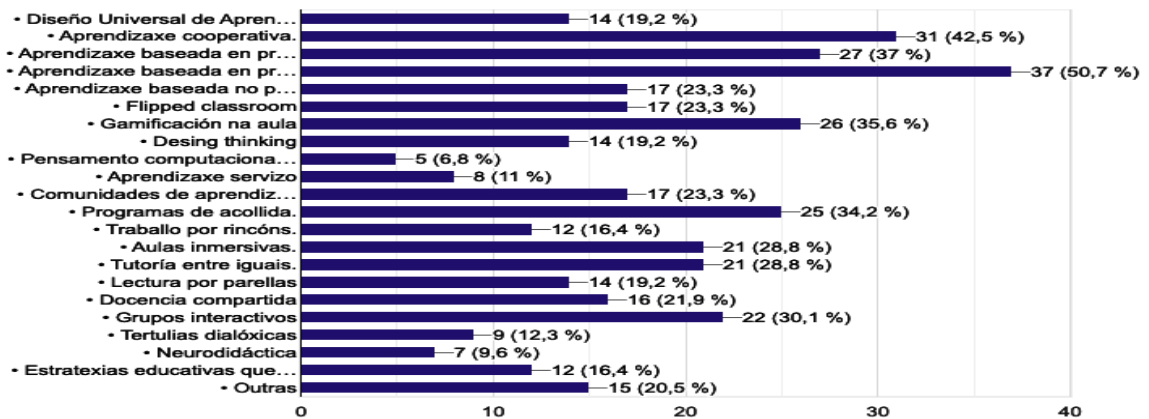
Os datos recollidos a través do cuestionario online foron analizados utilizando técnicas estatísticas descritivas. As respostas das preguntas abertas foron sometidas a un análise de contido para identificar patróns e temas comúns. Ademais, empregáronse técnicas de análise estatística para analizar as respostas das preguntas de opcións múltiples e determinar as tendencias e diferenzas na percepción da inclusión educativa entre os participantes.

## **Resultados**

No relativo ás preguntas sobre Educación inclusiva, o 63,4% indica que a inclusión lle parece unha prioridade, o 62,2% un dereito social e o 18,3% unha obriga. O 71,3 % afirma que non ten coñecementos suficientes para axudar a propiciar a inclusión educativa fronte ao 28,7% que sinala que sí os ten. No relativo ao tempo que conta o alumnado para formarse en educación inclusiva o 28,7% indica que ten tempo para facelo, o 30% sinala que non ten e o 41,3% non o sabe. Na Figura 1 recóllense as Metodoloxías que afirma coñecer o alumnado.

**Figura 1.**

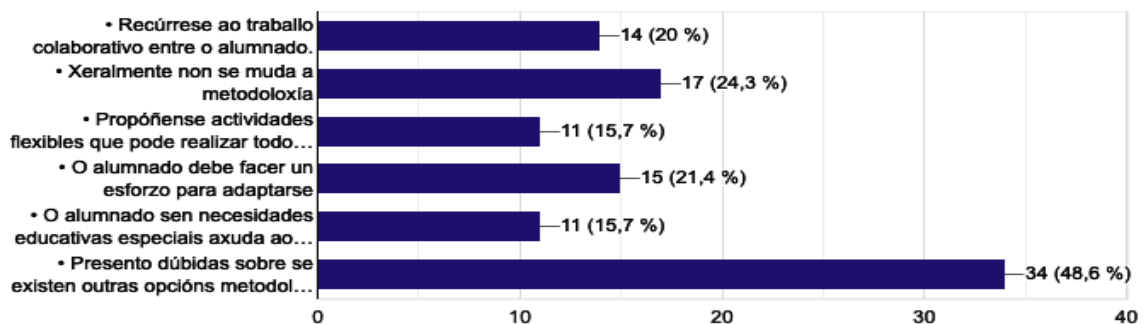
*Metodoloxías que coñece o alumnado.*



Na Figura 2 recóllese información sobre a percepción do alumnado sobre o traballo que se realiza nas aulas nas que hai alumnado con discapacidade.

**Figura 2.**

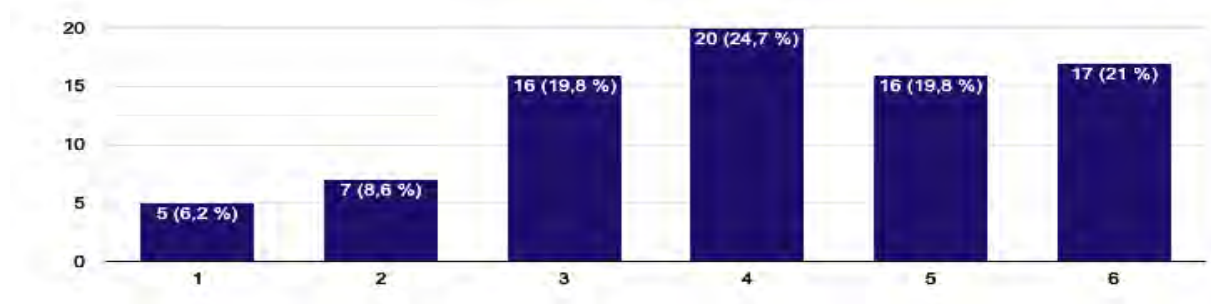
*Traballo que se realiza nas aulas nas que hai alumnado con discapacidade.*



O 66,7% dos participantes sinalan que a atención á diversidade e a inclusión educativa enriquece a toda a comunidade educativa cun 6 sobre 6 puntos.

**Figura 3.**

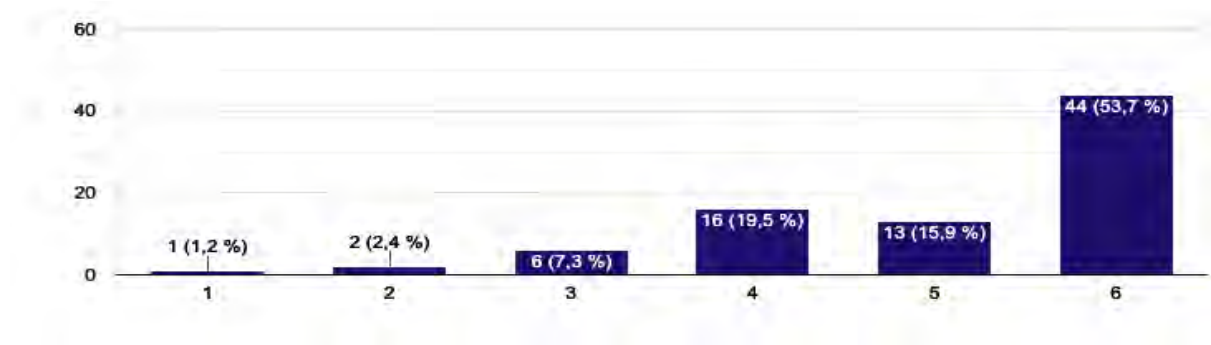
*Traballar con alumnado con NEE e NEAE é un traballo engadido para o profesorado.*



Na Figura 4 recóllese información relativa á percepción de quen é a responsabilidade a atención do alumnado con discapacidade. Neste eido a maioría dos participantes indican cun 6 que é responsabilidade de toda a Equipa Docente, tal e como se recolle na lexislación educativa actual.

**Figura 4.**

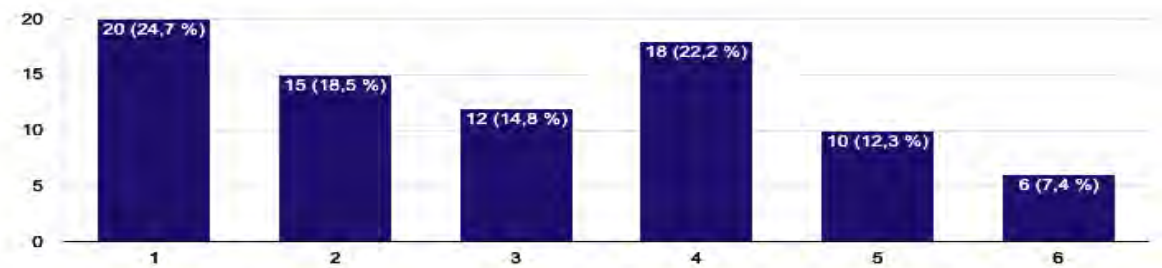
*A atención ao alumnado con discapacidade é responsabilidade de toda a Equipa Docente.*



Na Figura 5 preséntanse os resultados relativos á consideración da inclusión educativa como algo utópico na ESO. Neste eido danse respostas variables. O 24,7% dos participantes non o considera nada utópico fronte ao 7,4% que pensan que si o é otorgándolle un 6.

**Figura 5.**

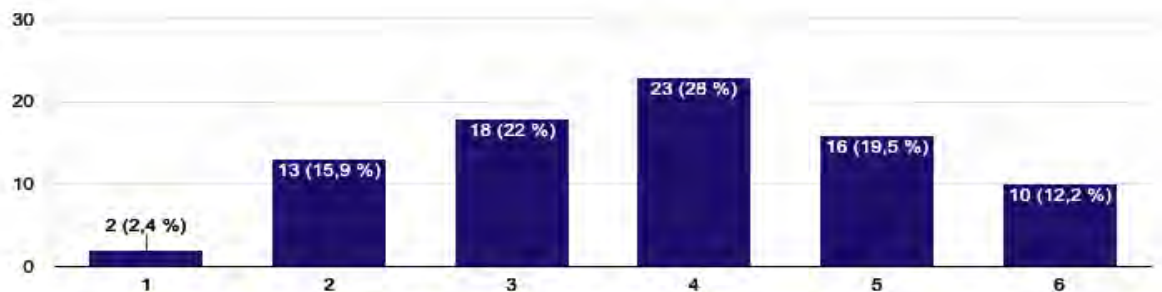
*Conseguir unha axeitada atención á diversidade na ESO considérase algo utópico.*



Na Figura 6 recóllese información sobre as modificacións do currículo que necesita o alumnado con discapacidade. As puntuacións tenden a ser intermedias otorgándolle menos valoración aos resultados extremos.

**Figura 6.**

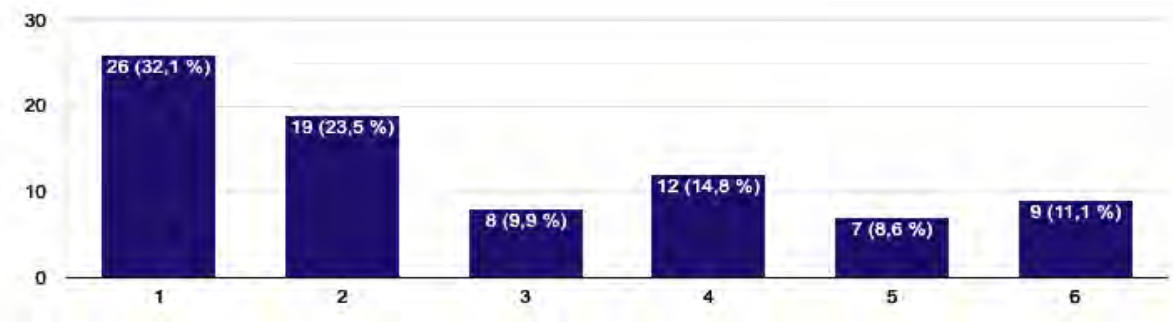
*O alumnado con discapacidades necesita numerosas modificacións do currículo.*



Na Figura 7 recóllese a percepción que ten o alumnado no relativo á atención extra que require o alumnado con discapacidade indicándose, en mais do 55% dos casos, que esta atención non afecta ou afecta muy pouco á atención do resto do alumnado.

**Figura 7.**

*A atención extra que require o alumnado con discapacidade vai en detrimento da formación do resto do alumnado.*



### Discusión

Os resultados obtidos ofrecen unha visión interesante sobre as opinións e actitudes de estudantes da UNED en relación á inclusión educativa xa que en xeral o alumnado percibe ésta como un elemento importante para garantir unha educación de calidade para todos e todas. A maioría dos participantes manifestaron unha actitude positiva cara á inclusión e recoñeceu a importancia de crear un ambiente acoledor e igualitario no que se atenda a cada persoa independentemente das súas características individuais.

Existe certo descoñecemento sobre algunhas técnicas e metodoloxías que propician a educación inclusiva coma por exemplo: Só o 11,3% coñece a aprendizaxe servizo e o 12,3% as tertulias dialóxicas. Únicamente o 19, 2% sabe o que é o Deseño Universal de aprendizaxe. Todas estas metodoloxías son esenciais á hora de plantexar espazos de aprendizaxe para todo o alumnado. O normal dun aula inclusiva é a riqueza de estímulos e de espazos coordinados de aprendizaxe, dentro e fora do centro (Echeita, 2019), por elo é necesario que os futuros docentes coñezan e comprendan a diversidade de estratexias e estímulos que poden usar para facer das súas aulas lugares mais inclusivos nos que se poda dar resposta a todo o alumnado. Á hora de traballar nas aulas identifícase o traballo colaborativo como unha opción óptima para mellorar a inclusión, pero de maneira xeral aparecen dúbidas sobre se existen metodoloxías mais axeitadas que as actualmente usadas para mellorar a educación inclusiva.

No que se refire ás opinións relativas á atención á diversidade e inclusión, os resultados mostraron que a pesar de que unha porcentaxe elevada dos participantes sinalan que a diversidade enriquece a toda a comunidade educativa, porén, tal e como se pode ver na Figura 3, existen diferentes percepcións no que se refire ao traballo engadido que supón ter alumnado con discapacidade na aula. No eido das responsabilidades da atención ao alumnado con discapacidade tamén existen opinións dispares aínda que na maioría dos casos recoñécese que é responsabilidade de todos. Tal e como recollen as derradeiras leis educativas a titoría é un elemento inherente á función docente e ao currículo, polo que todo profesor ou profesora está implicado na acción titorial, fora ou non designado tutor/a dun grupo de estudantes.

Existe gran desacordo en relación a percepción de acadar a inclusión educativa na ESO como algo utópico ou sobre se precisan numerosas modificacións do currículo. Se ben é certo que todas estas percepcións dependen das experiencias previas das persoas que respostan ao cuestionario.

No relativo á percepción de se a atención ao alumnado con discapacidade vai en detrimento da atención do resto do alumnado tamén se perciben diferentes puntos de vista. De maneira xenérica sería de interese traballar co futuro profesorado nas ventaxas e enriquecemento de todos e todas neste proceso xa que aprender con persoas con necesidades repercute no desenvolvemento de todos e dótanos de valores, sensibilidade, respecto á diferenza... os cales se achegan de maneira transversal a todos e todas.

Estes resultados teñen importantes implicacións para a promoción dunha educación inclusiva e equitativa. A partir das opinións e actitudes expresadas polos estudantes, é posible identificar áreas nas que se require unha maior atención e acción. Por exemplo, os resultados indican a necesidade de fortalecer a formación inicial e continua do profesorado en relación coa inclusión educativa, así como a necesidade de promover espazos de reflexión e intercambio de boas prácticas. Ademais, os resultados tamén poñen de manifesto a importancia de crear políticas e marcos normativos que promovan a inclusión educativa en todas as etapas do sistema educativo. É fundamental que as institucións educativas conteñan con recursos e apoios para implementar estratexias inclusivas e garantir o éxito de todos os estudantes.

É importante ter en conta algunhas limitacións deste estudo. En primeiro lugar, a mostra de participantes foi limitada en número e provén dunha selección específica de facultades e departamentos. Polo tanto, os resultados non se poden xeneralizar a toda a poboación universitaria. Ademais, a recollida dos datos a través dun cuestionario en liña pode estar suxeita a sesgos, como a falta de supervisión directa e a posible falta de sinceridade nas respostas. Con todo, a pesar destas limitacións, este traballo ofrece unha contribución á comprensión da percepción da inclusión educativa universitaria entre o alumnado. Os resultados obtidos permitirán identificar áreas de mellora e desenvolver estratexias e políticas que promovan unha educación inclusiva e equitativa nas institucións universitarias.

## Referencias

- Ainscow, M. (Setembro do 2019). *Documento de discusión preparado para o Foro Internacional sobre Inclusión e Equidade na Educación “Todas y todos los estudiantes cuentan”*. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. *Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. Obtido de <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>.
- Ainscow, M. (octubre, 2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Obtido de [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf).
- Alcalá, M.J. & Leiva, J.J. (2021) *Educación inclusiva y atención a la diversidad. Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Octaedro editorial.
- Alcalá del Olmo, M.J. & Gutierrez-Sánchez, J.D: (2020). El desarrollo sostenible como reto pedagógico de la universidad del siglo XXI. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 19, 59.80. <https://dx.doi.org/10.12795/anduli.2020.i19.03>.
- Almenta, E. & Muñoz, J. (2007). *¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva?*. Actas del V Congreso Internacional de Educación y Sociedad. La educación, retos del siglo XXI, Granada, España.
- Axencia Europea para o Desenvolvemento da Ensinanza do Alumnado con Necesidades Educativas Especiais (2011). *Formación del profesorado para la educación*



- inclusiva en Europa. Retos y Oportunidades*. Bruselas: European Agency for Development in Special Needs Education. Obtido de <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf>
- Girón, A. (2016). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Agenda 2030: Frente a las Políticas Públicas y los cambios de Gobierno en América Latina. *Problemas del Desarrollo*, 47(1986), 3-8. Obtido de: <https://www.elsevier.es/es-revista-problemas-del-desarrollo-revista-latinoamericana-86-articulo-objetivos-del-desarrollo-sostenible-y-S0301703616300207>.
- Herrán, A., Paredes, J., & Valeska, D. (2017). Cuestionario para la evaluación de al educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 913-928.
- Herreros, A.L. & Batista, P.(2022). Formando al profesorado para la inclusión: evaluación de un sistema de acciones. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 475-483.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- López-Melero, M. (2011). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26,2), 131-160.
- López-Melero, M. (2010). Discriminación ante el currículum por su handicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp.457-477). Morata.
- Moriña, A. & Perera, V.H. (2018). Inclusive Higher Education in Spain: Studentes with Disabilities Speak Out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 00(0), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1177/1538192718777360>.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://dxdoi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>.
- Ramos, H. (2019). *Caracterización de la percepción social del proceso de inclusión-exclusión educativa de profesores, directivos y familiares de escuelas de*

*enseñanza media*. Tese presentada en opción ao grao académico de Licenciatura en Psicoloxía. Facultade de Psicoloxía da Universidade de La Habana, Cuba.

Ravero Carvajal, Ll., & Bonilla Vichot, I.C. de (2022). La cultura inclusiva en la formación inicial del Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología. *Revista Conrado*, 18(86), 165-173. Obtido de: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2405>

Veitch, S., Strehlow, K. & Boyd, J. (2019). Supporting University Students with Socially Challenging Behaviours Thought Professional Development for Teaching Staff. *Journal of Academic Language & Learning*, 12(1), A156-A167.

A avaliação diagnóstica de rede (ADR) na educação de jovens e adultos na cidade de Fortaleza, Ceará

Maria de Fátima Bezerra (<https://orcid.org/0000-0002-36469869>)\*,

Cintia Santiago de Sousa (<https://orcid.org/0000-000-32739-2932>)\*,

Lucivalda Ferreira Vitoriano (<https://orcid.org/0000-0003-1797-3653>)\*

\* Universidade Estadual do Ceará.

Autora de contato: Maria de Fátima Bezerra, fatima.bezerra@aluno.uece.br

## Resumo

Este trabalho versa sobre a Avaliação Diagnóstica de rede (ADR), na Educação de Jovens e Adultos, em duas escolas públicas de Fortaleza. O objetivo é analisar as concepções de gestores e professores sobre a ADR, e sua utilização como instrumento (re)orientador do trabalho pedagógico. Foram utilizados questionários com professores e entrevistas semiestruturadas com gestores. Por meio da análise dos dados constatou-se que a ADR, embora seja reconhecida como um instrumento que poderia nortear as práticas pedagógicas a partir dos resultados revelados, não é utilizada pedagogicamente para revisar os processos e as metodologias em sala de aula. Diante do exposto, revela-se a necessidade de se repensar a avaliação diagnóstica de rede a fim de que sua utilização seja mais efetiva no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

*Palavras-chave:* avaliação, aprendizagem, eja.

## **Network diagnostic avaluation (NDA) in youth and adult education in the city of Fortaleza, Ceará**

### Abstract

This work deals with the Diagnostic Network Assessment (ADR), in Youth and Adult Education, in two public schools in Fortaleza. The objective is to analyze the conceptions

of managers and teachers about ADR, and its use as a (re)guiding instrument of the pedagogical work. As methodological procedures, a qualitative approach was used, with an interpretative paradigm, with a case study. For data collection sessions and semi-structured interviews with teachers and administrators were used. Through data analysis, it was found that ADR, although recognized as an instrument that could guide pedagogical practices based on the results revealed, is not used pedagogically to review processes and methodologies in the classroom. Given the above, the need to rethink the network diagnostic assessment is revealed so that its use is more effective in the context of Youth and Adult Education.

*Keywords:* assessment, learning, eja.

A Educação de Jovens e Adultos tem seus primeiros registros com a chegada dos jesuítas e o processo de catequização dos índios, como forma de dominação e aculturação. Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, a educação dos jovens e adultos deixa de servir aos interesses da igreja passando a servir aos interesses do estado. Nessa época nem todos tinham direito à escola.

Em 1920, ocorrem movimentos civis engajados na luta contra o analfabetismo. Uma época de transformações impulsionadas pela industrialização. Nesse período é criado o Decreto nº 782A, instituindo a criação de escolas noturnas para adultos. Em 1930 há um intenso processo de transformação da sociedade e a EJA passa a ser uma preocupação do estado, consolidando-se como pauta na agenda política.

A partir de 1940 a educação de jovens e adultos passa a se constituir como política educacional. É dessa época as primeiras preocupações com um currículo que refletisse a cultura do lugar. As décadas de 50 e 60 foram marcadas por mobilizações pró EJA. De 64 a 85 ocorre o Golpe Militar com restrições aos direitos individuais. Nessa época, Paulo Freire desenvolve sua proposta de alfabetização de adultos. A partir das décadas de 80 e 90 a educação de jovens e adultos começa a ser projetada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/93994/96).

A partir de então, passa a constar na legislação brasileira o direito a educação para toda a população, inclusive para os que não tiveram acesso em idade adequada, conforme assegura a constituição federal de 1988 (BRASIL, 1988). Dessa maneira, garantir a oferta pública e gratuita e o direito ao acesso a educação é uma incumbência do governo federal, assim como dos estados e municípios.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9394/96, na seção v: art. 37: “ A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil 1996). Apesar de ser um direito assegurado na legislação, a garantia e oferta desta modalidade educativa tem passado por diversos desafios relacionados às necessidades sociais e econômicas contemporâneas.

Historicamente, percebe-se que as políticas para a Educação de Jovens e Adultos são prejudicadas, seja pela descontinuidade, seja pela ausência de planejamento e apoio político. Durante muito tempo a EJA sofreu com o estigma de servir para ensinar a ler e a escrever aqueles que abandonavam a escola. Hoje, um dos seus grandes desafios é oferecer um ensino que possibilite aos estudantes não apenas sua inserção no mercado de trabalho, mas sua inclusão social digna e justa.

A quantidade de jovens e adultos que não sabem ler ou escrever, ou que tiveram negado o seu direito de acesso ao processo de escolarização, deve ser um assunto de constante reflexão e análise por todas as esferas do poder público. Conforme afirma Cury (2000), essa situação constitui-se em:

uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à escola e nem a escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (CURY, 2000)

Nos últimos anos nos deparamos com um quadro de retrocessos em um cenário de negação de políticas e agravamento das desigualdades. Nesse sentido, a EJA se constitui como poderoso instrumento de desenvolvimento social, sendo primordial para

o exercício pleno da cidadania e um requisito para a preservação da democracia. De acordo com Bezerra (2004):

A EJA hoje no Brasil é, reconhecidamente, direito público subjetivo face ao ensino fundamental, de todos os jovens a partir dos 15 anos, adultos e idosos, a seu critério. É neste sentido que a Lei nº 9.394/96, em seu Art. 5º, determina o recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso (art. 5º, § 1º, I) e fazer-lhes a chamada pública (art. 5º § 1º, II), como responsabilidade dos Estados e Municípios, com a assistência da União. Destaque-se que o Art. 60 (emendado) da Constituição, em seu § 6º, define que um quantitativo do equivalente a trinta por cento dos recursos do art. 212 da Constituição Federal deverão ser destinados à erradicação do analfabetismo e à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.

A partir do exposto, buscando apresentar uma interface entre a EJA e a prática avaliativa realizada por sistemas externos, é importante destacar que no contexto brasileiro, desde os anos 90, esta é uma ação que vem se estabelecendo como uma forte tendência, considerando que os sistemas avaliativos e a política de resultados estão diretamente vinculados ao aumento de repasse de recursos financeiros. Para Machado e Alavarse (2014, p.414):

No Brasil, iniciativas de avaliação de sistemas foram amplificadas e fortalecidas a partir de 1990, com a criação, pelo governo federal, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Na sua fase inicial, o SAEB tinha como objetivo principal fornecer informações sobre o desempenho dos sistemas educativos para gestores educacionais, famílias e sociedade e, para tanto, aplicava questionários e provas amostrais a cada dois anos.

A partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação básica (SAEB), o sistema avaliativo brasileiro foi ao longo dos anos sendo estruturado e se constituindo como um importante instrumento de verificação da qualidade da educação pública ofertada.

Vale ressaltar que o conceito de qualidade não é algo simples de ser mensurado, como apontam Machado e Alavarse (2014, p.416) “assim, sabemos que os conteúdos das

avaliações externas, desempenho em leitura e resolução de problemas, não resumem a qualidade da escola, porém, esses itens não são alheios ao processo escolar que se pretenda de qualidade”.

Com relação ainda ao que se compreende como qualidade os autores Machado e Alavarse (2014 p. 416) pontuam que “mesmo com toda a ambiguidade que envolve a conceituação de qualidade, em relação à qualidade das escolas é possível reconhecer nas políticas educacionais e na literatura importantes inflexões que procuram associar indícios de qualidade à avaliação externa, embora estejamos longe de um consenso sobre a questão”.

Voltando o olhar para o contexto local, é oportuno destacar que no estado do Ceará, desde 1992, a avaliação em larga escala foi estabelecida por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece). O Spaece objetiva monitorar a aprendizagem dos estudantes além de buscar oferecer subsídios de formulação e de reformulação de políticas educacionais.

Mesmo diante de um contexto de retrocessos e falta de continuidade nas políticas, com relação a política de avaliação e aos mecanismos de acompanhamento da performance das escolas estaduais cearenses, Vieira Vidal e Plank (2009, p. 03) destacam que “tal situação, todavia, não impediu, pelo menos na política educacional, a permanência e consolidação de alguns processos de gestão, de trabalho colaborativo entre as instâncias de governo, de esforço de mobilização dos governos e das comunidades em torno de ações e de responsabilização pelos resultados alcançados.

A colaboração dos entes federativos é essencial para a continuidade de políticas públicas, e no estado do Ceará tem sido marcado por diversas iniciativas de colaboração, com destaque para a transferência de recursos do estado aos municípios (VIEIRA; VIDAL, 2015).

Assim, em conformidade com a compreensão de avaliação de monitoramento, o município de Fortaleza estabelece o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) em 2009 e, em 2015, é instituída a Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), como uma avaliação de monitoramento inicial, intermediária e final da qualidade educacional, abrangendo o ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

Apesar dos esforços, a educação pública ainda não atingiu a qualidade desejada, tampouco desenvolvido uma avaliação para a EJA que seja, de fato, efetiva, e capaz de gerar subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas para essa modalidade de ensino e a construção, na escola, de uma aprendizagem que considere habilidades e competências exigidas no mercado de trabalho que abre espaço, cada vez mais, para pessoas mais qualificadas, com competências profissionais e mais conhecimentos e cultura, que vão determinar a exclusão ou inclusão dessas pessoas. Sobre as competências e habilidades, explica Perrenoud (1999, p.15):

As competências são determinadas pela faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (conhecimento de conteúdos, princípios elementares, processos, etc.) de acordo com a necessidade, a fim de resolver determinadas situações-problema. Competência é, portanto, a capacidade de agir de maneira eficaz para solucionar adequadamente uma série de situações. As habilidades, por sua vez, estão ligadas ao princípio da ação, ao saber fazer alguma coisa. Cada competência é formada por um conjunto de habilidades mobilizadas para a execução de um ação de um área de conhecimento específica

É importante que a EJA possua um projeto político pedagógico próprio considerando as especificidades desse público. Para Hadji (2001), a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e, a partir dos dados revelados, a gestão e os professores, devem ajustar as ações pedagógicas.

Face ao exposto, o objetivo desse estudo foi analisar as concepções de gestores e professores sobre a ADR, e sua utilização como instrumento (re)orientador do trabalho pedagógico visando fortalecer a EJA.

### **Método**

É um estudo qualitativo. Nessa abordagem os dados são produzidos a partir das falas dos sujeitos. Para esse tipo de estudo, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características: o ambiente natural como fonte direta dos dados; predominância de dados descritivos; maior importância aos processos que aos resultados; valorização dos significados na perspectiva do participante; análise dos dados pelo processo indutivo.



### *Instrumentos*

Para a coleta de dados, foi utilizado questionário do *Google Forms*, enviado aos participantes; e entrevista semiestruturada, gravadas e posteriormente transcritas. Para Minayo (2015) a entrevista:

torna o trabalho interacional, um instrumento privilegiado de troca de informações sobre as pessoas é possibilidade que a fala tem de ser reveladora de condições de vida, de sistemas, de crenças e, ao mesmo tempo, possuir a magia de transmitir por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor. (Minayo, 2018, p.133).

Para a análise de conteúdo, utilizamos a técnica de Bardin (2016) que se divide em: pré-análise, com a sistematização das ideias; exploração do material, que compreende a codificação, agregar informações em categorias simbólicas ou temáticas; e tratamento dos resultados, captar os conteúdos manifestos e latentes do material coletado.

### *Participantes*

Fizeram parte desse estudo oito professores de EJA e dois gestores escolares.

## **Resultados e discussões**

**Tabela 1**  
*Perfil dos sujeitos*

Professor (a) Gestor(a)	Formação	Tempo de experiência	de Vínculo	Tempo de trabalho na EJA
P1	Pedagogia	19 anos	Efetivo	10 anos
P2	Pedagogia	22 anos	Efetivo	12 anos
P3	Pedagogia	12 anos	Efetivo	09 anos
P4	Pedagogia	19 anos	Efetivo	09 anos
Gestor 1	Geografia*	23 anos	Efetivo	08 anos
Gestor 2	Matemática*	22 anos	Efetivo	02 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise, vê-se que 04 (quatro) professores são pedagogos. Um (01) gestor é geógrafo, especialista; e outro é matemático, mestre em educação. Todos os

sujeitos da pesquisa possuem mais de 10 (dez) anos de experiência; todos possuem vínculo efetivo com o serviço público municipal; quanto ao tempo de trabalho com a EJA, todos têm acima de 05 (cinco) anos de experiência.

**Tabela 2**

*Percepção sobre a importância da EJA e avaliação*

Tema	Perspectiva dos Professores	Perspectiva dos Gestores	Unidade De registro
Importância da EJA	Consideram a EJA a reparação de um direito	Consideram a EJA importante e desafiadora	“É um direito que já foi negado e que agora é assegurado; faz justiça”. “EJA é história de vida”.
Concepção sobre avaliação	Consideram a ADR com pouca conexão com a realidade da EJA	Deve ser melhor contextualizada com a realidade de cada modalidade de ensino	“Toda avaliação é sempre vista como ameaça”. “Implica em responsabilização, é complicado”. “Podemos colocar no PPP a diagnóstica como avaliação para servir de bússola ao trabalho pedagógico”.
Utilização da ADR para (re)orientar o trabalho pedagógico	Sentem dificuldade em usá-la para (re)orientação do fazer pedagógico por desconhecer os resultados revelados na ADR.	Na prática, a ADR faz um diagnóstico, porém, se encerra nessa fase.	“A Diagnóstica deveria servir para nortear nosso trabalho, mas sem conhecermos os resultados, fica difícil”. “O perfil do aluno da EJA é diferente dos outros alunos. Como pode ser a mesma avaliação?” “Vejo que a ADR seria ótimo para dá um norte ao meu trabalho sobre as dificuldades e sobre o que o aluno já sabe. Mas desconhecemos esses dados.”

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se nas falas dos professores e dos gestores que a avaliação diagnóstica de resultado, como ferramenta do processo avaliativo, pouco contribui para redirecionar o trabalho pedagógico. Uma das falas, ao citar o Projeto Político Pedagógico, é corroborada por Veiga (2008) quando afirma que o PPP, por se constituir em um documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola, busca a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade. Por essa razão, entende-se que a ADR deveria constar no PPP como instrumento (re)orientador dos processos pedagógicos.

Outro ponto a ser destacado é a avaliação descontextualizada da realidade da EJA, que lida com um público com experiência de vida, que desenvolve suas experiências escolares a partir de suas visões de mundo, portanto, com condições de responder a avaliações que contemplassem situações-problema.

Em outra fala está presente a concepção de avaliação como “ameaça” e “responsabilização”. Aqui, percebe-se a avaliação entendida no sentido punitivo, ameaçador e não como instrumento para autoavaliar-se e, portanto, (re)orientador das práticas pedagógicas. Em outra fala, fica evidente o desejo desses profissionais em conhecer os resultados dessa avaliação e, conseqüentemente, seus aspectos técnicos e metodológicos.

### **Considerações finais**

No presente artigo buscou-se realizar um breve contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, a partir dessas reflexões, entender que é preciso pensar a EJA numa perspectiva para além de seu caráter compensatório, qual seja, de uma educação permanente.

É possível compreender, a partir de seu percurso histórico, que a educação de jovens e adultos é marcada por políticas públicas descontínuas e, com isso, o país não consegue se distanciar e nem resolver de forma efetiva a questão desafiadora do analfabetismo.

O artigo aborda o contexto das avaliações em larga escala, entendida como um instrumento investigativo do sistema de ensino e que nele estão implícitos o desempenho dos alunos, dos professores em sala de aula. Além disso, as avaliações fornecem dados para a tomada de decisões nas políticas e programas educacionais.

Em contrapartida, essas avaliações nem sempre dialogam com os contextos de realidade. É o caso da Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), objeto de estudo desse trabalho. É possível ver nas falas dos entrevistados que a ADR poderia ser utilizada como instrumento (re)orientador das condutas pedagógicas, ocorre que essas falas revelam a não apropriação desses instrumentos e o não conhecimento dos resultados nela revelados.

É preciso, portanto, repensar a utilização dessa avaliação, que envolve investimento de recursos financeiros, no sentido de que esta possa se incorporar ao projeto político da escola, voltado para a EJA, contemplando as suas especificidades. Dessa forma a avaliação terá sua “razão de existir” e contribuirá para o fortalecimento da educação de jovens e adultos.

### Referências

- Bardin, L. (2016). A análise de conteúdo. São Paulo.: Edições 70.
- Brasil. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da República Federativa. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 09 jul. 2023.
- Brasil. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 09 jul. 2023.
- Bezerra, A. da A. C. (2004). Alfabetização: Desafio dos anos iniciais do ensino fundamental. (Aracaju, SE 2004). Disponível no site: <http://www.seed.se.gov.br/programas/sergipecidadeao/materia01.doc> Acesso em 09 jul 2023
- Bogdan, R.; Bikle, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Cury, C. R. J.(2000). In - MEC/CNE/ - Parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Cury. Carlos Roberto Jamil. Sala das sessões, Acesso em 09 jul de 2023.
- Hdji, C. (2001). Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed.
- Minayo, M. C. de S.; Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. Revista Lusófona de Educação, n 40, p.139-153.

- Machado, C.; Alavarse, O. M. (2014). Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf>. Acesso em: 19 jul de 2023.
- Perrenoud, P. (1999). Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed.
- Veiga, I. P. (2018). A educação básica e educação superior: projeto político pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus editora.
- Vieira, S. L.; Plank, D. N.; Vidal, E. M. (2019). Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 4. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D73SdzLLSCT68PKFFGGF6vK/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul 2023.
- Vieira, S. L.; Vidal, E. M. (2015). Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. *Em Aberto*. Brasília, v. 28, n. 93, p. 1-180, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2519>. Acesso em: 19 jul 2023.

Inovação digital: boas práticas pedagógicas identificadas pelos professores em contexto de supervisão pedagógica

Luiz Cláudio Queiroga (0000-0002-1021-3443)\*,

Carlos Barreira (0000-0001-6137-2842)\*\*,

Isolina Oliveira (0000-0002-7214-3655) \*\*\*

\* CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX -Universidade de Coimbra, Portugal, \*\* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal, \*\*\* LE@D, Universidade Aberta, Lisboa

claudio.queiroga@gmail.com

## Resumo

A importância da utilização pelos professores de estratégias pedagógicas e didáticas com recurso a plataformas e ferramentas digitais no processo ensino aprendizagem assume cada vez mais preponderância, com impacto no desenvolvimento das competências digitais nos alunos. O presente estudo pretende conhecer as boas práticas pedagógicas identificadas pelos professores no uso de tecnologias digitais no processo ensino aprendizagem em contexto de supervisão pedagógica orientada pela observação de aulas entre pares. Neste sentido, e face ao projeto de Supervisão Pedagógica e Observação de Aulas em Contexto Escolar implementado num agrupamento de escolas da região centro, foi construída uma grelha de observação de aulas que além de itens relativos às dimensões de observação tais como: Organização e Gestão da Sala de Aula; Interação Professor / Alunos / Crianças; e Clima / Ambiente de Ensino e Aprendizagem - inclui outras, onde os professores registam as boas práticas, definem melhorias das práticas e assinalam as prioridades de observação nas sessões seguintes. O referido instrumento foi preenchido por 72 pares num total de 144 professores, após a observação de uma aula de âmbito digital. Os resultados preliminares indicam que os professores consideram como uma boa prática pedagógica a utilização das ferramentas digitais para a consolidação de conteúdos e a possibilidade dos alunos poderem usá-las para realizarem revisões de conceitos aprendidos em sala de aula. Os professores percecionam como uma boa prática a

utilização de ferramentas digitais enquanto facilitador pedagógico para apoiar, orientar e regular todo o processo formativo dos alunos nas salas de aula.

*Palavras-Chave:* boas práticas, facilitador pedagógico, observação de aulas entre pares, supervisão pedagógica, tecnologias digitais.

### **Digital innovation: good pedagogical practices identified by teachers in the scope of pedagogical supervision**

#### Abstract

The importance of digital technologies in the professional scope and the use by teachers of pedagogical and didactic strategies using digital platforms and tools in the teaching-learning process, has been increasingly assuming preponderance, so it is essential to understand it as a process of pedagogical innovation, with an impact on the development of digital skills in students. This study aims to know the good pedagogical practices identified by teachers in the use of digital technologies during the teaching-learning process in the context of pedagogical supervision guided by the observation of classes between peers. In this sense, and in view of the project of Pedagogical Supervision and Observation of Classes in School Context implemented in a group of schools in the central region, a grid of observation of classes was built which in addition to items related to the dimensions of observation such as: Organization and Management of the Classroom; Teacher/Student/Child Interaction; and Teaching and Learning Climate/Environment - includes others, where pairs of teachers record good practices, define practice improvements for the next observation session, and mark observation priorities to take into account in the next observed lessons. This tool was completed by 72 pairs in a total of 144 teachers, after observing a digital class. The preliminary results indicate that teachers consider as a good pedagogical practice the use of digital tools for the consolidation of contents and the possibility of students being able to use them to perform revisions of concepts learned in the classroom. Teachers perceive the use of digital tools for the consolidation of content and the possibility of students being able to use them to

perform reviews of concepts learned in the classroom. Teachers perceive as a good practice the use of digital tools as a pedagogical facilitator to support, guide and regulate the entire training process of students in the classrooms, and these devices are very useful in the acquisition of new knowledge and learning.

*Keywords:* good practices, pedagogical facilitator, observation of peer classes, pedagogical supervision, digital technologies

### **Supervisão pedagógica entre pares: razão do projeto e o modelo de suporte**

A supervisão pedagógica entre pares apresenta-se como uma modalidade de formação contínua em contexto escolar e de sala de aula, permitindo uma mudança das práticas pedagógicas, com a finalidade de possibilitar uma atualização e reestruturação da profissionalidade. Neste quadro, a observação de aulas na dimensão científica e pedagógica surge como estratégia de supervisão à prática de ensino, sendo considerada o “conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 86). Os procedimentos desencadeados apresentam uma valência formativa, orientados não para efetuar julgamentos de juízos de valores avaliativos do desempenho do professor, mas sim para potenciar o desenvolvimento profissional. O processo de supervisão deve ser efetuado com base na confiança, colegialidade, respeito, diálogo reflexivo e na colaboração entre o observador e observado. A perspetiva construtivista assume relevo, em que o trabalho colaborativo constitui uma ferramenta impulsionadora do aperfeiçoamento profissional, implicando os intervenientes de forma ativa nas decisões. Os envoltivos processuais entre os professores e seus pares integram uma formação interna em contexto escolar, pelo que, enquadrando-se no modelo baseado no processo de observação/supervisão preconizado por Sparks e Loucks-Horsley (1990, citados por Formosinho, 2009), tem como objetivo promover o desenvolvimento profissional dos professores. Assumindo que a supervisão e a própria observação de aulas potenciam o desenvolvimento profissional, este é perspetivado como um processo multidimensional e contínuo, em que as ações altruístas, formativas, contextualizadas e centradas nos





problemas emergentes na escola e na sala de aula, efetuadas pelos professores, contribuem para o desenvolvimento das competências profissionais, induzindo à aprendizagem dos alunos, à melhoria do ensino, da escola e de toda a comunidade. Tendo em atenção as valências do modelo mencionado, no ano letivo 2015/2016, o agrupamento de escolas *digital* iniciou a prática de observação de aulas entre pares. Numa primeira fase, a atividade operacionalizou-se com a participação de docentes voluntários. A seguir, este projeto realizou-se com a implicação de todos os coordenadores de departamento e docentes por aqueles indicados, dando prioridade aos que ainda não tinham sido abrangidos, ou que estavam pela primeira vez a lecionar no agrupamento ou que a solicitassem. No ano letivo 2019/2020 foi alargada a todos os docentes do agrupamento, sem exceção. Em 2022/2023, a operacionalização da “Ação de Melhoria 3-Supervisão Pedagógica” tem as bases dos anos letivos anteriores, tendo como Modelo Teórico o *peer coaching* (aconselhamento pelos pares). Esta escolha deveu-se ao facto de ser valorizado como uma estratégia de formação contínua entre pares de professores em sede de escola e sala de aula promotora de desenvolvimento profissional e melhoria de competências (Nolan & Hoover, 2011; Queiroga, Barreira & Oliveira, 2019). Para Robbins (1991), trata-se de um processo através do qual dois ou mais professores trabalham em conjunto, em contexto de observação de aula, para partilhar ideias, refletir, ensinar, aprender mutuamente, ou resolver problemas no próprio local de trabalho. Um professor observa a aula de outro, com intenção de ajudar e melhorar, desencadeando um processo de aprendizagem profissional de planificação, observação, feedback e mudança. É considerado um processo colaborativo entre profissionais de ensino, construído com base no respeito mútuo e relação de confiança. Os professores participam ativamente na concretização e avaliação da formação em contexto escolar, identificam necessidades, refletem em conjunto para encontrar soluções, experimentam inovadoras metodologias de trabalho, com o objetivo de melhorar as competências pessoais e profissionais. O *peer coaching* assume uma estrutura semelhante ao modelo de supervisão clínica com o ciclo de observação de aula, que inclui as fases de pré- observação, observação, análise dos dados e pós-observação.

### **A transformação do ensino: A era da pedagogia digital**

Hoje e no amanhã, as constantes mudanças na sociedade sofridas com o avanço vertiginoso das tecnologias com forte impacto no nosso dia a dia e no mercado de trabalho, exige uma reflexão profunda de toda a comunidade. A escola, tendo como um dos seus objetivos preparar jovens para o amanhã, não pode ficar à margem, enfrentando por isso, imensos desafios, pelo que tem de estar na linha da frente das operações de mudanças tecnológicas. Em conformidade, a estratégia da UNESCO (2021) sobre Inovação Tecnológica na Educação (2022-2025), tem como objetivo apoiar a capacidade dos principais intervenientes na educação para tirarem partido da tecnologia de forma a melhorar a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem e a pertinência dos resultados educativos, através da partilha das experiências vividas pelos professores nas escolas (Oliveira et al., 2022). Os rápidos avanços tecnológicos, dos contextos de envolvimento da Web e o surgimento da inteligência artificial, implicam um plano estratégico digital de intervenção, sem o qual as escolas terão dificuldade em acompanhar a evolução. Por forma a que as instituições escolares não fiquem decididamente amarradas a uma aprendizagem tradicional e separada da vida (Moser & Martins, 2021), a Comissão Europeia estrutura um plano digital e cria o quadro para o desenvolvimento da competência digital dos educadores. Este, ostenta as intenções transformadoras para, como referem Lucas e Moreira (2018), apoiar esforços nacionais, regionais e locais na promoção da competência digital dos educadores e professores. O DigCompEdu surge para ajudar os estados membros a promover a competência digital dos seus cidadãos e impulsionar a inovação na educação (Lucas & Moreira, 2018). Pretende-se desenvolver competências digitais nos educadores e professores, centrando-se em diferentes aspetos das atividades destes profissionais, para qualificar digitalmente e competentemente os docentes. Portugal em 2019 estipula o Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital (QDRCD) que tem por base o DigComp 2.1 (Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos), constituindo “um instrumento orientador para o desenvolvimento de estratégias e ferramentas de diagnóstico, promoção e monitorização da evolução das competências digitais” (Despacho n.º 1088/2019). Para a desejada transformação digital das escolas, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 decreta como ponto estratégico “a integração transversal das tecnologias nas diferentes áreas curriculares dos

ensinos básico e secundário, visando a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens e a inovação e desenvolvimento do sistema educativo, dotando as crianças e jovens das competências digitais necessárias à sua plena realização pessoal e profissional...bem como o investimento nas competências digitais dos docentes (...) (p. 12)”. Considerando a formação dos docentes uma das componentes de mudança, crucial e determinante para o seu sucesso e desenvolvimento, foi definido o Programa de Digitalização para as Escolas. Assim, a Direção-Geral da Educação promove em colaboração com os Centros de Formação das Associações de Escolas, ações de formação para a capacitação digital dos docentes, tendo como suporte as áreas de Competência Digital do DigCompEdu e os conteúdos propostos nos referenciais de formação das Oficinas de formação de Capacitação Digital Docente (Pereira & Couvaneiro, 2022). Estas estratégias, as propostas de atividades e os recursos digitais educativos vinculados, “contribuem não só para a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, mas também para o desenvolvimento das várias dimensões dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), de modo que todos se sintam aptos a utilizar as tecnologias e as infraestruturas digitais com confiança e segurança” (Pereira & Couvaneiro, 2022, p. 1). Compreender o significado de competência digital, parece ser, nesta equação, fundamental para uma continuidade na formação, de modo a atualizar métodos, técnicas e efetuar uma constante reflexão, pois a prática digital no ensino e formação informal não garante o seu melhoramento nem a aquisição e atualização de competências digitais. Para Moreira e Monteiro (2015, p. 383) “as tecnologias digitais demandam uma quase permanente formação, porque nessa área a inovação acontece a todo o momento, o que, por vezes, proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores”. Também a forte bagagem digital que os nossos jovens trazem para as nossas escolas deve ser um aspeto digno de reflexão. Como referem Moreira e Monteiro (2015, p. 382), muitas vezes as ferramentas digitais “têm chegado ao ensino pelas mãos dos próprios estudantes acostumados a utilizá-las em plataformas de acesso livre”. Estes, não esperam por uma escola de sinapses tecnológicas que os preparem para uma sociedade de mercado digital, porque estão fortemente e variadamente ladeados de feedbacks digitais proporcionados pelos sites, blogs, redes sociais e inteligência artificial, pelo que, e como referem Silva e Nicodem (2021), os alunos manipulam as tecnologias muitas vezes, com mais

competência que os professores. A sua incessante procura de informações no espaço digital que os rodeia, dá-lhes um nível de competência que é preciso enquadrar no espaço escolar. Nesta assunção, a educação informal assume papel de relevo, já que como defende Pinto (2021), os jovens adquirem muitos conhecimentos fora da escola, sendo que estes “contextos informais de aprendizagem têm um papel adicional no que se pode aprender em contexto escolar” (Silva, 2022, p. 14). Num estudo realizado por Tonner-Sunders e Shimii (2021) os alunos entendem ser profícuo as oportunidades de experimentação da tecnologia de forma informal, considerando útil para o desenvolvimento da sua competência digital. A inserção nas práticas pedagógicas dos professores de plataformas e ferramentas digitais deve ser uma realidade na operacionalização do ensino, pelo que compreender as culturas digitais dos jovens é essencial para que os professores percebam como devem adequar o processo de aprendizagem. A educação formal deve adaptar-se a esta mudança, e como refere Pinto (2021), num quadro de parceria de coligação com a educação informal na formação dos jovens que nasceram e crescem na era digital.

Por um lado, um estudo realizado pela OCDE (2015) indica que a utilização moderada de tecnologia leva a melhores resultados escolares do que uma utilização esporádica e a utilização excessiva leva a piores resultados. Por outro, como se evidencia num estudo efetuado em jovens, onde se constatou que “uma educação digital de qualidade depende de conteúdos digitais de qualidade e não apenas de ferramentas” (Silva, 2022, p. 7). Estamos perante uma conceção de boas práticas pedagógicas adotadas no processo de ensino aprendizagem digital. Mas, o que se entende por *boa prática*? Para Brito e Suarez (2001), consiste em propostas de ensino e aprendizagem que, tendo em conta a diversidade da população a que se dirigem, são realizadas pelo professor com o objetivo de atingir as finalidades educativas definidas para os alunos. Por sua vez, Flores, Escola e Peres (2009) referem-se a abordagens com linhas de orientação confiáveis e abrangentes, que apresentam bons resultados nas mais variadas dimensões. Uma boa prática é aquela que cumpre o seu dever com bons resultados. Assim, uma boa prática digital refere-se a todos os envoltimentos didáticos e pedagógicos efetuados na estruturação e prossecução processual do ensino digital, que permitam, ao mesmo tempo, melhorar os resultados dos alunos e aumentar a sua literacia digital. Torna-se, evidente,

no atual cenário educacional, que devemos assumir que a resiliência digital é imprescindível, pelo que, não podemos pensar em separar a educação da inovação tecnológica, pois as mudanças aceleradas do mundo atual exigem uma recodificação da atuação pedagógica estratégica dos professores que vá ao encontro das motivações e necessidades dos nossos alunos.

## **Método**

### **Participantes**

Os participantes são educadores de infância e professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário, num total de 144, e lecionam no agrupamento de escolas *digital*, da Região Centro, sendo 26% dos docentes observadores do sexo masculino e 74% do sexo feminino. Destes, 16 pertencem ao departamento de Expressões, 15 ao do 1.º Ciclo, 13 ao de Matemática e Ciências Experimentais, 12 ao de Línguas, 10 ao de Ciências Sociais e Humanas e 4 ao de Educação Pré-Escolar. A maioria dos que desempenharam a função de observador são do 1.º ciclo (n=15), seguem-se os do ensino básico e secundário de Educação Física (n=8), de Inglês, Matemática e os Educadores de Infância, com 4 cada um. Por sua vez, 17% dos docentes observados são do sexo masculino e 83% do sexo feminino, sendo que 18 são do departamento de Expressões, 15 de Matemática e Ciências Experimentais, 12 de Línguas, 10 de Educação Pré-Escolar, 9 de Ciências Sociais e Humanas e 8 do 1.º Ciclo. Quanto ao grupo de recrutamento, constata-se que 11 são da Educação Especial, 9 da Educação Pré-Escolar, 8 de Português e 6 do 1.º ciclo. Foram efetuadas 72 submissões da grelha de observação, num total de 72 pares de educadores e professores.

### **Instrumento**

Quanto à medida utilizada, elaboramos uma grelha de observação uma vez que "o docente observador deve estar munido de instrumentos de registo que lhe possibilite guiar a observação, registando os envoltimentos ocorridos durante a aula" (Queiroga, Barreira & Oliveira, 2019, p. 29). Apesar de Fraile (2007) defender que o instrumento utilizado na observação deve permitir ao observador recolher informação descritiva da prática desenvolvida pelo professor observado, e pelo facto de Reis (2011, p. 29) referir que "a

observação pode ser orientada por diferentes tipos de instrumentos", entendemos que uma grelha híbrida seria a melhor opção, atendendo aos objetivos pretendidos. Esta foi construída com base em outras já elaboradas, tendo por base as fases de pré-observação, observação e pós-observação do modelo de supervisão clínica. Na parte respeitante à pré-observação os professores definem o/s foco/s específico/s da observação. A fase de observação está dividida em três dimensões. A *dimensão organização e gestão da sala de aula* tem 11 itens: adequou as metodologias/estratégias e materiais usados aos objetivos da tarefa/aula; tarefas prestam autonomia aos alunos; organizam as atividades de acordo com o perfil do grupo/turma; articulação e integração dos conteúdos com aprendizagens anteriores; utilização pedagógica de ferramentas da área digital; avaliação das aprendizagens (projeto MAIA) com ou sem utilização de ferramenta na área digital; acompanham e orientam as aprendizagens das crianças e dos alunos; recorre à diferenciação pedagógica; sistematiza as aprendizagens ao longo da tarefa/aula; usaram tarefas de inovação pedagógica; reformula as metodologias/estratégias adotadas perante a persistência de dúvidas; inicia e conclui a aula de forma adequada. A *dimensão interação professor/alunos/crianças* apresenta 5 aspetos: coloca questões aos alunos e valoriza as suas respostas; fornece retorno formativo aos alunos sobre as suas aprendizagens; promove a interação e a colaboração entre os alunos; promove a igualdade de oportunidades de participação dos alunos; adequa a comunicação e o ritmo da aula às características de cada aluno. A *dimensão clima/ambiente de ensino e aprendizagem* contém 4 itens: gerir (adapta e supera) situações imprevistas; demonstraram disponibilidade para atender às solicitações dos alunos; usa o reforço positivo dos comportamentos e atitudes e encoraja o respeito mútuo em sala de aula; gere conflitos e comportamentos em sala de aula. Na pós-observação, os professores registam os aspetos considerados relevantes de acordo com três itens: identificação/descrição de boas práticas; definir melhorias das práticas para a próxima sessão de observação; e definir prioridades para as próximas sessões de observação.

### **Procedimentos**

No que concerne aos procedimentos, num primeiro momento, perante uma das necessidades de formação elencadas no relatório final da ação de melhoria 3-Supervisão

Pedagógica do agrupamento de escolas *digital*, no ano letivo 22/23, foi dado ênfase como objeto de observação de aulas a *área digital*. Assim, para uma melhor contextualização do projeto, efetuou-se uma *reunião inicial* com os coordenadores de departamento, em que foi apresentado e analisado o documento orientador e a grelha de observação. Como parceiros do ensino superior, o projeto associou-se ao LE@D, Universidade Aberta e ao CEIS 20-Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX-Universidade de Coimbra, vinculando-se ao projeto “Observatório Virtual sobre Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas”. Considerando a formação em supervisão pedagógica essencial, organizou-se um *Workshop* intitulado “Supervisão por Pares e Desenvolvimento Profissional Docente”. Para a operacionalização do projeto, ficou estabelecido que todos os docentes teriam que observar até pelo menos uma aula e serem também observados preferencialmente fora do grupo disciplinar/departamento/nível ou ciclo de ensino. Quanto à formação de pares, definiu-se que seriam fixos, em que um lecionaria a aula e o outro observaria. As observações foram realizadas entre novembro e final do 1.º semestre e ocorreram numa aula de 50 minutos. Cada docente enviou ao respetivo coordenador de departamento indicação do nome do observador e a data/hora/turma/disciplina em que vai ser observado. Na pré-observação a preparação da aula deveria ser efetuada por ambos os professores e registada na grelha de observação. Na pós-observação os docentes deveriam efetuar uma análise conjunta sobre os fenómenos ocorridos na aula, sendo da responsabilidade do observador a submissão *online* da grelha de reflexão até uma semana após a observação. Na pré-observação, a preparação da aula e a reflexão na pós-observação teriam que ser efetuadas em conjunto pelos professores em hora destinada ao trabalho colaborativo e registada na grelha de observação.

A análise dos dados foi efetuada com base nas 72 grelhas de observação de aulas e constituiu o *corpus* documental de análise, sendo que para Bardin (2009, p. 122), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Quanto à *definição da categoria*, entendemos denominá-la *boas práticas*. Preconizámos um sistema de subcategorias de acordo com a prevalência de informações similares. Neste sentido, concebemos como subcategorias para a identificação/descrição de boas práticas: dispositivos digitais; dispositivos digitais para a

consolidação de conteúdos; dispositivos digitais como facilitador pedagógico; mais-valias dos dispositivos digitais; exemplos do quotidiano; tarefas adequadas ao perfil dos alunos; motivação dos alunos recorrendo à área digital; participação de todos os alunos; colaboração; diferenciação pedagógica; promoção da autonomia dos alunos; reforço positivo. Fizemos a leitura das informações, fazendo corresponder as mensagens encontradas à subcategoria correspondente. Para a definição de unidades de análise, criamos um código para cada par de professores que submeteram a grelha de observação e, por este facto, as unidades de registo apresentam a identificação dos pares de professores. Assim, R1 refere o primeiro par respondente, R2 o segundo par, R3 o terceiro par de professores respondentes e assim sucessivamente. Por fim, contabilizámos as ocorrências das unidades de registo, e para o efeito procedemos à sua contagem frequencial.

### **Resultados**

Neste ponto pretendemos conhecer as boas práticas pedagógicas identificadas pelos professores no uso de ferramentas digitais no decorrer do processo ensino aprendizagem. Os profesores entendem como uma boa prática o uso de ferramentas digitais para a consolidação de conteúdos e de conceitos aprendidos em sala de aula, sendo um indicador com um valor de frequência 5: “Aplicação de um quiz através da ferramenta digital NEARPOD para consolidação dos conteúdos” (R13); “Utilização da ferramenta digital e possibilidade dos alunos a utilizarem para revisões ou consolidação de conceitos” (R17); “Para consolidação dos conteúdos” (R42); “Utilização de um jogo digital conhecido de todos para revisão/consolidação de conteúdos” (R52); “Para consolidação dos conteúdos” (R53). Os docentes estão conscientes da importância pedagógica do uso das ferramentas digitais no processo ensino aprendizagem como estratégia de apoio e ajuda na apropriação dos conteúdos. A tendência é ter a tecnologia como aliada do processo cognitivo, integrada no quotidiano escolar, que possibilite interatividade, dinamismo e novas conceções de aprendizagem (Pinto, 2021). O uso de ferramentas digitais faz com que os alunos consigam entender melhor a aplicação do conteúdo, e como referem Tonner-Saunders e Shimii (2021), os contextos onde se utilizam as ferramentas digitais podem melhorar a aprendizagem. Esta boa prática possibilita o desenvolvimento da competência digital dos alunos e contribuiu



pedagógicamente para o proceso de adquisición de competências nas disciplinas constantes no currículo, pelo que usá-las para rever conceitos pode tornar o ensino mais eficaz.

Por outro lado, os docentes são da opinião que é uma boa prática a utilização de ferramentas digitais no processo de ensino como facilitador pedagógico de aprendizagem, com uma frequência de 7: “Conciliar as aprendizagens de temas e conceitos específicos da disciplina” (R17); “Recursos digitais adequados que enriqueceram o conhecimento dos alunos e proporcionaram uma aprendizagem mais proativa” (R26); “Jogos digitais criados no Wordwall, foram recursos muito profícuos na aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens” (R39); “As tecnologias foram utilizadas como uma ferramenta que ajudaram ao desenvolvimento de todo o processo” (R45); “Utilização de metodologias ativas de participação dos alunos com a utilização das ferramentas tecnológicas para interagir na dinâmica da aula” (R55); “Utilização de recurso digital inovador, facilitador de aprendizagens significativas em termos de conteúdos e de envolvimento” (R72); “Esta metodologia de trabalho (em pares) recorrendo às ferramentas digitais favoreceu a adesão e o empenho dos alunos na tarefa” (R11). Estes resultados estão em consonância com os do estudo de Silva e Nicodem (2021), pelo facto de terem constatado que as tecnologias da informação e comunicação podem ser utilizadas como facilitador da aprendizagem. Vão, também, ao encontro da posição teórica assumida por Pereira e Couvaneiro (2022, p. 31) quando afirmam que “o recurso ao digital assume maior relevância, uma vez que pode ser facilitador dos processos de ensino que coloquem o aluno no centro da aprendizagem, tornando-os utilizadores de ferramentas digitais mais conscientes, bem como produtores criativos de conteúdos”. Podemos considerar que o uso das ferramentas digitais, ao fazer com que os alunos estejam mais motivados, aumenta a sua participação e interesse pelos conteúdos lecionados. Deste modo, somos a inferir que é uma boa prática a utilização de ferramentas digitais como facilitador da aprendizagem, podendo contribuir para a melhoria da competência digital e dos resultados escolares.

## Discussão

No quadro do processo de supervisão pedagógica patentado pela observação de aula pelos pares, e perante os objetivos do estudo, os relatos dos professores indicam o que consideram boas práticas na utilização de recursos digitais no processo ensino aprendizagem. Como proporcionam uma maior motivação dos alunos para as aprendizagens e potenciam o empenho e a participação, os recursos digitais funcionam também como uma alavanca impulsionadora das aprendizagens, pelo que é necessário priorizar a sua utilização “como um recurso que pode contribuir para uma maior vinculação entre ensino e aprendizagem” (Silva & Nicodem, 2021, p. 2). Paralelamente, o recurso às ferramentas digitais apresenta-se como uma estratégia pedagógica que está ao serviço dos professores para ajudar e apoiar o processo pedagógico-didático na consolidação de conteúdos e de conceitos, Assim, ao desempenhar a função de regular o processo formativo numa catalisadora “relação com a aprendizagem e o saber” (Silva, 2022, p. 11), assume não só um papel muito importante na melhoria da aquisição e construção dos conhecimentos, mas também da competência digital.

Neste sentido, a reflexão partilhada sobre as práticas pedagógicas dos professores, em contexto educativo, para o uso adequado da diversidade de ferramentas digitais no processo de ensino aprendizagem (Oliveira et al., 2022), constituiu uma mais valia no desenvolvimento profissional docente e organizacional da escola, visando a melhoria da literacia digital e a promoção do sucesso escolar dos alunos.

## Referências

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brito A. & Suarez D. (2001). Documentar la enseñanza. In: O. Mariela, P. Ángel, S. Candegabe, G., Augustowsky, y E. Gabin, entre otros. (Org), El espacio de la escuela. *Revista El Monitor dela Educación*, 2(4), 8-11. Ministerio de Educación, República Argentina.
- Despacho normativo n.º 1088/2019 da Presidência do Conselho de Ministros, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança

- Social: Aprova a criação e regulamentação do Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital. Diário da República, N.º 22, 2.ª série -. de 31 de janeiro de 2019. <https://dre.tretas.org/dre/3602639/despacho-1088-2019-de-31-de-janeiro>
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A Concepção de boas práticas segundo os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. *8º Congresso LUSOCOM*. (pp. 5175-5189).
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Fraile, C. (2007). La supervision de la práctica profesional socioeducativa. The supervision of socio-educational professional practice. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 29-50.
- Fernandes, D. (2021b). Para a conceção e elaboração do projeto de intervenção no âmbito do Projeto MAIA. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021->
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. UA Editora.
- Moreira, J. & Monteiro, A. (2015). Formação e ferramentas colaborativas para a docência na web social. *Revista Diálogo Educacional*, 15(45), 379-397.
- Moser, A. & Martins, J. (2021). *A transformação digital: o futuro no presente da educação*. EDUFT- Universidade Federal do Tocantins (UFT). Palmas. Retirado de <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/article/view/12127/18814>.
- Nolan, J. & Hoover, L. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. USA: Jossey-Bass.

- OCDE. (2015). *Students, computers and learning. Making the connection*. OECD Publishing.
- Oliveira, I., Pereira, A., Amante, L., & Oliveira R. (2022). *A prática em avaliação digital de competências*. LE@D, Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/12611>
- Pereira, L. & Couvaneiro, S. (2022). *Módulo de formação de docentes – Transversal*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
- Pinto, M. (2021). O uso das novas tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: entre contribuições e desafios. Conedu. *VII congresso de Educação- Conedu em casa*: Realize Editora. Retirado de <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79662>.
- Queiroga, L., Barreira, C., & Oliveira, A. (2019). *Supervisão pedagógica e desempenho docente. Contextos colaborativos e papel dos pares para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Silva, J. & Nicodem, M<sup>a</sup>. (2021). O uso das tecnologias na educação: facilitador da aprendizagem. *Revista Eletrônica Científica Inovação. Tecnologia, Medianeira*, 12(31), 01- 21.
- Silva, L. (2022). O papel do digital na educação de estudantes-jovens e adultos/as- o desenvolvimento de competências digitais e de literacia mediática. In J. Cravinho, J. Tribolet, L, Capucha, S. Silva & P. Veiga, P (Orgs.), *O digital na educação* (pp. 5-11). CNE–Conselho Nacional de Educação. Retirado de [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorios/O\\_Digital\\_na\\_Educao\\_2022.docx.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/O_Digital_na_Educao_2022.docx.pdf).
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos CCAP-2- Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 da Presidência do Conselho de Ministros: Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital. Diário da República,

1.<sup>a</sup> série, N.º 78 -21 de abril de 2020. Retirado de  
<https://files.dre.pt/1s/2020/04/07800/0000600032.pdf>.

Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program. Association for supervision*. Alexandria: Virginia.

Tonner-Sunders, S. & Shimii, J. (2021). Hands of the World intercultural project: developing student teachers' digital competences through contextualised learning. *Revista de Medios y Educación*, 61, 7-35. Editorial Board. Retirado de <https://doi.org/10.12795/pixelbit.88177>.

UNESCO (2021). *Estrategia de la UNESCO sobre la Innovación Tecnológica en la Educación (2022-2025)*. Consejo Ejecutivo 212a reunión. EX/12, (1-6). Bruselas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Retirado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378847\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378847_spa).

## Cidades educadoras: desafios e potencialidades

Adriana Zamberlan\*,  
Alcionir Pazatto Almeida\*,  
Ana Carla dos Santos Gomes\*,  
Angela Maria Andrade Marinho\*,  
Denise Valduga Batalha\*,  
Diogo Maus\*\*,  
Janete Teresinha Arnt\*,  
João Alcides Haetinger Esmério\*\*\*,  
Luciana Dalla Nora Santos\*\*,  
Taise Tadielo Cezar \*

\*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Brasil

\*\*Instituto de Educação, Universidade do Minho

\*\*\*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

adriana.zamberlan@iffarroupilha.edu.br, alcionir@iffarroupilha.edu.br,  
ana.gomes@iffarroupilha.edu.br, angela.marinho@iffarroupilha.edu.br,  
denise.batalha@iffarroupilha.edu.br, diogo.maus@iffarroupilha.edu.br  
janete.arnt@iffarroupilha.edu.br, joaoesmerio@hotmail.com,  
luciana.santos@iffarroupilha.edu.br, taise.cezar@iffarroupilha.edu.br

## Resumo

Alicerçado na concepção de cidade como um potencial espaço educador e de aprendizados, está em andamento um programa institucional desenvolvido pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar/RS) junto a sete municípios da região central do Rio Grande do Sul/Brasil. O programa institucional “Cidades Educadoras” tem por objetivo desenvolver ações voltadas à formação dos sujeitos em suas comunidades. Nesse intuito, toma como referencial teórico os princípios da Carta das Cidades Educadoras, a Agenda 2030, bem como os conceitos e elementos voltados à educação integral. O reconhecimento de uma Cidade Educadora se efetiva a partir de um processo que envolve a adesão à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), encaminhada pelo órgão máximo de tomada de decisão do município. A partir dessas tratativas, buscou-se estruturar planos de trabalho com os municípios alinhados aos ODS/Cidades Educadoras. Para tanto, é importante refletir sobre as seguintes questões: que cidade temos? Que cidade precisamos e desejamos? O que implica tornar-se uma cidade educadora? Vamos nos comprometer com essa condição? O trabalho conta com uma metodologia dialógica e participativa de interlocução com o poder público e a

comunidade com vistas a sensibilizar os sujeitos para o envolvimento nas ações que envolvem o programa Cidade Educadora. Também, buscou-se organizar propostas formativas direcionadas aos atores sociais nas instituições educativas formais e informais; realizar o levantamento das potencialidades educadoras; e estruturar ações conjuntas em consonância com as propostas em andamento nas cidades.

*Palavras-chave:* cidades educadoras, agenda 2030, formação de professores.

Educating cities: challenges and potentialities

Abstract

Based on the conception of the city as a potential educational and learning space, an institutional program developed by the Institute of Education, Science and Technology Farroupilha (IFFar/RS) is in progress with seven municipalities in the central region of Rio Grande do Sul/Brazil. The institutional program “Educating Cities” aims to develop actions directed to educating subjects within their communities. For this purpose, the principles of the Charter of Educating Cities, 2030 Agenda, as well as the concepts and elements aimed at integral education are adopted as a theoretical framework. The recognition of an Educating City is effected from a process that involves joining the International Association of Educating Cities (IAEC), referred by the maximum decision-making body of the municipality. Thus, an attempt was made to structure work plans with the municipalities aligned with the SDGs/Educating Cities. Therefore, it is important to reflect on the following questions: what city do we have? What city do we need and want? What does it mean to become an educating city? Are we going to commit to this condition? The work relies on a dialogical and participatory methodology of dialogue with the government and the community aiming at sensitizing the subjects to get involved in actions related to the Educating Cities program. Also, we sought to organize educational proposals aimed at social actors in formal and informal educational institutions; carry out surveys of educational potentialities; and structure joint actions in consonance with the proposals in progress in the cities.

*Keywords:* educating cities, 2030 agenda, teacher education.



### **Programa Cidades Educadoras - uma parceria entre o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e Municípios da Região Central do Rio Grande do Sul/BR**

A sociedade vive em um intenso processo de mudanças e transformações nos diversos contextos sociais, políticos e econômicos que a compõem. Neles, há uma multiplicidade de características, identidades culturais, valores e espaços de atuação e formação dos agentes sociais. No fluxo dessas transformações constata-se uma complexa rede de desafios e de expectativas por parte das instituições educativas.

Considerando-se que as cidades, enquanto áreas geográficas, são constituídas por sujeitos em processos de desenvolvimento, abre-se um panorama fecundo de potencialidades e possibilidades educativas e educadoras. Neste contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), enquanto Instituição de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, associa-se à proposta de pensar a cidade como um terreno fértil para o planejamento e para a organização de ações que favoreçam a participação dos sujeitos em suas comunidades.

Cabe destacar que a instituição citada faz parte da Rede Federal de Ensino, criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, e que se constituiu em uma importante referência na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação (2023), atualmente, trinta e oito Institutos Federais compõem a Rede Federal; no interior do Rio Grande do Sul/BR<sup>2</sup> situa-se o IFFar, com sede administrativa e financeira em Santa Maria/RS.

Dentre os objetivos dos Institutos Federais, salienta-se o compromisso em desenvolver atividades de extensão articuladas com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, bem como estimular e apoiar processos educativos que levem à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. Assim, a

---

<sup>2</sup> O Rio Grande do Sul (RS) é uma das vinte e sete unidades federativas do Brasil, situada ao sul do país. Segundo os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), O Rio Grande do Sul tem uma população de 11.466.630 milhões de pessoas, distribuída em sua área territorial de 281.707,151km<sup>2</sup>.



Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) do IFFar empenha-se em propor e estruturar ações que venham ao encontro da proposta das Cidades Educadoras.

Cidades Educadoras constituem-se em espaços educadores e de aprendizados voltados ao desenvolvimento das pessoas e de suas comunidades a partir do reconhecimento de suas riquezas e de seus saberes. Valorizar tais elementos que compõem a cidade requer reconhecê-los como experiências que necessitam ser valorizadas e passadas para as futuras gerações. Procura-se, nesse sentido, melhorar a qualidade de vida, bem como as práticas democráticas, representativas e participativas da sociedade.

Alicerçada na responsabilidade com a transformação da cidade em um espaço de respeito à vida e à diversidade, a proposta da Cidades Educadoras surgiu em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, celebrado em Barcelona. Movimento de um grupo de cidades representadas pelos respectivos órgãos de poder que consolidou o trabalho profícuo em prol do impulso educativo da própria cidade. Assim, governos locais de um grupo de cidades acordaram com o “princípio de que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso” (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 1).

MOLL, BARCELOS e DUTRA (2022) salientam a importância de se compreender a educação como um processo que acontece em diversos espaços e que envolve pessoas que vivem o dia a dia da cidade.

Das Cidades Educadoras pensadas na Europa, vamos avançando para a perspectiva de cidades que educam, à luz de contornos decoloniais e latino-americanos, tendo como horizonte a educação como um campo que permite recriar constantemente nossa forma de entender e estar no mundo, como uma tarefa compartilhada não só entre a família e a escola, mas também com muitos/as outros/as agentes pouco reconhecidos/as até hoje, formando assim um amplo sistema que se espalha pela vida dos/as cidadãos/ãs, em seus diferentes tempos e espaços (p. 715).

Dentre os documentos que apresentam e defendem a ideia, destaca-se a Carta das Cidades Educadoras. Neste documento orientador explicitam-se as intenções e a importância das cidades educadoras enquanto contextos de aprendizagens em prol da construção de uma “comunidade e de uma cidadania livre, responsável e solidária, capaz

de conviver na diferença, de solucionar pacificamente os seus conflitos e de trabalhar “pelo bem comum”. Para tanto, busca-se criar um ambiente de diálogo e de escuta, de cooperação, de reflexão e pensamento crítico, mobilizando os sujeitos que compõem o cenário da cidade, com as suas instituições formais e informais. A Carta das Cidades Educadoras apresenta ainda princípios voltados ao direito à educação, aos compromissos da cidade e ao serviço integral das pessoas desdobrado em tópicos que revelam as intenções e impulsionam as práticas educativas.

Assim, motivada por essa proposta, em 2021, a PROEX do IFFar dá início a uma série de reuniões, diálogos e sensibilizações junto ao território educativo do IFFar, a instituições de ensino superior, bem como aos Municípios interessados(as) em participar do Programa Cidades Educadoras, com vistas a trabalhar para o alcance dos propósitos e princípios expressos na Carta e aspirar a ser uma Cidade Educadora. Cabe ainda destacar que o programa encontra respaldo no Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026 e nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, defendidos pela Organização das Nações Unidas e apontados pela Agenda 2030.

Tendo como alicerces a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e demais iniciativas e documentos voltados à inclusão social, ao desenvolvimento sustentável e ao direito à educação, como a Carta das Cidades Educadoras, cabe salientar que o reconhecimento de uma Cidade Educadora se efetiva a partir de um processo que envolve a adesão a AICE, encaminhado pelo órgão de tomada de decisão do município e a participação dos sujeitos em práticas que reflitam os princípios expressos na referida carta. O documento aponta:

A Cidade Educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2004, p. 9)

Deste modo, assumir o protagonismo e a corresponsabilidade frente aos dilemas cotidianos ressalta o importante papel da educação na vida das pessoas em sociedade. Neste contexto, entende-se por educação o processo (auto) transformativo que se estende

ao longo da vida e em diferentes lugares e espaços. Portanto, este é um movimento que não se reduz apenas ao contexto escolar, mas sim a todos os espaços em que a educação pode beneficiar uma ampla parcela da população, por meio de práticas educativas sobre a cultura, as peculiaridades de cada cidade e as múltiplas possibilidades que seus lugares apresentam.

Conforme as ideias apresentadas, o Programa Cidades Educadoras<sup>3</sup> tem como objetivo principal desenvolver ações na perspectiva de uma cidade educadora comprometida com a formação dos sujeitos em suas comunidades. Para isso, propõe-se a estabelecer uma interlocução com o poder público das cidades interessadas a fim de sistematizar as propostas para tornar-se Cidade Educadora; sensibilizar os sujeitos e suas comunidades para a participação nas ações que envolvem o Programa Cidades Educadoras; organizar um programa de formação direcionado aos atores sociais, habitantes das cidades, que desenvolvem atividades nas instituições educativas formais e informais; realizar o levantamento das potencialidades educadoras das cidades envolvidas no projeto; estruturar ações conjuntas em consonância com os objetivos do desenvolvimento sustentável expressos na Agenda 2030; promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras tendo como foco a adesão à AICE e acompanhar periodicamente o desenvolvimento das práticas educativas, com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho.

Atualmente, participam deste programa seis municípios da região central do Rio Grande do Sul/BR; são eles: Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, São Francisco de Assis, São Pedro do Sul e São Vicente do Sul. A delimitação de tais cidades se efetivou por dois motivos preponderantes: um deles refere-se a localização geográfica, próxima às unidades do IFFar; e a outra, porque os municípios de Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, São Francisco de Assis, São Pedro do Sul e São Vicente do Sul fazem parte do projeto Geoparque Raízes de Pedra, também coordenado pela PROEX do IFFar.

---

<sup>3</sup> O Programa Institucional Cidades Educadoras está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal Farroupilha/RS.

As características dos municípios com relação à população, densidade demográfica, área urbanizada e o Índice de Desenvolvimento Humano estão expressos na tabela que segue.

**Tabela 1**

*Indicadores dos Municípios*

Cidade	População Estimada (2021)	Densidade Demográfica (2010)	Índice de Desenvolvimento Humano (2010)	Área Urbanizada (2019)
Mata	4.760 pessoas	16,39 hab/km <sup>2</sup>	0,656	3,25 km <sup>2</sup>
Jaguari	10.684 pessoas	7,68 hab/km <sup>2</sup>	0,712	3,23 km <sup>2</sup>
Nova Esperança do Sul	5.465 pessoas	24,46 hab/km <sup>2</sup>	0,735	1,59 km <sup>2</sup>
São Francisco de Assis	18.081 pessoas	7,68 hab/km <sup>2</sup>	0,675	7,49 km <sup>2</sup>
São Pedro do Sul	16.100 pessoas	18,74 hab/km <sup>2</sup>	0,709	6,09 km <sup>2</sup>
São Vicente do Sul	8.742 pessoas	7,18 hab/km <sup>2</sup>	0,85	6,26 km <sup>2</sup>

Fonte: IBGE CIDADES

Ao observar os dados, conclui-se tratar de municípios de pequeno porte, com população distribuída nas áreas urbanas e rurais, que possuem riquezas naturais e étnico-culturais que precisam ser valorizadas, compreendidas e difundidas, por meio do acesso ao conhecimento, de boas práticas de convivência, pertencimento e identidade.

Este trabalho, portanto, está sendo coordenado pela equipe da PROEX do IFFar, junto à gestão pública dos municípios citados e em parceria com movimentos e redes, dentre eles: REDHUMANI (Rede Brasileira por Instituições Educativas Socialmente Justas e Aldeias, Campos e Cidades que Educam), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)/ONU Brasil Movimento, ODS RS e Rede Brasil ODS.

Para dar sustentação ao processo, foi necessário definir uma abordagem de pesquisa que orientasse a análise dos conteúdos simbólicos, frutos da interação entre os participantes, sujeitos implicados com a proposta. Para isso, buscou-se nos princípios e diretrizes da abordagem qualitativa de pesquisa os fundamentos estruturantes para análise das ações e vivências realizadas no decorrer do trabalho.

Tendo como premissa que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre indivíduo e sociedade, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto de estudo, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1998), foram realizados registros dos diálogos e interlocuções entre os diferentes segmentos da sociedade, com vistas a planejar e executar cada etapa do processo, bem como compreender os conteúdos simbólicos que circundam o tema das Cidades Educadoras.

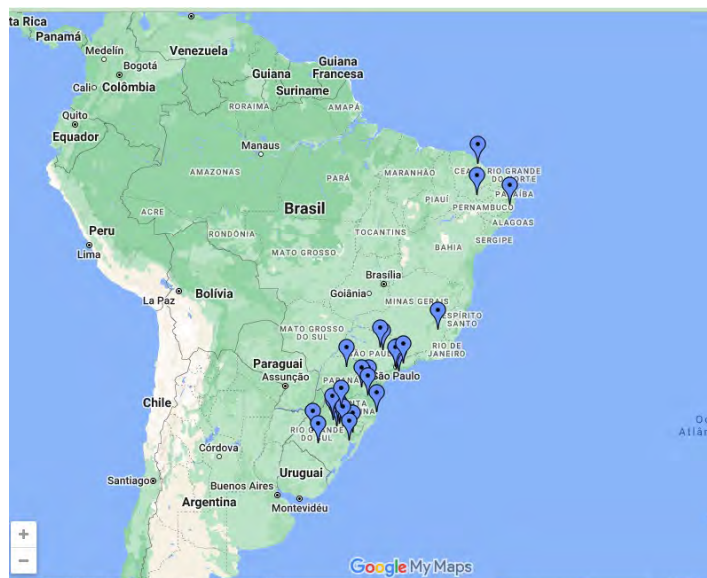
### **Movimentos articuladores e as etapas do programa**

Abordar os momentos e ações desenvolvidos no Programa Cidades Educadoras levou à necessidade de se reconhecer a importância deste movimento em âmbito global, como também apropriar-se das práticas realizadas.

A proposta das Cidades Educadoras, segundo dados apresentados no site da AICE, atualmente, desenvolve-se em 30 países. No Brasil, a Rede Brasileira das Cidades Educadoras (REBRACE) conta com trinta e uma cidades membro, sendo que 13 estão localizadas no Rio Grande do Sul, são elas: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santiago, São Gabriel, Camargo, Gramado, Nova Petrópolis, Soledade, Marau, Passo Fundo, Carazinho, Guaporé e Sarandi.

## Figura 01

### *Cidades da Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE)*



Fonte: AICE

Ao observar o mapa, percebe-se que no Rio Grande do Sul concentra-se a maior quantidade de Cidades Educadoras, quando comparadas às demais regiões do país. Verifica-se que grande parte está situada no centro-norte do Estado, na região conhecida como Planalto Médio. Na região central, destacam-se apenas duas cidades, Santiago e São Gabriel.

Diante desse contexto, o IFFar instituiu um programa de formação e apoio para que mais cidades viessem a conhecer o que são e qual a importância das Cidades Educadoras para a comunidade e o desenvolvimento de seus cidadãos.

No intuito de que este processo fosse iniciado e se tornasse profícuo, foi necessário estruturar uma série de ações junto à gestão pública dos municípios a serem atendidos. Desta forma, as ações que constituem o Programa Cidades Educadoras, no âmbito do IFFar foram representadas na tabela que segue:

**Tabela 2**

*Cronograma de Ações*

Legenda: ▲Concluído ▼Em andamento

AÇÃO/PERÍODO	2021	2022	2023
Reunião inicial com equipe diretiva das unidades de São Vicente do Sul e Jaguari/IFFar	▲		
Reunião equipe da Pró-reitoria de Extensão do IFFar	▲		
Reuniões virtuais para apoio da Rede Cidades Educadoras/REDHUMANI	▲		
Reunião virtual PNUD/ONU Brasil	▲		
Reunião virtual Movimento ODS/RS	▲		
Reunião virtual Rede Brasil ODS	▲		
Elaboração Projeto Cidades Educadoras		▲	
Reunião com Presidentes das Câmaras Municipais de Vereadores		▼	▼
Reunião com Prefeitos e Secretários Municipais		▼	▼
Reunião virtual com Artur Sá/Catédra UNESCO-UTAD/Portugal	▲		
Reunião virtual com Representante Residente do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento   PNUD-Brasil		▲	
Adesão ao Movimento ODS RS	▲		
Adesão a Rede ODS Brasil	▲		
Convênio PNUD	▲		

Convênio Catédra UNESCO-UTAD/Portugal		▼	▼
Criação logomarca Projeto Cidades Educadoras		▲	
Indicação de um(a) ponto focal no município para tratar das demandas Cidades Educadoras/Formação de professores e demais ações		▲	
Realização do Seminário Educação, Sustentabilidade e Desenvolvimento (IFFar/UFSM/SMED SM/UFRGS)		▲	
Adesão do IFFar a REDHUMANI		▲	
Adesão do IFFar a REPEME		▲	
Elaboração de Planos de Trabalho alinhados aos ODS/Cidades Educadoras e ações a serem realizadas no território envolvendo os municípios e o IFFar			▼
Criação de Grupos de Estudos/Pesquisa e Núcleos específicos de apoio ao Programa Cidades Educadoras			▼
Apresentação do projeto de Extensão Cidades Educadoras no Conselhos de Dirigentes e Superior Sensibilização da Comunidade acadêmica (reuniões presenciais)		▲	
Planejamento de agendas/eventos pontuais e ou coletivos: organização de eventos/ Feiras (livros/artesanatos...), Festivais... no território/municípios (organizada e realizada pelos municípios com apoio do IFFar)		▼	▼
Encaminhamento de Projeto de Lei para vinculação à AICE			▼
Realização de formação de professores		▲	



A partir das tratativas, conversas e acordos, buscou-se estruturar planos de trabalho com os municípios alinhados aos ODS e as ações a serem realizadas no território envolvendo os municípios e o IFFar. Também, foi necessário sensibilizar os sujeitos participantes e promover formações direcionadas ao tema. É importante refletir sobre as seguintes questões: que cidade temos? Que cidade precisamos e desejamos? O que implica tornar-se uma cidade educadora? Vamos nos comprometer com essa condição?

Percebe-se a necessidade de se promover uma escuta sensível das pessoas da cidade e de suas comunidades, a fim de que a proposta possa ser discutida e revele a identidade dos que ali convivem. Para isso, é muito importante o envolvimento da gestão dos municípios que passa a organizar políticas públicas com vistas a garantir a continuidade do trabalho, mesmo com a mudança de governo local.

A partir daí, é estabelecido um pacto entre as pessoas da cidade, nas diferentes áreas de atuação, com o intuito de organizar ações entrelaçadas para o desenvolvimento humano e social. Assim, torna-se fundamental constituir um grupo de trabalho nos municípios, ou seja, pontos focais, os quais terão a tarefa de articular as práticas educativas que serão realizadas.

Outro ponto relevante refere-se a importância de se partir das práticas, vivências e propostas que já são efetivadas na cidade. Para isso, sugere-se realizar um diagnóstico do que vem sendo feito em âmbito local, por meio de diálogos, entrevistas e registros com as diferentes instâncias do poder público.

Tal processo vem se constituindo de modo diferente em cada um dos municípios participantes do programa, o que leva à constatação de que não há um único percurso a ser seguido para que uma cidade se torne educadora; os caminhos traçados por cada uma das cidades, os espaços de diálogo e os tempos de gestação das ideias são peculiares ao local e às pessoas que fazem parte daquele contexto. É, portanto, necessária uma atitude de acolhida e respeito ao transcurso que cada município efetiva no impulso educativo de sua cidade.

No entanto, significativos aspectos são essenciais para um modelo de Cidade Educadora. A Carta das Cidades Educadoras assim refere:

Esta Carta representa o compromiso com um modelo de cidade regida por valores de inclusão, igualdade de oportunidades, justiça social, democracia participativa, convivência entre diferentes culturas, diálogo entre gerações, promoção de estilos de vida saudáveis e respeitadores do meio ambiente, planificação de uma cidade acessível e interconectada, cooperação e paz, entre outros aspetos. Princípios, todos eles, alinhados com a Agenda 2030 das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável. (2023).

Ancorado nesses princípios, o trabalho de diagnosticar as práticas já desenvolvidas na cidade torna-se imprescindível para o entrelaçamento das iniciativas que emergem dos diferentes segmentos da sociedade. Para tanto, os processos formativos são essenciais e necessitam ocorrer de forma ampla e sistemática.

Neste intuito, percebe-se que a escola, uma das representações da educação formal, tem absorvido uma multiplicidade de pessoas, suas culturas, valores e experiências que precisam ser reconhecidos. A comunidade das diferentes localidades vem até a escola, passeia por seus ambientes, promove encontros e conversas, ou seja, constitui-se em um espaço rico de possibilidades para uma cidade educadora. Ao observar a configuração escolar, decidiu-se implementar uma formação voltada aos gestores e professores das escolas sobre o tema e os diferentes processos de constituição da cidade que educa.

Segundo o material disponibilizado pela AICE, “Da leitura da carta à consolidação de uma cidade educadora - Guia Metodológico”, algumas ações podem surgir quando se trata do trabalho educativo nas escolas, tais como: “programas de enriquecimento curricular, iniciativas de formação de adultos e promoção do uso das TIC, programas antibullying, programas de luta contra o abandono e insucesso escolar, escola de famílias, escolas de segunda oportunidade...”.

Para além da escola, a proposta envolve a educação não-formal e informal. Assim, constituir ações em prol das cidades educadoras requer compreender as múltiplas formas de apropriação do conhecimento. Segundo Bianconi e Caruso (2005, p. 01):

[...] são classificadas na literatura como: educação formal, educação não formal e educação informal. A educação formal pode ser resumida como

aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino.

Portanto, uma das estratégias que está sendo realizada pelos grupos de trabalho constituídos nos municípios trata de oportunizar reuniões formativas de estudo e reflexão sobre o conteúdo da Carta das Cidades Educadoras, o que tem fomentado ideias e propostas adequadas ao contexto local.

Desta forma, percebe-se que a trajetória tem se constituído pela escuta atenta, pela consideração às falas e posturas diferentes que se entrelaçam no intuito compartilhado de melhorar a vida das pessoas, o bem viver e a consolidação de valores para o desenvolvimento sustentável, perpassado pela educação integral, ou seja, por novas relações no cotidiano com a presença de atores que carregam características, estéticas, saberes e conhecimentos.

Neste processo não há uma conclusão, um ponto final; a convergência de ideias, a problematização das múltiplas possibilidades, as ações políticas, sociais e educacionais irão tecendo caminhos e o debate em torno das práticas de uma cidadania democrática. A construção de uma comunidade educadora constitui-se, portanto, de atitudes permanentes pautadas no sonho de uma cidade inclusiva, acolhedora, solidária e real.

## Referências

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Educação não formal. *Ciência & Cultura*, v. 57, n. 4, p. 20, Dec. 2005. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000400013&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 19 jun. 2023.

BRASIL. IBGE: Cidades e Estados Censo Demográfico, 2022. Disponível em:  
<<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs.html>>. Acesso em: 01 maio de  
2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Criação  
da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Disponível  
em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>>. Acesso em: 10 maio de 2023.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez;  
1998.

MOOL, J; BARCELOS; R. G. D; DUTRA, T. Cidades que educam e se educam:  
reconstruindo o olhar sobre a educação a partir dos territórios e das pessoas.  
Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 36, p. 713-717, set./dez. 2022.  
Disponível em:  
<<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1702/1132>>. Acesso  
em: 15 de maio de 2023.

Impacto de un proyecto interdisciplinar en el desarrollo de la competencia social del alumnado universitario

Eva M. Barreira-Cerqueiras (0000-0002-1780-1272),

Marta M. Poncet Souto, Alba Souto-Seijo (0000-0002-9140-3184),

Fátima Teixeira Vázquez

Universidade de Santiago de Compostela

Eva María Barreira Cerqueiras

Avenida de Ramón Ferreiro, s/n, 27002, Lugo (Despacho 110)

[evamaria.barreira@usc.es](mailto:evamaria.barreira@usc.es)

## Resumen

A lo largo del curso académico 2022/2023, se ha desarrollado un proyecto piloto de carácter interdisciplinar e innovador, abordado desde dos materias universitarias — Didáctica y Profesión Docente y Sociología de la Educación— en el primer curso del Grado de Maestra/o de Educación Infantil de la Facultad de Formación del Profesorado (Campus Terra - Lugo). Una de las modalidades de este proyecto se centra en el desarrollo de competencias profesionales —propias de la titulación— y de aquellas vinculadas con la participación y compromiso social. De este modo, el alumnado realiza un aprendizaje significativo y valioso para su futuro mientras trata de dar respuesta a las necesidades reales de su entorno, prestando un servicio a la comunidad más inmediata, a través de la participación en acciones socioeducativas llevadas a cabo por diferentes entidades sociales. Los resultados de las evaluaciones realizadas respecto al desarrollo competencial de nuestro alumnado muestran un alto grado de logro de la competencia social y de las destrezas asociadas a estas lo cual nos lleva a concluir la necesidad de este tipo de iniciativas en el ámbito universitario y la posibilidad de que esta en particular se consolide, en un futuro, como un proyecto de Aprendizaje y Servicio a nivel institucional.

*Palabras clave:* proyecto interdisciplinar, magisterio, formación inicial, competencia social, innovación

## **Impact of an interdisciplinary project on the development of the social competence of university students**

### Abstract

Throughout academic course 2022/2023, an experimental and interdisciplinary project has been developed from two university subjects —*Didactics and Teaching Profession* and *Sociology of Education*— at the first course of Early Childhood Education Teaching Degree, at the Faculty of Teacher Training (Campus Terra – Lugo). One of this project modalities is focused on the development of professional competences —typical of the Degree— and those linked to social participation and compromise. Thus, students make a significant and value learning for their future while they respond to the real necessities of their context, providing a service at the immediate surroundings through to participation in social educational activities carried out from several social organizations. The results of the competence development evaluations of our students show an elevated level of achievement at social competence and its linked abilities, therefore we conclude that this type of initiatives is necessary at the university field and that we will consolidate this specific initiative as a service-learning project at the university organization.

*Keywords:* interdisciplinary project, teaching, initial training, social competence, innovation

Las materias de *Didáctica y Profesión Docente* y *Sociología de la Educación* se han unido para llevar a cabo un proyecto de carácter innovador e interdisciplinar (P.I. de manera abreviada) a lo largo del primer semestre del curso académico 2022/2023. Estas materias se sitúan en el primer curso del Grado de Maestra/o de Educación Infantil que se imparten en la Facultad de Formación del Profesorado (Campus Terra – Lugo) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Este proyecto se configuraba en dos modalidades de trabajo: la primera (modalidad A), centrada en la participación y el servicio socioeducativo y sociocomunitario, y la segunda (modalidad B), vinculada con

el análisis y la reflexión social y profesional en una serie de ámbitos relacionados con la profesión docente.

Este trabajo se centra en la modalidad A del proyecto, cuyo objetivo fundamental es de adquirir y/o progresar en el desarrollo de competencias vinculadas con la participación y el compromiso social —de gran importancia tanto a nivel personal como profesional— proporcionando un servicio socioeducativo en entidades sociales del entorno próximo al alumnado. Esta propuesta ha podido ponerse en marcha gracias a la colaboración del Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU) de la Universidad de Santiago de Compostela que, junto con el equipo docente responsable del mismo —tres profesoras de las materias— que supervisaron los trabajos de cada grupo de estudiantes según asignaciones, la persona responsable del SEPIU, que actuó como contacto y enlace principal entre el equipo docente y las entidades colaboradoras y las personas coordinadoras de dichas entidades, que acogieron y guiaron las acciones del alumnado a lo largo de su estancia en todo el proceso.

La propuesta que nos ocupa, además de realizarse desde una perspectiva interdisciplinar (Suárez et al., 2018) se basa en el paradigma de formación por competencias —y su desarrollo— en el ámbito universitario (Alarcón, 2002; Martínez Clares y Echeverría Samanes, 2009; Mérida Serrano y García Cabrera, 2005; Rial Sánchez, 2008) y, más concretamente, en la formación superior del profesorado (Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 2010; Zabalza, 2012) que desde la implantación del proceso de Bolonia ha modificado la manera de diseñar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las titulaciones universitarias profesionalizadoras. Además, es posible delimitar aún más el campo en el que se enmarca esta propuesta, al centralizarla en el desarrollo de las conocidas como *soft skills* o *competencias blandas* en el ámbito laboral (Chan Chi y Zaldívar Acosta, 2023; Guerra-Báez, 2019; Musicco, 2018; Robles, 2012; Ramírez y Manjarrez, 2022; Rodríguez-Martínez et al., 2022). Esta terminología ha impactado con fuerza en los últimos años para aludir a aquellas competencias personales y sociales en contraposición con aquellas de carácter técnico y profesional, más específicas de cada profesión. En ambos casos, se trata de capacidades y destrezas muy demandadas en el desempeño de distintas profesiones

Desde el punto de vista metodológico de la modalidad del proyecto interdisciplinar abordado, es posible vislumbrar dos perspectivas metodológicas claras que convergen bajo el prisma de la *innovación* formativa y educativa (Marcelo, 2022): el *aprendizaje basado en proyectos* (ABPy) desde un punto de vista cooperativo (Arbelaitz et al., 2013; García-Ruiz y González Fernández, 2012; Muñoz Busto et al., 2021; Traver, 2011) y el *aprendizaje - servicio* (ApS) que ha emergido como una metodología de trabajo muy interesante en lo que respecta a las titulaciones del área de las ciencias sociales y humanas (Guallpa, 2017; Rodríguez Gallego, 2014; Santos Rego et al., 2015; Sotelino et al., 2016). En ambos casos, son metodologías que encajan muy bien con el enfoque de formación por competencias, del cual parte la acción docente y formativa en el ámbito universitario actual.

### **Método**

Se trata de un estudio evaluativo del aprendizaje y desarrollo competencial realizado por el alumnado a través de una propuesta didáctica desarrollada en el ámbito universitario. Por tanto, su carácter es descriptivo no experimental, teniendo como meta analizar el nivel de desarrollo de una serie de competencias socioprofesionales en la modalidad A de este proyecto y, por consiguiente, comprobar el éxito alcanzado y los cambios necesarios a introducir para conseguir una propuesta sólida basada en la metodología de ApS.

Para la valoración de las competencias adquiridas y/o desarrolladas por el alumnado participante en el proyecto interdisciplinar se generó un cuestionario elaborado *ad hoc* para este propósito en el cual se valoraba el nivel de adquisición de una serie de competencias trabajadas en ambas modalidades que componen el P.I. —*hard skills* propias de la titulación y directamente vinculadas a las materias implicadas, así como las *soft skills*—.

El alumnado participante y que, por tanto, contesta al cuestionario es aquel matriculado en las materias vinculadas al P.I. de primer curso de titulación de Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Doble Grado. En total, responden al cuestionario 105 alumnos y alumnas (de 110 matriculados) de los cuales un 80% desarrolla la modalidad



A (Mod. A) de este proyecto. Dentro de este grupo, un 8,3% son hombres y un 91,7% son mujeres.

La valoración dada por el alumnado se realizaba atendiendo a una escala Likert de 4 niveles (nada, algo, bastante, mucho) de logro competencial en aquellos listados de competencias profesionales y laborales propias de la profesión de maestro/a vinculadas con las materias y con el P.I. en sus distintas modalidades.

Para el análisis de los datos extraídos de la valoración dada por los participantes se utilizó el programa estadístico SPSS versión 25. Los resultados alcanzados en relación con el desarrollo de competencias y aprendizajes realizados se presentan en el siguiente apartado.

### Resultados

Establecimos una división entre las competencias “duras” y las consideradas “blandas” en la literatura. Atendiendo al primer grupo, esto es, aquellas vinculadas con la profesión, encontramos las puntuaciones medias que se muestran en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

*Puntuaciones medias otorgadas por la muestra participante en las competencias profesionales (hard skills) vinculadas con la modalidad A del Proyecto Interdisciplinar*

HARD SKILLS	Media
Diseño y regulación de espacios educativos atendiendo a la diversidad	3.12
Fomento de la convivencia en el contexto educativo	3.19
Colaboración con distintos sectores de la comunidad educativa	3.12
Trabajo en equipo con otros profesionales del sistema educativo	3.42
Relación de la educación con el contexto	3.17
Aplicación de conocimientos de manera profesional	3.2
Interpretación de datos relevantes para realizar juicios de valor fundamentados	3.04
Transmisión de información, ideas, soluciones, etc. a público especializado y no especializado	3.14
Conocimiento de la lengua cooficial (lengua gallega)	2.86
Conocimiento instrumental de las TIC	3.01

*Nota: elaboración propia*

Atendiendo a las puntuaciones otorgadas en cuanto al nivel de logro de las competencias profesionales observamos que, en líneas generales, las puntuaciones son buenas, superando el nivel 3 de logro (*bastante*), a excepción de la puntuación otorgada a la competencia de *conocimiento de la lengua cooficial* de nuestra comunidad autónoma que, si bien no es una puntuación negativa (2.86 puntos), no llega a situarse en el nivel de logro 3 como las restantes competencias. En el extremo opuesto, el trabajo en equipo es la que mayor nivel de logro manifiesta la muestra encuestada, con un 3.42 puntos, seguida por el fomento de la convivencia en el contexto educativo, con una puntuación algo menor, 3.19 puntos.

**Tabla 2**

*Puntuaciones medias otorgadas por la muestra participante en las competencias sociales (soft skills) vinculadas con la modalidad A del Proyecto Interdisciplinar*

SOFT SKILLS	Media
Análisis y resolución de problemas	3.21
Asertividad (expresión de opiniones e ideas de manera clara, respetuosa y educada)	3.55
Autonomía e iniciativa personal	3.42
Compromiso ético y responsabilidad	3.68
Comunicación interpersonal adecuada	3.37
Empatía	3.83
Flexibilidad e innovación (adaptación a situaciones y contextos con elevada incertidumbre, con pensamiento flexible y creativo)	3.27
Liderazgo de servicio	3.11
Planificación y organización (piensa y actúa eficazmente, atendiendo a los objetivos planteados)	3.23

---

Trabajo en equipo (integración de habilidades propias en un grupo heterogéneo) 3.57

---

*Nota: elaboración propia*

Los datos anteriormente establecidos (tabla 2) muestran un alto grado de logro de las competencias vinculadas con la participación y el compromiso social (y de sus habilidades y destrezas asociadas). Comparativamente, las puntuaciones son más elevadas en esta tipología de competencias que en aquellas más relacionadas con el ámbito profesional. De hecho, algunas casi alcanzan la puntuación media máxima en el nivel de logro (4, *mucho*). Realizando un análisis más pormenorizado, la muestra participante señala que ha logrado niveles bastante elevados en *empatía* (3.83 puntos), situándose como la competencia con mejor puntuación media. Le sigue la competencia de *compromiso ético y responsabilidad* (3.68 puntos), el *trabajo en equipo* (3.57 puntos) y la *asertividad* (3.55 puntos). Por el contrario, aunque se sitúa en un nivel de logro 3, la competencia con menor puntuación otorgada por la muestra es el *liderazgo*, con 3.11 puntos.

### **Discusión**

Algunos de los resultados alcanzados eran esperables por parte de las docentes implicadas. En este sentido, al tratarse la modalidad A de un trabajo vinculado con la metodología de ApS, era esperable que las puntuaciones en cuanto al logro de las competencias sociales superasen a las puntuaciones dadas a las competencias de carácter más profesional. A nivel general, todas las puntuaciones otorgadas por la muestra de alumnado participante en las competencias trabajadas en la modalidad A del Proyecto Interdisciplinar superan el nivel de logro de puntuación 3 (*bastante*), a excepción de la competencia lingüística relacionada con el dominio de nuestra lengua cooficial (lengua gallega). Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de establecer recursos, mecanismos y estrategias dentro del P.I. para paliar los posibles déficits lingüísticos que nuestro alumnado pueda presentar en este sentido.

Que el liderazgo se presente como la competencia menos lograda por nuestro alumnado (aunque con buena puntuación media) puede deberse en cierto modo a las características propias del alumnado (de primer curso de titulación, mayoritariamente

procedentes del Bachillerato, con poca experiencia a la hora de liderar un trabajo académico) en conjunción con las acciones a desarrollar dentro de la modalidad de trabajo, en entidades de muy diversa índole que desarrollan su labor en un contexto que también resulta novedoso para las alumnas y los alumnos recientemente llegados al Grado.

De todos modos, en líneas generales, los resultados animan a seguir trabajando a favor de esta iniciativa, que se ha llevado de manera experimental en este curso académico 22/23 con el alumnado del Grado de Infantil. Pretendemos, pues, que esta propuesta se consolide, en un futuro, como un proyecto de Aprendizaje y Servicio realizando los pasos necesarios para su reconocimiento institucional como una iniciativa innovadora de impacto para la formación del alumnado.

### Referencias

- Alarcón, R. (2002). La formación para el trabajo y el paradigma de la formación por competencias. *Calidad en la educación*, (16), 143-156. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n16.434>
- Arbelaitz, O., Martín, J. I., y Muguerza, J. (2013). Aprendizaje cooperativo y basado en proyectos en la asignatura Arquitectura de Computadores. *ReVisión*, 6(2), 38-49. <https://bit.ly/3NwadDh>
- Chan Chi, G. I., y Zaldívar Acosta, M. S. (2023). Factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en la formación inicial de profesores. *Revista Publicando*, 10(38), 54-65. <https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2367>
- García-Ruiz, M. R., y González Fernández, N. (2012). El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 106-128. <https://bit.ly/3X8J5xq>
- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016464>

- Martínez Clares, P., y Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147. <https://bit.ly/44am9Qu>
- Mérida Serrano, R., y García Cabrera, M. M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 8(1), 1-4. <https://bit.ly/3Xe0nJC>
- Musicco, G. (2018). Las soft skills & coaching: motor de la Universidad de Europa. *RUE: Revista Interuniversitaria Europea*, (29), 115-132. <http://www.revistarue.eu/RUE/2018.htm>
- Muñoz Busto, A., Elvira Rey, C., y Domínguez Estremiana, M. (2021). Aprendizaje cooperativo y ABP. En A. Pérez de Albéniz Iturriaga, E. Fonseca Pedrero y B. Lucas Molina (Coords.). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: claves para su implementación* (pp. 20-27). Universidad de La Rioja. <https://bit.ly/467cnAM>
- Ramírez, M. A., y Manjarrez, N. N. (2022). Habilidades blandas y habilidades duras, clave para la formación profesional integral. *Revista Ciencias Sociales y Económicas*, 6(2), 27-37. <https://doi.org/10.18779/csye.v6i2.590>
- Rial Sánchez, A. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el espacio europeo de la educación superior. *Innovación Educativa*, (18), 169-181. <https://bit.ly/3qJjsHi>
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157)
- Rodríguez-Martínez, A., Sierra, V., y Latorre, C. (2022). Análisis de las soft skills y fortalezas personales más demandadas por docentes y discentes. En B. Puebla, P. Vicente-Fernández y V. Levratto (Coords.). *El fomento de la innovación docente*

*como estímulo transformador del ámbito educativo en el siglo XXI* (pp.856-872).

Dykinson. <https://bit.ly/43MNNU8>

Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A., y Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.

Sotelino, A., Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2016). Aprender y Servir en la Universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-228. <https://doi.org/10.14201/teoredu282225248>

Suárez, N., Martínez, A., y Lara, D. G. (2018). Interdisciplinariedad y proyectos integradores: un desafío para la universidad ecuatoriana. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 54-78 <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.700>

Traver, V. J. (2011). Una experiencia de Aprendizaje Cooperativo basado en proyectos en una asignatura de diseño de interfaces de usuario. *ReVisión*, 4(2), 19-33. <https://bit.ly/3CrHGIV>

Zabalza Beraza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, (20), 5-32. <https://bit.ly/3pgLEAU>

## Satisfacción del alumnado con el Prácticum en la Facultad de Formación del Profesorado (Lugo): una revisión comparativa para la mejora

Eva M. Barreira-Cerqueiras (0000-0002-1780-1272),

Marta M. Poncet Souto

Universidade de Santiago de Compostela

Eva María Barreira Cerqueiras

Avenida de Ramón Ferreiro, s/n, 27002, Lugo (Despacho 110)

[evamaria.barreira@usc.es](mailto:evamaria.barreira@usc.es)

### Resumen

Desde la Facultad de Formación del Profesorado (FFP) del Campus Terra (Lugo) de la Universidad de Santiago de Compostela se ha venido desarrollando un proceso integral de gestión del Prácticum en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria, en línea con los procesos internos de calidad que es preciso llevar a cabo en los centros universitarios en relación con las distintas titulaciones. En este contexto, se pretende comprobar el nivel de satisfacción de nuestro alumnado en relación con diversas cuestiones relacionadas con el Prácticum, más concretamente, con distintos aspectos docentes de la materia. Los resultados muestran que nuestro alumnado está muy satisfecho con la labor que, a nivel general, desempeñan los tutores y tutoras de los centros de prácticas, así como con la labor desarrollada desde la Facultad. Ello nos lleva a seguir trabajando para mejorar una materia de vital importancia para la formación inicial del futuro profesorado.

*Palabras clave:* Prácticum, satisfacción, formación del profesorado, magisterio, calidad

## **Students' satisfaction with the Practicum at the Faculty of Teacher Training (Lugo): a comparative review for improvement**

### Abstract

The Faculty of Teacher Training (FFP) of the Campus Terra (Lugo) of the University of Santiago de Compostela has been developing a comprehensive management process for the Practicum in the Teacher Degrees of Early Childhood Education and Primary Education, in line with the internal quality processes that must be carried out in the university centres in relation to the different degrees. In this context, it is intended to verify the level of satisfaction of our students in relation to various issues related to the Practicum, more specifically, with different teaching aspects. The results show that our students are very satisfied with the work that, in general, the tutors of the practice centres carry out, as well as with the work carried out by the Faculty. This leads us to continue working to improve a matter of vital importance for the initial training of future teachers.

*Keywords:* Practicum, satisfaction, teacher training, teaching profession, quality

Desde la Facultad de Formación del Profesorado (FFP, Campus de Lugo - USC) se ha venido desarrollando un proceso integral de gestión del Prácticum en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria, que se refleja en una serie de documentos marco que regulan los distintos aspectos implicados. Entre ellos, es posible mencionar el *Protocolo Intercentros de Prácticum de los Grados de Magisterio* (FFP, 2021a), el cual regula aspectos de carácter general a desarrollar en las dos Facultades de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) que imparten estas titulaciones (ubicadas en el Campus Terra de Lugo y en el Campus Norte de Santiago de Compostela) y el *Plan General de Prácticum de la Facultad de Formación del Profesorado* (FFP, 2021b), el documento que concreta el desarrollo del Prácticum de las titulaciones de Magisterio para el contexto académico lucense y que se ha actualizado recientemente, en base a la evolución que los Grados han experimentado en los últimos años. Así pues, la actualización de estos documentos marco son fruto del trabajo llevado a cabo desde el



curso académico 2019/2020 (con una pandemia mundial por Covid-19), momento en el que se renueva la dirección del centro universitario así como otros cargos de coordinaciones académicas de la FFP, entre ellas la Coordinación General del Prácticum (CGP). Con la incorporación de nuevo personal responsable y con la continuidad necesaria en los distintos procedimientos de gestión administrativa y académica en este centro universitario (renovación de titulaciones, respuesta a procesos relacionados con las evaluaciones de calidad universitaria, adquisición de nuevas funciones de organización y gestión, etc.), se prosiguen y se desarrollan líneas de trabajo en cuanto al Prácticum de los Grados de Magisterio.

Sin una explicación pormenorizada de cada aspecto/proceso (pues nos extenderíamos demasiado), señalaremos las principales actuaciones que se han desarrollado atendiendo a las figuras más importantes en las materias de Prácticum I y Prácticum II en esta Facultad.

### **Tabla 1**

*Actuaciones desarrolladas en relación con el Prácticum de los Grados de Magisterio de la Facultad de Formación del Profesorado atendiendo a las figuras académicas principales*

Alumnado	Profesorado supervisor	Profesorado tutor
- Garantía de prácticas en los ciclos 0-3 años y 3-6 años (etapa infantil) para el alumnado del Grado de Infantil	- Programación y protocolización de reuniones de los equipos de coordinación del Prácticum de los Grados	- Establecimiento de contacto con tutores externos del Prácticum de los Grados antes y después de la fase de estancia del alumnado universitario en los centros de prácticas
- Realización de reuniones Pre-Prácticum I y Pre-Prácticum II para alumnado que el curso siguiente desarrolle prácticas curriculares	- Búsqueda de fórmulas para asegurar la asignación de docencia en el Prácticum al profesorado idóneo	- Jornada de tutores y tutoras de Prácticum de los Grados de Magisterio de la FFP
	- Mejora de la formación de este profesorado:	

---

- Introducción de encuestas de valoración del desarrollo del Prácticum (desde la CGP)	Jornada Formativa/Informativa para profesorado novel en el Prácticum de los Grados de la FFP	- Agilización de trámites de reconocimiento de tutorización en Prácticum universitario
		- Agilización de trámites de consentimiento y participación en encuestas vinculadas con la calidad universitaria

---

*Nota: elaboración propia según FFP (2021a), FFP (2021b), FFP (2021c), FFP (2021d)*

En el curso académico 2022/2023 se produce una renovación del cargo de la Coordinación General de Prácticum de la FFP con el firme y claro compromiso de seguir mejorando la materia de Prácticum de los Grados universitarios de Magisterio que se imparten en este centro.

Atendiendo a todo lo anterior, así como a los procesos internos de calidad que es necesario llevar a cabo por parte de cada centro universitario para la mejora de los procesos académicos y administrativos, se ha decidido comprobar el nivel de satisfacción de nuestro alumnado en relación con diversas cuestiones relacionadas con el Prácticum, más concretamente, con los aspectos más directamente vinculados con las cuestiones académico-docentes de la materia, en la línea de los criterios que Zabalza (2007) utiliza para definir la “calidad del Prácticum”: currículo, situaciones de aprendizaje y la experiencia individual.

### **Método**

El objetivo general de esta investigación es *conocer la evolución de la satisfacción del alumnado de los Grados de Magisterio respecto al Prácticum de la titulación, a lo largo de los cursos 20/21, 21/22 y 22/23*, y más concretamente, alrededor de una serie de variables importantes relativas a la labor de la coordinación general, del profesorado supervisor y profesorado tutor, entre otros aspectos. Por consiguiente, podemos establecer como objetivos específicos de este trabajo, los siguientes:

- Establecer una caracterización del alumnado de Prácticum de la Facultad de Formación del Profesorado en estos tres últimos cursos académicos
- Analizar la satisfacción del alumnado de los Grados de Magisterio respecto a las principales figuras académicas presentes en el Prácticum de la titulación.
- Conocer el nivel de satisfacción con la labor propia desempeñada en la materia de Prácticum de la titulación cursada por la muestra participante.

Así pues, la población de este estudio es el alumnado matriculado en las materias de Prácticum I y Prácticum II a lo largo de los cursos académicos señalados con anterioridad. La muestra resultante ha sido el número de alumnado participante en las encuestas de satisfacción, teniendo en cuenta que el proceso de recogida de información no se lleva a cabo de manera obligatoria. Para este estudio se han utilizado parte de los datos recogidos a través de la encuesta elaborada *ad hoc* para conocer distintos datos acerca del prácticum en relación con los procesos a realizar en relación con el sistema de calidad de la Facultad. Está dirigida al alumnado que lleva a cabo sus prácticas curriculares y se aplica en los grados de magisterio por parte de la Coordinación General del Prácticum de la FFP al finalizar el período de estancia en los centros de prácticas y la fase de reflexión que nuestro alumnado lleva a cabo con el profesorado supervisor asignado.

El cuestionario se establece en la aplicación *Microsoft Forms* disponible en la USC para la comunidad universitaria (entre otras herramientas). Para el análisis de datos y el establecimiento de los resultados alcanzados se ha utilizado el programa estadístico SPSS Statistics 25.

## **Resultados**

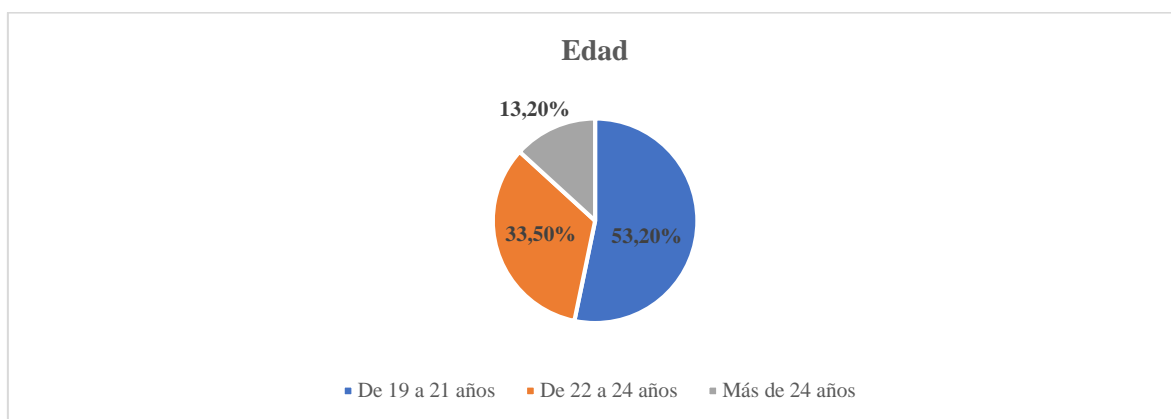
### **Características de los participantes en la encuesta**

Se ha obtenido respuesta de 325 alumnos y alumnas de los grados de magisterio que han desarrollado el Prácticum I y el Prácticum II a lo largo de los cursos académicos 20/21, 21/22 y 22/23 en la Facultad de Formación del Profesorado (Campus de Lugo – USC). A grandes rasgos, existe un predominio de mujeres (76%) frente a hombres (24%) que responden al cuestionario, en la línea también de la presencia femenina y masculina

en este tipo de titulaciones universitarias (García-Gómez y Muñoz-Tinoco, 2023; Marín Suelves et al., 2021; Sánchez Morillas, 2011).

### Figura 1

*Porcentaje de alumnado participante según tramo de edad*



*Nota: elaboración propia*

De la muestra, tal y como observamos en la figura anterior, existe una elevada presencia de alumnado de entre 19 y 21 años (54.2%) seguido por aquel de entre 22 a 24 años (33.5%). Por otro lado, el análisis de datos muestra un equilibrio perfecto entre el alumnado del Grado de Infantil (GMEI) y del Grado de Primaria (GMEP) que responden al cuestionario en los períodos establecidos al respecto, correspondiéndole un 44% de participación respectivamente a cada titulación. En el caso del Doble Grado el porcentaje es menor, dado que el número de matriculados también lo es, aunque el 12% de participación del alumnado de DG indica una elevada participación por parte de este estudiantado.

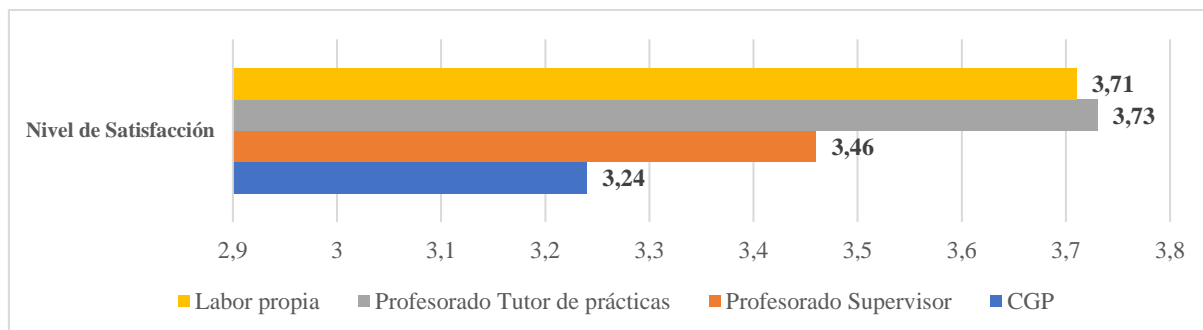
Se les preguntó a los participantes si, en el momento de responder a la encuesta, tenían un empleo y si este se relacionaba directamente con el ámbito educativo. Del total de la muestra, un 24% responde afirmativamente a disponer de un trabajo. De este porcentaje, un 16% señala que su empleo se relaciona con el ámbito educativo, mientras que un 8% responde negativamente.

### Satisfacción del alumnado con el Prácticum

En relación con el objeto de estudio de este trabajo, se preguntó a los distintos participantes acerca de su nivel de satisfacción en relación con varias figuras importantes implicadas en el Prácticum: la Coordinación General del Prácticum, cuyas atribuciones principales se centran en la gestión del prácticum a nivel general de Facultad en las titulaciones de Grado (control de aspectos administrativos, académicos y de docencia general); el profesorado supervisor que, como su nombre indica, se encarga de controlar, supervisar y guiar el proceso de prácticas del alumnado asignado; y, el profesorado tutor en los centros de prácticas, esto es, las maestras y maestros que asumen la tutorización directa del alumnado en sus centros educativos de trabajo a lo largo del período de estancia. Además de lo anterior, se preguntó al alumnado participante acerca de su nivel de satisfacción general con el trabajo que ellos y ellas habían desarrollado en la materia de Prácticum.

## Figura 2

*Nivel de satisfacción de la muestra participante con diversos aspectos del Prácticum de los Grados de la FFP*



*Nota: elaboración propia*

En la figura anterior observamos las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los aspectos propuestos para su valoración en la encuesta, en un rango de 1 a 4 puntos, en el que 1 se correspondía con el menor nivel de satisfacción (ninguna satisfacción) y 4 con el máximo nivel (mucha satisfacción).

El aspecto que obtiene el menor nivel de puntuación media (aunque con un marcado carácter positivo) es la Coordinación General del Prácticum de la Facultad, con 3.24 puntos de satisfacción con su labor. En el lado opuesto se sitúa el profesorado tutor

de prácticas, que obtiene una puntuación de 3.73 en cuanto a satisfacción con su labor desarrollada con el alumnado. El profesorado supervisor también obtiene una buena puntuación aunque menor de la que obtienen sus compañeros y compañeras en los centros de prácticas (3.46 puntos).

Es reseñable la puntuación obtenida en cuanto a la satisfacción personal del alumnado de Prácticum, a tan sólo dos centésimas de la mayor valoración dada (referida a tutores y tutoras de prácticas), esto es, obteniendo 3.71 puntos.

En términos evolutivos, quisimos analizar la satisfacción a lo largo de tres cursos académicos acerca de los distintos aspectos reseñados.

### Tabla 1

*Satisfacción general del alumnado con distintos aspectos del Prácticum de la FFP por cursos académicos (puntuación media)*

Curso Académico		Satisfacción	Satisfacción	Satisfacción	Satisfacción
		CXP	Prof. Superv.	Prof. Tutor	Propia
20-21	Media	3.18	3.43	3.60	3.65
21-22	Media	3.46	3.56	3.78	3.77
22-23	Media	3.06	3.39	3.79	3.71
TOTAL	MEDIA	3.24	3.46	3.73	3.71

*Nota: elaboración propia*

Como se puede comprobar en la tabla anterior, se observa un aumento de las puntuaciones a medida que progresamos en los distintos cursos académicos analizados, hasta que llegamos a las puntuaciones medias del actual curso 22/23 en el cual, si bien las puntuaciones son buenas, descienden en todos los parámetros analizados salvo en lo que respecta a la satisfacción con el profesorado tutor cuya puntuación aumenta en una centésima respecto a la puntuación correspondiente al año académico anterior.

Así mismo, es posible analizar la puntuación otorgada por la muestra participante en cuanto a la satisfacción con los diversos aspectos analizados atendiendo al Prácticum cursado.

**Tabla 2**

*Satisfacción del alumnado con distintos aspectos del Prácticum de la FFP por materia de Prácticum cursado (puntuación media)*

Prácticum		Satisfacción CXP	Satisfacción Prof. Superv.	Satisfacción Prof. Tutor	Satisfacción Propia
Prácticum I	Media	3.35	3.51	3.76	3.75
Prácticum II	Media	3.09	3.40	3.68	3.67
TOTAL	MEDIA	3.24	3.46	3.73	3.71

*Nota: elaboración propia*

A nivel general, el alumnado que cursa el Prácticum I está más satisfecho con los aspectos analizados pertenecientes al Prácticum, destacando de nuevo la satisfacción con el profesorado tutor de centros de prácticas y también la satisfacción con la labor propia desempeñada en la materia. El alumnado que cursa el Prácticum II valora también la labor del profesorado supervisor como el aspecto con el que más satisfechos se encuentran, destacando una vez más la labor propia realizada, con la cual también se encuentran altamente satisfechos.

Finalmente, en lo relativo a la satisfacción según la titulación cursada, se muestran los datos obtenidos en la siguiente tabla.

**Tabla 3**

*Satisfacción del alumnado con distintos aspectos del Prácticum de la FFP por titulación cursada (puntuación media)*

Titulación		Satisfacción CXP	Satisfacción Prof. Superv.	Satisfacción Prof. Tutor	Satisfacción Propia
GMEI	Media	3.21	3.48	3.69	3.66
GMEP	Media	3.31	3.41	3.76	3.76
DGMEIP	Media	3.13	3.59	3.74	3.74
Total	Media	3,24	3,46	3.73	3.71

*Nota: elaboración propia*

Atendiendo a los datos anteriores, el alumnado de los Grados de Magisterio aporta valoraciones similares en cuanto a su satisfacción con los aspectos académico-docentes a

valorar. La labor de la Coordinación General del Prácticum es posee un nivel de satisfacción más elevado entre el alumnado del Grado de Educación Primaria al igual que la labor del profesorado tutor de los centros de prácticas, con 3.31 y con 3.76 puntos respectivamente en sus valoraciones. Las funciones del profesorado supervisor son puntuadas más positivamente en cuanto a su satisfacción por parte del alumnado de doble grado (DG) con 3,59 puntos. En el nivel de satisfacción con la labor propia llevada a cabo en el prácticum destaca, de nuevo, la satisfacción del alumnado del Grado de Primaria, seguida muy de cerca por la satisfacción mostrada por el de DG (3,76 y 3,74 puntos respectivamente).

### Discusión

Nos hemos planteado una serie de objetivos concretos a la hora de llevar a cabo este estudio. En primer lugar, hemos querido *establecer una caracterización del alumnado de Prácticum de la Facultad de Formación del Profesorado en estos tres últimos cursos académicos*. De este modo, constatamos la elevada presencia femenina en nuestras titulaciones en la actualidad, como un factor que continúa constante y que viene siendo habitual en estas y otras titulaciones académicas (Marín Suelves et al., 2021; Santana Vega et al., 2023).

De manera coincidente con las aportaciones de Melgarejo et al. (2014), Rodríguez Gómez et al. (2017), Sepúlveda et al. (2017), Pantoja et al. (2019) y en respuesta al segundo de nuestros objetivos específicos formulados, el alumnado de la FFP se siente bastante satisfecho a nivel general con la labor de las principales figuras que intervienen en el Prácticum de su titulación. En este caso, es el profesorado tutor de centro el que recibe mayores puntuaciones en cuanto a la satisfacción con su labor, siendo las figuras mejor valoradas a lo largo de los 3 períodos académicos analizados. También es de destacar la valoración dada a la labor propia desarrollada en las prácticas por parte de nuestro alumnado, con unas puntuaciones elevadas en relación con la satisfacción percibida, aspecto que también destacaron en sus investigaciones Melgarejo et al. (2014). Así mismo, tal y como establecen Rodríguez Gómez et al. (2017), el alumnado desea que los centros de prácticas les permitan transferir lo aprendido teóricamente en el centro



universitario, siendo la figura fundamental que canaliza estas reclamaciones el propio tutor o tutora de prácticas.

En cuanto a la evolución de la satisfacción a lo largo de los tres períodos analizados, observamos un aumento de la satisfacción que se observa progresivo hasta llegar al curso académico en el que nos encontramos (22/23). La explicación más plausible alrededor de este descenso en la satisfacción con los distintos aspectos que inciden en el Prácticum podría encontrarse en el cambio de cargo de gestión del Prácticum de los Grados de la FFP producido a inicios del curso académico 22/23 y que podría ser un factor clave para explicar esta circunstancia.

Finalmente, hemos querido abordar el nivel de satisfacción con la labor propia desempeñada en la materia de Prácticum por parte del alumnado encuestado. En este sentido, a nivel general, la valoración es elevada.

Por consiguiente, creemos haber alcanzado el objetivo general formulado en este trabajo, habiendo abordado la evolución de la satisfacción de nuestro alumnado con la labor desempeñada por las figuras clave e intervinientes en las prácticas curriculares de la titulación. Los datos generales que arrojan las cifras observadas con anterioridad invitan a reflexionar acerca de la necesidad de fortalecer nuestra labor académica, administrativa y de coordinación intra e intercentros en el Prácticum de las titulaciones de Magisterio (Barceló y Ruiz Corbella, 2015; Melgarejo et al., 2014) y continuar abordando el conjunto de esta materia en las líneas trabajadas hasta el momento.

En este trabajo hemos encontrado una serie de limitaciones que han podido “distorsionar” los resultados alcanzados. Por un lado, la no obligatoriedad de la cumplimentación de la encuesta hace que no tengamos datos de la totalidad del alumnado matriculado en las materias de Prácticum, sin embargo es útil para, en cierto modo, extrapolar los resultados a nuestra finalidad última: la mejora de la calidad de la materia en aspectos administrativos y académicos. Por otro lado, la utilización de instrumentos más elaborados en cuanto al conocimiento de la satisfacción también podría ser una cuestión de mejora. En este sentido, se propone, por ejemplo, el elaborado por Ruiz-Gutiérrez et al. (2021), dirigido específicamente a la valoración de la satisfacción del alumnado de prácticas en carreras de educación.

Como propuestas futuras deseamos continuar con la explotación de los resultados obtenidos en estas encuestas, haciendo los cruces y análisis correlacionales por muestras y por variables implicadas de manera que podamos obtener unas conclusiones más precisas acerca de dónde poner el foco de atención para la mejora de la labor alrededor de las prácticas curriculares de los grados de magisterio que se imparten en el Campus de Lugo de la USC.

### Referencias

- Barceló, M. L., y Ruiz Corbella, M. (2015) El Prácticum del grado en educación primaria como contexto de aprendizaje experiencial. La perspectiva de los tutores En: Actas del XIII Simposium Internacional sobre el Prácticum. *Poio 2015. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes de prácticas* (pp.565–576) Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela
- FFP (2021a). *Protocolo Intercentros do Prácticum dos Graos en Mestra ou Mestre de Educación Infantil e de Educación Primaria*. Facultade de Formación do Profesorado (Campus de Lugo) e Facultade de Ciencias da Educación (Campus de Santiago). Universidade de Santiago de Compostela. <https://bit.ly/3OyW4Wo>
- FFP (2021b). *Plan Xeral do Prácticum dos Graos en Mestre/a de Educación Infantil, Mestre/a de Educación Primaria e Dobre Grao*. Facultade de Formación do Profesorado (Campus de Lugo). Universidade de Santiago de Compostela. <https://bit.ly/3OzAG3l>
- FFP (2021c). *Memoria de calidade. Curso Académico 2019/2020*. Facultade de Formación do Profesorado (Campus de Lugo). Universidade de Santiago de Compostela. <https://bit.ly/3KlzkH1>
- FFP (2021d). *Memoria de calidade. Curso Académico 2020/2021*. Facultade de Formación do Profesorado (Campus de Lugo). Universidade de Santiago de Compostela. <https://bit.ly/3OCiqGL>
- García-Gómez, S., y Muñoz-Tinoco, M. V. (2023). Sin maestros de Educación Infantil, una ausencia que permanece. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 20-34. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15324>

- Marín Suelves, D., García Tort, E., y Gabarda Méndez, V. (2021). La elección de los grados de Maestro/a: análisis de tendencias e incidencia del género y la titulación. *Educatio Siglo XXI*, 39(2) 301-324. <https://doi.org/10.6018/educatio.408581>
- Melgarejo, J. J., Pantoja, A., y Latorre Román, P. Á. (2014). Análisis de la calidad del Practicum en los estudios de magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula De Encuentro*, 16(1). <https://bit.ly/3DCdz1H>
- Pantoja, A., Cámara, A. y Molero, D. (2019). Perceived student satisfaction and professional relevance in the Practicum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 375-392. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9159>
- Ruiz-Gutiérrez, B., Basilotta Gómez-Pablos, V., y González Elices, P. (2021). Diseño y validación de un instrumento para la Evaluación de la Satisfacción de los Estudiantes de Prácticas en Educación (ESEPE). *Bordón. Revista De Pedagogía*, 73(1), 145–159. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.85994>
- Sánchez Morillas, C. M. (2011). Análisis de la situación actual de la feminización docente. Propuestas de estudio. En I. Vázquez Bermúdez (Coord.), *Logros y retos: Actas del III congreso universitario nacional "Investigación y género"* (pp. 1815-1824). Unidad de Igualdad, Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3O5ymQg>
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., y Ruiz Alfonso, Z. (2023). Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria. *Revista De Educación*, 400, 265–294. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-569>
- Sepúlveda, M. P., Gallardo, M., Mayorga, M. J., y Madrid, D. (2017). La evaluación del Practicum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1). <https://doi.org/10.18239/ensayos.v32i1.1368>
- Zabalza, M. (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. En A. Cid, M. Muradás, M. A. Zabalza, M. Sanmamed, M. Raposo y M. L. Iglesias (Coords.) *Actas del IX Symposium Internacional sobre Practicum:*

*Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 35- 48). Poio: Imprenta Universidad de Santiago de Compostela.

Interacciones formales de los inspectores/as educativos gallegos en la configuración de su ecología de aprendizaje

Andrea Carme Doural García (0000-0001-9071-790X)\*,

Mercedes González-Sanmamed (0000-0002-3410-6810)\*,

Iris Estévez Blanco (0000-0003-2821-5663)\*\*

\*Universidade da Coruña, \*\*Universidade de Santiago de Compostela

### Resumen

La perspectiva de las Ecologías de Aprendizaje busca integrar los diferentes elementos que influyen en el proceso de aprendizaje en la actualidad, considerándolo como un entramado complejo y en constante evolución. Entre sus componentes se incluyen los contextos por los que transita el aprendiz, los recursos y actividades con las que se forma, las motivaciones que lo impulsan y las relaciones que se construyen en el marco de sus actuaciones personales y laborales, las cuales son el objeto de estudio de este trabajo. Indudablemente, las interacciones que se producen entre el inspector/a y las distintas personas que configuran su entorno personal, académico y laboral, ejercen diversas influencias en su adquisición de conocimientos y habilidades y, en definitiva, en su proceso de desarrollo profesional. Precisamente, este estudio tiene como finalidad analizar en qué grado las relaciones formales contribuyen a enriquecer la praxis de los inspectores e inspectoras. Para esto nos hemos decantado por una metodología cuantitativa articulada a través de un cuestionario que fue cumplimentado por 44 inspectores e inspectoras que ejercen su labor en Galicia (un 62% de la población total). Como resultados del estudio se obtuvo que la interacción más relevante a nivel formal se produce con sus compañeros/as de inspección y con los directores/as de los centros, seguidas de las relaciones con el profesorado y con la persona responsable de la sede de Inspección. En cambio, las interacciones menos significativas se producen con el estudiantado, con las familias y con el jefe territorial.

*Palabras clave:* inspección educativa, interacciones, desarrollo profesional.

## **Formal interactions of Galician educational inspectors in the configuration of their learning ecology**

### Abstract

The perspective of Learning Ecologies seeks to integrate the different elements that influence the learning process today, considering it as a complex and constantly evolving framework. Its components include the contexts through which the apprentice passes, the resources and activities with which he is trained, the motivations that drive him and the relationships that are built within the framework of his personal and work actions, which are the object study of this work. Undoubtedly, the interactions that occur between the inspector and the different people who make up their personal, academic and work environment exert various influences on their acquisition of knowledge and skills and, ultimately, on their professional development process. Precisely, this study aims to analyze to what degree formal relationships contribute to enriching the praxis of inspectors. For this we have opted for a quantitative methodology articulated through a questionnaire that was completed by 44 inspectors who carry out their work in Galicia (62% of the total population). As results of the study, it was obtained that the most relevant interaction at a formal level occurs with their inspection colleagues and with the directors of the centers, followed by relations with the teaching staff and with the person responsible for the Inspection headquarters. . On the other hand, the less significant interactions occur with the student body, with the families and with the territorial head.

*Keywords:* educational inspection, interactions, professional development.

Las interacciones cotidianas con otras personas toman especial relevancia en la construcción del conocimiento (Cobo y Moravec, 2011). Particularmente, las relaciones que se generan entre el inspector o inspectora y las personas que configuran los diferentes entornos por los que transita (personal, académico y laboral) provocan diversas repercusiones sobre su aprendizaje y desarrollo profesional.

Siguiendo esta premisa, este estudio tiene como objetivo conocer en qué medida las relaciones formales establecidas por los inspectores e inspectoras contribuyen de manera significativa a enriquecer y fortalecer su desempeño laboral. Es decir, interesa examinar las dinámicas y vínculos que los inspectores/as forjan con los diferentes sujetos involucrados en su ejercicio profesional, con el propósito de extraer las potenciales sinergias, aprendizajes y aportes que pueden surgir de estas interacciones.

A continuación, se expondrá una breve fundamentación teórica que se dividirá en dos apartados. En la primera sección se recopilan contribuciones y hallazgos de investigaciones previas que examinan las dinámicas y conexiones que emergen en torno a la labor de la inspección educativa. En la segunda, con las aportaciones de varios autores, se justifica la consideración de las relaciones dentro de la perspectiva de las Ecologías de Aprendizaje (EdA).

### **Las interacciones de los inspectores/as en el desarrollo de su labor: investigaciones previas**

En el trabajo realizado por Doural, González-Sanmamed et al. (2021) se analiza la magnitud de las interacciones entre el inspector (desde su propia visión) y algunos miembros de la comunidad educativa. Mayoritariamente, las relaciones con profesores, directivos, estudiantes y familias se valoran como positivas. Sin embargo, con respecto al profesorado se desvelaron varias perspectivas: por una parte, se constata una falta de conocimiento acerca de sus responsabilidades, también se percibió una tendencia predominante a considerarlos como figuras sancionadoras y, en simultáneo se encontró una apreciación positiva de manera general. La interacción con los directores/as se puede calificar de eficiente y amigable, describiéndolos como individuos altamente comprometidos con su institución. En contraste, su contacto con los estudiantes es limitado, pero sí mantienen relaciones con sus familias, quienes suelen acudir a la inspección con quejas relativas a distintos aspectos vinculados con el centro educativo. Además, también mantienen vínculos con otros actores, como los servicios sociales, la Fiscalía de menores o el ayuntamiento.

Por otro lado, Camacho (2018) indaga la opinión de un colectivo de maestros, los equipos directivos, el personal de administración y servicios (PAS), familias y tutores legales de alumnos y los propios alumnos, acerca del inspector educativo. En síntesis, los

docentes expresan su decepción por no recibir feedback sobre su desempeño pedagógico por parte de un grupo tan capacitado y experimentado como son los inspectores/as educativos. Por su parte, los directores/as tienen especial consideración por la función asesora de la inspección y por la ayuda que brindan ante muchos problemas. Por otro lado, el colectivo PAS tiene una percepción fuertemente jerárquica en relación con el rol del inspector. En cuanto a las familias basan fundamentalmente sus criterios en las reuniones que han realizado con los inspectores en sus despachos (más que en las visitas que los inspectores/as han realizado a las escuelas). Consideran que garantiza la legalidad y protege los derechos de sus hijos, resolviendo los conflictos que les puedan afectar. El alumnado solo manifiesta que el inspector ha visitado (o no) sus centros.

Salgado (2009) realiza un amplio estudio en donde recoge ambas perspectivas: inspector y comunidad educativa (directores y profesores – diferenciando entre centros públicos y privados- y familias). Se destaca que la mayoría de los representantes de la comunidad educativa considera a los inspectores como superiores jerárquicos, asesores y expertos en la normativa, pero no como especialistas en una materia ni como teóricos educativos. También que la razón mayoritaria por la que el inspector contacta con los centros (concretamente con la dirección) es para solicitar información sobre aspectos relacionados con el funcionamiento de la institución educativa.

Doural, Rodríguez et al. (2021) realizaron un estudio de caso de un director en ejercicio. A pesar de tener buen trato y relación directa con el inspector, este director reclama mayor cercanía (sobre todo con los docentes) y la realización de acciones concretas, como una revisión exhaustiva de las programaciones. También percibe que el inspector desconoce las inquietudes y necesidades de los estudiantes, aunque si brinda una atención satisfactoria a las familias cuando acuden a él.

Doural, Souto-Seijo et al. (2021) recogen las valoraciones de los profesores de Educación Infantil y Primaria sobre los inspectores/as. Destaca, fundamentalmente, la percepción de que el inspector/a dispone de muchos conocimientos legislativos y como referente al que acudir para resolver situaciones problemáticas. Doural, Estévez y Cubeiro (2021) se centran en las tareas de supervisión, control y evaluación. Dentro de estas, la supervisión del funcionamiento de los centros y el conocimiento de la realidad del centro



se señalan como las más realizadas. En relación con las funciones de asesoramiento, Doural, Estévez y González-Sanmamed (2021a), Santamaría (2013) y Camacho (2019) consideran que los docentes expresan la necesidad de recibir más apoyo y orientación por parte de la Inspección Educativa.

En lo que respecta a las concepciones de las familias sobre la inspección educativa señaladas por Doural, Estévez y González-Sanmamed (2021b) se destaca el deseo de que el inspector/a sea más accesible y próximo, e incluso sugieren que debería presentarse y darse a conocer ante el Consejo Escolar.

### **Las relaciones en el marco de las Ecologías de Aprendizaje**

Las EdA se alzan como un foco novedoso para el análisis de todos los elementos que forman parte del proceso de aprendizaje relativo al desarrollo profesional, de un modo intra e interdependiente (González-Sanmamed et al., 2018). Dentro del amplio espectro que supone la configuración de la EdA, este trabajo se centra en estudiar cómo las relaciones formales influyen en el proceso de construcción del conocimiento. Teniendo en cuenta que el aprendizaje humano se produce en un contexto social en el que tanto los entornos físicos como las personas que nos rodean desempeñan un papel crucial en nuestra adquisición de conocimientos y habilidades (Hayes, 2013 citado en O'Toole et al., 2020), en este apartado se destaca la importancia que autores como Barron (2004), Jackson (2013) o González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al. (2019) han atribuido a las interacciones dentro de las propias EdA.

Barron (2004) define la Ecología de Aprendizaje como un conjunto de contextos que engloban las actividades, recursos, materiales y relaciones que se encuentran en espacios físicos o virtuales compartidos, los cuales proporcionan oportunidades para el aprendizaje. Jackson (2013) en un esfuerzo por identificar los cinco componentes que integran la EdA distingue entre contextos (casa y familia, educación, trabajo...), relaciones (personas y herramientas del entorno físico o virtual), el proceso (creado para un propósito particular), los recursos (conocimientos, experiencias y herramientas para ayudar a aprender) y la voluntad y capacidad.

En 2019, González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al. categorizaron los componentes claves de las EdA en dos dimensiones: intrínseca y experiencial. Dentro de esta última, se

encontrarían las relaciones interpersonales, es decir, las personas que están en contacto con el alumno/a y ayudan a fomentar su aprendizaje (incluyendo familiares, compañeros/as, profesores/as, objetos o interacciones en línea).

### **Metodología**

Este estudio se ha desarrollado desde una perspectiva cuantitativa (Jorrín et al., 2021). El instrumento escogido para la recolección de datos ha sido un cuestionario conformado por 7 ítems que se articuló mediante una escala tipo Likert. Se requería que los inspectores/as valorasen en qué medida las interacciones formales especificadas contribuían a mejorar su actividad profesional. Concretamente, se indagó sobre las relaciones establecidas con los directores/as de los centros, profesores/as, compañeros/as inspectores/as, el responsable de la sede de la Inspección, el jefe territorial, el alumnado y sus familias.

Tras su elaboración, el cuestionario fue sometido a una revisión de un juicio de expertos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Como resultado de esta revisión, se desarrolló una nueva versión del cuestionario, la cual fue sometida a una prueba piloto (Creswell, 2014) para evaluar su efectividad y realizar ajustes necesarios. La versión definitiva fue cumplimentada por cuarenta y cuatro inspectores e inspectoras en Galicia, lo que representa el 62% de la población total.

Posteriormente, se procedió a codificar y procesar los datos mediante el software SPSS (versión 27). Luego, se analizó la distribución de los datos, incluyendo la evaluación de su asimetría y curtosis, así como el cálculo de medidas de resumen como la media y los indicadores de dispersión como el mínimo, máximo y desviación estándar. Posteriormente, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, tal como lo sugieren Colmenero y Pegalajar (2015), para evaluar la confiabilidad de la investigación. Según la tradición investigadora, el grado de coherencia ( $\text{Alpha} = ,73$ ) obtenido fue considerado aceptable (DeVellis, 2016)

### **Resultados**

Las interacciones formales hacen referencia a los contactos y relaciones que se producen en un contexto puramente profesional, en el cual se llevan a cabo diversas tareas donde el intercambio de información se desarrolla de manera oficial y estructurada.

Teniendo esto en cuenta, en este apartado se presentan los resultados de la escala utilizada para intentar responder a la pregunta: “¿Contribuyen las interacciones formales con otras personas a la mejora de la praxis de los inspectores e inspectoras?”

En la Tabla 1 se reflejan las medias y la desviación típica de la escala “Interacciones formales”.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de la frecuencia de realización de actividades en función de la entidad organizadora*

Ítems	N	Mín.	Máx.	Media	DT	Asim.	Curt.
1. Directores/as de los centros	44	2,00	5,00	4,14	0,82	-0,79	0,30
2. Profesores/as	44	2,00	5,00	3,84	0,89	-0,09	-0,98
3. Compañeros/as inspectores/as	44	2,00	5,00	4,18	0,99	-0,98	-0,16
4. Responsable de la sede de Inspección	44	1,00	5,00	3,64	1,28	-0,60	-0,76
5. Jefe/a territorial	44	1,00	5,00	2,98	1,19	-0,13	-0,83
6. Alumnado	44	1,00	5,00	2,86	0,93	,028	-0,11
7. Familias del alumnado	44	1,00	5,00	3,02	0,95	-0,39	-0,35

Según los inspectores/as participantes la interacción formal que más contribuye a mejorar su actividad es el contacto con los compañeros/as inspectores/as (ítem 3:  $\bar{X} = 4,18$ ;  $DT = 0,99$ ) y con los directores/as de los centros (ítem 1:  $\bar{X} = 4,14$ ;  $DT = 0,82$ ), ambos con puntuaciones altas. Otras interacciones con relevancia, y con puntuaciones medias moderadamente altas, tienen lugar con el profesorado (ítem 2:  $\bar{X} = 3,84$ ;  $DT = 0,89$ ) y con la persona responsable de la sede de Inspección (ítem 4:  $\bar{X} = 3,64$ ;  $DT = 1,28$ ). Con puntuaciones medias inferiores se encuentran las relaciones con las familias del alumnado (ítem 7:  $\bar{X} = 3,02$ ;  $DT = 0,95$ ), con el jefe o jefa territorial (ítem 5:  $\bar{X} = 2,98$ ;  $DT = 1,19$ ) y con el alumnado (ítem 6:  $\bar{X} = 2,86$ ;  $DT = 0,93$ ).

## Discusión y conclusiones

Como se extrae de los hallazgos obtenidos en este estudio, se evidencia que las interacciones formales juegan un papel crucial en el ámbito profesional destacando, sobre todo, el contacto con los compañeros/as inspectores y con los directores/as de los centros.

La relevancia del grupo de pares ya se había manifestado en estudios precedentes como los realizados por Tomás-Follsch y Durán-Bellonch (2017) o Souto-Seijo et al. (2021). Por otro lado, la interacción entre dirección e inspección fue analizada de manera repetida por otros estudios como Salgado (2009) o Doural, Rodríguez et al. (2021) en donde se constata que en muchas ocasiones es la única vinculación que se establece con el centro.

Otras interacciones con relevancia tienen lugar con el profesorado, aunque según Salgado (2009) una parte importante de este colectivo evita las relaciones con los inspectores porque su perspectiva sobre ellos es de superiores jerárquicos y agentes fiscalizadores-sancionadores. Castán (2016), Estañán (2014) y Casanova (2021) abogan por fortalecer los lazos de comunicación y cultura de colaboración entre los inspectores y docentes.

Por otro lado, las relaciones con las familias del alumnado, con el jefe o jefa territorial, así como con el alumnado, contribuyen en menor medida al desarrollo del aprendizaje de los inspectores/as.

En conclusión, se constata que las interacciones desempeñan un papel crucial en el proceso de adquisición de conocimiento en el contexto de las EdA, y son determinantes en su producción y enriquecimiento (Barron, 2006; González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019). Como la construcción del conocimiento no ocurre de forma aislada, sino a través de la colaboración e intercambio con otras personas, las competencias actitudinales adquieren un relevante papel. De esta manera, convendría que los inspectores/as fuesen personas capaces de empatizar, de aceptar ideas no coincidentes con las suyas propias, de ayudar y orientar (Soler, 2015).

Por último, considerando las numerosas oportunidades de aprendizaje que surgen de las relaciones interpersonales, se sugiere investigar más a fondo cómo las interacciones sociales impactan en el proceso de aprendizaje de los inspectores e inspectoras. Por

ejemplo, la relación con la persona encargada de la sede de Inspección se erige como trascendente, pero hasta ahora no se ha examinado en detalle y, por tanto, representa una oportunidad para futuras vías de investigación. Al igual acontece con las interacciones informales que también son merecedoras de atención ya que las conversaciones casuales, los debates espontáneos o las interacciones en entornos no estructurados también pueden desempeñar un papel significativo en la construcción del conocimiento.

### Referencias

- Barron, B. (2004). Learning Ecologies for Technological Fluency: Gender and Experience Differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>.
- Camacho, A. (2019). La Inspección Educativa vista desde la escuela. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 25, 105–115. <https://doi.org/10.14201/aula201925105115>
- Casanova, M. A. (2021, 23 de septiembre). La inspección educativa debe innovar y liderar, no solo controlar. *The conversation*. <https://theconversation.com/la-inspeccion-educativa-debe-innovar-y-liderar-no-solo-controlar-168323>
- Castán, J. L. (2016). El reto de la inspección de educación en España. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 25. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.561>
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Publications i Editions de la Universitat de Barcelona.
- Colmenero, M.J. y Pegalajar, M.C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios Sobre Educación*, 29, 165–189. <https://doi.org/10.15581/004.29.165-189>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Sage Publications

- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development. Theory and Applications* (4th ed.). Sage Publications.
- Doural, A. C., González-Sanmamed, M. y Santos-Caamaño, F.J. (2021). Percepciones de inspector de educación sobre sus tareas y responsabilidades profesionales. En M. A. Santos, M. M. Lorenzo, y A. Quiroga (Coords.). *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía*. Universidade de Santiago (pp. 664-670). <https://dx.doi.org/10.15304/9788418445682>
- Doural, A. C., Rodríguez, E.R. y Veiga, E. (2021). Las funciones de la Inspección Educativa desde la visión de la dirección escolar. En B. D. Silva, Leandro S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo y R. Alves. *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho (pp. 491-501). <https://bit.ly/44KF5Xs>
- Doural, A. C., Estévez, I. y Cubeiro, N. (2021). Acciones de supervisión y control de la Inspección Educativa: opiniones del profesorado. En L. Ortiz, J.A. Torres, J. J. Carrión, S. Fernández, M. A. Peña, y E. Pérez (Coords). *Organización educativa para todas las personas*. Universidad de Almería. Wolters Kluwer Legal & Regulatory España, S.A. <https://bit.ly/3HFjK7R>
- Doural, A. C., Estévez, I. y González-Sanmamed, M. (2021a). La labor de asesoramiento de la Inspección Educativa a los centros escolares. En L. Ortiz, J.A. Torres, J. J. Carrión, S. Fernández, M. A. Y Peña, E. Pérez (Coords). *Organización educativa para todas las personas*. Universidad de Almería. Wolters Kluwer Legal & Regulatory España, S.A. <https://bit.ly/42sUUQr>
- Doural, A. C., Estévez, I. y González-Sanmamed, M. (2021b). Percepción de las familias sobre la Inspección Educativa. En B. D. Silva, Leandro S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo y R. Alves. *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho (pp. 481-490). <https://bit.ly/44KF5Xs>
- Doural, A.C., Souto-Seijo, A. y Rodríguez, E. (2021). La labor de la inspección educativa: valoraciones del profesorado de Infantil y Primaria En M. A. Santos, M. M.

- Lorenzo, y A. Quiroga (Coords.). *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía*. Universidade de Santiago (pp. 1102-1108).  
<https://dx.doi.org/10.15304/9788418445682>
- Estañán, S. (2014). Inspección y mejora del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, 441, 74 – 77.
- González Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 11-38. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. y Santos-Caamaño, F. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Education Technology*, 50(4), 1639-1655. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>
- Hernández-Sampieri, R. H. y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill Education.
- Jackson, N. J. (2013). The Concept of Learning Ecologies. En N. Jackson e G. B. Cooper, (Eds.). *Lifewide Learning Education and Personal Development E-Book* (pp. 1-21). [https://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter\\_a5.pdf](https://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf)
- Jorrín, I., Fontana, M. e Rubia, B. (coord.) (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Salgado, F. (2009). *Funcións da inspección, aspectos curriculares e de desenvolvemento profesional na Comunidade Autónoma de Galiza* [tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico. <http://hdl.handle.net/10347/2548>
- Santamaría, R. (2013). La inspección semidesnuda. Opiniones de y sobre la inspección de educación. *Avances En Supervisión Educativa* (19).  
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.121>

- Soler Fierrez, E. (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2015, 13(4), 149-160. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.4.009>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I. y López-Calvo, S. (2021). Desarrollo profesional docente y ecologías de aprendizaje a través de la interacción. En L. Ortiz, J. A. Torres, J. J. Carrión, S. Fernández, M. A. Peña e E. Pérez (Eds.). *Organización educativa para todas las personas*. Wolters Kluwer Legal e Regulatory España, S.A <https://bit.ly/3NHGw16>
- Tomás-Folch, M. e Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.24059>
- O'Toole, L., Hayes, N., y Halpenny, A. M. (2020). Animating systems: The ecological value of Bronfenbrenner's bioecological model of development. In *Ecologies for Learning and Practice* (pp. 19-31).



Abriendo las puertas de las instituciones de educación superior: aprendizaje experiencial en el curso de Educación Social

Lia Araújo (<https://orcid.org/0000-0001-8212-9235>)\*,

Maria João Amante (<https://orcid.org/0000-0003-0138-5865>)\*\*,

Susana Fonseca (<https://orcid.org/0000-0002-5930-5381>\*\*\*)

\* Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) e Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde (CINTESIS) da Universidade do Porto, Portugal

\*\* ESEV e Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) do Instituto Politécnico de Viseu (IPV), Portugal

\*\*\* ESEV e CI&DEI, IPV, Portugal

Autor de contacto: [liajaraujo@esev.ipv.pt](mailto:liajaraujo@esev.ipv.pt)

Escola Superior de Educação de Viseu

Rua Maximiano Aragão

504-501 Viseu

## Resumen

En un mundo cada vez más envejecido, el esfuerzo por preparar a los futuros profesionales para el trabajo con personas mayores comienza a ser una preocupación de las instituciones de educación superior. Este artículo comenta la importancia del aprendizaje experiencial para preparar a los estudiantes de Educación Social para intervenir con personas mayores y presenta una actividad piloto en una Universidad Politécnica de Portugal. Unas 40 personas mayores de residencias de ancianos acudieron a una clase para experimentar los juegos desarrollados en clases anteriores por los alumnos. Para comprender los beneficios de experimentar los juegos con personas mayores para los alumnos, 37 alumnos han respondido un cuestionario sobre la importancia de esta actividad de aprendizaje. Los resultados de su evaluación mostraron que la experiencia fue en general positiva, con todos los estudiantes calificando como

muy importante/importante para su aprendizaje. A través de preguntas abiertas, los beneficios más mencionados de la actividad fueron la oportunidad de interactuar socialmente, tener contacto con personas mayores, desarrollar en la práctica algo concebido teóricamente en el aula y para estimular a las personas mayores. A través de preguntas cerradas el nivel de acuerdo con los objetivos pedagógicos de la actividad fue muy alto, con 32 (86,5%) totalmente de acuerdo en que sirvió para relacionarse con personas mayores y 24 (64,9%) de acuerdo en que la actividad les hizo realizar si les gusta esta área de intervención. Los autores describen el impacto que este tipo de actividad puede tener en el conocimiento sobre las personas mayores, las habilidades para motivar una actividad grupal y también las creencias, actitudes y valores de los estudiantes relacionados con el trabajo con adultos mayores.

*Palabras clave:* educación social, personas mayores, juegos, aprendizaje experiencial

### **Opening the doors of Higher Education Institutions: experiential learning in Social Education degree**

#### Abstract

In an increasingly aging world, the effort to prepare future professionals for work with older persons starts to be a concern of higher education institutions. This article comments on the importance of experiential learning for preparing Social Education students to intervene with older people and presents an activity piloted at a Polytechnic University of Portugal. About 40 older persons from nursing homes came to a class in order to experiment the games developed during previous classes by the students. In order to understand the benefits of experimenting the games with older persons for the students, 37 students have answered a questionnaire about the importance of this learning activity. Findings on their assessment showed that the experience was generally positive, with all students rating as very important/important for their learning. Through open-ended questions the most mentioned benefits of the activity were the opportunity to social interact, to have contact with older persons, to develop in practice something theoretically

conceived in the classroom, and to stimulate older persons. Through closed-ended questions the level of accordance with the pedagogical aims of the activity were very high, with 32 (86.5%) totally agreeing that it served to interact with older persons and 24 (64.9%) agreeing that the activity made them to realize if they like this area of intervention. The authors describe the impact this kind of activity may have on the knowledge about older persons, skills for motivating a group activity and also students' beliefs, attitudes, and values related to working with older adults.

*Keywords:* social education, older people, games, experiential learning

Aging is one of the most significant phenomena of the 21st century. All over the world, it is remarkable the increase in life expectancy, with older people living longer and in better living conditions than in the past. Portugal, along with a lower mortality rate has a very low birth rate, what makes it one of the oldest countries in Europe (United Nations, 2019). The highest representativeness of 65 plus age group poses several challenges for the society, therefore health, economic, political and social sectors are increasingly oriented towards this public. The effort to prepare future professionals for an aged society starts to be a concern of the higher education institutions. Although this phenomenon encompassing several areas and sectors, health and social work courses are the ones that should focus more on the specificities of aging, given the high probability of these professionals to care and intervene with older persons (Fernández et al., 2018).

According to a literature review about pedagogical interventions aimed at influencing aging knowledge, attitudes toward older adults, and/or interest in gerontological practice, 58 studies were identified in the areas of social work, nursing, and medicine (Chonody, 2015). Bearing in mind that attitudes toward older people and old age are one of the main factor influencing students into practice with older people (Quinn, 1999), it is mandatory to enrich the pedagogical practices in these courses so that, along with theoretical knowledge, the curricula contributes to fostering students' interests in pursuing practice with older adults (Maschi et al., 2013). At this point, several authors have been recommending experiential learning activities (Quinn, 1999; Karasik et al., 2017). Also educational activities promoting intergenerational contact in a positive

context are recommended since, according to systematic review on the determinants of ageism against older adults, the contact with older people seems to be the most important determinant to reduce this type of discrimination (Marques et al., 2020). Indeed, combined interventions with education and intergenerational contact showed the largest effects on attitudes, especially for females and for adolescent/ young adult groups (Burnes et al., 2019).

In the last years the gerontological intervention has come to recognize the importance of intervening in wellbeing and living well, rather than only in physical and medical care (Treadaway et al., 2014). Several interventions to promote cognitive stimulation, positive emotions and social inclusion are being developed at every minute in thousands of worldwide aged facilities. Ludic and leisure activities are shown to “support subjective wellbeing, encouraging living in the moment, absorption and providing new mental spaces that stimulate imaginative thinking” (Treadaway et al., 2014, p. 3). Actually, Cota and colleagues (2015) found that older persons preferred casual games and playing in relation to mental exercises. Games are a form of stimulating remember and transmitting social, personal and cultural frames, i.e. the heritage, which is of great importance to promote social bonds and personal identity (Civallero, 2007). Muñoz (2016) adds that games through the organization of stories, memories, sensations, joy and solidarity allows a certain distancing from the problems of everyday life. But to achieve this positive contributes, when developing games it is important to insure that they have an accessible design, are mentally challenging (Cota et al. 2015), satisfy needs for self-efficacy and connection and are offered by continuous interactive engagement (Khalili-Mahani et al., 2020).

Leisure is an important dimension of informal and non-formal education as a way of promoting personal development and social interaction, being of great potential in intervention with older persons (Mendizábal, 2007). Given the need to prepare students to intervene in a very old society, this study aimed to evaluate the importance and benefits of a experiential learning activity with older persons developed in the degree of Social Education.

## Methods

The experimental activity here presented was developed in a curricular unit about “Socioeducative Intervention with Older People” of a degree in Social Education in a Portuguese Polytechnic University. During the classes conceptual information about informal/non-formal strategies of intervention with older persons was presented and more practical activities (i.e. role-playings, *world-café*) were developed. In the final of the semester, each group of four students had to present a game oriented to older persons and aimed to promote their mental, physical, sensorial or social stimulation. The game was first presented to the professor and colleagues and then tested with older persons from nursing homes, who came to the University campus purposely for this activity.

Each game was experimented with three groups of older persons so that students can have contact with different people. Depending on the type of game, students defined the number of participants and the duration for each game round. After 2 hours of activity, the older participants returned to their (nursing) homes and the professor and students had a brief about how the activity went.

In the next academic year, students were asked to remember this activity and fulfil an online questionnaire about the same. The questionnaire included a brief demographic section (age and gender), followed by questions about the importance and benefits of that activity with open and close-ended questions. First an open question about the benefits of developing the game with older people, allowing students to give a free-form answer; then, a range of 8 possible benefits defined based on literature were presented and students were asked to indicate their level of agreement based on a Likert scale (Totally disagree – Totally agree). Also a question about their positive or negative surprise with the way in which the dynamics of the game went, and associated justifications, and a final question about suggestions to improve future editions of this activity were included. The answers were analysed, using quantitative (i.e., calculation of frequencies) and qualitative (i.e., definition of categories) analysis.

Thirty-seven students that have participated in an activity with older persons during a class answered to a questionnaire about the experience of participating in this

activity of experiential learning. They were aged between 20 and 45 years (mean of 22.6), 36 women and one preferring not to answer.

## Results

When asked about the importance of that activity for their learning, 30 (81.1%) students rated as very important and 7 (18.9%) as important. About the benefits of that moment, first, when asked in an open format question, six types of benefits were referred. The most mentioned, by 14 participants, was the opportunity for social interactions that this activity has provided, with three students emphasizing its intergenerational component. The second benefit most mentioned (n=13) was the opportunity they had to contact with older persons, as a future intervention target group, which made it possible to better understand their characteristics. As referred by the students, it allowed to “get to know people's preferences and needs better” and to “understanding how older people feel in the world and how they experience it”. Then, the opportunity to develop in practice something theoretically conceived in the classroom (n=8), i.e., “it gave a sense of how the activities work in practice, that not everything goes well at first and that things have to be adapted to each person and their level of difficulty”. Also mentioned by 8 participants, this activity was important because of the benefits for the older persons, since the activity was an opportunity to stimulate their capacities. Four students mentioned general benefits as the opportunity to learn, have more knowledge. And one student mentioned that this activity allowed her/him to realize that she/he don't want to work with this age group.

When asked the level of agreement of a series of sentences, which correspond to the pedagogical objectives of the activity, most participants totally agreed that these were benefits of the activity, as presented in table 1. The benefits with higher percentages of students totally agreeing were to interact with older people (86.5%) and to understand the adequacy of materials (75.7%) and people's difficulties (75.7%). With lower percentages of students totally agreeing are the benefits of to test if the difficulty of the game was appropriated (67.5%) and to understand if I like this area of intervention (64.9%).

**Table 1**

*Benefits of experimenting the games with older persons*

	Totally disagree	Partially disagree	Neither disagree nor agree	Partially agree	Totally agree
To test if the difficulty of the game was appropriated	-	-	-	12 (34.4%)	25 (67.6%)
To understand the adequacy of materials	-	-	-	9 (24.3%)	28 (75.7%)
To know what people like	-	-	3 (8.1%)	8 (21.6%)	26 (70.3%)
To know people's difficulties	-	-	1 (2.7%)	8 (21.6%)	28 (75.7%)
To interact with older persons	-	-	-	5 (13.5%)	32 (86.5%)
To understand if I like this area of intervention	2 (5.4%)	1 (2.7%)	1 (2.7%)	9 (24.3%)	24 (64.9%)
To experiment how to motivate a group game	-	-	-	10 (27.0%)	27 (73.0%)

The way in which the dynamics of the game went, positively surprised 33 (89.2%) students and negatively surprised four (10.8%) students. Most of the students were positively surprised because of the commitment and joy that older persons presented during the activity, as these testimonies express: “I was reticent that the older persons did not cooperate, however they collaborated a lot”; “The dynamization of the game positively surprised us, as it was seen in people who were interested in trying out our games and were satisfied”. Also the fact that this was their first practical activity was mention as a justification for their positive feedback: “I was nervous because it was the first time that I had carried out an activity with this target audience and so I thought it would go wrong, on the contrary it went well”. The students who were negatively surprised with the way the dynamics of the game went, presented justifications related with the space since “the room was small and it was very noisy”.

Therefore, for possible further similar activities in the oncoming years, they suggest changes in the space (n=15), in the duration (n=8) and in the procedures (n=8) of the activity. More specifically, they suggest developing the activity in a room with more space or even in the outdoor, so that older people can have more space to circulate, there may be less noise and groups can be further apart each other. In relation to the duration, they suggest to extend the time of the activity, for instance in more than one day. The suggestions related with the procedures are: having more diversity in the games (e.g., of physical stimulation), having group work of students of a lower dimension (i.e., 2-3 students by group), having older persons with vulnerabilities (e.g., cognitive and functional ones) and having more time for socialization, which could be before the activity (e.g., presentation conversations) or at the end (e.g., farewells). Seven participants do not recommend modifications since “everything went well”.

### **Discussion**

The present study reports students’ opinions regarding an experiential activity developed in their degree of Social Education, in which older persons from nursing homes went to the university to experiment games previous conceived by the students. Their answers confirm the importance of the activity as an opportunity to improve their knowledge about older persons, but also to improve their skills for motivating an activity with this specific age group. Both, the better understanding of a potential target group of future professional practice and the better understanding of the game (i.e., the adequacy of materials, the levels of difficulty) were valued by the students. Their opinions goes in line with previous studies, such as a systematic review on pedagogical interventions for gerontological practice of Chonody (2015), which recommends activities including an informational component and direct experience with older adults.

For more than half of the participants, this activity contributed to understand if they like this area of intervention. Most of the students were positively surprised with older persons participation. Therefore, it seems that this activity contributed to influence students’ attitudes toward older adults, contributing to reinforce the literature on the importance of face-to-face learning opportunities with older adults in the curriculum of social work courses (Young et al., 2016; Maschi et al., 2013; Chonody, 2015). This type



of learning activities are associated with an improvement on students' beliefs, attitudes, and values, particularly related to working with older adults (Brown & Roodin, 2001; Yamashita et al., 2011).

The fact students valued the benefits of the activity for older persons and for social and intergenerational interaction remind us the importance of university-community engagement (Roodin et al., 2013). Universities should not be a space of only students and professors. Opening its doors will contribute to bringing students closer to the real world of work but also to improve the social responsibility of Universities in promoting the well-being of social Institutions and more vulnerable persons.

As possible recommendations to future similar activities, along with the modification in the space and duration of the activity suggested by the participants, we purpose the inclusion of community dwelling older adults instead of only those that may be frail, which can better influence students attitudes toward older people (Chonody, 2015). Also, the development of digital games, being performed on a computer, tablet or smartphone. In fact, as the future of leisure and even cognitive, physical and social intervention with older persons will be more and more in digital platforms and applications, we believe that there is here a window of opportunity for Social Educators. For insuring that older persons can access the several possibilities of the digital world, non-formal and informal education must develop learning opportunities of information and communication technologies (Pihlainen et al., 2021), namely in third age universities, adult education centres or even nursing homes. In relation to the study, it would be interesting in the future to analyse the possible effects of this type of experiential learning activities in promoting student's interest for pursuing a future career with older adults and in promoting a more real and positive perception and attitude about older persons and old age (Sanders et al., 2009). Also to evaluate the impact of the activity for older persons, as it is considered a gap in the literature on intergeneracional learning activities (Roodin et al., 2013).

## References

Brown, L. H., & Roodin, P. A. (2001). Service-learning in gerontology: An out-of-classroom experience. *Educational Gerontology*, 27, 89-103.

- Burnes, D., Sheppard, C., Henderson, C., Wassel, M., Cope, R., Barber, C., & Pillemer, K. (2019). Interventions to Reduce Ageism Against Older Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis. *American Journal of Public Health, 109*(8), e1-e9.
- Civallero, E. (2007). Traditional games, music and oral tradition: Intangible tools in multicultural libraries. In *Conference on Innovative Multicultural Library Services for All Proceedings*.
- Charlier, N., Ott, M., Remmele, B., & Whitton, N. (2012). Not just for children: game-based learning for older adults. In F. Patrick (ed.), *Proceedings of the 6th European Conference on Games Based Learning* (pp. 102-108). Academic Publishing International Limited.
- Chonody, J. (2015). Addressing Ageism in Students: A Systematic Review of the Pedagogical Intervention Literature. *Educational Gerontology, 41*(12), 859-887.
- Cota, T., Ishitani, L., & Vieira, N. (2015). Mobile game design for the elderly: A study with focus on the motivation to play. *Computers in Human Behavior, 51*, 96–105.
- Even-Zohar, A., & Werner, S. (2020). The Effect of Educational Interventions on Willingness to Work with Older Adults: A Comparison of Students of Social Work and Health Professions. *Journal of Gerontological Social Work, 63*(1-2), 114-132.
- Fernández, E., Castro, J., Aguayo, I., González, D., & Martínez, E. (2018). Ageism at university: A comparative analysis of young and older adult students. *Educational Gerontology, 44*(11), 679-692.
- Karasik, R., Kruger, T., & Baker, H. (2017). *A Hands-on Approach to Teaching About Aging*. Springer Publishing Company
- Khalili-Mahani, N., Schutter, B., Mirgholami, M., Holowka, E., Goodine, R., DeJong, S., McGaw, R., Meyer, S., & Sawchuk, K. (2020). For Whom the Games Toll: A Qualitative and Intergenerational Evaluation of What is Serious in Games for Older Adults. *The Computers Games Journal, 9*, 221–244.
- Marques, S., Mariano, J., Mendonça, J., Tavernier, W., Hess, M, Naegele, L., Peixeiro, F., & Martins, D. (2020). Determinants of Ageism against Older Adults: A Systematic

- Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2560.
- Maschi, T., MacMillan, T., Pardasani, M., Lee, J., & Moreno, L. (2013). Moving Stories: Evaluation of an MSW Experiential Learning Project on Aging and Diversity. *Journal of Social Work Education*, 49(3), 461-475.
- Mendizábal, M. (2007). La investigación del ocio en diferentes grupos y poblaciones: personas mayores. In M. Cuenca (Dir.), *El ocio en la investigación actual*. Universidad de Deusto (pp. 261-281), Bilbao.
- Muñoz, C. (2016). El juego como recurso terapéutico en la intervención comunitaria con personas mayores. *Humanidades Médicas*, 16(1), 84-97.
- Pihlainen, K., Korjonen-Kuusipuro, K., & Kärnä, E. (2021). Perceived benefits from non-formal digital training sessions in later life: views of older adult learners, peer tutors, and teachers. *International Journal of Lifelong Learning*, 40(2), 155-169.
- Quinn, A. (1999). The use of experiential learning to help social work students assess their attitudes towards practice with older people. *Social Work Education*, 18(2), 171-182
- Roodin, P., Brown, L. H., & Shedlock, D. (2013). Intergenerational service-learning: A review of the recent literature and directions for the future. *Gerontology & Geriatrics Education*, 34, 3-25.
- Sanders, S., Dorfman, L., & Ingram, J. (2009). Geriatric Enrichment in Social Work Education: Lessons Learned from the GeroRich Projects. *Journal of Gerontological Social Work*, 52(4), 354-376.
- Treadaway, C., Kenning, G., & Coleman, S. (2014). Designing for Positive Emotion: ludic artefacts to support wellbeing for people with dementia. In: J. Salamanca, P. Desmet, A. Burbano, et al. (eds), *Colors of Care: 9th International Conference on Design and Emotion Bogota*, Colombia: Design and Emotion Society; Universidad de Los Andes.

United Nations. (2019). World Population Ageing 2019: Highlights - the United Nations.

<https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2019-Highlights.pdf>

Yamashita, T., Kinney, J. M., & Lokon, E. J. (2011). The impact of a gerontology course and a service-learning program on college students' attitudes toward people with dementia. *Journal of Applied Gerontology*, 32, 139-163.

Young, J., Lee, J., & Kovacs, P. (2016). Creating and Sustaining an Experiential Learning Component on Aging in a BSW Course. *SAGE open*, 6(4).  
<https://doi.org/10.1177/21582440166797>

## Perceções dos educadores e professores sobre a educação STEAM outdoor: um estudo exploratório

Teresa Ribeirinha (0000-0002-5678-3476) \*,

Marisa Correia (0000-0001-6205-4475) \*\*

\*Centro de Investigação em Qualidade de Vida, \*\*Instituto Politécnico de Santarém

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., ao abrigo do projeto nº UID/CED/04748/2020. Foi desenvolvido no âmbito da bolsa de investigação pós-doutoral com a Ref.<sup>a</sup> BIPD\_CIEQV\_01\_2023, atribuída ao primeiro autor pelo CIEQV - Centro de Investigação em Qualidade de Vida. Autor de contacto: Teresa Ribeirinha (teresa.ribeirinha@ese.ipsantarem.pt)

### Resumo

Os espaços exteriores e áreas naturais das escolas podem complementar as salas de aula, pois oferecem um contexto significativo para a educação ao ar livre (educação *outdoor*), possibilitando inúmeras experiências de aprendizagem e a conexão com a natureza, através dos sentidos. Perante o potencial da educação *outdoor* e dada a inexistência de dados concretos que permitam ter uma visão fundamentada no que concerne às intensões e práticas dos docentes de utilização dos espaços exteriores, existiu a necessidade de realizar um estudo exploratório, de cariz qualitativo que permitisse conhecer e descrever essa utilização. Para tal, realizaram-se entrevistas a cinco docentes de um agrupamento de escolas de Santarém. Os resultados da análise temática das entrevistas revelaram dois temas principais relacionados com o objetivo de investigação: (1) *desenvolvimento integral* que compreende as intensões dos docentes face à relevância de utilização do espaço exterior como contexto de aprendizagem e (2) *atividades práticas* que descrevem o tipo de utilização desenvolvido pelos docentes nos espaços exteriores das suas escolas e os desafios que enfrentam ao realizá-las. No entanto, essa utilização parece não explorar as suas potencialidades enquanto contextos promotores de aprendizagens experienciais e abordagens interdisciplinares. A falta de formação dos docentes no que concerne à utilização interdisciplinar do ambiente exterior é um dos fatores que condiciona a sua utilização.

*Palavras-chave:* educação outdoor; educação STEAM; formação de professores.

### **Educators' and teachers' perceptions of outdoor STEAM education: an exploratory study**

#### Abstract

School grounds and natural areas can complement the classroom by providing a meaningful context for outdoor education, offering a variety of learning experiences and a sensory connection with nature. Given the potential of outdoor education and the lack of concrete data that would allow an informed view of the intentions and practices of teachers' pedagogical use of outdoor spaces, there was a need to carry out an exploratory study of a qualitative nature that would allow this use to be known and described. To this end, interviews were conducted with five teachers from a group of schools in Santarém. The results of the thematic analysis of the interviews revealed two main themes related to the research objective: (1) the *overall development* that includes the teachers' intentions regarding the relevance of using the outdoor space as a learning context and (2) the *practical activities* that describe the type of use developed by the teachers in the outdoor spaces of their schools and the challenges they face in carrying them out. However, this use does not seem to explore their potential as contexts that promote experiential learning and interdisciplinary approaches. The lack of training for teachers in the interdisciplinary use of outdoor spaces is one of the factors that condition their use.

*Keywords:* outdoor learning; STEAM education; teacher training.

#### **Introdução**

Nos últimos anos, tem-se assistido a um crescente interesse pela abordagem educativa interdisciplinar Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes/Humanidades e Matemática (STEAM) (Thibaut et al., 2018). As razões que o justificam tem por base o seu efeito positivo nas atitudes e aprendizagens das crianças e jovens (Dejarnette, 2012) e a necessidade de estimular o seu interesse e envolvimento com os conteúdos destas

áreas curriculares. Isto porque, perante os desafios contemporâneos urgentes, com foco na natureza, como por exemplo as alterações climáticas, as necessidades de alimentação, energia e os cuidados de saúde de uma população mundial em crescimento, a educação STEAM apresenta-se como um meio auxiliar para compreender e identificar potenciais soluções de modo inovador. Além de preparar os alunos para futuras carreiras, a educação STEAM também os ensina a aplicar conhecimento científico para resolver problemas relevantes nos seus quotidianos e ao longo da vida, dado que permite desenvolver competências de pensamento crítico e de resolução de problemas (Metz, 2014). Nesse sentido, vários estudos apontam que os alunos devem ser expostos à educação STEAM desde os primeiros níveis de ensino (e.g., Malecha, 2020; Milford & Tippet, 2015; DeJarnette, 2012), dado que nestes níveis se privilegia a aprendizagem exploratória e investigativa de carácter multidisciplinar, holística e globalizada (Molina & Tasiopoulou, 2023). Além disso, existe evidência que suporta a ideia de que estimular o interesse das crianças em ciência desde a mais tenra idade e apoiando o seu entusiasmo inicial por ciência, impacta o desenvolvimento da educação científica (Skalstad & Munkebye, 2022; Maltese & Tai, 2010). Para esse propósito contribuem os contextos locais e ambientes onde a aprendizagem se desenvolve, principalmente os contextos exteriores, ao ar livre. Estes assumem especial relevância quando possibilitam aprendizagens integradas, decorrentes das questões, dos interesses e da interconexão de ideias dos alunos, tendo por base experiências práticas sobre o mundo real (Sobel, 2004).

Autores como Dewey (1938) já escreviam sobre a necessidade de o currículo ter relevância para a “vida real”, defendendo pedagogias situadas culturalmente e ambientalmente informadas (Crompton, 2020). Mais recentemente, o relatório Estado da Educação 2020 (CNE, 2021) recomenda um entendimento dos espaços exteriores da escola (recreio) como espaços educativos, em que os alunos têm a oportunidade de vivenciarem as aprendizagens, tornando-se pequenos exploradores, pesquisadores, cientistas e artistas. Também a UNESCO (2022) propõe a transformação da sala de aula, delimitada por quatro paredes, em ecossistemas educativos saudáveis que possibilitem a conexão com a natureza e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos pró-ambientais nas crianças e jovens.

Nesse âmbito, espaços exteriores e áreas naturais como jardins, pátios verdes das escolas, e parques são recursos que podem complementar as salas de aula, pois oferecem um contexto significativo para a educação ao ar livre (educação *outdoor*), possibilitando inúmeras experiências de aprendizagem informal e formal (van Dijk-Wesselius et al., 2020; Sahrakhiz et al., 2018). Esses espaços configuram-se como locais onde a exploração, investigação, observação, debate, manipulação e reconexão com a natureza através dos sentidos podem ocorrer (Molina & Tasiopoulou, 2023). São, portanto, promotores de abordagens multidisciplinar (Harris, 2017) e de um estilo de aprendizagem cinestésico, sensorial e experiencial, que se estende além do currículo formal (Johnson, 2007).

Os estudos mostram que a educação *outdoor* aumenta o entusiasmo e motivação para aprender (Waite et al., 2016), desenvolve as competências interpessoais, cooperação e coesão social (Ozer, 2007; Waite et al., 2016), aprimora as capacidades de atenção (Taylor & Kuo, 2009), de observação e de raciocínio e melhora os desempenhos académicos (Browning & Rigolon, 2019). Além disso, o contacto com a natureza tem, também, impacto na saúde, com benefícios tanto físicos como psicológicos (Louv, 2005; Reese, 2018).

Assim, perspectiva-se que o carácter multidisciplinar, relevante e experimental da educação ao ar livre possa conectar os alunos à aprendizagem STEAM de maneira significativa, aumentando o interesse dos alunos, o envolvimento com as atividades e a sua compreensão (Sugimoto et al., 2017; Sobel, 2004).

Apesar do potencial da educação *outdoor*, esta tende a não ser utilizada nas práticas educativas da maioria dos professores (van Dijk-Wesselius et al., 2020; Feille & Nettles, 2019). O estudo de van Dijk-Wesselius et al. (2020) identifica algumas das barreiras que condicionam a implementação da educação *outdoor*, nomeadamente, a falta de confiança e de conhecimentos dos professores para iniciar este tipo de abordagens, os requisitos do currículo, nomeadamente a extensão dos programas curriculares que não apoiam a aprendizagem ao ar livre e questões mais amplas da prática educacional, como pressão, responsabilidades e sobrecarga de trabalho.



Nesse sentido, este estudo tem como objetivo principal conhecer as intenções e as práticas dos docentes relativamente à utilização pedagógica do espaço exterior das suas escolas. Este conhecimento permitirá, posteriormente, criar iniciativas de estímulo à abordagem STEAM *outdoor* através do desenvolvimento de módulo(s) de formação a implementar no âmbito da formação inicial e contínua de educadores de infância e professores do ensino básico.

### **Metodologia**

Perante o potencial da educação *outdoor* e dada a inexistência de dados concretos que permitam ter uma visão fundamentada no que concerne às intenções e práticas dos docentes, relativamente à utilização pedagógica dos espaços exteriores, existiu a necessidade de levar a cabo um estudo exploratório, de cariz qualitativo que permitisse conhecer e descrever a realidade existente neste domínio num agrupamento de escolas em Santarém.

Este tipo de opção metodológica visa fundamentalmente a familiarização com um fenómeno a ser investigado, para que um estudo de maior extensão, programa de formação ou instrumento de pesquisa possa vir a ser desenhado com maior compreensão e precisão (Babbie, 1986).

Nesse sentido, numa primeira fase deste estudo e, utilizando entrevistas exploratórias, a educadores e professores do 1.º ciclo de um agrupamento de escolas de Santarém, pretendeu-se explorar e compreender o tipo de utilização pedagógica que os docentes dão ao espaço exterior.

### **Participantes e contexto**

Os participantes deste estudo foram cinco docentes de um agrupamento de escolas de Santarém que se disponibilizaram para participar nas entrevistas e que fazem parte de três escolas do agrupamento. A tabela 1 mostra a caracterização dos participantes quanto ao género, tempo de serviço docente, escola e nível de ensino que lecionam.

**Tabela 1**

*Caracterização dos inquiridos*

		Frequência
Género	Feminino	4
	Masculino	1
Tempo de serviço	> 20	1
	> 30	3
	> 40	1
Escola	A	1
	B	2
	C	2
Nível de ensino	Jardim de infância	1
	1.º Ciclo	4

### **Instrumentos e análise dos dados**

O processo de recolha de dados utilizou entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas a partir de um guião construído de acordo com o objetivo de investigação. O guião estava estruturado em quatro dimensões, nomeadamente a caracterização profissional, as intenções e perceções sobre o espaço exterior enquanto contexto de aprendizagem, as práticas realizadas no exterior, e a formação necessária para a utilização pedagógica do exterior. Realizaram-se cinco entrevistas, uma em formato online e quatro presenciais, com uma duração média de 40 minutos. As entrevistas foram gravadas em áudio com consentimento dos inquiridos e transcritas literalmente para serem sujeitas a uma análise de conteúdo temática (Braun & Clarke, 2006). Todas as etapas da análise temática foram seguidas neste estudo. Assim, a primeira etapa foi a familiarização com os dados, através de leituras repetidas das transcrições das entrevistas. A segunda etapa

iniciou-se com a identificação de unidades de significado e posterior geração de códigos temáticos que refletissem os conceitos e as ideias principais presentes nas respostas dos entrevistados. Posteriormente, esses códigos foram agrupados em categorias temáticas que representavam os temas centrais emergentes da entrevista, os quais foram sucessivamente refinados. Por fim, analisou-se e interpretou-se as categorias temáticas para compreender as principais ideias e perspectivas dos entrevistados.

### Resultados

A análise temática dos dados revelou dois temas principais relacionados com o objetivo de investigação: (1) *Desenvolvimento integral* que compreende as intensões dos docentes face à relevância de utilização do espaço exterior como contexto de aprendizagem e os benefícios que este pode trazer para os alunos e (2) *atividades práticas* que descrevem o tipo de utilização desenvolvido pelos docentes nos espaços exteriores das suas escolas e os desafios que enfrentam ao realizá-las.

Os docentes descreveram que a sua principal intenção ao usar o espaço exterior como contexto de aprendizagem é promover o *desenvolvimento integral* dos seus alunos. Esse desenvolvimento surge associado ao *bem-estar* que o espaço exterior proporciona aos alunos, como se constata nas seguintes declarações.

*O espaço exterior dá imenso bem-estar às crianças, elas gostam muito de estar no recreio, de passear, de sair da sala, de descobrir e isso, eu acho que, é o principal para se aprender coisas novas, o gostar de estar e sentir-se bem* (Docente A);

*Gera mais descontração, pois estão num espaço mais informal e conseguem usufruir de tudo que o ambiente exterior lhes dá, a brisa, os sons, as cores e a possibilidade de se movimentarem com mais liberdade* (Docente D).

O *desenvolvimento integral* surge também associado à possibilidade de se desenvolverem *aprendizagens* das diferentes áreas curriculares e *competências*. Nesse sentido, levar os alunos para o espaço exterior torna as aprendizagens mais significativas e permite desenvolver um vasto leque de competências, dado que se possibilitam atividades práticas, ativas, que ligam o currículo a ambientes reais e autênticos, sendo, portanto, mais marcantes, como referiram as docentes E e A.

*Os conteúdos das várias áreas curriculares podem ser trabalhados a partir do que é visível no exterior, a criança tem muita necessidade de concretização, então sair para o exterior para medir comprimentos e larguras para calcular áreas, facilita, pois é mais realista (Docente E);*

*(...) na descoberta direta daquilo que os rodeia, desenvolvem a autonomia, pois as atividades não são tão orientadas, são mais liberas. Além disso, é uma área de formação pessoal e social, pois no espaço exterior interagem, socializam, ajudam-se uns aos outros e colaboram (Docente A).*

Outro aspeto contemplado na intenção dos docentes ao usarem o espaço exterior é a criação de *motivação* nos alunos para a realização de aprendizagens. Assim, serve de contexto motivacional e para mudar de ambiente educativo e sair da rotina, como se constata nas seguintes declarações.

*É muito mais motivador para as crianças sair do espaço de aula, elas gostam, é um espaço mais amplo, em que estão de forma diferente, tem comportamentos diferentes e esta diversidade motiva-os (Docente E);*

*Os miúdos precisam de mudanças de ritmo, mudanças de atividades e sair para o exterior onde se respira uma brisa, faz motivar para a aprendizagem (Docente C);*

O segundo tema *atividades práticas* descreve os diferentes tipos de utilização desenvolvidos pelos docentes nos espaços exteriores das suas escolas. Os professores organizavam atividades de aprendizagem no exterior para trabalharem áreas curriculares específicas.

*Eu tenho mais facilidade em usá-lo [espaço exterior] na área das expressões, expressão físico-motor e plástica, sobretudo para desenhar algo, desenho de observação (Docente D);*

*Já usei para o português, eles escolhem um espaço para estarem a ler e, depois, vêm para a sala e discutimos o que leram, apenas só para usufruírem do contacto com o exterior (Docente B).*

Outras actividades descritas pelos docentes nos espaços exteriores tinham como objetivo aplicar os conhecimentos alcançados na sala de aula a situações reais ou combinar a atividade física com conhecimentos teóricos já adquiridos.

*Os conteúdos da matemática podem ser perfeitamente trabalhados lá fora, desde as medições, áreas, formas geométricas... (Docente E).*

*(...) peço para observarem uma paisagem e identificarem elementos naturais e humanizados (Docente B).*

*Fizemos um peddy-paper matemático com resolução de operações numéricas. No exterior fazemos coisas mais práticas, mais lúdicas, através do jogo e do trabalho em grupo (Docente A).*

No entanto, os docentes descreveram vários fatores que limitam este tipo de atividades pedagógicas no espaço exterior, nomeadamente os *espaços exteriores reduzidos* e sem condições para criar essas dinâmicas.

*Os espaços exteriores nem sempre estão apetrechados de forma a conseguirmos estar lá. Se eu tiver de ir lá para fora, os alunos têm de escrever no chão. Se tivéssemos umas mesas de trabalho em grupo, seria diferente (Docente E);*

*O facto de ser fora da sala de aula também implica outro tipo de recursos e há escolas que não tem os espaços adequados para se poder estar e a criar dinâmicas no exterior (Docente B).*

Os docentes também referiram fatores relacionados com a *gestão do currículo*, nomeadamente a extensão dos programas, a falta de tempo e o excesso de tarefas que são lhes são pedidas.

*Uma atividade no exterior implica mais tempo e muitas vezes não temos esse tempo, porque existe uma quantidade enorme de conteúdos que temos de lecionar (Docente B); ... a extensão do currículo inibe este tipo de atividades e obriga atividades mais localizadas, centradas, mais objetivas e com efeito mais imediato (Docente D).*

A falta de confiança para sair da zona de conforto e a necessidade de formação são outros aspetos que os professores destacaram.

*É mais confortável estar na sala da aula, no exterior não estão tão atentos [os alunos], dispersam muito, tem muita área por onde andar, observar, há um pouco de descontrolo (Docente D);*

*Por vezes faltam-nos ideias para delimitar ou definir práticas que sejam interessantes para os alunos que envolvam os conteúdos que queremos abordar (Docente E);*

*Eu tenho dificuldades e falta de experiência em usar o ambiente exterior, não sei como usar de outro modo (Docente B).*

### **Discussão dos Resultados e principais conclusões**

Este estudo teve como objetivo principal conhecer as intenções e as práticas dos docentes relativamente à utilização pedagógica do espaço exterior das suas escolas. A análise temática das entrevistas revelou que as intenções de uso do espaço exterior estavam associadas à promoção do *desenvolvimento integral* dos alunos que engloba, não só, aspetos de saúde individual como *bem-estar*, mas também, propósitos pedagógicos associados ao desenvolvimento de *competências, aprendizagens significativas e motivação* para aprender. Esta perspetiva holística da aprendizagem está alinhada com as recomendações pedagógicas para o uso dos espaços exteriores das escolas (CNE, 2021; UNESCO 2022), dado que referencia que aspetos, sociais, emocionais e cognitivos devem ser desenvolvidos a partir da educação *outdoor*. Nesse sentido, ao perspetivarem o uso dos espaços exteriores, os docentes identificaram benefícios físicos e psicológicos para os seus alunos (Louv, 2005; Reese, 2018), nomeadamente o *bem-estar, a descontração, a liberdade de movimentos*, o aumento do *entusiasmo* e da *motivação* para aprender, aspetos também referenciados em estudos anteriores (e.g., Waite et al., 2016). Os docentes destacaram também, que os *conteúdos das várias áreas curriculares podem ser trabalhados a partir do exterior*, possibilitando aos seus alunos aprendizagens mais concretas, tendo por base experiências práticas sobre o mundo real (Sobel, 2004). Além disso, reconheceram *que os espaços exteriores são áreas de formação pessoal e social*

onde os alunos interagem, socializam, e colaboram, desenvolvendo competências interpessoais, cooperação e coesão social (Ozer, 2007; Waite et al., 2016).

No que respeita ao tipo de utilização desenvolvido pelos docentes nos espaços exteriores das suas escolas, a análise temática das entrevistas permitiu identificar um segundo tema, *atividades práticas*. Os docentes organizam atividades de aprendizagem no exterior para trabalhar com os seus alunos áreas curriculares específicas (e.g., a área das expressões plástica e físico-motora), permitir que os alunos apliquem conhecimentos adquiridos a contextos reais (e.g., conhecimentos matemáticos) ou para combinar a atividade física com a consolidação de conhecimentos teóricos já adquiridos pelos alunos. Porém, pouca ênfase parece ser dada às atividades de exploração, investigação e manipulação (Molina & Tasiopoulou, 2023) promotoras de um estilo de aprendizagem sensorial e experiencial (Dewey, 1938). Segundo o autor, os alunos precisam de interação direta com o mundo para entendê-lo e o conhecimento é mais facilmente adquirido se vinculado a uma experiência sensorial (Dewey, 1938). Nesse sentido, o potencial da educação *outdoor* não está totalmente explorado nas práticas dos docentes, uma vez que surge ancorado à possibilidade de os alunos, por meio da experiência direta, lidarem ativamente com novos conceitos, encontrando-os na experiência vivida, em vez de os ouvirem passivamente na explicação abstrata do professor. Obviamente que facilitar a aprendizagem por meio da experiência direta dos alunos, além de conduzir a resultados de aprendizagem imprevisíveis, é um processo lento que requer mais tempo quando comparado à instrução direta. A declaração do docente D ilustra perfeitamente esta situação “*a extensão do currículo inibe este tipo de atividades e obriga atividades mais localizadas, centradas, mais objetivas e com efeito mais imediato*”. Ainda dentro do tema *atividades práticas*, os docentes identificaram, além da *gestão do currículo*, outros fatores que limitam este tipo de atividades, entre os quais, a existência de *espaços exteriores não adequados* e as necessidades de formação docente, o que está alinhado com os resultados do estudo de van Dijk-Wesselijs et al. (2020).

Nesse sentido, sair efetivamente das quatro paredes da sala de aula requer uma mudança de paradigma, que passa por superar as barreiras relacionadas com a competência didática dos docentes e as exigências do currículo (van Dijk-Wesselijs et

al., 2020). Importa, portanto, refletir sobre os currículos escolares e sobre as potencialidades das abordagens interdisciplinares, como a abordagem STEAM, enquanto propostas que permitem melhor gerir os extensos currículos escolares, na medida em que articulam saberes de diferentes áreas. Além disso, a formação inicial e contínua precisa de capacitar os docentes fornecendo-lhes conhecimentos, competências e oportunidades para praticar e dinamizar o ensino nos espaços exteriores, a um nível interdisciplinar, alavancando todo o potencial da educação *outdoor*.

### Referências

- Babbie, E. (1986). *The practice of social research*. Wadsworth.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Browning, M., & Rigolon, A. (2019). School green space and its impact on academic performance: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph16030429>
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2021). *Estado da Educação 2020*. CNE. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/EE2020\\_WEB\\_04.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf)
- Crompton, H. (2020). Contextualizing STEM Learning: Frameworks & Strategies. Research on Outdoor STEM Education in the digiTal Age, 13. In *Proceedings of the ROSETA Online Conference*. <https://doi.org/10.37626/ga9783959871440.0.02>
- Dejarnette, N. (2012). America's children: Providing early exposure to STEM (science, technology, engineering, and math) initiatives. *Education*, 133(1), 77–84.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Touchstone.
- Feille, K., & Nettles, J. (2019). Permission as support: teacher perceptions of schoolyard pedagogy. *Electronic Journal of Science Education*, 23(3), 1-31.
- Harris, F. (2017). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222-231. <https://doi.org/10.1111/area.12360>



- Johnson, P. (2007). Growing physical, social and cognitive capacity: engaging with natural environments. *International Education Journal*, 8(2), 293-303.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Why children need nature, how it was taken from them, and how to get it back*. Algonquin Books of Chapel Hill.
- Malecha, E. (2020). The Role of Environmental Education in Steam Education. *School of Education Student Capstone Projects*. 463. [https://digitalcommons.hamline.edu/hse\\_cp/463](https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/463)
- Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2010). Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science. *International Journal of Science Education*, 32(5), 669-685. <https://doi.org/10.1080/09500690902792385>
- Metz, S. (2014). Engineering a New World. *Science Teacher*, 81 (9).
- Milford, T., & Tippett, C. (2015). The Design and Validation of an Early Childhood STEM Classroom Observational Protocol. *International research in early childhood education*, 6(1), 24-37.
- Molina, A. M. & Tasiopoulou, E. (2023) Outdoor learning in ECEC using EdTech and the STE(A)M approach. *SCIENTIX*.
- Ozer, E. J. (2007). The effects of school gardens on students and schools: Conceptualization and considerations for maximizing healthy development. *Health education & behavior*, 34(6), 846-863. <https://doi.org/10.1177/1090198106289002>
- Reese, R. F. (2018). A qualitative exploration of the barriers and bridges to accessing community-based K-12 outdoor environmental education programming. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(1), 21-37. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0019-4>
- Sahrakhiz, S., Harring, M., & Witte, M. D. (2018). Learning opportunities in the outdoor school—empirical findings on outdoor school in Germany from the children’s perspective. *Journal Adventure Educational Outdoor Learning*. 18, 214–226. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1413404>

- Skalstad, I., & Munkebye, E. (2022). How to support young children's interest development during exploratory natural science activities in outdoor environments. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103687. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103687>
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities* (3rd ed.). The Orion Society
- Sugimoto, A. T., Turner, E. E., & Stoehr, K. J. (2017). A case study of dilemmas encountered when connection middle school mathematics instruction to relevant real world examples. *Middle Grades research Journal* 11(2), 61-82.
- Taylor, F. A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of attention disorders*, 12(5), 402-409. <https://doi.org/10.1177/1087054708323000>
- Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., Boeve-de Pauw, J., Dehaene, W., Deprez, J., De Cock, M., Hellinckx, L., Knipprath, H., Langie, G., Struyven, K., Van de Velde, D., Van Petegem, P., & Depaepe, F. (2018). Integrated STEM Education: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education. *European Journal of STEM Education*, 3(1), 02. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/85525>
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UN.
- van Dijk-Wesselius, J. E., Van den Berg, A. E., Maas, J., & Hovinga, D. (2020). Green schoolyards as outdoor learning environments: Barriers and solutions as experienced by primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 2919. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02919>
- Waite, S., Bølling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental education research*, 22(6), 868-892. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1075193>

## Prática curricular no curso de administração: plano de ensino como instrumento de operacionalização

João Manuel de Sousa Will <https://orcid.org/0000-0003-3681-579X>

Universidade Federal do Tocantins, Brasil.

### Resumo

O plano da disciplina Teoria Geral da Administração se expressa como elemento de operacionalização do ensino e aprendizagem na universidade brasileira, vinculado com as decisões curriculares tomadas por cada o programa de ensino desenvolvido no curso de Administração. O objetivo da pesquisa se constituiu em fazer uma reflexão das categorias do plano de ensino do curso de Administração. A metodologia abordada consiste na pesquisa descritiva, quantitativa e análise de documentos das diversas universidades do país, com uma amostra das universidades públicas das diferentes regiões (Norte, Nordeste, sul, sudeste e Centro Oeste). A amostra de duas universidades por região, totalizou 10 instituições. Os resultados mostraram a análise dos objetivos das disciplinas, dos tipos de conteúdo, da metodologia, da proposta de avaliação e do acervo bibliográfico e as discussões das concepções teóricas, fundamentos da administração, o trabalho pedagógico dos professores e os processos organizacionais foram entendidos como influenciadores dos alunos. Concluiu-se que o modelo de plano de ensino do curso de Administração publicado nos sites das universidades pesquisadas, indicaram a necessidade de uma nova configuração para expressar as novas exigências curriculares e os avanços na área da formação. Os programas e planos, mesmo aqueles que expressaram alguns elementos essenciais ao ensino-aprendizagem, não deixaram claro quais as inovações de um novo aprendizado para o administrador atuar no mundo das organizações com suas novas exigências. E não expressaram claramente como são articuladas suas categorias para apoiar uma nova prática no processo de ensinar, aprender e avaliar o formando em administração.

Palavras-chave: Prática curricular. Planejamento de ensino. Gestão de sala de aula. Instrumento de operacionalização. Aprendizagem.

Curricular practice in the administration course: teaching plan as an operational instrument

## Abstract

The subject plan for the General Theory of Administration is expressed as an element of operationalization of teaching and learning at the Brazilian university, linked to the curricular decisions taken by each teaching program developed in the Administration course. The objective of the research was to reflect on the categories of the teaching plan of the Administration course. The methodology addressed consist of descriptive, qualitative research and analysis of documents from various universities in the country, with a sample of public universities from different regions (North, Northeast, South, Southeast and Midwest). The sample of two universities per region totaled 10 institutions. The results showed the analysis of the objectives of the disciplines, the types of content, the methodology, the evaluation proposal and the bibliographical collection and the discussions of the theoretical conceptions, fundamentals of administration, the pedagogical work of the professors and the organizational processes were understood as influencers from the students. It was concluded that the teaching plan model for the Business Administration course published on the websites of the universities surveyed indicated the need for a new configuration to express the new curricular requirements and advances in the area of training. The programs and plans, even those that expressed some essential elements for teaching-learning, did not make it clear what the innovations of a new learning for the administrator to act in the world of organizations with their new demands. And they did not clearly express how their categories are articulated to support a new practice in the process of teaching, learning, and assessing graduates in administration.

**Keywords:** Curricular practice. Teaching planning. Classroom management. Operational instrument. Learning.

Este artigo aborda a operacionalização do currículo no ensino do curso de Graduação em Administração por meio do planejamento, expresso no plano de ensino da disciplina Teoria Geral de Administração ou Fundamentos de Administração. Partiu-se do pressuposto de que o currículo oficial (Diretrizes Curriculares Nacionais, DCN) da graduação em Administração é uma referência necessária ao planejamento do currículo

em cada universidade, o qual possibilita a elaboração do plano de cada disciplina. Nessas condições, o plano de ensino representa a situação concreta de cada instituição no que diz respeito a tomada de decisão para propor o que é preciso alcançar, o que ensinar, como ensinar e como avaliar. Essa etapa inicial da atividade docente se transforma em instrumento para a concretização do currículo na prática de ensino.

Segundo Gimeno Sacristán (2008), o plano de ensino dá forma ao currículo e a própria ação. Esse instrumento se torna uma ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e a prática. As decisões dos professores para planejar a sua atividade de ensino seguem as finalidades das disciplinas que lecionam. Quando são conectadas às políticas nacionais de formação dos administradores e aos objetivos definidos pelo currículo do curso se vinculam a prática curricular definida no projeto pedagógico.

Na percepção de Zabalza (2002), o planejamento se relaciona com as seguintes questões: como planejar? Para que? Quais os tipos de recursos que podem ser indicados? O planejamento, como diz Gimeno Sacristán (2008), além de anteceder a ação docente na prática curricular, ocorre em diferentes etapas e instâncias. Isso vai permitindo aproximações sucessivas a partir de decisões acumuladas, as quais dão forma a prática antes de se transformarem em ações ou ensino interativo.

O planejamento das unidades de ensino na graduação ocorre com base em informações disponíveis vinculadas aos elementos do plano de ensino (título da disciplina, carga horária, ementa, objetivos gerais e específicos, justificativa, conteúdo programático, metodologia, critérios de avaliação, planejamento das aulas e bibliografia).

Em análise ao plano é importante se questionar: a) o que foi planejado a partir das intenções dos planos de ensino da Teoria Geral de Administração ou Fundamentos de Administração em diferentes universidades brasileiras? b) quais são os conteúdos para formação do administrador? c) como é proposta a metodologia para direcionar as ações na prática curricular em sala de aula? d) quais são as posturas expressas na proposta de avaliação? As referências são atuais e apropriadas a formação dos administradores?

Na tentativa de contribuir para o esclarecimento do plano de ensino, segundo a proposta da prática curricular, definiu-se os seguintes objetivos: analisar se a proposta de ensino e aprendizagem dos planos vinculava-se à função da estruturação das

competências essenciais da área de conhecimento e/ou da disciplina; identificar os conteúdos propostos para analisar a relação com a orientação oficial e local; verificar a metodologia para evidenciar os tipos de propostas de ensino para o curso de administração; interpretar a avaliação proposta nos planos para entender se a abordagem englobava os critérios, os parâmetros de avaliação da aprendizagem, as modalidades, os instrumentos e as práticas dos professores; verificar o tipo de bibliografia e o tempo da referência.

### **Métodos**

A pesquisa teve os planos de ensino (disciplina Teoria Geral da Administração, ou Fundamentos e Teorias de Administração) analisados levando em conta a organização curricular das universidades públicas de cada região, vinculados aos Projetos Pedagógicos do Curso de Administração.

Na primeira etapa, no segundo semestre de 2021, se fez seleção dos planos das disciplinas e do projeto pedagógico do curso (PPC) de universidades públicas das regiões norte, nordeste, centro, sudeste e sul. Foram escolhidos aleatoriamente dois planos e o PPC de cada região (documentos publicados em sites das instituições), resultando em 10 planos e 10 projetos. Para Bell (2004) uma das abordagens da pesquisa documental é orientada para as fontes, que determinam o projeto e as questões que serão respondidas pela pesquisa. Essa opção permite que as fontes conduzam a investigação.

Os planos de ensino como fonte de recolha de dados tiveram como parâmetros outras fontes complementares, como a Resolução n.4 de 13 de julho de 2005 e os projetos pedagógicos do curso de Administração das universidades selecionadas para a pesquisa.

Para a categorização dos dados coletados se construiu grelhas de análise. Os planos de ensino foram as fontes para classificação e análise das informações e interpretação dos dados, a partir das categorias teóricas previamente definidas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que se tornaram parâmetros de análise. Neste caso, definiu-se cinco categorias conceituais: a intenção (ementas e objetivos), os conteúdos, a metodologia, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e as referências bibliográficas.

## Resultados e discussões

O planejamento é a primeira atividade que viabiliza o plano de ensino (orientador da atividade docente) e da aprendizagem. O planejamento de ensino está relacionado com as práticas curriculares que podem ser consideradas “currículo como prática de produção de sentido e como valor” (Will, 2015, p. 66). Nessa perspectiva, Gimeno Sacristán (2008) diz que essa concepção pode ser interpretada como *práxis* nas atividades desenvolvidas pelos professores no processo de ensino e de aprendizagem.

### As intenções do plano de ensino para operacionalizar a prática curricular

As ementas têm apresentado na linguagem um significado de textos compostos por palavras-chave que expressam o essencial. Elas têm sido convencionadas pelas universidades como tópicos fundamentais dos planos. Desta forma, os planos de ensino da disciplina de Teoria Geral de Administração das universidades brasileiras foram analisados para verificação das ementas.

Partimos do pressuposto de que as ementas e os objetivos delimitam a essência do planejamento. As ementas descrevem o que deve ser ensinado. De acordo com Cimadon (2008) orientam as intenções daquilo que se pretende alcançar no processo de ensino e de aprendizagem. Como se observa no quadro 1.

### Quadro 1

Ementas para orientar o ensino-aprendizagem da disciplina

Ementas		N.	%
1	Conteúdos conceituais:	7	70
1.1	Teorias de Administração		
1.2	Conceitos		
2	Conteúdos conceituais contextualizados:	2	20
2.1	Teorias de Administração		
2.2	Conceitos da disciplina vinculada ao contexto do gestor		
3	Conteúdos conceituais visualizando a formação dos estudantes; e numa abordagem interdisciplinar e transversal:	1	10
3.1	Teorias de Administração e conceitos inter-relacionado com a teoria e prática;		
3.2	Temas contextualizados e transversais (responsabilidade social, preocupação social, bem-estar, ética).		
<b>Total</b>		<b>10</b>	<b>100</b>

No quadro referenciado, as ementas ao resumir os tópicos de ensino expressaram três tipos de posturas, 70% dos planos analisados reduziu o essencial aos conteúdos

conceituais (conceitos, princípios, teorias); 20% aos conteúdos conceituais contextualizados (contextualização em economia de mercado); e 10% se relacionaram aos conteúdos conceituais à formação dos estudantes (necessidades formativas e competências inerentes a construção do saber profissional do administrador) e a aquisição de conteúdos conceituais numa abordagem interdisciplinar e transversal (o estabelecimento de relações com outras áreas de saberes e vinculação de temas que transpassaram todo o conteúdo de ensino aprendizagem). Todavia, é possível afirmar que um pequeno percentual de planos orienta suas ementas nas DCN de 2005 e nos PPC elaborados nas universidades que estão inseridos.

No quadro 1, a maioria dos planos analisados ainda prescreveram os conteúdos disciplinares isolados dos demais conteúdos de ensino, desse modo, não expressaram os avanços dos projetos pedagógicos do curso de Administração. Desconsiderando os projetos que foram fundamentados nas novas diretrizes curriculares, não somente com os conhecimentos científicos, mas apontando as competências e habilidades que devem ser formadas pelos administradores.

## Quadro 2

Tipos de objetivos definidos a serem alcançados no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos	N.	%
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gerais: (Habilidades de compreensão/aquisição de conhecimentos empresariais):</li> <li>✓ Específicos: (Domínio de conceitos e teorias; 1 Compreensão de conceitos e teorias; 2 Reconhecimento da importância do conhecimento teórico-empírico na área de administração).</li> </ul>	4	40
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gerais: (Habilidade de diferenciação/ desenvolvimento da capacidade crítica relacionada aos conhecimentos empresariais):</li> <li>✓ específicos (1 Diferenciação de características das distintas teorias; 2 Construção de uma base de conhecimentos; pessoais: relacionadas a formação ética (apropriação de princípios de valores e normas; 3 habilidades específicas: leitura, escrita; registro);</li> </ul>	2	20
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gerais: formação de habilidade: aquisição de conhecimentos organizacionais contextualizados, interdisciplinares e transversais (na relação teoria-prática - refletir situações práticas com base em conceitos e teorias, vivenciar situações da realidade empresarial).</li> <li>✓ Específicos (1 comunicação - Habilidade de compreensão e interpretação, argumentação e relação dialógica; 2 gerais - comparação, identificação, classificação, análise, síntese).</li> </ul>	4	40
Total	10	100

Os objetivos analisados no quadro 2, aparecem de diferentes formas: 40% dos planos referenciaram a compreensão, aquisição e reconhecimento da importância das teorias e da prática empresarial, apresentando a intenção de aquisição dos conhecimentos específicos. O segundo grupo de objetivos, 20% dos planos deram um enfoque de forma muito ampla destacando a habilidade de diferenciação, construção de uma base de



conhecimento, diferenciação de pressupostos, aquisição de conhecimentos das teorias administrativas, vinculado as questões éticas e dos conhecimentos de outra área, como possibilidade de auxiliar à área de administração. A formulação aumentou a abrangência, incluindo a formação teórica, prática e pessoal, bem como a interdisciplinaridade. O terceiro grupo, 40% dos planos foram voltados aos objetivos específicos, deixando claro as atividades que os alunos vão desenvolver para aprender os conteúdos, mediante o desenvolvimento de habilidades de comunicação, de organização e expressão do pensamento argumentativo e lógico, de análise; de procedimentos lógicos: comparação, identificação e classificação; dando ênfase a contextualização e a transdisciplinaridade. Nessa definição, entraram as questões de comunicação, do pensamento lógico, de temas contextualizados, transversais e da prática.

Refletindo sobre os objetivos como categoria essencial ao plano de ensino (as informações destacadas nos quadros e no texto foram retiradas dos planos de ensino sem identificação das universidades e das regiões), nas palavras de Cimadon (2008), a elaboração destes deve ser precisa, clara, lógica, prática e coerente. Sendo assim, no planejamento de disciplinas é importante aparecer objetivos gerais e específicos, tomando como base o projeto pedagógico do curso. Os objetivos gerais segundo Cimadon (2008) estão voltados para a formação integral dos alunos e a formação de comportamentos relacionados com o perfil do curso. Os objetivos específicos devem refletir a orientação das atividades que os alunos desenvolvem no percurso da disciplina, ou seja, as habilidades que se deseja formar e desenvolvê-las nos alunos para a realização de suas ações. Tais orientações não ficam claras em 60% dos planos, ficando difícil de saber quais as competências e habilidades que realmente os alunos podem agregar a sua formação com os conteúdos de ensino.

### **A seleção de conteúdo e a proposta mediação**

Como diz Cimadon (2008), na seleção dos conteúdos, os professores devem priorizar aqueles mais significativos no campo do conhecimento, visto que não tem condição de ensinar tudo da disciplina.

### Quadro 3.

Conteúdo dos planos de ensino das disciplinas Teorias da Administração.

Conteúdos programáticos	n.	%
✓ Conhecimentos de administração (teorias, princípios, características, funções, conceitos)	8	80
✓ Conhecimentos de administração (teorias, princípios, características, funções, conceitos) procedimentos e estratégias gerais e os específicos da área de administração.	2	20
<b>Total</b>	10	100

No quadro 3, os planos de ensino foram estruturados em dois grupos, o primeiro grupo 80%, organizou os conteúdos somente com os conhecimentos específicos de Administração. O segundo grupo de planos 20% foi organizado levando em consideração os conhecimentos de Administração, os procedimentos, as estratégias gerais e específicas da área de Administração.

Para a organização e estruturação do conteúdo existe algumas orientações, dentre elas destacam-se as discussões de Cimadon (2008, p. 130), com os seguintes critérios: utilidade, validade, significação, flexibilidade e possibilidade. Ainda deve levar em conta a “ordenação vertical (nível de complexidade) e horizontal (relação com outras disciplinas); a logicidade (sequência lógica), a gradualidade (etapa relacionada à prática, ao exercício, à revisão) a continuidade (cadeia e sequência), pré-requisitos (relação teoria-prática)”. Nos planos analisados, esses parâmetros ficaram incompletos, pois não foram na sua maioria contemplados.

#### A Metodologia dos planos de ensino

Na universidade, diferentemente de outros níveis de ensino, existe a função de ensino, pesquisa e extensão. Diante desta condição, supõe-se que a metodologia adotada nos planos de ensino das disciplinas incluía as orientações didáticas relacionadas com a mediação da área de formação do curso e as atividades desenvolvidas neste nível de ensino. Isso pode ser observado a seguir:

#### Quadro 4

A metodologia de ensino para mediação da aprendizagem.

Metodologia	N.	%
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Técnicas</b></li> <li>• Aulas expositivas dialogadas; Seminários; discussão em grupo; estudo de casos.</li> </ul>	5	50
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Técnicas</b></li> <li>• Aulas expositivas; Trabalhos em grupos e individuais; Estudos de casos.</li> <li>✓ <b>Estratégias</b></li> <li>• Leitura e escrita; realização de exercícios; relações teoria/prática.</li> </ul>	3	30
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Técnicas</b></li> <li>• Aulas expositivas</li> <li>• Trabalhos em grupos e individuais</li> <li>✓ <b>Estratégias</b></li> <li>• De leitura e escrita e realização de exercícios</li> <li>• Estudos de casos</li> <li>• Relações transversais</li> <li>• Relação entre teoria e prática.</li> </ul>	2	20
<b>Total</b>	10	100

Como se observa no quadro 4, nos planos de ensino, a metodologia foi organizada a partir de técnicas e estratégias, nos três grupos estruturados com diferentes percentuais foram feitas transcrições formais e pontuais, não deixando transparecer o caminho percorrido pelos professores e nem as relações estabelecidas entre professores e alunos no ato de ensinar e de aprender.

No entanto, a metodologia pode ser considerada como a mediação dos conteúdos e dos objetivos (Pacheco, 2008). Para Mendes (2005) o ensino superior pode ter a proposta metodológica diversificada, problematizadora e o diálogo como princípio. Há possibilidade de existir uma conexão entre o modo de ensinar e de aprender, pois, as estratégias flexibilizam para que os alunos aprendam. Uma das metodologias indicadas por Mendes é a participativa, ou seja, com os conteúdos mais significativos. Mendes (2005) e Pacheco (2008a) voltam a atenção para o ritmo; as necessidades; e as aprendizagens dos alunos.

Em contrapartida, o ensino universitário quando está voltado para uma metodologia problematizadora e dialógica. Nesse tipo de ensino, a organização dos conteúdos colabora com a formação profissional de forma flexível, atualizada e interdisciplinar, possibilitando as diversas formas de “integrar teoria e prática com situações profissionais, mediante as disciplinas básicas e profissionalizantes” (Masseto, 2005, p. 84).

### A avaliação proposta no plano de ensino vinculada à prática curricular.

Villas Boas (2005), comenta que o trabalho pedagógico no contexto da universidade é “concebido, executado e avaliado” tanto pelos professores como pelos estudantes. As experiências docentes desse autor são registradas a partir dos relatos dos seus alunos na graduação e da pós-graduação. Assim, se avalia não somente o que os alunos aprendem, mas também o trabalho pedagógico, que não se reduz a um processo centrado no que ensina o professor para o aluno aprender, mas em um trabalho mais amplo que envolve engajamento e parcerias. Na avaliação são abordados os critérios, os parâmetros de aprendizagem, as modalidades, os instrumentos e as práticas dos professores.

#### Quadro 5.

A avaliação e os critérios propostos

Avaliação	n.	%
✓ Avaliação somativa com critérios como normas e regras a serem seguidas. E instrumentos como: provas, testes e exercícios	7	70
✓ Avaliação formativa e somativa com critérios baseado em normas Avaliação formativa com os critérios estabelecidos pelos professores: como observação e análise se os alunos têm comprometimento com a participação nas atividades desenvolvidas e reflexão crítica (capacitação para ler e analisar os dados, fontes, fatos e conceitos que serão apresentados).	2	20
✓ Avaliação somativa e avaliação formativa: Critérios como normas e regras a serem seguidas. Avaliação formativa com os seguintes critérios criados pelos professores: análise da linguagem (clareza, precisão, propriedade na comunicação, fluência verbal e riqueza de vocabulário); 2. Organização, expressão e comunicação do pensamento; 3. Raciocínio lógico, análise e emissão de juízos críticos fundamentados; 4. Assimilação, articulação e sistematização de conhecimentos teóricos e metodológicos.	1	10
<b>Subtotal</b>	10	100

No quadro 5, a condição da prática para a concretização da avaliação a ser implementada é demonstrada pelo primeiro grupo de planos, o qual apresenta uma avaliação predominantemente de 70% com critérios baseados em normas e regras. Esse tipo de avaliação tem a função de avaliar principalmente os aspectos cognitivos, a posição ocupada pelo aluno em relação ao grupo. Os critérios baseados em normas apresentam exigências quantitativas, dando ênfase a uma avaliação classificatória (Depresbiteris, 2008). Os instrumentos de avaliação propostos foram: provas, testes e exercícios.

O segundo grupo com 20% dos planos além da avaliação somativa, eles registraram a avaliação formativa. Em relação aos critérios demonstram o seguimento de normas pré-estabelecidas pelos professores.

O terceiro, com 10% dos planos apresentaram dois tipos de avaliações, a formativa e a somativa. A avaliação formativa com a função de orientação de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Os critérios se constituíram na verificação dos desempenhos em relação aos objetivos e ao processo. Os instrumentos de avaliações propostos foram: Papers, provas, seminários, resolução de casos, exercícios em sala e extraclasse e seminários. A avaliação é uma categoria estudada por Pacheco (2008) e Will (2015), sendo percebida como mecanismo de regulação do processo de ensino e de aprendizagem.

### **O referencial teórico dos planos de ensino**

O trabalho acadêmico tanto dos professores como dos estudantes tem uma organização com base no referencial que garante o embasamento e as reflexões relacionadas com o desenvolvimento científico da área estudada. Permite a discussão na prática curricular baseada em fundamentos teóricos e práticos da área de formação, embasada nos autores adotados no planejamento. Nesse acervo, pode ser incluído artigos, livros, periódicos e outros materiais confiáveis. Observar o quadro 6.

#### **Quadro 6**

Os tipos de bibliografias indicadas

Bibliografia	n.	%
Básica: clássicos e atuais	5	50
Complementar atualizada		
Básica: clássicos e atuais	5	50
Complementar desatualizada		

O acervo bibliográfico com referências relacionadas aos estudos de Administração se dividiu entre as bibliografias básicas e complementares. Das bibliografias básicas predominaram os clássicos para os dois grupos de planos de ensino. Dentre as bibliografias complementares 50% indicam referências atualizadas e 50% as referências são desatualizadas.

Acredita-se que os professores responsáveis pelo ensino superior, desenvolvem uma prática, como diz Masseto (2005), voltada para o desenvolvimento da aprendizagem. Neste aspecto, a literatura favorece os fundamentos do ensino e da aprendizagem. Por

tanto, os estudos de Administración pressupõem fundamentos relacionados com a origem, com a evolución e actualidade, desse modo, são imprescindíveis os clássicos e textos actualizados.

### **Conclusão**

Os planos de ensino foram organizados pelas intenções (ementas e objetivos), conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia. O tipo de organização das ementas e de formulação dos objetivos estavam coerentes e bem elaborados, no entanto, se aproximavam mais ao ensino tradicional da Administração do que aquele proposto pelas DCN de 2005 e das propostas contidas nos PPC de Administração vigente na época em cada instituição.

Os conteúdos dos planos se configuraram em dois grupos, aqueles que se reduziram aos conhecimentos específicos, seguindo a lógica formal da disciplina académica, a articulação dos conteúdos, demonstrando a estrutura da matéria, da relação vertical dos conhecimentos. Assim, predominou a função propedéutica do ensino na formação do administrador. No segundo grupo de planos, apareceram os conteúdos específicos e procedimentais, havendo uma abrangência maior na organização e estruturação, havendo uma preocupação de articular os conteúdos conceituais aos procedimentos lógicos e específicos das áreas afins e da Administração, bem como as estratégias utilizadas pelos alunos no seu processo de aprendizagem. No entanto, nenhum grupo se preocupou com os conteúdos que envolvem a formação de atitudes dos profissionais.

A metodologia dos planos para orientar a prática curricular em sala de aula foi apresentada com a indicação de técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem, não ficando claro o caminho percorrido pelos professores para ensinar e os alunos para aprender.

Na avaliação, maior percentual de planos se respaldou na avaliação somativa com critérios baseado em normas e regras. o segundo e terceiro grupo de planos respaldaram-se na avaliação formativa e somativa. O segundo respaldado em critérios normativos prescrito pela instituição e o terceiro pautado em critérios baseados em normas quantitativas e critérios formulados pelos professores respaldados nas suas experiências

docentes. Nenhum grupo de planos se referenciou a avaliação inicial. Em síntese, os planos analisados expressaram um saber docente rotineiro sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha das referências se diferenciou na bibliografia complementar, metade dos planos apresentaram referências atualizadas e metade desatualizadas. Portanto, uma parte dos planos não incluiu as referências necessárias de uma seleção de livros, revistas e outros materiais atualizados no contexto das novas relações econômicas, políticas, sociais e organizacionais para viabilizar de forma significativa o conjunto de situações de aprendizagens, de atividades proporcionadas e dinamizadas no processo de ensino e de aprendizagem.

Concluiu-se que, os planos de ensino da disciplina Teoria Geral da Administração ou dos Fundamentos da Administração de diferentes universidades brasileiras que eram publicados em sites institucionais em 2021, precisavam apresentar uma nova configuração que expressem os avanços na prática docente no contexto curricular de sala de aula. Considerando, que os planos apresentados depois da reformulação curricular com as DCN de 2005 para o Curso de Administração, não expressaram as reformulações dos seus respectivos Projetos Pedagógicos do Curso.

### **Referências**

- Bell, J. (2004). Como realizar um projeto de investigação. 3. ed. Viseu, Portugal: Gradativas publicações.
- Brasil, Resolução n. 4 da CES/CNE (2005). Diretrizes e bases nacionais para o curso de graduação em administração. Diário oficial da união DOU, 17 de julho de 2005. Brasília, Presidência da República.
- CIMADON, A. (2008). Ensino e aprendizagem na universidade: um roteiro de estudo. 3. ed. Joaçaba: editora Unoesc.
- Depresbiteris, L. (2008). Avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clariza Prado. Avaliação do rendimento escolar (pp.51-82). 15. ed. Campinas, SP: Papyrus,
- Gimeno Sacritán, J. (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed.

- Masseto, M. T. (2005). Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio; Vasconcelos, Maria Lúcia. Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitário (pp. 79-108). 2. Ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez.
- Mendes, O. M. (2005) Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: Veiga, I. P. A.; Naves, M.L.P. (org.). Currículo e avaliação na educação superior (pp.). Araraquara: Junqueira e Marin 2005.
- Moreira, A. F. B. (2005). O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: Veiga, I. P. A.; Naves, M.L.P. (org.). Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara: Junqueira e Marin.
- Pacheco, J. A. (2008). Organização curricular. Porto: Porto editora.
- Villas Boas B. M. (2008). Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: Veiga, I. P. A.; Naves, M.L.P. (org.). Currículo e avaliação na educação superior (pp. 148-174). Araraquara: Junqueira e Marin.
- Will, J. M. S. (2015). Currículo e Profissionalidade Docente: Uma Análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Portugal.
- Zabalza. A. (2002). Enfoque globalizador e pensamento complexo. Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed.



La formación del profesorado tutor de Formación Profesional Dual

M. Carmen Sarceda-Gorgoso (<http://orcid.org/0000-0003-0786-7371>)\*,

Mari Carmen Caldeiro-Pedreira (<https://orcid.org/0000-0003-0160-3682>)\*,

Olaya Santamaría Queiruga (<http://orcid.org/0000-0002-6293-6846>)\*

\*Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Formación del Profesorado

## Resumen

En la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional se hace una apuesta clara por la formación dual, que, de manera global, se asienta en las siguientes premisas: a) distribución adecuada de los procesos formativos entre los centros de formación profesional y las empresas, b) responsabilidad compartida entre ambos escenarios en el desarrollo competencial previsto para el alumnado y c) la formación en la empresa tendrá una duración mínima del 25% del total de la formación (excepcionalmente podrá ser del 20% si va asociada a un nivel 1 de competencia profesional). La formación en la empresa se entiende con carácter curricular, lo que implica necesariamente el diseño de un plan de formación orientado a la consecución de los objetivos del currículo. Esto requiere una definición conjunta empresa-centro de formación, de los resultados de aprendizaje incluidos en cada oferta formativa, lo que le dota de un carácter compartido. En este contexto, los tutores son la columna vertebral de la formación profesional dual, ya que son los responsables de guiar y apoyar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades y competencias profesionales. Cuando se habla de los tutores de formación profesional dual se identifican dos perfiles: el tutor o tutora dual del centro de formación profesional, y el tutor o tutora dual de empresa. El tutor o tutora dual del centro de formación profesional es aquel docente que, en el marco de la institución educativa, se encarga, en colaboración con el tutor de empresa, de diseñar, implementar y evaluar el plan de formación de cada alumno. Debe existir al menos 1 por cada una de las familias profesionales. Un tutor de prácticas en empresa, que también podríamos denominar tutor de prácticas en alternancia sería, de acuerdo con la Decisión del Consejo de 21 de diciembre de 1998, toda persona ligada a un empleador

privado o público o a un establecimiento o centro de formación que tenga por misión ayudar, informar, guiar y realizar un seguimiento de las personas en formación. En este trabajo se aborda el perfil real de ambas figuras, el perfil requerido y las implicaciones que esto tiene para la formación.

*Palabras clave:* formación en empresa, formación profesional dual, profesor tutor.

### **The training of tutor teachers on Dual Vocational Training**

#### Abstract

In Organic Law 3/2022, of March 31, on the organization and integration of Vocational Training, a clear commitment is made to dual training, which, globally, is based on the following premises: a) adequate distribution of training processes between vocational training centers and companies, b) shared responsibility between both scenarios in the skills development provided for students and c) training in the company will have a minimum duration of 25% of the total training (exceptionally it may be 20% if it is associated with a level 1 professional competence). Company training is understood to be of a curricular nature, which necessarily implies the design of a training plan aimed at achieving the objectives of the curriculum. This requires a joint company-training center definition of the learning outcomes included in each training offer, which gives it a shared character. In this context, tutors are the backbone of dual vocational training, since they are responsible for guiding and supporting students in the development of their professional skills and competencies. When talking about dual vocational training tutors, two profiles are identified: the dual tutor of the vocational training center, and the dual company tutor. The dual tutor of the vocational training center is the teacher who, within the framework of the educational institution, is in charge, in collaboration with the company tutor, of designing, implementing and evaluating the training plan for each student. There must be at least 1 for each of the professional families.

An internship tutor in a company, which we could also call an alternate internship tutor, would be, in accordance with the Council Decision of December 21, 1998, any person

linked to a private or public employer or to an establishment or training center whose mission is to help, inform, guide and monitor people undergoing training. This paper deals with the real profile of both figures, the required profile and the implications that this has for training.

*Keywords:* company training, dual vocational training, tutor teacher.

Para situarnos en el inicio de la formación en alternancia y, por tanto, de la formación profesional dual, tenemos que remontarnos a la Ley 14/1970, en la que la formación en escenarios productivos no se consideraba como algo prescriptivo, sino que quedaba a la libre decisión del alumnado el realizar o no este tipo de formación (Sarceda-Gorgoso y Rial, 2011), perdiéndose, por tanto, uno de los elementos claves que caracterizan hoy a la Formación Profesional.

Esta situación será corregida 20 años más tarde con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, en la que se contempla la obligatoriedad de la formación en contextos productivos, estableciéndose, además, que su carga lectiva no puede ser inferior al 20% de la duración total del ciclo. Nace así la Formación en Centros de Trabajo como módulo curricular de todos los ciclos y grados de los diferentes títulos de Formación Profesional. Pero será el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, el que dará lugar al nacimiento oficial de la Formación Profesional Dual (en adelante FPD) en España. En su Título I define la FPD como el conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo.

Más recientemente, la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional se hace una apuesta clara por la formación dual, que, de manera global, se asienta en tres ejes. En primer lugar, se destaca la necesidad de que exista una distribución adecuada de los procesos formativos entre los centros de formación profesional y las empresas, puesto que ambos son imprescindibles para el desarrollo de competencias personales y profesionales. En este contexto, se alude a la

exigencia ineludible de que ambos contextos participen de forma activa en la formación del alumnado, avanzando hacia la corresponsabilidad. Finalmente, se incrementa el número de horas de formación en la empresa, que se sitúa entre el 25% y el 35% del total de la formación.

La FPD es un modelo educativo que ha ganado reconocimiento y relevancia en todo el mundo debido a su capacidad para combinar la teoría en el aula con la práctica en el lugar de trabajo. Este enfoque se ha convertido en una herramienta efectiva para preparar a los estudiantes para el competitivo y cambiante mercado laboral actual, donde la demanda de habilidades técnicas y conocimientos específicos es cada vez mayor (Alonso Hernández y Escabias Rodríguez, 2020; Benito, 2019; Rego et al., 2015, Virgós et al., 2023). Este incremento competencial se pone de reflejo también en informes internacionales y nacionales (Consejo Económico y Social, 2023; Fundación Bertelsmann, 2021; OCDE, 2017; OIT, 2013), en los que se destaca la conexión directa de la FPD con el mundo laboral, al ofrecer a los estudiantes una ventaja competitiva significativa en el momento de buscar empleo. En este proceso de transformación de la FPD, hay dos elementos fundamentales representados en las figuras de los tutores y tutoras de centro y empresa, por lo que su perfil se convierte en clave para el éxito.

### **¿Quiénes son los tutores y tutoras de FPD?**

Como ya se indicó, aproximarse a los tutores y tutoras de FPD supone atender a dos dimensiones: la del centro educativo y la de la empresa. Estos profesionales desempeñan un papel crucial al brindar orientación y apoyo individualizado a los estudiantes, tanto en las aulas como en los escenarios productivos. La Comisión Europea (2015) pone de relieve su papel esencial para el desarrollo de una relación cercana entre las empresas y las instituciones educativas, demandando la introducción de “enfoques sistemáticos y oportunidades de desarrollo profesional inicial y permanente de los profesores, formadores y tutores de EFP, tanto en un contexto educativo como en el lugar de trabajo” (p. 35) Las funciones que desde el ámbito normativo se les encomiendan a ambas figuras (Ley Orgánica 3/2022) estarían situadas en las siguientes dimensiones:

**Tabla 1**

*Funciones de los tutores de FPD*

Funciones	Tutor Centro	Tutor Empresa
Llevar a cabo la identificación de los resultados de aprendizaje del plan de formación	X	X
Velar por que el proceso de formación se desarrolle de acuerdo con el principio de igualdad de trato y de oportunidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	X	X
Participar, directa o indirectamente, en la asignación de la persona a formar en la empresa		X
Acoger y tutelar a la persona en formación durante su o sus periodos en la empresa u organismo equiparado		X
Asegurar la ejecución del plan de formación previsto en uno o varios puestos de la empresa u organismo equiparado		X
Informar y valorar la adquisición de los resultados de aprendizaje previstos, en colaboración con el o los formadores o formadoras de la persona en formación en la empresa, si no hubiera sido él mismo		X
Coordinar con el resto del equipo docente la definición del plan de formación y llevarlo a cabo con el tutor dual de la empresa	X	
Preparar a la persona en formación para su incorporación al o a los periodos de formación en empresa	X	
Velar, en colaboración directa con el tutor o tutora dual de empresa u organismo equiparado, por el aprendizaje y aprovechamiento correctos de la persona a formar durante los periodos de formación en la empresa	X	

Del análisis de estas funciones, surge el primer problema, puesto que son figuras todavía sin delimitar con precisión, lo que redundará en cierta indefinición de su perfil profesional. Y esto conlleva algo obvio, pero no por ello menos importante, puesto que al carecer de un perfil no se puede hablar de una formación específica ligada al mismo, a pesar de que la Ley garantiza su formación. A los tutores de empresa, aunque se les considera su amplio conocimiento del mundo laboral y de los escenarios productivos, al mismo tiempo se les cuestiona su falta de conocimientos pedagógicos (Pineda et al., 2019; Virgós y Burguera, 2020), necesarios para que el proceso se desarrolle correctamente, puesto que, recordemos, se está hablando de aprendizajes curriculares.

No se debe olvidar que hasta no hace mucho el papel formativo de la empresa se ceñía al proceso de adaptación del aprendiz, pero, con el tiempo y especialmente con la implantación de la Formación Profesional Dual, este papel ha ido adquiriendo más relevancia, al participar activamente en el diseño y descripción de las competencias y criterios de realización asociados a las cualificaciones profesionales. En este nuevo escenario, existe consenso en afirmar que, en lo que concierne al tutor de empresa, ha de ser un trabajador técnicamente cualificado, comprometido con la educación de los alumnos a su cargo. Sus competencias deben abarcar tanto los aspectos técnicos de la formación como los relacionados con el desarrollo de la personalidad del aprendiz. Por otra parte, al tutor del centro se le achaca justamente lo contrario que al tutor de empresa: su desconocimiento del trabajo. Acorde a esto, se reclama que el tutor del centro educativo, además de las competencias didácticas y pedagógicas, posea las competencias técnicas de la profesión y un conocimiento profundo de los entornos laborales. Este desajuste entre la formación que se requiere con respecto a los tutores y tutoras de formación profesional dual en ambos escenarios y la que éstos poseen, ha sido puesta de manifiesto en trabajos derivados de investigaciones recientes como las de Alonso y Escabias (2020), Benito (2019), Pineda-Herrero et al. (2019), Rego et al. (2015), Virgós et al. (2022), o Virgós et al. (2023), entre otros. En estos estudios, los resultados evidencian la necesidad de una mayor formación pedagógica en el caso de las empresas, y de una mayor formación del perfil profesional para el que se forma, en el caso de los centros educativos.

### **¿Hacia dónde debe ir la formación?**

Existe consenso en afirmar que los tutores de empresa deben estar preparados para enfrentar los desafíos que surgen en el proceso de aprendizaje, por lo que necesitan una formación específica para el desempeño de sus funciones, lo cual requiere de competencias para dar respuesta a situaciones imprevistas y tomar decisiones adecuadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos desafíos e imprevistos pueden variar desde la falta de motivación de los estudiantes hasta la dificultad para adaptarse a las tareas y responsabilidades del puesto de trabajo, abarcando así un amplio abanico de posibilidades.

Tampoco es menor la responsabilidad del tutor de los centros educativos, puesto que debe tener habilidades y competencias específicas para guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, tanto en el centro educativo como en el lugar de trabajo, debiendo ser su formación continua y actualizada.

De lo expuesto, se justifica la necesidad de crear un sistema de formación dirigido a estos tutores, y articulado en torno a dos elementos vertebradores: el perfil profesional y el análisis de necesidades

### *El perfil profesional*

Cualquier propuesta de formación ha de estar dirigida a un desarrollo de las competencias de las personas destinatarias y contextualizadas en el espacio y funciones que implica el ejercicio profesional. Siguiendo a Ríal (1997), la definición de un perfil profesional conlleva la descripción minuciosa de todas las tareas, deberes, riesgos, obligaciones y responsabilidades que conlleva un puesto de trabajo, en este caso el de tutor o tutora de formación profesional dual. En este proceso es necesario atender a dos dimensiones complementarias: la profesiografía, referida a las funciones y tareas concretas a desarrollar, y el profesiograma, vinculado a las condiciones en las que éstas se llevan a cabo, y que constituye el contexto de la actividad profesional. Realizar una definición real del perfil profesional, presente y con prospectiva, permitirá organizar una formación que responda a las necesidades detectadas.

### *El análisis de necesidades*

Cuando se organiza un proceso de formación, para que éste tenga incidencia real en la práctica profesional, ha de tener en cuenta que aquellos contenidos que desea cubrir respondan a necesidades de formación de aquellas personas a las que irá dirigido. En este sentido, el análisis de necesidades aparece íntimamente ligado a los procesos de diseño de la formación, siendo uno de los primeros pasos que hay que realizar para planificar procesos de intervención. Se entiende como una de las cuatro dimensiones fundamentales a considerar en un programa, siendo las otras el diseño, el proceso y el producto.

Este análisis de necesidades se convierte en algo que va más allá del conocimiento de la formación. Para llevar a cabo un análisis de necesidades hay que tener en cuenta dos condiciones mínimas imprescindibles: la existencia de una alta probabilidad de que los

resultados del proceso de evaluación influirán en la toma de decisiones, y la disposición de recursos para realizar un trabajo adecuado. Cuando un profesional afronta un diseño de formación, debe seguir unas pautas que le permitan dotarlo del rigor y la científicidad necesaria. En este sentido, en todo análisis de necesidades, y más concretamente en el campo de la formación continua, se debe atender a unos elementos esenciales.

El análisis de necesidades sería el primer paso en cualquier propuesta de formación, y requeriría inicialmente de una oportunidad, que justificara para qué se hace, y de unos objetivos que guiaran en el camino de aquello que se desea conseguir. Una vez realizados estos planteamientos previos, el análisis de necesidades precisaría de una delimitación conceptual en la que se tiene que dar respuesta a dos cuestiones clave:

1. Qué tipo de necesidades se abordan.
2. Cuáles son las características del ámbito en el que se sitúa el análisis, puesto que esto condicionará el trabajo posterior. Y aquí, aparece de nuevo el perfil profesional como el elemento integrador que permite conjugar las competencias con las exigencias de los contextos profesionales.

El tomar como referencia estos elementos, interrelacionados entre sí, permitirá al responsable de la formación estar en situación de elaborar y aplicar los instrumentos a emplear en el análisis de necesidades, y de ahí se derivará una información que debe tener implicaciones para la posterior organización de la formación, dotándola así del necesario carácter dinámico.

### **Conclusiones**

La Formación Profesional Dual se ha convertido en un modelo educativo altamente efectivo para preparar a los estudiantes para el mundo laboral actual. Su enfoque en combinar la teoría con la práctica proporciona a los estudiantes una ventaja competitiva y mejora su inserción laboral. Sin embargo, la clave del éxito de este modelo radica en el papel esencial del profesorado tutor. Estos profesionales guían y apoyan a los estudiantes a lo largo de su formación, asegurando que adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para sobresalir en sus carreras. Es fundamental invertir en la formación y desarrollo del profesorado tutor para garantizar la calidad y efectividad de la Formación Profesional Dual en el futuro.



Como se mencionó, ambos tutores han de colaborar en la elaboración del programa formativo y esto sólo será posible si existe un clima relacional positivo. Si se aspira a crear un proceso continuo y uniforme de aprendizaje de adultos, esta tarea debe iniciarse en el sistema escolar. Como afirma Berkeley, muchas actitudes respecto del aprendizaje y el trabajo se forman en una etapa de la vida relativamente temprana y, una vez formadas, presentan una notable resistencia al cambio. Por tanto, si la población activa del futuro debe ser realmente diferente de la del pasado, los sectores educativos y empresarial habrán de cooperar para favorecer esa transformación.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que las empresas pueden tener expectativas diferentes cuando se comprometen en un programa de formación en alternancia, y es importante conocer esas expectativas a fin de establecer mecanismos que permitan la confluencia de las necesidades del sistema educativo y del sistema productivo.

En España, el diseño e implantación de la FPD se ha hecho siguiendo la estela de otros países, desconsiderando que existen grandes diferencias entre ambos contextos tanto en lo que respecta a la gobernanza del sistema cuanto a la financiación de este. A esto habría que añadir la excesiva burocratización del proceso y las trabas administrativas de las diferentes Comunidades Autónomas que hacen planteamientos diferenciados del desarrollo de la FPD. Y todo en un proceso impulsado desde la Administración sin responder a demandas empresariales, sindicales o del propio sistema educativo.

A todas estas variables que se destacan desde la literatura sobre el tema, tenemos que sumar otra de capital importancia: el perfil del profesorado tutor de la FPD. Aunque como ya se vió, el éxito de la formación profesional dual no depende únicamente de este colectivo, es innegable que son uno de los factores más influyentes para el desarrollo de una FPD de calidad.

Los tutores necesitan adquirir las habilidades y competencias necesarias para guiar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades y conocimientos prácticos, y para ayudarles a alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

## Referencias

Alonso Hernández, M. & Escabias Rodríguez, P. (2020). La elaboración de un plan de actividades formativas en FP Dual. Cuadernos de pedagogía, 510, 56-58.

- Benito Pozo, I. (2019). El tutor de centro y el tutor de empresa: piezas clave para la implantación del modelo de FP Dual. Cuadernos de pedagogía, 503, 40-45.
- Comisión Europea (2015). Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación (Diario Oficial de la Unión Europea de 15 de diciembre).
- Consejo Económico y Social (2023). La Formación Dual en España: Situación y perspectivas. <https://www.ces.es/documents/10180/5306984/Inf0123.pdf>
- Díaz-Chao, A., Torrent-Sellens, J., Moso-Diez, M. & Moncada-Soto, A. (2021). La formación profesional en la empresa industrial Española. Hacia la gran transformación digital y sostenible. <https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2019/07/08/la-formacion-profesional-en-la-empresa-industrial-espanola78230.pdf>.
- Fundación Bertelsmann (2021). Informe regional sobre la calidad de la FP Dual en España. <https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/11/Resumen-ejecutivo-informe-regional-sobre-la-calidad-de-la-FP-Dual-en-Espan%CC%83a.pdf>
- Homs, O. (2022). Cambios en los perfiles profesionales y necesidades de Formación Profesional en España. Perspectiva 2030. <https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2022/06/23/cambios-en-los-perfiles-profesionales97650.pdf>
- Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (BOE de 1 de abril).

OCDE (2017). *Estudio Económico de la OCDE de España 2017*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/eco/surveys/Spain-2017-OECD-economic-survey-overview-spanish.pdf>

OIT (2013). *Global Employment Trends for Youth 2013: A generation at risk*. Geneva: International Labour Office. [www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/.../wcms\\_212423.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/.../wcms_212423.pdf)

Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje, y se establecen las bases de la formación profesional dual (BOE de 11 de enero de 2014)

Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calí, A. & Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XXI*, 22(1), 15-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21242>

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual (BOE de 9 de noviembre).

Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional (BOE de 22 de julio)

Rego Agraso, L., Barreira Cerqueiras, E.M. & Rial Sánchez, A. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166.

Rial Sánchez, A. (1997). *La Formación Profesional. Introducción histórica, diseño de curriculum y evaluación*. Santiago: Tórculo.

Virgós Sánchez, M., & Burguera Condón, J. L. (2020). Evaluación del proceso formativo de tutores de empresa en la Formación Profesional Dual. *Education in the Knowledge Society*.

Virgós Sánchez, M., Burguera Condón, J.L. & Pérez Herrero, M.H. (2022). La Formación Profesional Dual en la empresa desde la perspectiva de sus protagonistas, *Revista complutense de educación*, 2022, v. 33, 1, 27-39. 10.5209/rced.70992

Virgós Sánchez, M., Pérez Herrero, M. del H., & Burguera Condon, J. L. (2023). Necesidades formativas detectadas por los tutores y tutoras de empresa de Formación Profesional Dual en Asturias. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 399–415. <https://doi.org/10.6018/rie.518591>

## Formação docente e histórias de vida de professoras freireanas

Marina Marina Dias Cavalcante (<https://orcid.org/0000-0003-4443-4778>)\*,

Maria Julieta Fai Serpa e Sales (<https://orcid.org/0000-0002-1786-1339>)\*\*,

Bruna Gonçalo do Nascimento (<https://orcid.org/0000-0002-8529-4751>\*\*\*),

Romina Andréa de Arruda Mourão (<https://orcid.org/0000-0002-8570-4482>)\*\*\*\*,

Maria de Fátima Cavalcante Gomes (<https://orcid.org/0000-0002-6975-1043>)\*\*\*\*\*

\*Universidade Estadual do Ceará (UECE) \*\* Universidade Estadual do Ceará (UECE),  
\*\*\* Universidade Estadual do Ceará (UECE). \*\*\*\* Universidade Estadual do Ceará  
(UECE), \*\*\*\*\* Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Financiamento proveniente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Autora de contato: Maria Marina Dias Cavalcante

E-mail: maria.marina@uece.br

## Resumo

Este estudo discorreu acerca da formação docente por meio de histórias de vida, cuja análise foi entrelaçada pelo pensamento crítico de Paulo Freire, constituindo uma oportunidade de repensar as práticas pedagógicas. O objetivo geral consistiu em compreender os reflexos das ideias pedagógicas freireanas na formação docente na atualidade. O caminho metodológico, de natureza qualitativa, contou com a pesquisa narrativa como método. Como recurso para produção de dados optou-se pela entrevista narrativa que possibilitou o livre expressar de ideias e memórias das três docentes participantes. Os resultados evidenciaram que o afeto esteve presente no discurso das interlocutoras, e em suas subjetividades percebeu-se uma identidade de base crítica e reflexiva, que atribui ênfase à construção da aprendizagem, uma construção colaborativa que prepondera a formação como base da prática docente. Conclui-se que o trabalho com essas narrativas colaborou com nossa própria formação, motivo pelo qual defende-se que

o fio que entrelaça o pensamento freireano e as narrativas de histórias de vida desvela um caminho de encontro com a formação para a comunidade docente, pela ação-reflexão-ação refletida, que é a práxis.

*Palavras-chave:* Formação de Professores, Educadores Brasileiros, Pedagogia conscientizadora, Integração Ensino-Aprendizagem.

### **Teacher training and life stories of freirean teachers**

#### **Abstract**

This study discussed teacher training through life stories, whose analysis was intertwined with Paulo Freire's critical thinking, constituting an opportunity to rethink pedagogical practices. The overall objective was to understand the reflections of Freire's pedagogical ideas in teacher training today. The methodological approach, of a qualitative nature, used narrative research as a method. As a resource for data production, the narrative interview was chosen, which allowed the free expression of ideas and memories of the three participating teachers. The results showed that affection was present in the interlocutors' discourse, and in their subjectivities a critical and reflective base identity was perceived, which emphasizes the construction of learning, a collaborative construction that preponderates training as the basis of teaching practice. It is concluded that working with these narratives collaborated with our own training, which is why it is argued that the thread that intertwines Freire's thought and life story narratives reveals a path of encounter with training for the teaching community, through action-reflection-reflected action, which is praxis.

*Keywords:* Teacher Training, Brazilian Educators, Conscientious Pedagogy, Teaching-Learning Integration.

#### **Primeiras Palavras a respeito da temática**

Este trabalho insere-se no escopo do Congresso pelo fato de que se aproxima da área temática formação de professores e agentes educativos, e nos convida a pensar a

trajetória de professoras que se alinham ao pensamento freireano, bem como a pensar também a formação docente em sua dimensão epistemológica. Entende-se que o arcabouço freireano reúne meios de conscientizar para a transformação, apoiando-se em finalidades de uma formação que potencializa um sujeito autor/protagonista de seu trabalho.

Neste sentido, apropriamo-nos do que Freire concebe como cultura de diálogo, alteridade, nos moldes de uma educação libertadora. Assim, este estudo discorreu acerca da formação docente abordando esta temática por meio de histórias de vida, cuja análise foi entrelaçada pelo pensamento crítico de Paulo Freire, constituindo por esta via uma oportunidade de repensar as práticas pedagógicas, bem como a própria didática, uma vez que a discussão realizada contemplou a devida contextualização da educação brasileira na atualidade. Diante disso, questionamos: As ideias pedagógicas freireanas podem ser apontadas para o campo de formação docente na atualidade?

O interesse pela temática emergiu de inquietações acerca dos fatores políticos e econômicos com reflexos no campo educacional, especialmente no período de 2016 a 2022, caracterizados por atitudes antidialógicas que apontam o pensamento freireano como chaga e obstaculizam a emancipação social. Aliado a isso, surgiu também o desejo de engendrar um aprofundamento na obra de Freire, e de conhecer histórias de vida de professoras em cujas vivências houvesse sido oportunizado o grande encontro com este renomado autor e patrono da educação brasileira, que no ano da realização do estudo completou 100 anos. Em vista disso, esta investigação teve como objetivo geral compreender os reflexos das ideias pedagógicas freireanas na formação docente na atualidade.

A relevância deste trabalho consiste na possibilidade de suscitar meios de refletir para fazer diferente, e assim situar a formação docente como eixo emancipatório. Ressaltamos a necessidade da compreensão sobre a leitura de mundo de cada ser humano, bem como o precioso arsenal de aprendizagens que são despertadas ao ouvir as experiências.

No tocante à organização deste texto, após a primeira seção introdutória, **Primeiras palavras a respeito da temática**, vem a segunda seção com o título **Caminho**

**metodológico**, com o objetivo de situar os leitores acerca do caminho pelo qual a pesquisa foi constituída, contemplando abordagem, método, bem como acerca do instrumento para produção de dados. Seguidamente, a seção **Narrativas de docentes** freireanas, trazendo uma análise temática sobre as entrevistas realizadas, e, por fim, as **Considerações Finais** e as **Referências**.

### **Caminho metodológico**

O caminho metodológico escolhido para conduzir esta pesquisa é de natureza qualitativa, com apoio em Minayo (2016, p. 20), segundo a qual, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]”. Diante da pluralidade de itinerários metodológicos, optamos pela pesquisa narrativa, com amparo em Clandinin e Connelly (2015) e Josso (2010). Consoante Martins (2009, p. 40): “através da narrativa, o ser pode mergulhar no seu passado e mostrar-se por inteiro para si mesmo, isto é, lhe é permitido a possibilidade de rever a sua própria história de vida que perpassa experiências individuais e coletivas [...]”. Nessa linha, a pesquisa narrativa vincula-se a uma oportunidade inigualável de revisitar lembranças e vivências que nos marcaram em nossa trajetória, traçando um paralelo com a atualidade, mirando o amanhã; um momento propício para refletir sobre a vida, os sonhos e as possibilidades de concretizá-los.

Para Josso (2010, p. 62-63, grifos da autora), “a reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que dão acesso ao processo de descoberta e de busca ativa da realização do ser humano em *potencialidades inesperadas* [...]”, do novo que vai aparecer em nosso horizonte.

O enredo investigativo enveredou pela narrativa de três professoras e intelectuais, são elas: Lúcia Helena Fonsêca Grangeiro, Maria das Dores Alves Souza e Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga. Desse modo, trabalhamos com entrevistas narrativas em que as três professoras tiveram espaço para discorrer sobre sua história, com especial enfoque nas vivências atreladas a Paulo Freire. No aspecto ético, utilizamos uma carta de apresentação identificando o propósito da pesquisa e da entrevista e, uma vez que houve o consentimento, elaboramos um roteiro de entrevista contendo temas



sobre os quais as interlocutoras narraram sobre experiências singulares, momento oportuno de reflexão de si e de consolidação de novos saberes.

A escolha por este quantitativo de docentes teve como critério uma opção nossa de trabalhar com um número máximo de 3 professoras, acreditando que ao lidar com esse total de registros poderíamos dar mais profundidade ao conteúdo das narrativas. Em vista disso, procedemos a um mapeamento e, posteriormente, entramos em contato com essas docentes. A preferência por professoras mulheres também partiu de nossas subjetividades, pela vontade de conferir protagonismo a intelectuais do gênero feminino.

### **Narrativas de docentes freireanas**

Uma vez realizadas as entrevistas, procedemos à transcrição para constituirmos a análise qualitativa dessas narrativas. Para esta etapa da pesquisa, preocupamo-nos com o tratamento dos dados oriundos das narrativas, daí porque procedemos a uma análise de conteúdo. Segundo Minayo (2014, p. 308), “do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material [...]”. Uma vez que escolhemos como fio condutor de análise dos dados a análise de conteúdo, observamos que este método contempla várias modalidades como, por exemplo: a análise lexical, a análise de relações, a análise de enunciação e a análise temática. Dada a nossa preocupação com o conteúdo proveniente das informações disponibilizadas oralmente pelas entrevistadas, optamos pela análise temática. Consideramos oportuno abrir um parêntese para pontuar que, na acepção de Minayo (2014), o processo de análise temática envolve três etapas: (1) - pré-análise; (2) - exploração do material; (3) - tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Inicializamos cada entrevista com uma conversa sobre a vida, sobre nossos sentimentos, criando, dessa forma, um clima de harmonia, descontração e espontaneidade, que era nosso principal objetivo. Reiteramos o nosso acordo de publicar os dados colhidos pelas conversas para abrilhantar o nosso estudo com o protagonismo de suas narrativas. O tempo de fala de cada professora não foi pré-acordado - não houve qualquer tratativa no sentido de estabelecer um tempo mínimo ou máximo para o

desenvolvimento de cada tema -, deixamos que cada uma procedesse aos relatos com bastante flexibilidade (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

O ponto de partida para o desenvolvimento das temáticas debruçou-se na história como as professoras conheceram Paulo Freire e foi de onde emergiu a categoria: **Nas andanças da vida, o encontro com Freire**. Seguindo com a ordem de entrevistas, em primeiro plano dialogamos com Lúcia Helena Fonsêca Grangeiro, cujo relato aqui se encontra:

*Desde muito nova ouvia falar sobre Paulo Freire, ainda na faculdade. Uma vez participei de um trabalho com uma professora e ela, por ser muito ligada a Freire, trouxe-o a Fortaleza para fazer um trabalho, e nesta ocasião tive a oportunidade de conhecê-lo. Realmente ele era uma figura humana fantástica! Passado algum tempo, eu li todos os livros dele. Em especial, tive uma ligação com Paulo Freire porque ele foi exilado exatamente no tempo da Ditadura Militar brasileira. Eu tive também irmãos que foram presos políticos, então havia esse fato que era comum a mim e a ele. Já no final da ditadura, assumi a direção de um órgão federal - a Fundação Educar. Sempre procurava maneiras de conscientizar as pessoas, e ainda que não tivesse liberdade e autonomia para isso, tentava encontrar alguma forma de lutar pela emancipação humana. Nesta época, realizamos em conjunto um trabalho de leitura e escrita com base na conscientização. Nós comungávamos do mesmo pensamento de Freire. Um dia, convidei o Paulo Freire - que estava regressando ao Brasil do exílio -, para ser consultor da Fundação Educar. Foi uma experiência fantástica. Freire chegava dizendo “que estava ali para aprender com os técnicos da Fundação Educar”. Todos ficaram impressionados com esse gesto, pelo fato de que Paulo Freire, reconhecido internacionalmente, havia chegado com tamanha simplicidade.*

No que tange ao encontro com Freire, segue o relato de Maria das Dores Alves Souza:

*A princípio meu encontro com Freire aconteceu nas práticas sociais, em minhas participações nos grupos de jovens ligados à igreja católica, na militância em movimentos sociais vinculados ao sindicato e no movimento estudantil na universidade. Sou de Crateús, minha cidade é Monsenhor Tabosa. Duas pessoas da minha família eram engajadas em partidos da esquerda, e ali teve início o meu percurso como educadora popular. Nessa*

*época já almejava viver os princípios freirianos. Portanto, foi no movimento do grupo de jovens ligado à igreja católica que conheci Paulo Freire. Havia um bispo revolucionário - Dom Fragoso -, o qual desenvolveu muitos trabalhos de educação popular na região, em parceria com escolas freireanas, com o sindicato e principalmente com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MTST). O meu encontro com a teoria de Paulo Freire foi na universidade, na década de 1980. Mas o acesso à teoria dele nesse tempo ainda era superficial, porque ainda havia muitos resquícios da Ditadura. Os professores ainda não se aprofundavam no arcabouço freireano. O acesso às suas leituras era limitado.*

No caminho de Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, em um belo dia apareceu um livro de Paulo Freire, conforme ela conta:

*Eu era professora da rede pública estadual, na década de 1980. Em uma dada circunstância na escola em que atuava, sofria muito, porque não conseguia fazer diariamente aquilo que eu considerava que era a minha tarefa: fazer com que os alunos engajassem-se nas atividades de sala para aprenderem. Um dia, havia dois meninos brigando em sala de aula, porque um havia chamado o outro de barragem. Fiquei inquieta e nesse dia resolvi parar tudo para conversar com a turma. E por que fiz isso: a coordenadora pedagógica tinha me dado o livro A importância do ato de ler, de Paulo Freire. Foi o meu primeiro contato com uma obra dele em minha profissão. Na faculdade de Pedagogia havia assistido a uma palestra dele lá no curso de Direito e fiquei encantada, mas não cheguei a ler qualquer livro dele, pois eu não tinha tempo - meus filhos eram pequenos e eu trabalhava dois expedientes. Então no dia dessa confusão em sala tive a ideia de ouvir esses alunos, para me aproximar da realidade deles. Então conheci essa obra de Paulo Freire e pude entender a realidade dos alunos; a maneira como eles compreendiam o mundo. Então quando ele veio aqui receber a medalha Frei Tito, eu estava lá muito cedo esperando por Freire. Quando ele chegou, todos queriam seu autógrafa. Eu consegui chegar perto dele e disse que não queria um autógrafa, mas pedi que ele deixasse eu dar um cheiro em sua cabeça. Ele concordou e eu dei-lhe um cheiro na testa e na cabeça.*

As atitudes de Freire presentes nesses três discursos irradiam uma luz de infinitas possibilidades para o crescimento de todos os seres envolvidos no processo de ensino-



aprendizagem, contra o ideário neoliberal, antidemocrático e suas raízes fincadas no aspecto competitivo e meritocrático, sem considerar as especificidades de cada educando, da escola e do meio. Nesse sentido, Freire (2018, p. 82) afirma:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que seja sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele [...].

Consideramos o educando não somente o estudante restrito à instituição escolar, mas como uma analogia a todos os sujeitos que fazem parte de uma sociedade. Seres com potencial para exercer sua curiosidade, assim como ocorreu com as três entrevistadas, que ao se relacionarem com Paulo Freire, produziram novos conhecimentos. Conhecimentos de si, dos indivíduos e da realidade, mediatizados pela liberdade. Sobre o conceito de liberdade e sua relação com o pensamento freireano, Polli (2008, p. 28, grifo do autor) descreve:

Centrada na luta contra a opressão, a pedagogia de Freire funda-se na liberdade, uma consciência do *estar no mundo*, uma consciência histórica que se elabora nas práticas de diálogo, um diálogo autêntico, que reconhece os interlocutores como colaboradores na busca de uma situação pessoal e coletiva menos perversa [...].

Um diálogo que não se limita à soma de vozes sem espaço para a escuta ou para o acolhimento das singularidades de cada coração, dos corações que anseiam participar e terem vez e voz. Um diálogo autêntico que aqui enfatizamos em cada detalhe desta pesquisa e que tem como ponto alto as narrativas da trinca nordestina de pesquisadoras freireanas. O compromisso ético na acepção freireana compreende a necessidade de ir além, de saber mais, de conceber o mundo criticamente, em que o ato de pensar é libertador e que o pensar liberta as pessoas - abraçando todas as pessoas, sem qualquer distinção de raça, cor, gênero, classe social, dentre outros. E a este circuito atrela-se a fluidez da curiosidade, dos sentimentos, de um universo de singularidades, em que figura o exercício de externalizar as memórias, feito aqui pelas professoras Lúcia Helena, Maria das Dores e Maria Margarete, que fizeram relatos de recordações-referências.

Convém destacar que, por meio das narrativas acerca dos encontros com Freire aprendemos, sobremaneira, que houve nesses momentos o entrelace com o que havia de mais singelo em cada uma das três professoras, propiciado pelo olhar amoroso que em cada situação - seja na Fundação Educar, na universidade, nos movimentos sociais em Crateús ou em escolas públicas, dentre outras - deixou marcas afetivas e a vontade de lutar pela dignidade humana, por meio da humanização.

No que diz respeito à segunda categoria, **Interfaces entre Freire, ensino e pesquisa: um aprendizado para a vida**, é importante destacar o enfoque dado por Lúcia Helena Fonsêca Grangeiro:

*Você leva o pensamento de Paulo Freire para a vida, para o seu cotidiano: a compreensão freireana que destaca as trocas de saberes, de fazeres e de amores também, de modo que você aprende a lidar com as pessoas de forma amorosa, o que é fundamental em nosso cotidiano, na relação professor-aluno, entre os familiares e os amigos, dentre outros. Pensando no espaço escolar, considero primordial a sabedoria de dialogar com os alunos. Paulo Freire me ensinou sobre a possibilidade de compartilhar aprendizados mutuamente, com o sentimento do outro, com a cooperação entre as pessoas. Aprendi que com amor e aconchego intensificam-se as condições propícias para o intercâmbio de experiências e de conhecimentos. Nesse processo, é imprescindível ter a humildade de aprender também com os outros. Todos nós temos o que aprender todos os dias, na verdade, basta ter a mente e o coração abertos para esse aprendizado acontecer.*

A professora Maria das Dores Alves Souza reforça tal ideia e associa os vocábulos pensamento freireano, prática pedagógica, formação crítica, compreensão, humanização e coletividade, em uníssono:

*Percebo como fundamental para o campo da docência uma apropriação da concepção freiriana, no sentido de uma prática pedagógica envolvida com uma formação crítica na compreensão da leitura de mundo, da relação com o conhecimento, dos conteúdos trabalhados sistematicamente na escola ou no envolvimento com a vida das pessoas. Sempre a compreensão do saber como um poder que vai possibilitar às pessoas de encontrar alternativas para viver melhor socialmente, tanto na perspectiva individual - de sua própria*

*humanização -, como também na perspectiva de transformar essa sociedade sempre visando à coletividade.*

Nessa toada de realce à construção de um ambiente absorto por ações originais, conscientes e humanizadoras, deparamo-nos com o seguinte trecho narrado por Maria Margarete Sampaio, conectando a formação docente nesse bojo humanizado a Paulo Freire, no rastro elucidativo que alerta para uma necessidade de criar maneiras de reconfigurar as práticas pedagógicas:

*Defendo a ideia de que a gente não deve de forma alguma repetir o que Paulo Freire fez. Para Freire, não faz sentido repeti-lo, senão estudá-lo para constituir o seu próprio pensamento. Freire estudou e aprendeu com os trabalhadores rurais no Chile, ele estudou e aprendeu vendo os mocambos na periferia do Recife, ele estudou e aprendeu com os intelectuais no movimento - de cultura popular do Recife -, e com a primeira esposa dele, Elsa Freire, aprendeu muito sobre alfabetização. Então, não cabe repetir essa história do jeito que ele fez, mas ressignificá-la dentro de uma compreensão que funciona no determinado contexto em que me encontro.*

Em face do exposto, entendemos que a educação, por tratar-se de uma atividade constituída genuinamente para formar (BRANDÃO, 2007) e, conforme Cunha (1997), essa formação para consolidar-se como eixo emancipatório está intimamente relacionada com o aflorar do senso crítico e da preponderância do coletivo, de que nossas ações adquirem legitimidade quando nos desprendemos da ideia de que repassamos determinado conteúdo a alguém ou que estamos em posição de privilégio pela quantidade de leituras a que tivemos acesso. Na verdade, a simplicidade do caminho a ser trilhado pelos professores, de acordo com o pensamento freireano, resulta em uma procura incessante por maneiras de aproximar as pessoas do conhecimento, para mais do que decodificar, tornar acessível o encontro com a construção dos saberes, uma construção realizada em um terreno fértil que cultiva nas sementes raízes determinadas a agir em prol do coletivo.

O ensino, nessa perspectiva, autentica a compreensão de que devemos preocuparmo-nos com o nosso discurso e com o nosso planejamento, percebendo a aula como uma construção coletiva, percebendo que a educação faz parte de nossa rotina, de modo que o aprendizado deve ser oportunizado em várias situações consideradas simples,

de onde podem vir a desabrochar flores a inspirar nosso amanhã. Nessa inquietude, descortinamos o elo entre **ensino e pesquisa**, criando uma ponte entre a ação investigativa e o constatar de que o conhecimento vincula-se a uma construção, e que, portanto, evolui sempre, assim como perene é a avaliação do processo, o que implica avaliar o percurso metodológico e autoavaliar-se, para preparar nas entrelinhas e planejar linguagens de acesso a cada intelecto.

Constatamos, pois, que o encontro com a teoria freireana promove uma atualização da formação docente, por instigar conexões entre a devida compreensão da realidade, a astúcia sensitiva de captar o que está no campo do intelecto humano, a aproximação com as histórias de vida e com o âmago das coisas, onde há preponderância da partilha e do intercâmbio de reflexões, a mobilizar a práxis. Nesse cenário, educar significa embrenhar nossas atitudes de amorosidade, atitudes essas capitaneadas por uma pedagogia crítica, em que cada sujeito envolvido seja protagonista dos processos educativos, reverberando a autonomia para a vida, retroalimentando o sistema social com pautas justas, democráticas com contundentes esforços para a participação popular e o reconhecimento das potencialidades de cada ser.

Ressaltamos que o paradigma afetivo esteve presente no discurso das três professoras entrevistadas. A atitude de reportar-se à memória buscando registros de vivências no âmbito educacional representou para nós um potente elo formativo, despertando o desejo de conjecturar formas para transcender a atual conjuntura, estimulando o esperar.

### **Considerações Finais**

Por meio dos relatos das três pesquisadoras, constatamos que o ato de ouvir as narrativas descortinou de modo concreto uma fonte de aprendizagens, levando-nos a reconhecemo-nos na condição de infinitos e cíclicos seres capazes de romper com o paradigma passivo e excludente, porque conscientizados de que dar as mãos requer uma consciência coletiva sobre uma pluralidade de saberes que podem resultar em um amálgama de oportunidades genuinamente formativas.

As três vozes dialogaram com nossas próprias histórias de vida, e expressaram que a vivência com o pensamento freireano sensibiliza nossos sentimentos para o



inquieta-se em face de situações opressoras e injustas, causas que são nossas. A atitude de ouvir histórias simboliza uma abertura simbólica a um universo de singularidades humanas, o que sinaliza novos rumos que fortalecem o campo da formação docente, pois instrumentalizam a didática com um perene recriar das práticas pedagógicas, assegurando ao corpo docente um solo fértil de questionamentos, a fim de envolver-se ativamente em todo o processo de construção da aula, configurando o chão da sala de aula como um espaço investigativo por excelência, motivo pelo qual atestamos que a fala das professoras corrobora com a linha de pensar freireana a qual vincula ensino e pesquisa.

As narrativas reúnem potencial significativo para mobilizar atitudes de escuta atenta às singularidades de cada ser e, no caso específico deste estudo, das vivências das três professoras e do próprio Paulo Freire, uma vez que ele eternizou-se em cada uma delas, por tocar de modo profundo suas trajetórias.

Cumpramos destacar que nosso estudo não pretende esgotar a temática, mesmo por conta de sua amplitude. Consideramos, pois, a necessidade de haver perenes movimentos reflexivos, ponderando novas pesquisas que abordem essa temática, pelo aporte formativo e a capacidade de se insurgir em tempos de obscurantismo. Destarte, desse entrelace sobressai-se a amorosidade como uma potente característica de Freire, criando uma simbiose entre sujeitos e humanização, realidade atual e esperança.

### **Referências**

- Brandão, C. R. (2007). *O que é Educação*. Brasiliense.
- Clandinin, D. J. e CONNELLY, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. EDUFU.
- Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *R. Fac. Educ. Vol. 23*, p. 185-195. <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Paz e Terra.



- Josso, M-C. (2010). *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Paulus.
- Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. reimpr. E.P.U.
- Martins, E. S. (2009). *A leitura e sua ressignificação no trabalho pedagógico: trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto - Aracoiaba/CE* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. <http://www.repositoriobib.ufc.br/00002b/00002b46.pdf>.
- Minayo, M. C. S. (2016). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F. e Gomes, R. (Orgs.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 56-71). Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. Hucitec.
- Polli, J. R. (2008). *Paulo Freire: o educador da esperança*. In House.

La formación permanente de la inspección educativa: preferencias organizativas

Andrea Carme Doural García (0000-0001-9071-790X) \*,

Iris Estévez Blanco (0000-0003-2821-5663)\*\*,

Mercedes González-Sanmamed (0000-0002-3410-6810)\*

\*Universidade da Coruña, \*\*Universidade de Santiago de Compostela

## Resumen

La responsabilidad más importante de los inspectores e inspectoras de educación es la de contribuir a la mejora de la calidad del sistema educativo. Para desenvolver esta labor resulta imprescindible que se enfrenten a procesos de actualización, por lo que, es necesario que dispongan de una formación permanente específica y continuada. El análisis de los procesos de desarrollo profesional y formación continua se presumen complejos por su naturaleza multidimensional e imbricada, por lo tanto, este trabajo se centrará, esencialmente, en indagar las preferencias de los inspectores e inspectoras en relación con la entidad, la franja horaria y la modalidad de formación. Es este fin, se ha optado por fundamentar el marco de análisis en la teoría ecológica (Ecologías de Aprendizaje), al considerarse este constructo como un prisma integrador de los variados aspectos que constituyen la construcción del conocimiento y el desarrollo profesional. El enfoque metodológico utilizado fue el cuantitativo. El instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario distribuido de manera online y cuyos datos fueron analizados con el programa SPSS (versión 27). La muestra está compuesta por 44 inspectores e inspectoras de educación (el 62% de la población total) que ejercen su labor en Galicia. Los resultados arrojan que los participantes escogen con mayor frecuencia la Administración Educativa como entidad organizadora, preferiblemente realizan formaciones durante el curso (fuera del horario de trabajo, pero sin coincidir con el fin de semana) y en modalidad virtual. Para finalizar, en el apartado de discusiones y conclusión, se reflexiona sobre los resultados emanados en este trabajo, valorando la idoneidad de la creación de un organismo encargado de la formación inspectora de manera específica.

*Palabras clave:* Formación permanente, inspección educativa, actualización profesional.

## **The permanent training of the educational inspectorate: organizational preferences**

### Abstract

The most important responsibility of education inspectors is to contribute to improving the quality of the education system. To carry out this work, it is essential that they face updating processes, so it is necessary that they have specific and continuous permanent training. The analysis of the processes of professional development and continuous training are presumed to be complex due to their multidimensional and overlapping nature, therefore, this work will focus, essentially, on investigating the preferences of the inspectors in relation to the entity, the time slot and the form of training. To this end, it has been decided to base the analysis framework on ecological theory (Learning Ecologies), considering this construct as an integrating prism of the various aspects that constitute the construction of knowledge and professional development. The methodological approach used was quantitative. The information collection instrument has been a questionnaire distributed online and whose data were analysed with the SPSS program (version 27). The sample is made up of 44 education inspectors (62% of the total population) who work in Galicia. The results show that the participants more frequently choose the Educational Administration as the organizing entity, preferably carrying out training during the course (outside working hours, but without coinciding with the weekend) and in virtual mode. Finally, in the discussion and conclusion section, we reflect on the results emanating from this work, assessing the suitability of creating a body specifically in charge of inspector training.

*Keywords:* Permanent training, educational inspection, professional updating.

La Inspección Educativa (de aquí en adelante IE) tiene como una de sus responsabilidades la de contribuir a la mejora de la calidad del sistema educativo (art. 148, Ley Orgánica 3/2020). Además, se entiende que para el buen desarrollo de las funciones (art. 151, Ley Orgánica 3/2020) y atribuciones (art. 153, Ley Orgánica 3/2020) que se

circunscriben al perfil profesional del personal inspector requiere que dispongan de una formación de calidad y ajustada a los continuos cambios normativos y pedagógicos. Tampoco sería conveniente escatimar en formación a aquellos que por ley la deben garantizar, asumiendo, además, que la inversión en educación es un elemento de calidad en sí mismo (Tébar, 2017; Castán, 2018). Por consiguiente, resulta imperativo brindarles una formación adecuada y completa (Rodríguez et al., 2018).

El análisis de la formación de los inspectores e inspectoras se dirige al estudio de diversas líneas de trabajo que tienen por objeto profundizar en la comprensión de las motivaciones, concepciones, actividades y relaciones, entre otros, que se desarrollan en estos procesos de aprendizaje y formación (González-Sanmamed et al., 2019). Siendo conocedores de esto, la meta de este trabajo consiste en acercarnos a la realidad formativa de los inspectores e inspectoras, tratando de responder a las siguientes preguntas de investigación: a) ¿Qué entidad eligen los inspectores e inspectores de educación para mejorar su desempeño profesional? y b) ¿En qué horario y modalidad se forman mayoritariamente?

Para contextualizar el tópico de investigación en la actualidad y en el entorno geográfico de la comunidad autónoma de Galicia (España), en las siguientes líneas se procederá a retratar de forma descriptiva lo que se conoce sobre el escenario formativo de los inspectores e inspectoras. Posteriormente, se expondrán distintos aspectos que conciernen a los procesos de aprendizaje en la actualidad marcados por las características propias del entorno altamente tecnológico y conectado en el que no situamos, partiendo del enfoque de las Ecologías de Aprendizaje (de aquí en adelante EdA).

### **Oportunidades de formación de los inspectores e inspectoras en Galicia**

Los artículos 55, 56 y 57 del capítulo IV del Decreto 99/2004, del 21 de mayo, *por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al cuerpo de inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Galicia*, abordan la descripción sucinta de la formación permanente de los inspectores e inspectoras.

El perfeccionamiento y actualización en el ejercicio profesional (cuya competencia recae en la Consejería de Cultura, Educación, Formación Profesional y

Universidades) se considera un derecho y, a su vez, un deber de la inspección educativa (art. 55, Decreto 99/2004). El citado decreto concreta que esta se desarrollará anualmente a través de un plan constituido por el conjunto de actividades de formación en sus diversas modalidades y que es competencia de la Subdirección General de Inspección Educativa (art. 56, Decreto 99/2004).

La materialización de estas actividades de capacitación se refleja en la *Resolución de 7 de noviembre de 22, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el Plan general de la inspección educativa para el curso 2022/23*. Específicamente, se llevan a cabo jornadas periódicas donde se abordan temas relevantes para la Inspección Educativa y se coordina el trabajo de las diferentes unidades. Los inspectores e inspectoras también tienen la opción de inscribirse en actividades de formación dirigidas al profesorado. Asimismo, para facilitar el intercambio de buenas prácticas, se impulsa la internacionalización de la inspección educativa (como la participación en el programa Erasmus +). Además de las actividades formativas ofrecidas por la administración, los inspectores/as pueden aprovechar las que sean promovidas por asociaciones de inspectores o por otras instituciones reconocidas por la Consejería.

### **Modalidades de formación: las EdA como marco integrador**

El desarrollo tecnológico ha posibilitado que prácticamente cualquier persona pueda producir y difundir información, de modo que el aprendizaje pueda tener lugar en cualquier momento y lugar. Esto permite que las barreras espaciotemporales se diluyan y confluya el mundo físico y virtual, a lo que hace referencia el concepto de “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2014). El aprendizaje ubicuo nos invita a pensar continuamente como se produce el aprendizaje y a reflexionar acerca de las múltiples y variadas posibilidades que nos brindan las TIC (Cobo y Moravec, 2011).

Las tecnologías abren paso a una educación basada en el desarrollo del aprendizaje electrónico (e-learning), permitiendo más flexibilidad en la gestión del aprendizaje y mayor autonomía en la adquisición de los conocimientos en comparación con modelos no mediados por las herramientas digitales (UNESCO, 2005). Junto con el de *e-learning*, surgieron otros términos como *b-learning* (*blended-learning*), que es un régimen mixto donde se combinan sesiones en línea y presenciales (Pessoa *et al.*, 2012) e incluso *m-*

*learning (mobile-learning)*, que consiste en un aprendizaje que se vale de pequeños dispositivos móviles como *smartphone*, *tablet* o cualquier otro dispositivo de mano que disponga de conectividad (Santiago *et al.*, 2015).

La metáfora en la que se asienta el concepto de las EdA es útil para analizar los procesos de aprendizaje de los individuos, poniendo el foco de análisis en la diversidad de elementos clave que las configuran -actividades, recursos, materiales e interacciones que se encuentran en espacios físicos o virtuales compartidos- (Barron, 2004) y en las relaciones que se generan entre esos elementos y los componentes intrasubjetivos del individuo; como puede ser la orientación motivacional, la identidad profesional o los valores y creencias (González-Sanmamed *et al.*, 2019; Estévez *et al.*, 2021). Consecuentemente, de acuerdo con González-Sanmamed *et al.* (2021) y González-Sanmamed *et al.* (2018) las EdA constituyen un potente marco para el análisis de los procesos de aprendizaje y desarrollo personal y profesional que cada individuo va configurando en el devenir de su propia trayectoria vital.

### **Metodología**

El enfoque metodológico de investigación escogido para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas ha sido de corte cuantitativo por su alineación con el problema de investigación, la posición paradigmática de las investigadoras y la naturaleza del tópico abordado (Jorrín *et al.*, 2021). Se ha recurrido, por lo tanto, a la aplicación de un cuestionario con preguntas cerradas, elaborado ad hoc, y que constaba de tres escalas tipo Likert (Creswell, 2014) para indagar sobre la frecuencia de realización de actividades de los inspectores/as (siendo 1 correspondiente a “Nada” y el 5 a “Mucho”) en función de los siguientes aspectos:

- Escala I (6 ítems): Entidad organizadora
- Escala II (4 ítems): Horario de formación
- Escala III (3 ítems): Modalidad formativa

Tras el diseño inicial, el cuestionario fue revisado mediante un juicio de expertos (Agreda *et al.*, 2016) dando lugar a una nueva versión del instrumento que se sometió a una prueba piloto (Romero y Ordoñez, 2018), dando lugar a nuevas modificaciones. La

versión definitiva fue aplicada a cuarenta y cuatro inspectores e inspectores de Galicia, lo que constituye el 62% de la población total objeto de estudio.

El siguiente paso se dirigió a la codificación y el procesamiento de los datos del cuestionario realizando una aproximación descriptiva mediante el software SPSS (versión 27). Específicamente, se observó su distribución (asimetría y curtosis), las medidas de resumen (media) y los indicadores de dispersión (mínimo, máximo y desviación típica).

### Resultados

En este apartado se presentan los resultados de las tres escalas utilizadas para analizar la frecuencia: la primera en función de la entidad organizadora, la segunda relativa al horario de elección para formarse y la última para conocer la modalidad de preferencia.

#### Resultados de la Escala I: Frecuencia de realización de actividades formativas en función da entidade organizadora

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos que reflejan cual es la frecuencia de realización de determinadas actividades de formación por parte de los inspectores e inspectoras de educación en función de la entidad organizadora.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de la frecuencia de realización de actividades en función de la entidad organizadora*

Ítems	N	Mín.	Máx.	$\bar{X}$	DT	Asim.	Curt.
1. Actividades organizadas por la Administración Educativa	44	2.00	5.00	4.05	0.86	-0.55	-0.39
2. Actividades de formación ofrecidas por asociaciones de inspectores de Educación	44	1.00	5.00	2.80	1.29	0.26	-1.09
3. Actividades de formación ofrecidas por el CFR o CAFI	44	1.00	5.00	2.93	1.13	0.38	-0.95
4. Actividades de formación ofrecidas por universidades	44	1.00	5.00	2.16	1.03	0.86	0.24

5. Actividades de formación ofrecidas por otras entidades de carácter educativo	44	1.00	5.00	2.02	1.02	1.32	1.85
6. Actividades de formación ofrecidas por otras entidades de carácter no educativo	44	1.00	5.00	1.75	0.89	1.56	3.24

Como se refleja en la Tabla 1, los inspectores e inspectoras gallegos acostumbran a realizar mayoritariamente actividades organizadas por la Administración Educativa, entendidas estas como competencia de la Subdirección General de Inspección Educativa, en donde se obtiene una puntuación alta (ítem 1:  $\bar{X} = 4,05$ ;  $DT = 0,86$ ). En segundo lugar, con índices moderados, se encontrarían las actividades ofrecidas por el CFR o CAFI (ítem 3:  $\bar{X} = 2,93$ ;  $DT = 1,13$ ) y por las asociaciones de inspectores (ítem 2:  $\bar{X} = 2,80$ ;  $DT = 1,29$ ). Con puntuaciones moderadamente bajas estarían los ítems que reflejan la frecuencia en la que los inspectores cursan actividades organizadas por universidades (ítem 3:  $\bar{X} = 2,16$ ;  $DT = 1,03$ ), por otras entidades de carácter educativo (ítem 5:  $\bar{X} = 2,02$ ;  $DT = 1,02$ ) y no educativo (ítem 6:  $\bar{X} = 1,75$ ;  $DT = 0,89$ ).

### Resultados de la Escala II: Horario de realización de actividades formativas

Con esta escala se pretendió conocer el horario de realización de actividades formativas de los inspectores e inspectoras. En la Tabla 2, que se incluye a continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de los ítems correspondientes.

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos del horario de realización de actividades formativas*

Ítems	N	Mín.	Máx.	Media	DT	Asim.	Curt.
1. Durante el curso en horario de trabajo	44	1.00	5.00	3.07	1.21	-0.55	-0.96
2. Durante el curso fuera del horario de trabajo, a lo largo de la semana	44	1.00	5.00	3.25	1.04	-0.27	-0.54
3. Durante el curso en el fin de semana	44	1.00	5.00	2.59	1.21	0.61	-0.58
4. En período de vacaciones	44	1.00	5.00	2.09	1.18	1.13	0.78

Como se puede observar, el horario de preferencia para la realización de formación de los inspectores e inspectoras es durante el curso (fuera del horario de trabajo, pero no durante el fin de semana) como se infiere a partir de la puntuación moderada del ítem 2 ( $\bar{X} = 3,25$ ;  $DT = 1,04$ ). Seguidamente, se encuentra la realización de actividades durante el



curso, pero en horario de trabajo (ítem 1:  $\bar{X} = 3,07$ ; DT = 1,21) y durante el curso, pero en el fin de semana se observa una preferencia moderadamente baja (ítem 3:  $\bar{X} = 2,59$ ; DT = 1,21). Por último, ya con una puntuación baja se establece a la realización de actividades en período de vacaciones (ítem 4:  $\bar{X} = 2,09$ ; DT = 1,18).

### Resultados de la Escala III: realización de actividades formativas según la modalidad

En la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos sobre las preferencias en torno a la modalidad de realización de las actividades formativas.

**Tabla 3**

*Estadísticos descriptivos de la frecuencia das actividades formativas según la modalidad utilizada*

Ítems	N	Mín.	Máx.	Media	DT	Asim.	Curt.
1.Presencial	44	1.00	5.00	2.09	1.16	1.13	0.78
2. Semipresencial	44	1.00	4.00	2.25	0.92	0.04	-0.96
3. Virtual	44	1.00	5.00	2.82	0.97	0.54	0.05

Aunque la puntuación es moderadamente baja, la modalidad más destacable es la virtual (ítem 3:  $\bar{X} = 2,82$ ; DT = 0,97). Con puntuaciones inferiores, pero también moderadamente bajas, se establecen la modalidad semipresencial (ítem 3:  $\bar{X} = 2,25$ ; DT = 0,92) y la presencial (ítem 1:  $\bar{X} = 2,09$ ; DT = 1,16).

### Discusión y conclusiones

En este apartado, como cierre de este trabajo, trataremos de responder a las cuestiones planteadas inicialmente.

Con respecto a la primera pregunta de investigación formulada (*¿Qué entidad eligen los inspectores e inspectoras de educación para mejorar su desempeño profesional?*), los resultados ponen de manifiesto que los inspectores e inspectoras suelen cursar actividades organizadas, principalmente, por la Administración educativa, seguidas de las ofrecidas por el CFR o CAFI y de las ofertadas por las asociaciones de inspectores.

De acuerdo con Souto-Seijo et al. (2020, 2021) una potencial explicación de este resultado podría asentarse en la gratuidad de las actividades propuestas por la Administración, por la accesibilidad y sencillez de los canales de información de esta oferta formativa, por la obtención de un certificado y por cuestiones de compatibilidad horaria.

En esta misma línea, se presume necesario reflexionar sobre quién debe impartir la formación que necesitan los inspectores. Para Rodríguez et al. (2018) resulta paradójico y contraproducente que el origen de la formación de los inspectores sea la misma que la del profesorado porque, al igual que sus funciones y desempeño profesional no es el mismo, sus necesidades formativas tampoco lo son (Camacho, 2014). Tébar (2017), Viñao (1999) y Lorente y Madonar (2006) proponen crear lazos con las universidades (en especial con las facultades de ciencias de la educación) y Castán (2016) la creación de una Escuela Nacional de Inspección Educativa (como nuevo organismo dependiente del Ministerio), a fin de reestructurar y rediseñar la oferta formativa de este colectivo en función de sus intereses y necesidades.

Como respuesta a la segunda pregunta de investigación planteada (*¿En qué horario y modalidad se forman mayoritariamente?*), los resultados revelaron el canal más utilizado por los inspectores e inspectoras es el virtual y que, mayoritariamente, realizan formaciones fuera de su horario laboral, pero sin que coincida ni con fines de semana ni con vacaciones. Este resultado coincide con otras investigaciones realizadas previamente con el colectivo docente; concretamente un estudio en el que se analiza la formación permanente del profesorado de Educación Primaria en Galicia (Souto-Seijo et al., 2020).

También, tomando como punto de partida el Decreto 74/2011, de 14 de abril por el que se regula la formación permanente del profesorado, en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia y la orden que lo desarrolla, creemos conveniente más especificidad en los marcos legislativos que regula la formación destinada a inspección.

Como reflexión última sobre el trabajo realizado, cabe mencionar que se observan ciertas limitaciones en cuanto a la concreción de la información recogida, siendo susceptible de ser ampliada con otros cuestionarios que analicen la frecuencia de

realización de formación atendiendo a sus áreas específicas de trabajo estructurales (siguiendo las indicaciones de la Orden del 13 de diciembre de 2004). También se estima interesante el análisis de los recursos digitales y la naturaleza de las actividades que seleccionan para formarse.

## Referencias

- Agreda, M., Hinojo, M. A., y Sola, J. M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *PíxelBit. Revista de Medios y Educación*, 49, 39–56. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.03>
- Barron, B. (2004). Learning Ecologies for Technological Fluency: Gender and Experience Differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>
- Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 131-134.
- Camacho, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos* [tese de doutoramento, Universitat de Barcelona]. [http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/134797/ACP\\_TESI.pdf](http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/134797/ACP_TESI.pdf).
- Castán, J.L (2016). El reto de la inspección de educación en España. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, (25). <http://dx.doi.org/10.23824/ase.v0i25.561>
- Castán, J. (2018). La formación del Inspector de Educación del siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (494), 73-79.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Publications i Editions de la Universitat de Barcelona.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Sage Publications
- Decreto 99/2004, de 21 de maio, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al cuerpo de inspectores de Educación en

- la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 99, de 25 de mayo de 2004.  
[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20040525/AnuncioE58A\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20040525/AnuncioE58A_es.html)
- Decreto 74/2011, de 14 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica de educación (LOE), en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 88, de 6 de mayo de 2011. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110506/AnuncioC3C1-280411-534\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110506/AnuncioC3C1-280411-534_es.html)
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., González -Sanmamed, M. y Valle, A. (2021). Ecologías de aprendizaje y motivación del profesorado universitario de Ciencias de la Salud. *Educación XXI*, 24(2), 19-42. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28660>
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P., y Santos-Caamaño, F. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Education Technology*, 50(4), 1639-1655. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- González Sanmamed, M., Tejada Fernández, J., y Fernández Cruz, M. (2021). Ecologías de aprendizaje: oportunidades para la formación en la sociedad en red. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 13–18. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/483471>
- Jorrín, I., Fontana, M., y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Lorente, Á. y Madonar, M. (2006). La formación permanente de los inspectores de educación: retórica, realidad y futuro. *Avances en Supervisión Educativa*, (3).  
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/219>
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. Pirámide
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Orden de 13 de diciembre de 2004 por la que se desarrolla el Decreto 99/2004, de 21 de mayo, por el que se regula el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al cuerpo de inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 247, de 22 de diciembre de 2004.  
[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20041222/Anuncio2448E\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20041222/Anuncio2448E_es.html)
- Pessoa, T., Matos, A., Vieira, C., y Amado, J. (2012). Conceção e desenvolvimento de comunidades virtuais de formação de professores: o curso de b-learning de violência e gestão de conflitos na escola. En A. Monteiro, J. A. Moreira e A. C. Almeida (Orgs.). *Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais* (pp. 127-144). De Facto Editores.
- Resolución de 7 de noviembre de 2022, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el Plan general de la inspección educativa para el curso 2022/23. *Diario Oficial de Galicia*, 220, de 18 de noviembre de 2022.  
[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20041222/Anuncio2448E\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20041222/Anuncio2448E_es.html)
- Rodríguez, M., Álvarez, C., y Camacho, A. (2018). Claves para el diseño de un plan de formación permanente para la Inspección educativa en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 29, 1-21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.608>
- Romero, S. J., y Ordoñez, X. G. (2018). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica y educativa*. Centro de estudios financieros.
- Santiago, R., Trbaldo, S., Kamijo, M., y Fernández, Á. (2015). *Mobile Learning: Nuevas realidades en el aula*. Editorial Océano.

- Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias, V. y González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 91-107.
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., y Sande, O. (2021). Oportunidades de aprendizaje y formación docente: una mirada desde las Ecologías de Aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 61–80. <https://doi.org/10.6018/educatio.463211>
- Tébar, F. (2017). Mejorar la calidad de la inspección educativa. *Supervisión 21, revista de educación e inspección*, 44, 1-19.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO. <https://bit.ly/2zRb4LM>
- Viñao, A. (1999). La inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión. *Bordón*, 51(3), 251-263

Formação e atuação docente: trajetória acadêmica e profissional de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica

Rejane Bezerra Barros (<https://orcid.org/0000-0001-6273-266X>)\*,

Betania Ramalho (<https://orcid.org/0000-0003-0139-2416>)\*\*,

Isabel Viana (<https://orcid.org/0000-0001-6088-8396>\*\*\*)

\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

\*\* Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

\*\*\* Universidade do Minho.

## Resumo

Este trabalho aborda a formação docente e atuação na Educação Profissional e Tecnológica. Objetiva apresentar resultados de uma investigação científica realizada com professores bacharéis e gestores. O campo empírico foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Buscou-se analisar a visão de professores bacharéis sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação inicial e a sua atuação. Esses professores têm formação acadêmica em áreas específicas, de acordo com eixos tecnológicos dos cursos nos *campi* da Instituição. Acedem ao magistério na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para lecionar em diferentes níveis de ensino, como cursos básicos, técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, em atendimento à Lei n. 11.892/2008. No entanto, a maioria deles não tem a formação orientada para o ensino e nem experiência em sala de aula. Embasam a investigação, estudos de Freire (1996); Machado (2008); Nóvoa (2009); Flores e Viana (2007); Day (2007); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003); Tardif (2002); Garcia (1999); Pacheco e Morgado (2002), dentre outros. Este estudo considera que a docência pressupõe conhecimentos plurais, advindos de diferentes fontes, que refletem no processo da formação docente, na profissionalidade e no profissionalismo dos professores. A investigação segue a abordagem da pesquisa qualitativa e quantitativa, do tipo estudo de caso. Os resultados revelam que os participantes têm formação acadêmica heterogênea e elevada titulação, sentem satisfação em ensinar e reconhecem a

necessidade da formação pedagógica para uma melhor compreensão, domínio e atuação docente.

*Palavras-chave:* formação docente, atuação docente, educação profissional e tecnológica, trajetória profissional docente.

### **Teaching training and performance: academic and professional trajectory of bachelor teachers in Professional and Technological Education**

#### Abstract

This paper addresses teacher training and performance in Professional and Vocational Education. It aims to present the results of some scientific investigation carried out with bachelor teachers and managers. The empirical field was the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte. We sought to analyze the view of bachelor teachers on the professional dimension of teaching and the interfaces between initial training and their performance. These professors have academic training in the specific areas of the vocational axes of the programs on the Institution's campuses. They access the teaching profession in the Federal Network of Professional and Technological Education to teach at different levels of education, such as basic and secondary level technician, undergraduate and graduate lato and stricto sensu programs, in compliance with Law n. 11,892/2008. However, most of them lack teaching-oriented training and classroom experience. The research is based on studies by Freire (1996); Machado (2008); Nóvoa (2009); Flores and Viana (2007); Day (2007); Ramalho, Nuñez and Gauthier (2003; 2014); Tardif (2002); Garcia (1999); Pacheco and Morgado (2002), among others. This investigation assumes that teaching presupposes plural knowledge acquired from different sources, which will reflect on the teachers' training, their professional education, and professionalism. This is a case study and its data analysis has been carried out through qualitative and quantitative research methods. The results revealed that the participants have a heterogeneous academic background and a high



degree of education, feel satisfaction in teaching and recognize the need for pedagogical training for better understanding, mastery and teaching performance.

*Keywords:* teaching training, teaching performance, professional and technological education, teaching professional trajectory.

O presente trabalho aborda a temática da formação docente e atuação profissional no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Tem como objetivo apresentar resultados de uma investigação científica realizada junto a professores bacharéis e gestores, cujo campo empírico foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Brasil. O referido estudo buscou analisar a visão dos professores bacharéis sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação profissional inicial e a atuação no exercício da profissão docente.

Considerando o contexto da educação brasileira e as políticas públicas para a formação docente, em particular, no contexto da Educação profissional e Tecnológica, a pesquisa foi motivada, principalmente, pela necessidade de se desenvolver estudos e reflexões sobre a análise do processo pelo qual os professores bacharéis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN efetivam-se como docentes do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), sem ter vivenciado a dinâmica formativa e laboral da docência, sendo necessário um processo formativo acerca dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência. Os professores bacharéis são profissionais graduados e/ou pós-graduados em diferentes áreas específicas, de acordo com a necessidade institucional e eixos tecnológicos dos cursos ofertados nos *campi* da Instituição, que atualmente totalizam vinte e dois *campi*, localizados em todas as regiões do Estado do Rio Grande do Norte. Constitui-se, portanto, um grupo de professores com diversos perfis profissionais, considerando a trajetória da formação acadêmica e laboral, com experiência em diversos campos de atuação profissional antes do ingresso na Instituição. Esses professores bacharéis acedem à docência por meio de concurso público para ingresso na carreira do magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), para atuarem na Rede Federal de Educação Profissional. Passam a lecionar em diferentes modalidades e níveis de ensino,

desde cursos básicos, cursos técnicos de nível médio até cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, de acordo com a função social da Instituição e com os objetivos institucionais prescritos na Lei n. 11.892/2008, Lei de criação dos Institutos Federais. No entanto, a maioria desses professores assume a docência sem ter a formação orientada para o ensino e sem experiência no exercício da profissão, isto é, sem o domínio da profissão docente.

A investigação tem como aporte teórico os estudos de Freire (1996); Machado (2008); Nóvoa (2009); Flores e Viana (2007); Day (2001; 2007); Ramalho, Nuñez e Gautier (2003); Ramalho, Nuñez (2014); Tardif (2002); Garcia (1999); Pacheco e Morgado (2002), dentre outros. Parte-se da premissa que docência pressupõe a construção de conhecimentos, saberes plurais e experiências, advindos de diferentes fontes, que refletem no processo da formação docente, na profissionalidade e no profissionalismo dos professores, de modo a favorecer a construção da identidade profissional, a autonomia docente, o domínio da profissão e o processo de desenvolvimento profissional docente. A investigação foi realizada seguindo a abordagem da pesquisa qualitativa e quantitativa, do tipo estudo de caso. Neste trabalho, destaca-se a trajetória formativa e profissional dos participantes, considerando-se o perfil profissional construído a partir da voz dos inquiridos. O estudo revela que os professores bacharéis têm formação acadêmica heterogênea e elevada titulação, sentem satisfação em ensinar e reconhecem a necessidade da formação pedagógica para uma melhor compreensão, domínio e atuação docente.

### **Método**

A pesquisa ora apresentada tem como objeto a formação e a atuação didático-pedagógica de professores bacharéis no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como campo empírico o IFRN. Como objetivo geral, buscou-se analisar a visão dos *professores bacharéis* sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação profissional e a atuação docente. Para tanto, seguiu-se a abordagem qualitativa e quantitativa, desenvolvida a partir de um estudo de caso - o IFRN -, por considerar-se como a metodologia mais adequada para a investigação ao favorecer uma melhor interpretação do problema investigado. Tratando-se de uma pesquisa do tipo

estudo de caso (IFRN), como procedimentos metodológicos e técnicas de recolha de dados, recorreu-se à análise documental, questionário, entrevista e grupo focal. Para o tratamento e análise dos dados quantitativos, tomou-se como embasamento teórico-metodológico a Estatística descritiva. Para o tratamento e análise dos dados qualitativos, utilizou-se como fundamento a Análise de conteúdo e para a organização e sistematização das categorias de análise, utilizou-se como apoio o software NVivo10. Para Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é concebida como um conjunto de técnicas e processos de compreensão das mensagens, definindo-a como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção dessas mensagens.

Com base nesse entendimento, na fase de tratamento, análise e interpretação dos dados, foi realizado o processo de construção de categorias a partir de temas pré-definidos e emergentes que surgiram das respostas dos inquiridos. Assim, procederam-se os seguintes passos: leitura inicial buscando-se a aproximação com os dados, processo de codificação, redução dos dados e construção de categorias.

Na busca pelo alcance dos objetivos definidos, no processo investigativo, optou-se pelo estudo de caso como uma estratégia metodológica interpretativa, de forma a favorecer a compreensão do objeto de estudo, envolvendo a temática da formação e atuação de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica, com foco no IFRN. O estudo de caso é um método bastante utilizado nas pesquisas qualitativas e também nas pesquisas de abordagem mista. Segundo Morgado (2012, p. 7), o estudo de caso vem assumindo, cada vez mais, um maior protagonismo no campo da investigação em educação, sendo considerada “uma metodologia propícia para a análise de uma dada realidade educativa de forma mais circunscrita e mais aprofundada”. Utilizado em abordagens epistemológicas e metodológicas distintas, apresenta características de maleabilidade suficiente para ser considerada uma “mais-valia” nesse campo. Revela-se, portanto, como adequada aos estudos que envolvem os processos e as dinâmicas vivenciadas na educação, como nesta investigação.

### **Percurso metodológico**

No transcurso do proceso investigativo, foram utilizados diferentes elementos teórico-metodológicos considerados necessários para uma melhor compreensão da problemática sobre a formação e atuação docente na EPT, cujo aporte para o desenvolvimento dos estudos envolveu revisão da literatura, análise documental, aplicação de questionários, entrevista individual e grupo focal.

Quanto aos procedimentos de investigação, ressalta-se a importância da revisão da leitura para o levantamento do estado da arte sobre a temática estudada. Segundo Laville e Dionne (1999, p.112), “fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o investigador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa”. Dessa forma, destaca-se que a revisão da literatura foi realizada durante todo o desenvolvimento da pesquisa, como forma de possibilitar a exploração de investigações já desenvolvidas e a produção de conhecimento com vista ao aprofundamento dos estudos relativos ao objeto de estudo.

Um estudo de caso, assim como outros estudos qualitativos, pode envolver diferentes procedimentos e técnicas de pesquisa e o uso de instrumentos de recolha de dados, como a análise de documentos, a observação, o inquérito por questionário, a entrevista, dentre outros. Assim, o estudo foi desenvolvido em quatro fases. Salienta-se que o percurso metodológico definido para o desenvolvimento da pesquisa foi planejado na fase inicial dos estudos, procurando-se responder às questões de investigação e objetivos a serem alcançados. Ao se transpor cada fase planejada, foram feitas atualizações do plano inicial, uma vez que a elaboração dos instrumentos e o planejamento dos procedimentos e técnicas a serem utilizadas nas fases seguintes dependiam, em grande parte, da realização da etapa anterior.

### **Resultados**

Neste trabalho, buscou-se destacar, como um dos resultados evidenciados na investigação, o perfil e a trajetória dos professores bacharéis que atuam na Educação profissional e Tecnológica, no âmbito do IFRN, a partir das vozes dos participantes, por meio do entrecruzamento dos dados quantitativos e qualitativos.

Os resultados sobre o perfil e a trajetória profissional evidenciam que os(as) professores(as) participantes têm formação acadêmica bastante heterogênea, existindo

diferentes perfis profissionais no corpo docente da IFRN. Isto é, são profissionais que têm um saber específico e necessário à instituição, cuja prática educativa tem o foco na formação técnica e tecnológica. Tornaram-se professores percorrendo trajetórias acadêmicas em áreas específicas, distintas da educação e trajetórias profissionais em campos de atuação distintos da área educacional. Portanto, grande parte desses professores não vivenciou dinâmica formativa e laboral própria da docência, assumindo a sala e aula sem formação pedagógica e sem experiência no ensino. Prescindem, portanto, do domínio dos saberes pedagógicos próprios da profissão docente, advindos da formação inicial ou de uma formação pedagógica complementar, para atender aos desafios da ação docente impostos pelo atual contexto da sociedade aos professores e à escola no desenvolvimento da prática educativa. Estudos desenvolvidos por Garcia (1999) mostram que o enfrentamento dos desafios e dos processos de mudança ora impostos nos contextos educacionais na atual sociedade requer do professor assumir um papel de “operário do conhecimento”, um desenhista e construtor de aprendizagens, capaz de rentabilizar os espaços de produção do conhecimento. No entanto, para que o professor seja um agente de mudança, é essencial que ela tenha a sua autonomia docente.

Cabe ressaltar que em função do objeto de estudo e em virtude do grande número de dados obtidos por meio da aplicação do inquérito por questionário em formulário eletrônico, enviado via e-mail, foi necessário utilizar um filtro para selecionar as respostas dos professores bacharéis e demais professores não licenciados, sujeitos da pesquisa, totalizando 199 (cento e noventa e nove). Os dados explicitados nos gráficos abaixo foram elaborados a partir de duas referências cruzadas sobre a formação acadêmica em nível de Pós-Graduação - especialização, mestrado, doutorado -, e a área de formação nesses níveis:

Figura 2

Gráfico - Área de formação dos docentes em nível de Pós-Graduação-Especialização

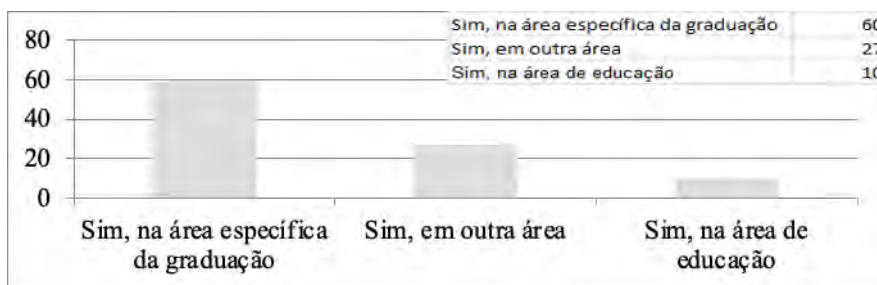


Figura 3

Gráfico - Área de formação dos docentes em nível de Pós-Graduação-Mestrado

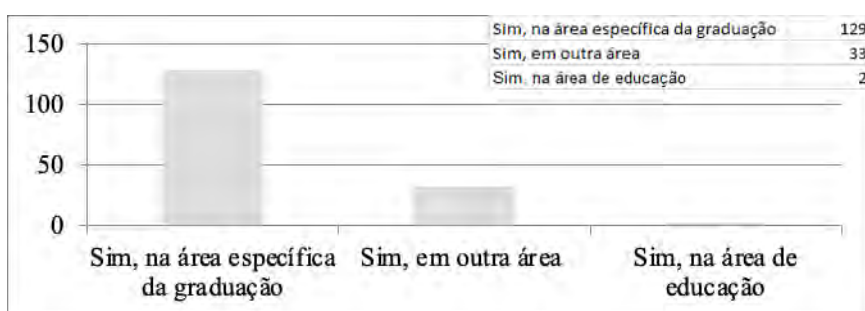
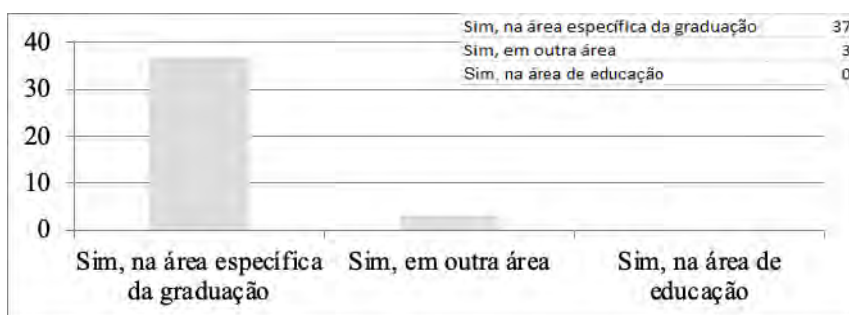


Figura 4

Gráfico - Área de formação dos docentes em nível de Pós-Graduação-Doutorado

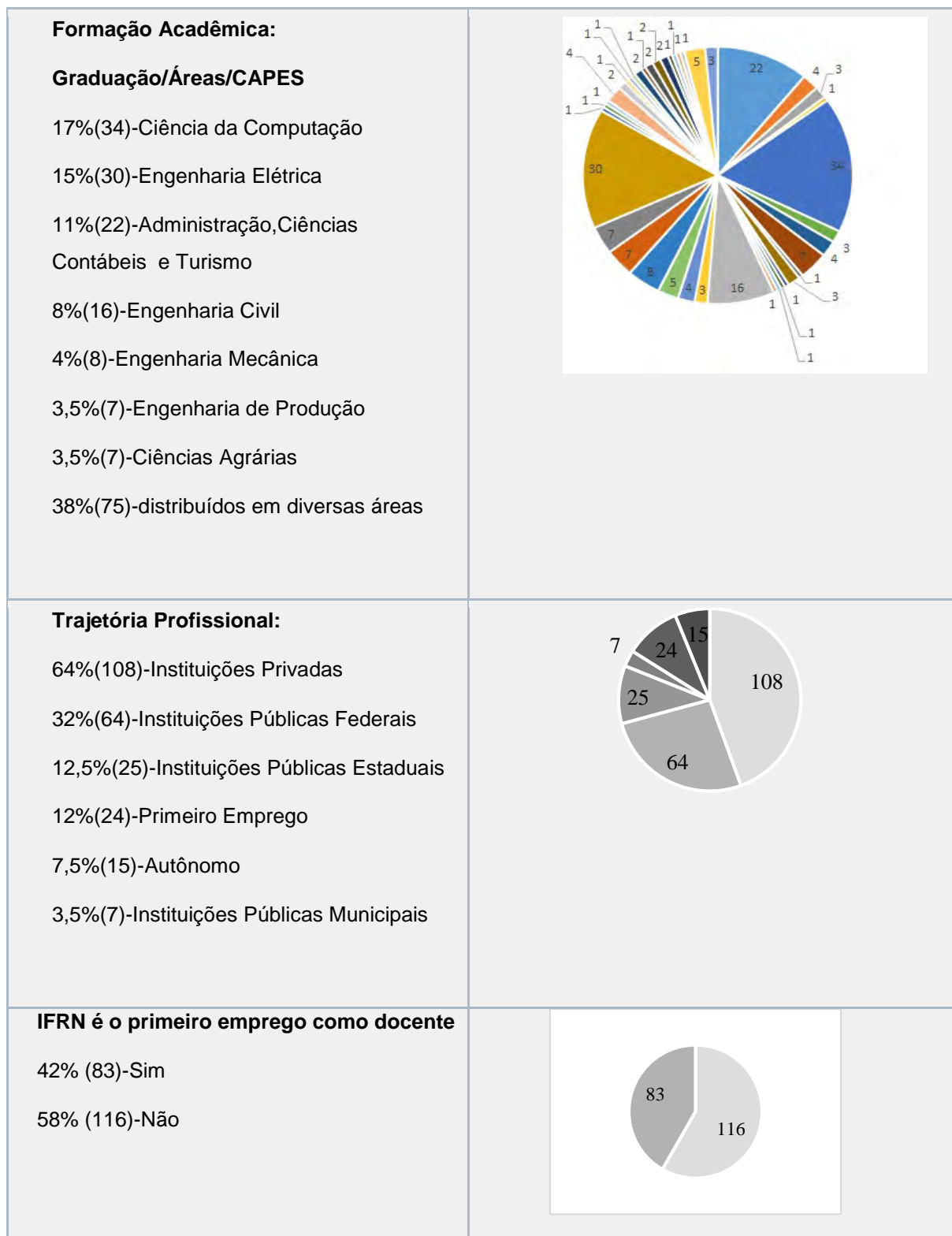


Os resultados da pesquisa mostram que a maioria dos professores tem elevado nível de formação acadêmica e qualificação profissional, porém procuram se qualificar nas áreas específicas da sua formação inicial e não na área da Educação. Do total de 199 (cento e noventa e nove) professores bacharéis que responderam ao questionário, 40 (quarenta) professores têm Pós-graduação *lato sensu* em nível de doutorado e 62 (sessenta e dois) estão cursando doutorado; 164 (cento e sessenta e quatro) professores têm Pós-graduação *lato sensu* em nível de mestrado e 97 (noventa e sete) professores têm Pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. No entanto, a maioria dos professores procura seguir uma carreira acadêmica com foco na área disciplinar da formação inicial nas áreas específicas, em detrimento de formação na área de educação, tendo apenas 10 (dez), dos 97 (noventa e sete) professores bacharéis, que fizeram a especialização na área de educação e apenas 2 (dois), dos 164 professores bacharéis, que fizeram mestrado na área de educação. Cabe ressaltar que existem vários perfis profissionais dentro do corpo docente, posto que a oferta educativa da instituição compreende diferentes eixos tecnológicos da Educação Profissional e Tecnológica.

Com relação às áreas de formação acadêmica predominantes em nível de graduação, entre os professores inquiridos, 34 (trinta e quatro) são da área da Ciência da Computação; 30 (trinta) são da Engenharia Elétrica; 22 (vinte e dois) são da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo; 16 (dezesesseis) são da área de Engenharia Civil e 8 (oito) são da Engenharia Mecânica. Em se tratando das áreas de formação inicial em nível de graduação, os docentes bacharéis e tecnólogos têm formação acadêmica bastante heterogênea, conforme mostra o quadro a seguir, que apresenta dados sobre o perfil e trajetória profissional.

Figura 5

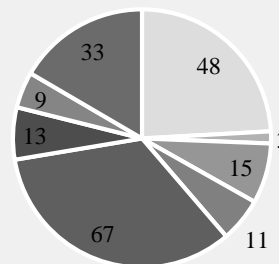
Quadro - Perfil e trajetória profissional dos 199 professores bacharéis participantes





**Tempo/ingresso no IFRN:**

17%(33)-menos de 1 ano  
 24%(48)-entre 1 e 3 anos  
 40%(80)-entre 4 e 10 anos  
 14,5%(29)-entre 11 e 25 anos  
 4,5%(9)-mais de 26 anos



De acordo com os dados analisados, observa-se que, anteriormente ao ingresso no IFRN, a maioria dos professores participantes da pesquisa trabalhava em instituições privadas, num total de 108 (cento e oito). Outros 58 (cinquenta e oito) professores, além de terem trabalhado em instituições privadas, também já atuaram em instituições públicas, municipais, estaduais ou federais e 64 (sessenta e quatro) professores já trabalharam em outra instituição da esfera federal.

Ressalta-se que do total de 199 (cento e noventa e nove) professores, para 25 (vinte e cinco) deles o IFRN é o primeiro emprego. Outro dado importante diz respeito ao número de professores que nunca lecionaram antes do ingresso no IFRN, 83 (oitenta e três) professores, não tinham nenhuma experiência na docência. Quanto ao tempo de ingresso, os dados mostram a extrema necessidade de a instituição investir em processos formativos dos professores, especialmente para os ingressantes, considerando que, do total de professores respondentes, 81 (oitenta e um) professores ingressaram no IFRN há menos de três anos, o equivalente a 41% (quarenta e um por cento). Desses professores, 33 (trinta e três) ingressaram há menos de um ano na instituição e 48 (quarenta e oito) professores ingressaram entre um e três anos. Esses dados mostram que existe no corpo docente da instituição um grande número de professores que ingressaram recentemente e que necessitariam de um processo formativo em formação pedagógica.

**Discussão**

A problemática investigada evidencia que os professores bacharéis efetivos que ingressam na Rede Educação Profissional e Tecnológica acedem à carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) por meio de concurso público. No

entanto, esses professores iniciam a atividade docente sem terem a formação orientada para o ensino, sem terem o conhecimento sobre a Educação, em particular, a, sobre quais as especificidades do trabalho docente na Educação Profissional integrada ao ensino médio, na Educação de Jovens e Adultos-EJA, em cursos de formação de professores – licenciaturas -, e outros cursos superiores de graduação e de pós-graduação, em atendimento às finalidades e objetivos, conforme definidos na Lei de criação dos Institutos Federais - Lei n. 11.892/2008.

Os resultados da pesquisa mostram que as políticas públicas voltadas para a educação no Brasil têm ocorrido por meio de programas e projetos, de caráter provisório e emergencial, especialmente, àquelas direcionadas à formação de professores. Observa-se, portanto, a falta de políticas públicas de Estado para atendimento às demandas para a formação docente, de forma efetiva e perene, especialmente, para a formação docente destinada a professores bacharéis e tecnólogos que atuam na EPT, visando promover a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional do magistério nesse campo de atuação, uma situação que perdura desde a Escola de Aprendizes Artífices (MACHADO, 2008; CABRAL NETO, 2009). Concordando com Day (2001), entende-se que o desenvolvimento profissional dos professores depende, em muitos aspectos, da sua vida pessoal e profissional, mas também das políticas e dos contextos de trabalho.

Apesar de existirem diversos programas de incentivo para Programas de Pós-Graduação, geralmente, esses professores optam por seguir a formação acadêmica na sua área específica da sua formação inicial, e não na área de educação. Estudos desenvolvidos por pesquisadores como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Tardif (2002), Nóvoa (2009), Pimenta (2007), Flores e Viana (2007), Day (2001), dentre outros, evidenciam que os saberes da docência articulam os saberes da experiência de vida e laborais aos saberes científicos sistematizados a partir de conhecimentos próprios e essenciais para o desempenho da atividade docente, incluindo-se, nesse repertório, os conhecimentos pedagógicos. Roldão (ressalta que a ação de ensinar requer

Um outro vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontânea ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar e da sua exposição, como certas correntes de opinião, defensoras de um regresso ao escolástico e supostamente suficiente “quem sabe ensina”. [...]Exige-se, na interpretação de ensinar como fazer aprender

alguma coisa a alguém (Roldão, 2000; 2003), a equilibrção inteligente, por parte do profissional, do saber conteudinal que ensina ou que subjaz à sua acção - e que tem de dominar profundamente, desde os primeiríssimos níveis de educação e ensino – e do modo como o usa e mobiliza para construir a sua apropriação pelos alunos, considerados nas suas diversas especificidades – e nessa mobilização se joga a natureza propriamente profissional, porque específica, do seu saber (ROLDÃO, 2005, p. 16-17).

Concordando com a autora, salienta-se que no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a expansão e interiorização dos Institutos Federais em todos os estados do Brasil, processo (re)iniciado a partir de 2008, o IFRN tem realizado esforços institucionais e investimentos, visando o cumprimento da sua nova função social assumida. Importantes ações foram implementadas, tais como: inauguração de novos *campi*, concurso público para servidores, aquisição de equipamentos, elevação do número de matrículas, dentre outras ações estratégicas como a Política de desenvolvimento de pessoal, objetivando a elevação da titulação dos servidores docentes e técnicos administrativos em educação, especialmente, em nível de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, os resultados da pesquisa mostram que, apesar de estar prescrito no Projeto Político-Pedagógico e em documentos regulatórios, ainda não há um projeto formativo sistematizado para o desenvolvimento de ações de formação pedagógica para os docentes visando atender à essa demanda institucional.

Salienta-se que, de acordo com a Resolução n. 065/2009/CONSUP/IFRN, os professores bacharéis e tecnólogos ingressantes devem participar de cursos de formação pedagógica durante o estágio probatório (três primeiros anos), enquanto os professores licenciados ingressantes devem cursar uma especialização em Educação Profissional. Ressalta-se que o IFRN é ofertante do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica, presencial e a distância. Porém, como a adesão ao curso é voluntária, na primeira turma, de acordo com o Edital n. 08/2015-PROEN/IFRN, destinado a professores graduados não licenciados do IFRN, apenas 23 (vinte e três) matricularam-se. Para complementar o número de vagas, foi aberto um processo seletivo para o público externo (BARROS, 2016).

Estabelecendo-se uma aproximação da realidade investigada com os resultados da pesquisa, foram revelados importantes aspectos que sinalizam para a necessidade de se

desenvolver processos formativos no *locus* laboral dos servidores. Propõe-se a implementação de um programa de formação e atualização pedagógica para docentes, em serviço, de forma permanente, como uma política interna de formação continuada para os servidores da Instituição, considerando a demanda institucional e a intensão de adesão dos professores bacharéis e gestores participantes da pesquisa, visando a aquisição de conhecimentos teórico-práticos inerentes à docência, uma melhor compreensão da profissão e do processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o fortalecimento da identidade docente.

### Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. B. (2016). *Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória*. Tese (Doutorado em Educação em Cotutela). Natal: UFRN, Braga: UMinho.
- Brasil (2008). Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Poder executivo, Brasília, DF, Ano CXLV, n. 253, 30 dez. 2008. Seção 1. p. 1-3. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)
- Cabral Neto, A. (2009). *Avaliação do ensino superior no Brasil: tensões entre emancipação e regulação*. In: Chaves, V. L.J., Cabral Neto, A., & Nascimento, I.V. *Políticas de educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios*. São Paulo: Xamã, pp. 25-48.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Flores, M. A.; Viana, I. C. (Org.). (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

- García, C. M. (1999). Formação de professores - Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Laville, C.; Dionne, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Machado, L. R. S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília: MEC, SETEC, v.1, n. 1, junho, 2008. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>
- Morgado, J. C. (2012). O estudo de caso na investigação em educação. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educacion, Ano 2009, n. 350. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>
- Pacheco, J. A.; Morgado, J. C. (2002). Construção e avaliação do projecto curricular de escola. Porto: Porto Editora.
- Ramalho, B. L; Nuñez, I. B.; Gauthier, C. (2003). Formar o professor profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In Alonso, L.; Roldão, M. C. Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão. Coimbra: Almedina, 2005.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

La magia de combinar las matemáticas y los cuentos en la educación infantil.  
Percepción de los futuros docentes de educación infantil sobre la elaboración de  
cuentos adaptados como herramienta educativa

Rocío Rodríguez-Padín (<https://orcid.org/0000-0001-9731-7757>)\*,

Eduardo R. Rodríguez-Machado (<https://orcid.org/0000-0003-2870-8396>)\*\*,

Emilio J. Veiga-Río (<https://orcid.org/0000-0002-8765-0967>\*\*\*)

\*Universidade da Coruña, \*\*Universidade da Coruña, \*\*\* Consellería de Cultura,  
Educación e Universidade (Xunta de Galicia)

Autor de correspondencia: [rocio.rodriiguez.padin@udc.es](mailto:rocio.rodriiguez.padin@udc.es)

## Resumen

La educación infantil desempeña un papel crucial en el desarrollo de los niños, sentando las bases para su aprendizaje futuro. En este sentido, los docentes de educación infantil tienen la maravillosa tarea de despertar la curiosidad y el amor por el conocimiento en los pequeños estudiantes. Una forma innovadora y efectiva de lograrlo es combinando las matemáticas y los cuentos en el aula. Esta fusión entre dos disciplinas aparentemente diferentes puede abrir puertas a un mundo lleno de posibilidades y beneficios para los niños. Este artículo tiene como objetivo investigar y analizar la percepción de los futuros docentes de educación infantil sobre la elaboración de un cuento adaptado como herramienta educativa en el aula. La investigación se basa en la premisa de que los cuentos adaptados pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de habilidades matemáticas, el fomento de la creatividad y el enriquecimiento del aprendizaje en los niños en edad preescolar. El artículo se fundamenta en una metodología que incluye la recopilación de datos a través de encuestas y entrevistas semiestructuradas. La muestra está compuesta por 54 alumnos de cuarto curso del Grado en Educación Infantil de la Universidade da Coruña. Los resultados revelan una percepción positiva y una disposición favorable por parte de los futuros docentes hacia la elaboración y utilización de cuentos adaptados como recurso pedagógico en la educación infantil. Este estudio contribuye a la literatura existente al proporcionar información relevante y

reflexiones sobre la incorporación de los cuentos adaptados como recurso pedagógico en la educación infantil, basado en la experiencia y perspectivas de los futuros docentes. Estos hallazgos pueden orientar la práctica educativa y fomentar la implementación efectiva de los cuentos adaptados en el aula, promoviendo un enfoque lúdico y significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños en edad preescolar.

*Palabras clave:* Matemáticas, cuento adaptado, Educación Infantil, herramienta educativa.

**The Magic of Combining Mathematics and Stories in Early Childhood Education.  
Perception of Future Early Childhood Educators on the Development of Adapted  
Stories as an Educational Tool**

Abstract

Early childhood education plays a crucial role in children's development, laying the foundation for their future learning. In this regard, early childhood educators have the wonderful task of sparking curiosity and a love for knowledge in young students. An innovative and effective way to achieve this is by combining mathematics and storytelling in the classroom. This fusion of seemingly different disciplines can open doors to a world full of possibilities and benefits for children. This article aims to investigate and analyze the perception of future early childhood educators regarding the development of an adapted story as an educational tool in the classroom. The research is based on the premise that adapted stories can play an important role in developing mathematical skills, fostering creativity, and enriching learning in preschool-aged children. The article is grounded in a methodology that includes data collection through surveys and semi-structured interviews. The sample consists of 54 fourth-year students in the Early Childhood Education Degree at Universidade da Coruña. The results reveal a positive perception and favorable disposition among future educators towards the development and use of adapted stories as a pedagogical resource in early childhood education. This study contributes to existing literature by providing relevant information and insights into

the incorporation of adapted stories as a pedagogical resource in early childhood education, based on the experience and perspectives of future educators. These findings can guide educational practice and promote the effective implementation of adapted stories in the classroom, fostering a playful and meaningful approach to the teaching and learning process for preschool-aged children.

*Keywords:* Mathematics, adapted story, Early Childhood Education, educational tool.

### **Introducción**

La etapa de educación infantil juega un papel vital en el desarrollo integral de los niños, sentando los cimientos para su éxito tanto en el ámbito académico como en el personal. En este sentido, es fundamental incorporar enfoques pedagógicos novedosos y atractivos que estimulen el interés y fomenten el aprendizaje en los más pequeños. En los últimos años, ha surgido un enfoque pedagógico que combina las matemáticas y los cuentos como una poderosa herramienta educativa en el ámbito de la educación infantil (Zsoldos-Marchis, 2020). La combinación de las matemáticas y los cuentos ofrece numerosos beneficios para los niños en su proceso de aprendizaje (Marín Rodríguez, 2021). Los cuentos son una forma atractiva y lúdica de presentar conceptos matemáticos, ya que permiten a los niños sumergirse en historias imaginativas mientras internalizan y comprenden principios matemáticos clave (Burgués, 2017; Saá-Rojo, 2002). Además, los cuentos fomentan el desarrollo del lenguaje, la imaginación, la creatividad y la resolución de problemas, habilidades fundamentales en el desarrollo integral de los niños (Pulimeno et al., 2020). Sin embargo, es necesario investigar la percepción y el nivel de preparación de los futuros docentes de educación infantil en relación a la elaboración de cuentos adaptados que integren contenidos matemáticos de manera efectiva. Este estudio busca analizar las actitudes, conocimientos y competencias de los futuros docentes en esta área, así como identificar posibles barreras y desafíos que puedan surgir durante el proceso de diseño y aplicación de estos cuentos adaptados en el aula.

### **Antecedentes**

La utilización de cuentos adaptados como herramienta educativa en la educación infantil ha sido objeto de interés y estudio en el campo de la pedagogía. Numerosas



investigaciones han explorado la efectividad de esta estrategia para fomentar el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños en edad preescolar (Gómez Domínguez et al., 2022; Gómez Domínguez & Ros Ros, 2019, Tovar Martínez & Polo Sánchez, 2021).

Investigaciones previas como las de Marín Rodríguez (1999) han evidenciado que los cuentos adaptados pueden ser una forma poderosa de integrar diferentes áreas del currículo, como las matemáticas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Revilla, 2016). Estos estudios han demostrado que los cuentos adaptados pueden captar el interés de los niños, estimular su imaginación y promover la adquisición de habilidades matemáticas de manera lúdica y significativa (Arias García, 2022).

Además, se ha observado que los cuentos adaptados pueden promover el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad en los niños, al tiempo que fortalecen su desarrollo del lenguaje, la comunicación y la alfabetización (Pulimeno et al., 2020).

Sin embargo, a pesar de los beneficios potenciales de los cuentos adaptados en la educación infantil, es importante comprender la percepción y la disposición de los futuros docentes de educación infantil hacia esta estrategia. Hasta el momento, existe una escasez de investigaciones centradas específicamente en la opinión de los futuros docentes sobre la elaboración y el uso de cuentos adaptados en el aula.

Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo llenar ese vacío investigativo y proporcionar información relevante y reflexiones sobre la percepción de los futuros docentes de educación infantil en relación con la elaboración de cuentos adaptados como herramienta educativa. A través de la exploración de la valoración positiva de la actividad, el conocimiento previo sobre el potencial educativo del cuento y la disposición a utilizar el cuento adaptado en las aulas, se busca contribuir al debate sobre la incorporación de los cuentos adaptados como recurso pedagógico en la educación infantil.

### **Metodología**

El estudio se realizó con los estudiantes de 4º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidade da Coruña, específicamente con aquellos matriculados en la asignatura "Matemáticas en la Vida" (n = 54). Esta asignatura es de carácter optativo y se

imparte durante el segundo cuatrimestre del último año del grado. Por lo tanto, se trata de una muestra de conveniencia compuesta por los estudiantes que decidieron participar en la actividad propuesta.

La actividad planteada a los estudiantes consistió en adaptar un cuento destinado a los niños de Educación Infantil, de manera que a través de su lectura se pudiera trabajar un contenido matemático seleccionado, en este caso, por los futuros docentes. Entre otros, los contenidos trabajados han sido: seriación, formas geométricas, conteo, localización espacial... pudiendo trabajar más de un contenido en cada cuento.

Simultáneamente, se requería realizar las modificaciones necesarias para adaptar el cuento a las necesidades especiales que pudiera presentar un grupo-clase. Se destacan los pictogramas, material sensorial, colores...

Por último, la actividad planteaba a los futuros docentes la tarea de elaborar y presentar a sus compañeros el resultado de su cuento adaptado, y para ello se les exigía utilizar exclusivamente materiales reciclados.

Una vez finalizada la actividad, se llevó a cabo una encuesta psicométrica (Nunnally, 1978; Nunnally, 1994) con el objetivo de evaluar el impacto que tuvo en los estudiantes. La encuesta psicométrica constaba de 3 preguntas (tabla 1) que los alumnos debían responder.

**Tabla 1**

*Encuesta psicométrica*

Ítem	Enunciado de la pregunta
P1	¿Valoras de forma positiva la realización de esta actividad?
P2	¿Conocías previamente el potencial del cuento como herramienta didáctica?
P3	¿Utilizarías el cuento como herramienta educativa en las aulas de Educación Infantil?

## Resultados

Podemos estructurar en tres ejes los resultados obtenidos: 1) Valoración de la actividad; 2) Conocimiento previo sobre el potencial del cuento como herramienta educativa; y 3) Disposición a utilizar el cuento adaptado en las aulas de educación infantil.

Los resultados obtenidos en el artículo revelaron importantes hallazgos sobre la percepción de los futuros docentes de educación infantil con respecto a la elaboración de cuentos adaptados como herramienta educativa en el aula. A continuación, se presentan los principales resultados en relación a los tres aspectos clave explorados.

En general, se obtuvo una valoración positiva de la actividad de elaboración de cuentos adaptados (Gráfico 1). La mayoría de los futuros docentes mostraron una alta valoración de la actividad de elaboración de cuentos adaptados. El 89% del alumnado afirma valorar mucho de forma positiva la realización de esta actividad. Manifestaron, además, que esta tarea les permitió desarrollar su creatividad, adaptar los contenidos a las necesidades de los niños y promover su participación activa en el proceso de aprendizaje. Además, destacaron la satisfacción personal que experimentaron al ver el impacto positivo de los cuentos adaptados en el desarrollo de los niños.

### Gráfico 1

#### *Valoración de la actividad*



Se observó que la mayoría de los participantes (un 83% del total del alumnado) tenían un conocimiento previo sobre el potencial del cuento como herramienta educativa en la educación infantil (Gráfico 2). Reconocieron que los cuentos pueden estimular el lenguaje, la imaginación, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños. Sin embargo, también se identificaron algunas lagunas en su conocimiento específico sobre cómo adaptar los cuentos para abordar contenidos matemáticos de manera efectiva.

### Gráfico 2

*Conocimiento previo sobre el potencial del cuento como herramienta educativa*



El 100% de los futuros docentes mostraron una disposición positiva a utilizar el cuento adaptado como herramienta educativa en las aulas de educación infantil (Gráfico 3). Expresaron su interés en implementar estrategias innovadoras que fomenten el aprendizaje significativo de los niños. Sin embargo, también señalaron la necesidad de recibir capacitación adicional sobre cómo diseñar y utilizar adecuadamente los cuentos adaptados, así como de contar con recursos y materiales apropiados para su implementación.

### Gráfico 3

*Disposición a utilizar el cuento adaptado en las aulas de educación infantil.*



En general, los resultados revelaron una percepción positiva y una disposición favorable por parte de los futuros docentes hacia la elaboración y utilización de cuentos adaptados como recurso pedagógico en la educación infantil. Sin embargo, también se destacó la importancia de fortalecer su conocimiento y habilidades en relación a la adaptación de los cuentos para abordar contenidos matemáticos y otros aspectos curriculares. Estos resultados proporcionan información relevante y reflexiones que respaldan la incorporación de los cuentos adaptados como una herramienta pedagógica efectiva en la educación infantil, y destacan la necesidad de una formación continua y recursos adecuados para su implementación exitosa en el aula.

### Conclusiones

En conclusión, el presente estudio ha investigado y analizado la percepción de los futuros docentes de educación infantil sobre la elaboración de un cuento adaptado como herramienta educativa en el aula. A través de la exploración de tres aspectos clave: la valoración positiva de la actividad de elaboración de cuentos adaptados, el conocimiento previo sobre el potencial del cuento como herramienta educativa, y la disposición a utilizar el cuento adaptado en las aulas de educación infantil, se han obtenido resultados que aportan información relevante y reflexiones sobre la incorporación de los cuentos adaptados como recurso pedagógico en la educación infantil.

En cuanto a la valoración de la actividad de elaboración de cuentos adaptados, los futuros docentes han manifestado una alta valoración, reconociendo la oportunidad que brinda para desarrollar la creatividad, adaptar contenidos y fomentar la participación activa de los niños en el proceso de aprendizaje. Este hallazgo resalta la importancia de promover actividades de creación de cuentos adaptados como una estrategia enriquecedora para la educación infantil.

En relación al conocimiento previo sobre el potencial del cuento como herramienta educativa, se ha observado que la mayoría de los participantes contaban con un nivel básico de conocimiento, reconociendo la importancia de los cuentos para estimular el lenguaje, la imaginación y el desarrollo socioemocional de los niños. Sin embargo, se ha identificado la necesidad de fortalecer su conocimiento específico sobre cómo adaptar los cuentos para abordar contenidos matemáticos y otros aspectos curriculares, lo que sugiere la importancia de incluir formación y recursos especializados en este ámbito.

En términos de la disposición a utilizar el cuento adaptado en las aulas de educación infantil, los futuros docentes han demostrado una actitud positiva y un interés por implementar estrategias innovadoras que promuevan un aprendizaje significativo en los niños. No obstante, también han destacado la necesidad de recibir capacitación adicional y contar con recursos y materiales adecuados para su implementación exitosa.

Estas conclusiones señalan la importancia de considerar los cuentos adaptados como un recurso pedagógico valioso en la educación infantil. Los futuros docentes reconocen su potencial y valoran positivamente su elaboración, evidenciando una disposición favorable hacia su utilización en el aula. Sin embargo, se destaca la necesidad de fortalecer su formación en este ámbito, proporcionando capacitación y recursos específicos que les permitan adaptar los cuentos de manera efectiva, especialmente en el abordaje de contenidos matemáticos.

En última instancia, este estudio contribuye a la literatura existente al proporcionar información relevante y reflexiones sobre la incorporación de los cuentos adaptados como recurso pedagógico en la educación infantil, basado en la experiencia y perspectivas de los futuros docentes. Estos hallazgos pueden orientar la práctica educativa y fomentar la

implementación efectiva de los cuentos adaptados en el aula, promoviendo un enfoque lúdico y significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños en edad preescolar.

### **Limitaciones**

El estudio puede estar limitado por el tamaño y la representatividad de la muestra utilizada. Es posible que los resultados obtenidos no sean generalizables a toda la población de futuros docentes de educación infantil, ya que la muestra puede estar compuesta por un número limitado de participantes ( $n = 54$ ) y no ser totalmente representativa de la diversidad de contextos educativos.

Existe la posibilidad de que los participantes del estudio presenten un sesgo de respuesta, ya sea por su interés en el tema de los cuentos adaptados o por su disposición a proporcionar respuestas socialmente deseables. Esto podría afectar la validez de los resultados y limitar la objetividad de las conclusiones obtenidas.

El estudio se basa en la percepción y opinión de los futuros docentes, lo que implica que los resultados están sujetos al sesgo de autoreporte. Los participantes pueden tener una visión idealizada o sesgada de su propia disposición y conocimiento, lo que podría influir en las respuestas proporcionadas.

### **Prospectiva**

Para obtener resultados más representativos y generalizables, se podría considerar la inclusión de una muestra más amplia y diversa de futuros docentes de educación infantil. Esto permitiría obtener una visión más completa de las perspectivas y experiencias en diferentes entornos educativos.

Además de las respuestas de los participantes, sería beneficioso complementar el estudio con observaciones en el aula y la recopilación de datos objetivos para evaluar el impacto real de los cuentos adaptados en el aprendizaje de los niños. Esto proporcionaría evidencia adicional y enriquecería los hallazgos obtenidos a partir de las percepciones de los futuros docentes.

A partir de los resultados obtenidos, se podría diseñar intervenciones formativas dirigidas a fortalecer el conocimiento y las habilidades de los futuros docentes en relación

a la elaboración y utilización de cuentos adaptados como herramienta educativa. Estas intervenciones podrían incluir programas de capacitación, recursos y materiales específicos, y oportunidades de práctica para mejorar la implementación efectiva de los cuentos adaptados en el aula.

### Referencias

- Arias García, J. R. (2022). Tuiteando cuentos matemáticos: intervención educativa en el Grado en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 11(1), 66-94. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2022.66-94>
- Burgués, C. (2017). ¡Cuentame un cuento! Matemático, por supuesto. *Suma: Revista sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*, 85, 65-68.
- Díaz-Revilla, A. (2016). *Las mates con cuentos me molan*. Madrid: Editorial CCS.
- Gómez Domínguez, M.T., Ros Ros, C., Moral Mora, A.M., & Gómez Domínguez, V. (2022). Impacto de Cuentos Motores en el Desarrollo de las Habilidades Fundamentales en Niños con Capacidades Diversas en Educación Infantil. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 247-274. <http://dx.doi.org/10.447/remie.4944>
- Gómez Domínguez, T., & Ros Ros, C. (2019). Implementación de cuentos motores en Educación Infantil en niños y niñas con y sin discapacidad. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 24(252), 42-64. Recuperado a partir de <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/434>
- Marín Rodríguez, M. (2021). Pensamiento matemático y cuentos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática En La Infancia*, 10(1), 30-44. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2021.30-44>
- Marín Rodríguez, M. (1999). El valor del cuento en la construcción de conceptos matemáticos. *Números: Revista de didáctica de las matemáticas*, 39, 27-38.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*, 2d Ed., McGraw-Hill, New York. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-39903-0\\_301545](https://doi.org/10.1007/978-3-030-39903-0_301545)
- Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory 3E*. Tata McGraw-hill education.



- Pulimeno, M., Piscitelli, P., & Colazzo, S. (2020). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives*, 10(1), 13. <https://doi.org/10.15171/hpp.2020.05>
- Saá-Rojo, M.D. (2002). *Las matemáticas de los cuentos y las canciones*. Madrid: Editorial EOS.
- Tovar Martínez, A. & Polo Sánchez, M. T. (2021). Estudio de cuentos inclusivos para el alumnado de educación infantil. *Polyphōnía. Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 5(1), 27-42. Recuperado a partir de <http://www.revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/325>
- Zsoldos-Marchis, I. (2020). Children stories for teaching mathematics in preschool written by primary and preschool pedagogy specialization students. In *INTED2020 Proceedings* (pp. 8434-8439). IATED.

## Guías Educativas sobre SXF: revisión narrativa y presentación de una guía integradora

Dolores María Peñalver-García (0000-0002-9872-1484),

Francisco Alberto García-Sánchez (0000-0003-3788-6354)

Universidad de Murcia

Autor de contacto: Dolores María Peñalver-García, Facultad Educación, Campus de Espinardo, 30100 (Murcia); doloresmaria.penalver@um.es

### Resumen

El docente debe conocer las características del aprendizaje de sus alumnos con una enfermedad rara como el síndrome de X frágil. Sin embargo, ni familias ni docentes perciben que estén suficientemente formados en ello. Las guías educativas son una herramienta que pueden ayudarles a adquirir estos conocimientos. En ellas, se espera una explicación del fenotipo y estrategias sobre las dificultades de aprendizaje. Este trabajo es una revisión de guías educativas sobre síndrome de X frágil para analizar el formato y contenidos que aportan a los docentes para responder a las necesidades de estos alumnos. La búsqueda se realizó en las bases de datos ERIC, Scopus y Google Scholar, y en librerías digitales La Casa del Libro y Amazon. Se seleccionaron 15 guías. Se encontró que siete guías hacen referencia a las dificultades de aprendizaje y solo dos a las fortalezas. Catorce ofrecen estrategias educativas y solo una considera la inclusión educativa la mejor modalidad de escolarización para estos niños. La poca referencia a posibles fortalezas de estos alumnos puede deberse a que en España aún predomina un paradigma centrado en déficits y no en fortalezas. La mayoría de las guías aportan herramientas para gestionar las dificultades conductuales de estos alumnos.

*Palabras clave:* síndrome X frágil, guía educativa, atención a la diversidad, inclusión educativa

## **Educational Guidelines on SXF: A Narrative Review and Presentation of an Integrative Guide**

### Abstract

The teacher must know the learning characteristics of their students with a rare disease such as fragile X syndrome. However, neither families nor teachers perceive that they are sufficiently trained in it. Educational guides are a tool that can help them acquire this knowledge. In them, an explanation of the phenotype and strategies on learning difficulties are expected. This work is a review of educational guides on fragile X syndrome to analyze the format and content that they provide to teachers to respond to the needs of these students. The search was carried out in the ERIC, Scopus and Google Scholar databases, and in La Casa del Libro and Amazon digital bookstores. 15 guides were selected. It was found that seven guides refer to learning difficulties and only two to strengths. Fourteen offer educational strategies and only one considers educational inclusion the best schooling modality for these children. The little reference to possible strengths of these students may be since in Spain a paradigm focused on deficits and not on strengths still predominates. Most of the guides provide tools to manage the behavioral difficulties of these students.

*Keywords:* fragile X syndrome, educational guidebooks, attention to diversity, educational inclusion

Que el docente tenga un conocimiento preciso de las características que pueden condicionar el aprendizaje de sus alumnos es condición básica para promover una buena acción docente favorecedora de la inclusión (Duk et al., 2019; López-Martínez, 2017; Pegalajar Palomino & Colmenero Ruiz, 2017). En cambio, las familias de personas con enfermedades raras manifiestan que los informes psicopedagógicos no reflejan las necesidades educativas reales de sus hijos, entendiendo posible desconocimiento de los orientadores respecto a ellas. Así, los dictámenes de escolarización no siempre atienden a la realidad de esos alumnos (Lledó & Arnaiz, 2010). En esta línea, varios trabajos

concluyen la necesidad de modificar los planes de formación inicial y continua de los docentes, en base a demandas de las familias y de los propios docentes (Discapacidad, 2018; Garzón Castro et al., 2016; Ozorio, 2019). Para alcanzar la inclusión educativa es fundamental que los docentes estén bien formados y muestren interés y sensibilidad hacia estos alumnos, solo así podrán responder adecuadamente a la diversidad del aula (Franco et al., 2013). Sin embargo, varios estudios describen que los docentes no están suficientemente formados para atender a estas necesidades (Azorín & Botía, 2021; Franco et al., 2013; Lledó & Arnaiz, 2010; Ozorio, 2019). La formación inicial de los maestros parece que no los prepara suficientemente para trabajar con alumnado con enfermedades consideradas raras. Muchos docentes, que podrían trabajar con niños con síndrome de X Frágil (SXF), demuestran conocimientos insuficientes para atender adecuadamente sus necesidades (Peñalver-García & García-Sánchez, 2021), lo que puede llevarles a un enfoque pedagógico inadecuado, limitando el potencial de desarrollo de las capacidades del alumno. Es en estos casos, alumnos y familias sienten incompreensión por parte de sus docentes, por ejemplo, al interpretarse ciertas conductas, propias del síndrome, como falta de disciplina (FEDER, 2014), viviendo situaciones de discriminación y aislamiento dentro del aula (Gaintza et al., 2015). Los docentes tutores sienten no poseer los conocimientos suficientes para dar respuestas a dichos alumnos; mientras que los especialistas muestran mayor conocimiento sobre la diversidad. Por ello, se delega en estos últimos buena parte de la responsabilidad de la educación de los alumnos con estas necesidades. Aun así, no siempre esos especialistas tienen los conocimientos suficientes, al menos sobre algunos síndromes, como es el caso de los maestros de Audición y Lenguaje (Discapacidad, 2018; Lledó & Arnaiz, 2010; Peñalver-García & García-Sánchez, 2021).

Mientras llega el cambio en los planes de estudios para docentes, las guías educativas de apoyo a la docencia de alumnos con necesidades educativas, incluidas las enfermedades raras, se han convertido en un recurso habitual y de fácil acceso. Consisten en un manual breve donde pueden encontrarse estrategias y recursos que sirven de ayuda en su labor docente. Se utilizan, por tanto, como apoyo por docentes y centros educativos, para favorecer la inclusión educativa (Azorín Abellán & Sandoval Mena, 2019; Azorín & Botía, 2021). Suponen una fórmula de aprendizaje autónomo, si bien algunos docentes

quizás desconocen sus bondades (Azorín & Botía, 2021). Aunque no existe normativa que las regule, podemos entender que una guía educativa, sobre una enfermedad rara, debería incluir una presentación del síndrome (etiología, fenotipo, diagnóstico y tratamientos) e información relacionada con el ámbito escolar. En ella, aparecerían descritas las dificultades de aprendizaje, estrategias, metodologías, técnicas e instrumentos para facilitar la tarea docente. Cabe esperar, también, que haga referencia a las fortalezas de estos alumnos, ya que la intervención basada en estos activos ha demostrado ser más eficaz que aquella basada en los déficits del alumno (Raab et al., 2017). En este trabajo se realizó una revisión de las guías educativas sobre una enfermedad poco frecuente pero común en las aulas, el SXF, disponibles para los docentes, profesionales y familias, analizando los contenidos y la forma de presentación para comprobar si aportan, de manera sencilla y clara, los conocimientos que los docentes necesitan para responder adecuadamente a las características de estos alumnos.

## **Método**

### **Búsqueda y recogida de información**

La búsqueda de las guías se realizó, en marzo de 2020, en las bases de datos ERIC, Scopus y Google Scholar, así como en las librerías digitales La Casa del Libro y Amazon. También se contactó con asociaciones de afectados de SXF, nacionales e internacionales, solicitando información sobre alguna guía educativa, tanto en formato digital como en papel. Se utilizaron los descriptores “síndrome de x frágil”, “guía”, “educación” y “maestros”, y los mismos términos en inglés combinándolos con el booleano AND. En el caso de las bases de datos, se realizó la búsqueda con el descriptor “síndrome de x frágil” combinado con el resto de descriptores (también en inglés), mediante el operador booleano AND.

### **Criterios de inclusión y exclusión**

Los criterios de inclusión que se establecieron fueron los siguientes:

- Que se trate de guías centradas en SXF
- Publicadas entre los años 2000-2020
- Guías centradas en aspectos educativos del síndrome

Los criterios de exclusión fueron:

- Publicaciones que no son guías educativas (como artículos, tesis, etc)
- Guías sobre otros síndromes

Variables analizadas

Se analizó si las guías:

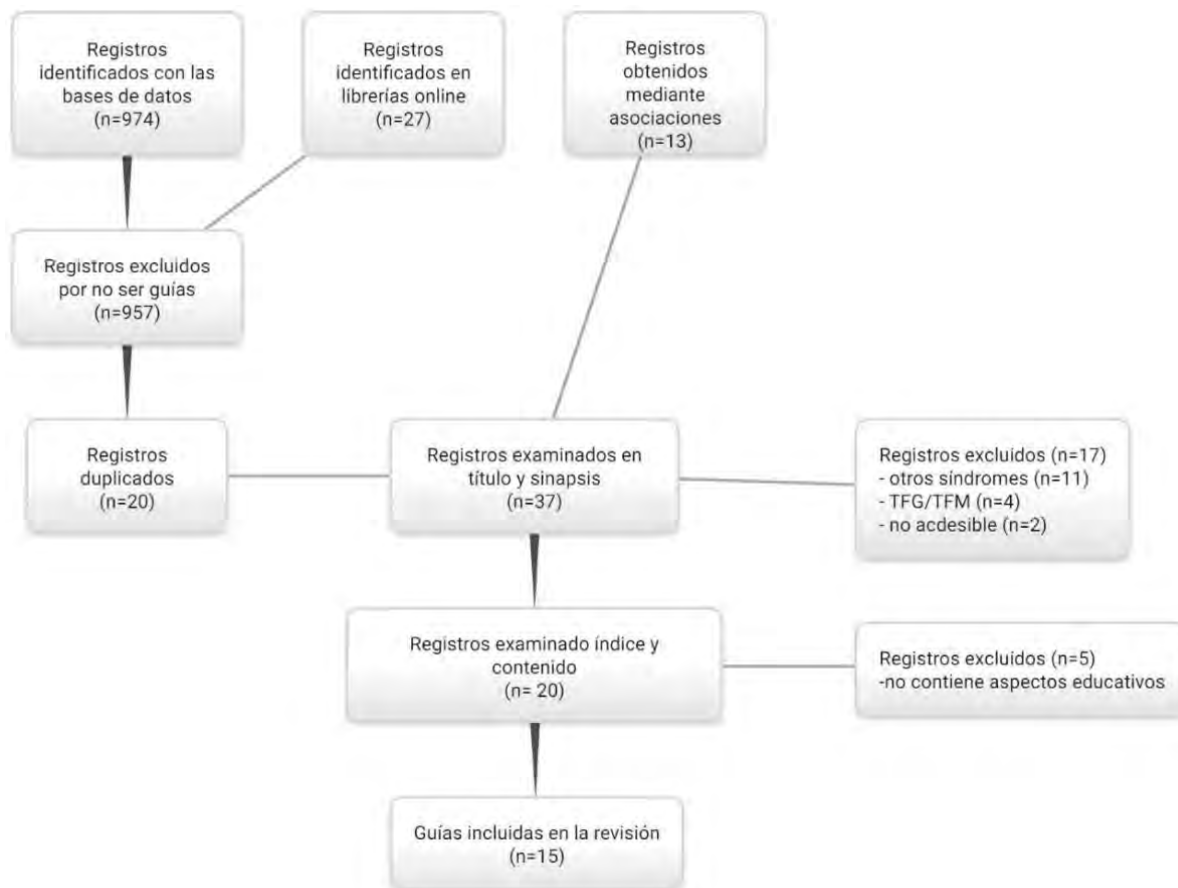
- Informan sobre características y rasgos principales del síndrome.
- Aportan herramientas para que los docentes gestionen las dificultades conductuales de estos alumnos.
- Explican las dificultades y los puntos fuertes de estos alumnos.
- Aportan estrategias sobre el aprendizaje en general y en concreto sobre características específicamente relevantes del síndrome, como la lecto-escritura y las matemáticas.
- Añaden información sobre aspectos no académicos (ocio, asociacionismo, transición a la vida adulta)
- Son fácilmente comprensibles
- Permiten la localización sencilla de la información.

### **Análisis de la información**

Se seleccionaron 15 guías educativas que fueron las analizadas. Todo el proceso de selección se recoge en el diagrama de flujo (Figura 1).

**Figura 1.**

*Diagrama de flujo del proceso de selección según Moher et al. (Moher et al., 2009)*



## Resultados

En la Tabla 1 se recogen las principales características de las 15 guías revisadas. Cinco guías están publicadas en castellano y el resto en inglés.

**Tabla 1.**

*Características principales de las guías seleccionadas*

Núm.	Título	Autor	Año	País / idioma
1	SXF: Libro de consulta para familias y profesionales	Isabel Tejada	2006	España / castellano
2	FXS: A guide for teachers	Suzanne Saunders	2000	USA / inglés
3	A simple guide to FXS, diagnosis, treatment and related conditions	Kenneth Kee	2019	Singapore / inglés
4	Intervención logopédica en el SXF	M <sup>a</sup> Ángeles López Martínez	2017	España / castellano
5	X-Frágil en el aula	Manuela Rodríguez Carmona	2011	España / castellano
6	Necesidades educativas del alumnado SXF	Gema López, Carmen Monsalve y Joaquín Abad	2002	España / castellano
7	Educational guidelines for FXS. Preschool through elementary students.	Fragil X Clinical & Research Consortium	2012	USA / inglés
8	Early childhood Developmental and Educational Guidelines for Children with FXS		2019	USA / inglés
9	Educational Recommendations for FXS-Elementary school	Fragil X Clinical & Research Consortium	2012	USA / inglés
10	Educational guidelines form FXS middle school and high school	Fragil X Clinical & Research Consortium	2012	USA / inglés
11	General educational guidelines for students with FXS	Fragil X Clinical & Research Consortium	2012	USA / inglés
12	SXF. Manual para profesionales y familiares	Begoña Medina, Isabel García Alonso, Yolanda de Diego y colb.	2014	España / castellano
13	Adapting autism interventions for FXS	Sarah Scharfenaker y “Mouse” Tracy Stackhouse	-	USA/inglés
14	The top 10 things every teacher should know about FXS	Laurie Yankowitz	-	USA/inglés
15	Guía educativa para el SXF	Encarna Bañón	2019	España / castellano

**Resultados sobre el contenido abordado en las guías seleccionadas**

El 60% son guías exclusivamente educativas (las guías 2, 5, 7, 9, 11, 13, 14 y 15). Tras su lectura exhaustiva se comprobó que la guía titulada “A simple guide to FXS, diagnosis, tretment and related conditions” (Kee, 2019) no trataba ningún aspecto relacionado con el ámbito educativo. El resto de guías versaban sobre aspectos educativos, aunque también sobre otros aspectos como logopedia o medicina. En cuanto



a si la guía presenta un apartado dedicado a la etiología y/o diagnóstico, se encontró que 69% lo recogen (en concreto las guías 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 12 y 15). De estas guías, 7 dedican más de una página a este apartado.

El 60% de las guías dedican un apartado al fenotipo del síndrome.

En cuanto a las dificultades del aprendizaje, tres guías presentan un apartado específico para ello y cuatro guías hacen referencia a dichas dificultades, pero dentro de otros apartados. Dos guías dedican un apartado propio a las fortalezas de los alumnos con síndrome de X Frágil (guías 5 y 6).

Catorce guías ofrecen estrategias educativas. En referencia a si aportan estrategias sobre cómo gestionar la conducta del alumno con SXF, se observa que 13 guías lo hacen. El 26.7% aporta estrategias sobre cómo favorecer el lenguaje y la comunicación de estos alumnos. Cuatro guías aportan estrategias sobre cómo trabajar el aprendizaje de la lectura y la escritura con un alumno con SXF (guía 4, 5, 6 y 15). Con respecto a estrategias sobre el aprendizaje de las matemáticas, cinco guías aportan esta información. Una guía defiende la educación inclusiva como la más adecuada, “Guía Educativa para el SXF” (Bañón, 2019).

### **Resultados sobre los aspectos formales de las guías educativas**

Respecto al uso de lenguaje, el 60% de las guías no usan tecnicismos y el resto lo hacen tan solo en el apartado de etiología y diagnóstico. Con respecto al uso de cuadros-resumen, se observa que solo los utiliza la guía número 4. En cinco guías aparecen imágenes, fotografías o dibujos. Cinco guías presentan un índice con el número de páginas.

### **Discusión y Conclusiones**

Se ha realizado una revisión de 15 guías educativas sobre el SXF, comprobando si aportaban información sobre características, necesidades educativas y fortalezas de los alumnos con dicho síndrome, y si lo hacen de forma clara y accesible para los docentes.

El análisis de los resultados demuestra que todas las guías revisadas, excepto una, aportan información sobre aspectos educativos.

En relación con el primer objetivo, la mayoría de las guías (60%) aportan información sobre el fenotipo del síndrome. Algo que se entiende fundamental que dominen los docentes, para así comprender las conductas y dificultades de sus alumnos. Precisamente es algo que las familias consideran que no ocurre (FEDER, 2014). Este conocimiento también es importante, en este síndrome, para que los docentes puedan detectar posibles rasgos y derivar a los profesionales encargados de realizar el diagnóstico, sobre todo en el caso de las niñas que puedan estar siendo infradiagnosticadas debido a su fenotipo más leve (Martínez Castellano, 2006).

El 69% de las guías dedican espacio a la etiología del síndrome. Puede entenderse positivo, ya que los docentes, por su formación, pueden no conocer estos conceptos etiológicos. A la vez, parece recomendable que no se profundice demasiado en ello, por no ser especialmente relevante para el docente. Aun así, siempre resultaría interesante que se pudieran indicar enlaces o bibliografía, por si algún profesional quiere profundizar al respecto.

La mayoría de las guías (86.7%) aportan herramientas para que los docentes gestionen las dificultades conductuales de los alumnos con SXF. No cabe duda que la conducta de los alumnos con SXF es algo que preocupa a los docentes, debido a su hiperactividad, tics, déficit de atención, ecolalia o nerviosismo (Friedman et al., 2018; Grau-Rubio et al., 2015; Hong et al., 2019). Por tanto, parece fundamental que una guía sobre el síndrome contenga apartados dedicados a este tema.

En algunas de las guías encontramos explicaciones tanto de las dificultades de aprendizaje de estos alumnos, como de los puntos fuertes que presentan. Sorprende comprobar que la mitad de las guías analizadas no recogen esta información, a pesar de tratarse de guías educativas. Respecto a la poca referencia a posibles fortalezas de estos alumnos, no es algo que sorprenda en exceso. En España, con frecuencia, aún se mantiene un paradigma de intervención centrado fundamentalmente en los déficits y no tanto en las fortalezas de los alumnos, lo cual sería más conveniente a nivel educativo (Sutherland et al., 2010).

Prácticamente todas las guías aportan estrategias sobre el aprendizaje en general, pero son pocas las que recogen estrategias concretas sobre el aprendizaje de lecto-escritura y matemáticas en los alumnos con SXF. Debido a las dificultades conductuales y de

lenguaje que presentan estos niños (Costa & Sílvia, 2013; Diez-Itza et al., 2014; Rigau-Ratera & Garcia-Nonell, 2006) es deseable que una guía educativa sobre dicho síndrome contenga apartados referentes a ello, algo que solo ocurre en menos de la mitad de las guías analizadas. El aprendizaje de la lectura, escritura y las matemáticas son fundamentales en el desarrollo cognitivo del alumno y, por tanto, cabe esperar que una guía educativa recoja estrategias sobre la mejor forma de enseñar estos aprendizajes. En cambio, la mayoría de las guías revisadas no ofrecen este contenido, algo que puede llevar a una importante carencia de información para los docentes que las consultan.

Tan solo una guía (Bañón, 2019) defiende abiertamente la inclusión educativa como opción para estos alumnos. Algo que es llamativo cuando, desde Naciones Unidas, se insta a España a cumplir con la convención de los derechos de las personas con discapacidad en referencia a garantizar su educación inclusiva (Organización de las Naciones Unidas, 2016).

En cuanto a cuestiones formales, la mayoría de las guías son fácilmente comprensibles, utilizan frases cortas y sin demasiados tecnicismos. No obstante, sería recomendable la utilización de cuadros-resumen y un índice con los números de página.

En conclusión, una guía educativa debería recoger una descripción de las características, etiología y diagnóstico del síndrome, pero sin extenderse demasiado a ello. Debería presentar un apartado extenso dedicado a aportar estrategias y herramientas para que el docente tenga los recursos suficientes a la hora de responder a las necesidades de estos alumnos. Es fundamental que recoja las fortalezas de este alumnado, para que la enseñanza se centre en ellas y no solo en las carencias. Respecto a la forma, para facilitar su consulta y comprensión, es necesario que haya un índice con número de página; que la información pueda estar resumida, para que sea fácilmente localizable; que haya imágenes que apoyen al texto; y que en éste se utilicen frases sencillas y vocabulario común.

Este estudio se ha encontrado con la limitación de la carencia de una base de datos de guías educativas, algo que sí existe con otras disciplinas como la medicina. Esto hace más compleja y dificultosa la búsqueda de las guías, dejando abierta la posibilidad de no haber localizado alguna guía publicada. Por otro lado, el estudio realizado analiza la presencia

de los contenidos que se consideran esenciales para una guía educativa, pero no ha entrado en el análisis de la exactitud y precisión de los contenidos expresados en cada guía.

De cara al futuro, este estudio abre la puerta a la viabilidad de realizar revisiones de guías educativas de otras enfermedades raras. Como ejemplo de la utilidad de la revisión de estos materiales y de la identificación de contenidos necesarios y fórmulas de presentación de la información, ya se ha elaborado una guía educativa que integra los resultados de esta revisión: “Guía sobre X Frágil para Docentes. Estrategias para la Inclusión”.

### Referencias

- Azorín Abellán, C. M., & Sandoval Mena, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 7. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Azorín, C., & Botía, M. (2021). Revisión de guías para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52, 79-99. <https://doi.org/10.14201/scero20215217999>
- Bañón, E. (2019). *Guía educativa para el Síndrome de X Frágil (1ª)*. Asociación de Enfermedades Raras D'Genes. <https://www.dgenes.es/wp-content/uploads/Gu%C3%ADa-Educativa-para-el-S%C3%ADndrome-X-Fr%C3%A1gil.pdf>
- Costa, A., & Sílvia, R. (2013). As novas tecnologias como promotoras da inclusão social. En V. Franco (Ed.), *Síndrome de x frágil. Pessoas, contextos & percursos* (pp. 169-185). Aloendro edições.
- Diez-Itza, E., López Martínez, M. Á., Martínez, V., Miranda, M., & Huelmo, J. (2014). Lenguaje y comunicación en el síndrome X Frágil. En B. Medina-Gómez, I. García Alonso, & Y. de Diego Otero (Eds.), *Síndrome X Frágil. Manual para profesionales y familiares* (pp. 121-132). Publicaciones Altaria.

- Duk, C., Cisternas, T., Ramos, L., Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER). (2014). Inclusión educativa en el ámbito de las Enfermedades Raras. *FEDER*, 1-23. <https://obser.enfermedades-raras.org/wp-content/uploads/2018/12/Inclusion-Educativa-en-el-a%CC%81mbito-de-las-ER-v2.pdf>
- Franco, V., Santos, G., & Pires, H. (2013). *Constraints and challenges on inclusive education of children with Fragile X Syndrome. 1*, 75-86.
- Friedman, L., Sterling, A., & Barton-Hulsey, A. (2018). Gaze avoidance and perseverative language in fragile X syndrome and autism spectrum disorder: Brief report. *Developmental Neurorehabilitation*, 21(2), 137-140. <https://doi.org/10.1080/17518423.2018.1424264>
- Gaintza, Z., Igone, J., Barandica, A., Berasategi, N., Ozerinjauregi, S. N., Leire, B., Urrutxi, D., Ramón, J., García, O., & Monzón González, J. (2015). *La innovación escolar desde la perspectiva de personas con enfermedades raras: Historias de vida, prácticas escolares, necesidades del sistema educativo y propuestas de mejora para una escuela y sociedad inclusiva*. Feder Euskadi.
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I., & Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española De Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Hong, M. P., Eckert, E. M., Pedapati, E. V., Shaffer, R. C., Dominick, K. C., Wink, L. K., Sweeney, J. A., & Erickson, C. A. (2019). Differentiating social preference and social anxiety phenotypes in fragile X syndrome using an eye gaze analysis: A pilot study. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s11689-019-9262-4>
- Kee, K. (2019). *A simple guide to FXS, diagnosis, treatment and related conditions*. <https://www.amazon.com/-/es/Kenneth-Kee-ebook/dp/B07YQLW72P>

- Lledó, A., & Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- López, G., Monsalve, C., & Abad, J. (2002). *Necesidades educativas del alumnado con Síndrome X Frágil*. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- López-Martínez, M. Á. (2017). *Intervención Logopédica en el Síndrome de X Frágil*. EOS.
- Martínez Castellano, F. (2006). Genética y herencia. En M. I. Tejada (Ed.), *Síndrome de X Frágil. Libro de consulta para familias y profesionales* (pp. 19-24). Real Patronato sobre Discapacidad.
- Medina Gómez, B. (2014). El síndrome X frágil: Identificación del fenotipo y propuestas educativas. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 45-62. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.03>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G., Atkins, D., Barbour, V., Barrowman, N., Berlin, J. A., Clark, J., Clarke, M., Cook, D., D'Amico, R., Deeks, J. J., Devereaux, P. J., Dickersin, K., Egger, M., Ernst, E., ... Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. En *PLoS Medicine* (Vol. 6, Número 7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2018). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2019/04/OED-ALUMNADO-CON-DISCAPACIDAD-FASE-I.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Naciones Unidas*, 20881, 23. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Ozorio, M. (2019). *X Frágil e Inclusão escolar. A inclusão escolar dos alunos com síndrome do X Frágil nos anos iniciais de escolaridade, na perspectiva dos pais e professores, em Portugal e no Brasil*. Reino editorial.
- Pegalajar Palomino, M. del C., & Colmenero Ruiz, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Peñalver-García, D. M., & García-Sánchez, F. A. (2021). Conocimientos sobre Síndrome de X Frágil de los maestros de audición y lenguaje y los logopedas de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Logopédica*, 11(2). <https://doi.org/10.5209/rlog.68768>
- Raab, M., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2017). Efficacy Trial of Contrasting Approaches to the Response-Contingent Learning of Young Children with Significant Developmental Delays and Multiple Disabilities. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7(1), 12-17. <https://doi.org/10.5539/jedp.v7n1p12>
- Rigau-Ratera, E., & Garcia-Nonell, K. (2006). Tratamientos psicológicos, conductuales y logopédicos en la primera infancia y hasta la adolescencia. En I. Tejada (Ed.), *Síndrome de X Frágil. Libro de consulta para familias y profesionales* (pp. 91-99). Real Patronato sobre Discapacidad.
- Rodríguez-Carmona, M. (2011). *El X Frágil en el aula*. [https://xfragilmelilla.es/libros/el\\_xfragil\\_en\\_el\\_aula.pdf](https://xfragilmelilla.es/libros/el_xfragil_en_el_aula.pdf)
- Sutherland, K. S., Conroy, M., Abrams, L., & Vo, A. (2010). Improving interactions between teachers and young children with problem behavior: A strengths-based approach. *Exceptionality*, 18(2), 70-81. <https://doi.org/10.1080/09362831003673101>
- Tejada, M. I. (2006). *Síndrome X Frágil. Libro de consulta para familias y profesionales*. Real Patronato sobre Discapacidad.

Formação docente para a inovação pedagógica no cenário pós-pandemia: o caso da Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Elaine Jesus Alves <https://orcid.org/0000-0001-5240-5382>\*

Helenara Soares Santos <https://orcid.org/0000-0002-1324-2100>\*\*

\*Universidade Federal do Tocantins, \*\*Universidade Federal do Tocantins

## Resumo

Passada a situação de emergência causada pela suspensão das aulas presenciais durante a pandemia de Covid-19, as instituições educacionais começaram a calcular os danos. Alguns estudos já apontam lacunas de conhecimento significativas em termos dos impactos cumulativos do fechamento de escolas e do acesso altamente desigual ao ensino remoto nas trajetórias educacionais de crianças e adolescentes. Também ficou evidente que a maioria dos professores não estavam preparados para integrarem as tecnologias nas suas práticas pedagógicas. Portanto, algumas questões precisam ser repensadas como o currículo, a formação de professores e as modalidades de ensino. Assim, este ensaio busca apresentar argumentos sobre o papel da universidade no protagonismo das mudanças necessárias em todos os níveis de ensino a partir da resignificação do conceito de inovação pedagógica e da formação docente voltada para a integração das tecnologias nas práticas pedagógicas. Na primeira parte do texto apresentamos alguns conceitos de inovação pedagógica no âmbito das universidades e possíveis modelos para formação docente inovadora. Na sequência, o texto discorre sobre a experiência da Universidade Federal do Tocantins no tocante às ações tomadas de emergência na altura da pandemia e as estratégias pós-pandemia para promover a inovação pedagógica no âmbito das mudanças decorrentes da crise sanitária.

*Palavras-chave:* Formação de professores, Inovação pedagógica, universidades, pandemia.



## **Teacher training for pedagogical innovation in the post-pandemic scenario: the case of the Federal University of Tocantins, Brazil**

### Abstract

After the emergency situation caused by the suspension of in-person classes during the Covid-19 pandemic, educational institutions began to assess the damages. Several studies already indicate significant gaps in knowledge in terms of the cumulative impacts of school closures and highly unequal access to remote learning on the educational trajectories of children and adolescents. It also became evident that the majority of teachers were not prepared to integrate technologies into their pedagogical practices. Therefore, certain issues need to be reconsidered, such as the curriculum, teacher training, and teaching modalities. This essay aims to present arguments regarding the role of universities in leading the necessary changes at all levels of education through the redefinition of the concept of pedagogical innovation and teacher training focused on the integration of technologies into pedagogical practices. The first part of the text presents some concepts of pedagogical innovation in the context of universities and possible models for innovative teacher training. Following that, the text discusses the experience of the Federal University of Tocantins regarding the emergency actions taken during the pandemic and post-pandemic strategies to promote pedagogical innovation in light of the changes resulting from the health crisis.

*Keywords:* Teacher training, Pedagogical innovation, Universities, Pandemic.

A pandemia instalada em 2020 e 2021 impôs uma situação ímpar - pela primeira vez em mais de um século todos os cidadãos dos países industrializados deixaram de frequentar as escolas presencialmente (Honorato e Nery, 2020). Enquanto as consequências econômicas do fechamento temporário de empresas foram imediatas e atraíram muita atenção da mídia e das políticas, as consequências econômicas do fechamento de universidades, escolas e creches surgem a longo prazo e não são facilmente medidas.

Alguns estudos já apontam lacunas de conhecimento significativas em termos dos impactos cumulativos do fechamento de escolas e do acesso altamente desigual ao ensino remoto nas trajetórias educacionais de crianças e adolescentes (Ford et al., 2021; Hodges et al., 2020). Outros estudos revelaram que alguns professores não souberam inovar metodologicamente e mantiveram seu *modus operandi* de ensinar, apenas mudando a roupagem das aulas pelas telas de computadores (Sales et.al, 2020; Alves e Caetano, 2021).

Portanto, algumas questões precisam ser repensadas como o currículo, a formação de professores e as modalidades de ensino (Nóvoa, 2022). Esta pauta está em tela em muitas universidades e o discurso da inovação pedagógica está presente na reformulação dos currículos e nos projetos de desenvolvimento institucionais, o que parece positivo. Entretanto, o discurso pode se tornar vazio se este não condiz com o verdadeiro sentido da inovação pedagógica.

Dessa forma, este ensaio tem como objetivo discutir a importância da universidade no papel central das transformações necessárias em todos os níveis de ensino, por meio da redefinição do conceito de inovação pedagógica e da formação de professores voltada para a integração das tecnologias nas práticas educacionais. Na primeira parte do texto, serão apresentados alguns conceitos de inovação pedagógica no contexto universitário, bem como possíveis modelos para a formação de professores inovadores. Em seguida, será abordada a experiência da Universidade Federal do Tocantins no que diz respeito às medidas emergenciais adotadas durante a pandemia e as estratégias pós-pandemia para promover a inovação pedagógica diante das mudanças resultantes da crise sanitária.

### **Conceito de inovação pedagógica e o papel da universidade**

Compreender o conceito de inovação pedagógica constitui o primeiro passo para pensar em como as universidades podem ser protagonistas das mudanças vivenciadas no campo educacional, em especial no mundo pós-pandemia. O conceito de inovação pedagógica abrange uma ampla variedade de significados, que estão ligados a diferentes concepções epistemológicas e ideológicas sobre o processo educativo. No entanto, a maioria dos pesquisadores concorda que a inovação envolve algo novo e acionável, como ideias,

práticas, produtos e serviços que trazem mudanças ao sistema em que são introduzidos. Além disso, a inovação pedagógica pode ser caracterizada como um novo processo, como a reorganização, métodos, estratégias, desenvolvimento, procedimentos, treinamentos e técnicas, ou como um novo produto, como tecnologia, artigo, instrumento, material ou dispositivo, que têm como objetivo melhorar a educação. (Vincent-Lancrin et al., 2019).

O discurso da inovação pedagógica ganhou destaque após a experiência do ensino emergencial remoto durante a pandemia de Covid 19 nos anos de 2020 e 2021. Tesar (2020) analisa que a pandemia foi um mero acelerador dos processos que foram colocados em movimento há algum tempo, em vez de um agente de mudanças radical. Ou seja, algo que era inevitável de ocorrer, de repente, sem consulta, formou um caminho claro, mais fácil e mais lógico a seguir em tempos de crise.

O sistema educacional em todos os níveis foi desafiado a inovar e dar respostas aos contingente de estudantes que ficaram sem aulas presenciais de forma abrupta (Nóvoa, 2022). A questão da necessidade de promover a formação dos professores sem tempo hábil para atender as demandas do ensino remoto emergencial foi um ponto nevrálgico para as universidades (Hodges et al., 2020). Considerando o papel das universidades em formar professores para atuarem em todos os níveis de ensino, esperava-se destas instituições o protagonismo em apresentar soluções para a crise instalada (Gatt, Shaw e Pereira, 2021). Estudos mostram que os professores universitários não estavam preparados para lidar com a situação, considerando que o tema tecnologias educativas não era uma prioridade nos programas de formação continuada (Sainz, Sainz & Capilla, 2020; Silva e Ribeirinha, 2020).

Portanto, que modelo de formação docente melhor atenderia ao contexto de expansão das tecnologias digitais móveis como celulares e tablets na sala de aula? Certamente não existe um modelo, ou uma receita pronta e aplicável a todos os casos. Não podemos apontar uma receita pronta ou um modelo universal, mas algumas referências que podem ajudar a pensar na reestruturação das formações docentes voltadas para a inovação pedagógica.

Na visão de Mishra e Koehler (2006), os programas de formação docente precisam contemplar a combinação de conhecimentos a nível científico ou dos conteúdos, a nível

pedagógico e a nível tecnológico. Trata-se, portanto, de uma formação processual, num estágio contínuo e evolutivo, pois o processo de apropriação tecnológica acontece em fases e deve levar em consideração o contexto em que vive o professor, a escola que trabalha, sua carga horária de trabalho, a disciplina que leciona, seus conhecimentos prévios, a cultura, situação econômica, sua relação com a tecnologia no cotidiano e na escola, e outros fatores que devem ser considerados (Nóvoa 2022).

Os pressupostos apresentados aqui constituem um apanhado de estudos e pesquisas que demonstram que professores preparados conseguem melhores resultados de aprendizagem dos alunos quando participam de formações que integram as tecnologias a projetos e objetivos de aprendizagem claros e exequíveis. Apresentamos a seguir a experiência da Universidade Federal do Tocantins na busca de atender às necessidades de formação do seu quadro docente de acordo com os pressupostos teóricos de uma formação ideal apresentados acima - no período pós-pandemia.

### **Estratégias da UFT para promover a inovação pedagógica no período da pandemia**

As discussões sobre inovação pedagógica iniciaram na UFT no ano de 2019 e continuaram no ano de 2020, durante a elaboração do novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nesse contexto, a partir dos estudos e debates referentes ao cenário formativo da UFT, a inovação é apresentada como uma das soluções para os problemas contemporâneos e relevantes, pesquisas e práticas exitosas desenvolvidas, referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, com vistas a apresentar propostas para mitigar os índices de retenção e evasão (PDI 2021-2025).

O PDI da UFT apresenta como primeiro desafio a educação inovadora com excelência acadêmica, e define que a universidade introduza em seus projetos pedagógicos utilização de metodologias ativas de educação e formas inovadoras de apresentação de conteúdos, mostrando seu poder de adaptação frente às adversidades que têm surgido (PDI 2021-2025). Enquanto a UFT discutia os desafios do novo PDI, ocorria de forma inesperada a disseminação da pandemia de Covid 19 no ano de 2020, e que perdurou ainda de forma alarmante no ano seguinte. No que diz respeito às ações de emergência tomadas pela Universidade Federal do Tocantins nesse período, destacam-se

as iniciativas que introduziram de forma concreta inovação pedagógica na universidade, que serão apresentadas a seguir.

### **Programa de Formação Docente Continuada - PROFOR**

Criado em 2014, o PROFOR tem o objetivo de fortalecer o ensino de graduação, a partir de uma visão reflexiva e integradora, que valorize saberes institucionais e pedagógicos relevantes para o contexto educacional universitário e específicos a cada área do conhecimento. Em 2020, com a emergência mundial de saúde decorrente da propagação da pandemia de Covid 19, as ações de formação docente para o uso das tecnologias foram pensadas inicialmente na Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), onde o programa estava vinculado. Nesse cenário, foi desenvolvido o NOVO PROFOR 2020, com o curso “Contemporaneidade, Docência e Comunicação Digital”, um projeto desafiador e inovador, que teve como principal objetivo contextualizar, renovar saberes, ampliar os conhecimentos em novas metodologias de ensino-aprendizagem e a possibilidade de construção de novas experiências significativas docentes utilizando processos, métodos, tecnologia e abordagens pedagógicas contextualizadas na perspectiva da construção coletiva contemporânea.

No curso, foram desenvolvidas atividades remotas, *on-line* e a distância utilizando como espaço de ensino aprendizagem o ambiente virtual de aprendizagem MOODLE. Também contemplou a comunidade acadêmica em atividades integradoras como *lives*, webinários e fóruns temáticos nas redes sociais. Com carga horária total de 120 horas, o curso foi dividido entre os eixos (I) Metodologias Educativas Inovadoras (60h): 142 concluintes certificados; (II) Inclusão Digital, Acessibilidade e Diversidade (30h): 82 concluintes certificados; e (III) Educação *On-line* e Hipermissão (30h): 71 concluintes certificados.

Os conteúdos desenvolvidos nos eixos do curso proporcionaram momentos de reflexão e ressignificação sobre o tempo e o espaço no processo de ensino-aprendizagem, a mediação tecnológica no contexto da pandemia e contribuíram para as atividades docentes nesse período.

### ***Programa Institucional de Inovação Pedagógica - PIIP***

O Programa Institucional de Inovação Pedagógica (PIIP), também foi criado em 2020 durante a Pandemia de Covid 19, a partir da fusão de outros programas institucionais executados pela Prograd.

O programa tem o objetivo de selecionar, apoiar, monitorar e avaliar projetos dos professores que tenham propostas inovadoras e contribuam com transformações do processo de ensino-aprendizagem na UFT por meio de novos métodos, ferramentas e tecnologias educacionais pedagógicas inovadores. Dentro do escopo da inovação pedagógica, foram identificados temas e metodologias que podem a adoção de práticas atuais de inovar no processo de ensino-aprendizagem na universidade.

### **A experiência do InovaUFT no contexto pós-pandemia**

Em 2022, a partir das discussões para cumprimento do PDI e atualizações dos PPCs a Pró-Reitoria de Graduação simultaneamente reestrutura os setores e cria a Coordenação de Inovação Pedagógica (CIP) que nesse contexto será a unidade responsável pela política de ensino de graduação na UFT com ênfase no uso da mediação tecnológica, com os objetivos de implementar junto aos cursos as estratégias e ações previstas no PDI; planejar a implementação de recursos digitais nas unidades acadêmicas; desenvolver e acompanhar a implementação das diferentes modalidades de cursos, metodologias de ensino nos cursos de graduação.

O primeiro desafio imposto à equipe pedagógica do setor foi organizar o Planejamento e a formação docente previstos no calendário acadêmico de 2023 na UFT. Até então a universidade não tinha oferecido uma formação específica voltada para o planejamento docente com ênfase na integração das tecnologias educativas. Considerando que os professores tiveram contato com estas tecnologias durante a pandemia, acreditava-se que continuar o seu uso poderia potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Assim, foi realizado um levantamento junto aos professores sobre quais metodologias e tecnologias poderiam ser trabalhadas nas oficinas de planejamento e formação. Foi elaborado um formulário online Google formulários e enviado a todos os

colegiados de cursos da universidade. O formulário tinha questões sobre quais metodologias ativas e que recursos digitais eles consideravam importante serem temas das formações. Das metodologias ativas, as mais votadas pelos professores foram: Aprendizagem baseada problemas (54, 5%); Aprendizagem baseada em projetos (47,2%); Aprendizagem colaborativa (41%); Sala de aula invertida (32,6%); Gamificação (25,8%); Cultura maker (25,8%). No que diz respeito aos recursos e aplicações que os professores votantes opinaram ser importantes destacam-se: Canva (50%), Genially (37,1%); Youtube - gerenciamento de canal (33,1%); (Moodle - customização de salas (32,6%); Kahoot (30,3%); OBS Studio (30,3%); Padlet (28,1%); Loom - gravação de telas (27,5%); Google sites (26,4%) Jamboard (26,4%); Mentimeter (20,8%); e Recursos Educacionais Abertos (21,6%).

A partir deste levantamento iniciou-se o planejamento das ações formativas. Assim nasceu o projeto InovaUFT, que se trata de um conjunto de ações de formações voltadas para a orientação do planejamento docente consoante com a política de inovação pedagógica da UFT para os próximos anos. O objetivo geral delineado no projeto do InovaUFT foi estimular o planejamento e a formação docente voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências para uma educação inovadora e com excelência acadêmica. Assim, as atividades formativas visavam promover a formação para o uso de tecnologias educativas com foco em metodologias e estratégias inovadoras.

No âmbito dos trabalhos do InovaUFT foram previstos minicursos com carga horária presencial de 8 horas e carga horária online de 8 horas no Moodle; oficinas de curta duração com 4 horas presenciais e 4 horas online no Moodle; oficinas online com materiais disponibilizados no Moodle (carga horária 4 horas); e palestras formativas presenciais.

A UFT possui 5 (cinco) câmpus universitários localizados em diferentes cidades do Tocantins. Assim, as oficinas e minicursos deveriam contemplar todos os câmpus da UFT no período previsto de planejamento acadêmico de duas semanas. Na tabela 01 apresentamos a distribuição das atividades do InovaUFT nos câmpus:

**Tabela 1**

*Minicursos e Oficinas Ofertadas - InovaUFT*

Câmpus	Tipo de formação	Atividades	Nº de Participantes
Arraias	Minicurso de metodologias (16h)	Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada em projetos; Gamificação.	98
	Oficina de recursos digitais (8h)	Genially; Canva; Recursos Educacionais Abertas (REA); Moodle - personalização de salas virtuais; Youtube criação de canal; PAT Graduação.	
Gurupi	Minicurso de metodologias (16h)	Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em problemas.	64
	Oficina de recursos digitais (8h)	Genially; Canva; OBS Studio e Loom; PAT Graduação; Eduplay; Moodle - personalização de salas virtuais.	
Miracema	Minicurso de metodologias (16h)	Aprendizagem baseada em problemas.	35
	Oficina de recursos digitais (8h)	Youtube criação de canal; Moodle - personalização de salas virtuais; Genially.	
Palmas	Minicurso de metodologias (16h)	Aprendizagem colaborativa e interativa; Cultura maker; Gamificação.	163
	Oficina de recursos digitais (8h)	Youtube criação de canal; Moodle - personalização de salas virtuais; Genially; Eduplay.	
Porto Nacional	Minicurso de metodologias (16h)	Aprendizagem baseada em problemas	19
	Oficina de recursos digitais (8h)	Genially; OBS Loom; Recursos Educacionais Abertos(REA); Canva; PAT Graduação.	

Os formadores dos minicursos e oficinas foram convidados pela coordenação pedagógica do InovaUFT considerando a experiência prévia nas respectivas áreas. Foram realizadas reuniões para instrução da concepção das formações. No caso dos minicursos, esclareceu-se que o seu foco era o planejamento de aulas com uso de metodologias ativas.



Assim, os formadores foram orientados a proporem como atividade avaliativa principal um plano de aula que envolvesse a metodologia ativa trabalhada no minicurso.

Para cada minicurso foi disponibilizada uma sala virtual no Moodle em que o formador foi orientado a acessar com antecedência e customizá-la dentro de um padrão preestabelecido. A sala virtual dos minicursos foi disponibilizada pela equipe do InovaUFT em formato padrão de cinco blocos (Tabela 02), com os seguintes títulos:

## Tabela 2

### *Organização das Salas Virtuais Minicursos - InovaUFT*

Divisão	Etapa	Descrição da Atividade
1º bloco	Apresentação	O formador disponibiliza o plano de ensino do minicurso conforme modelo e demais informações para os participantes.
2º bloco	Antes do minicurso	O formador disponibiliza os materiais e demais links para as atividades antes do minicurso (metodologia sala de aula invertida).
3º bloco	Minicurso presencial	O formador disponibiliza os materiais e demais links para as atividades durante a ação.
4º bloco	Depois do minicurso	O formador disponibiliza disponibilizar os materiais e demais links para as atividades após o minicurso
5º bloco	Avaliação e certificação	A equipe do Inova UFT disponibiliza um formulário de avaliação das atividades do minicurso e o <i>link</i> para gerar o certificado dos participantes.

Para as oficinas de carga horária de 8 horas, foram disponibilizadas salas virtuais com o seguinte modelo: **Bloco Apresentação** - O formador disponibiliza o plano de ensino da oficina; **Bloco Atividade Assíncrona** - O formador disponibiliza os materiais e demais links para a atividade avaliativa; **Bloco Avaliação e certificação** - a equipe do Inova UFT disponibiliza um formulário de avaliação das atividades da oficina e o *link* para gerar o certificado dos participantes.

**Figura 1**

*Organização da Sala Virtual*



Os formadores também tiveram acesso a um modelo de mapa de atividades para a modelagem da formação que deveria ser apresentado à coordenação pedagógica para aprovação antes do início das atividades. Também orientou-se aos formadores que disponibilizassem, com antecedência, um roteiro, trilha ou guia de atividades com apresentação prévia das atividades que seriam desenvolvidas nos minicursos e oficinas.

**Figura 2**

*Trilha de Atividades da Oficina Canva*



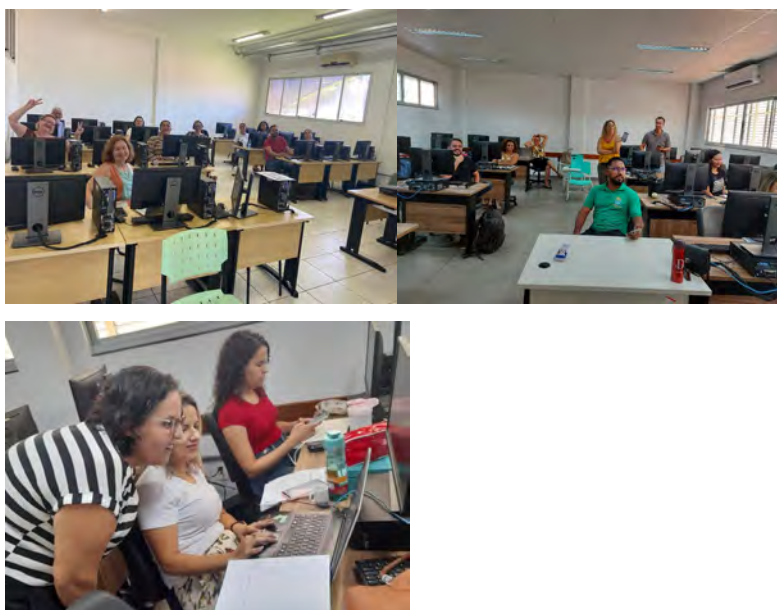
As atividades do InovaUFT iniciaram no dia 06 de fevereiro de 2023 com o evento de abertura realizado no câmpus de Palmas com presença de professores da UFT, professores da rede básica de ensino e de outras instituições de ensino superior. A palestra "Inovação pedagógica: construindo práticas colaborativas e interativas" abriu os trabalhos

do InovaUFT com a discussão sobre o que é inovação e como a universidade pode fomentar processos inovadores nas suas práticas pedagógicas.

Abaixo apresentamos algumas imagens das oficinas realizadas simultaneamente nos cinco câmpus da universidade:

### Figura 3

*Registros da realização das atividades presenciais*

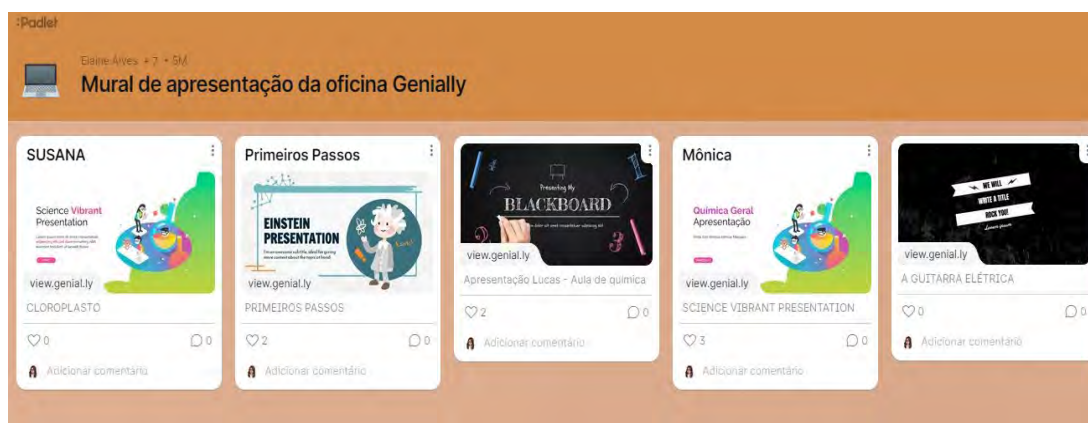


A coordenação pedagógica do InovaUFT, após tabulação dos dados dos trabalhos realizados e da participação dos professores da UFT nas atividades, considerou que os objetivos da formação foram alcançados. Considerando que o objetivo principal do InovaUFT foi estimular o planejamento e a formação docente voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências para uma educação inovadora e tendo em vista que na UFT não havia precedentes da realização de planejamento e formação para todos os docentes no início do ano letivo com atividades presenciais, *online* e simultâneas em todos os câmpus - a realização de 37 atividades formativas com média de 379 professores certificados foi algo inédito e inovador para todos os participantes.

As produções dos participantes ficaram registradas nas salas virtuais das oficinas e minicursos no Moodle (Figura 3).

### Figura 3

Recorte do mural dos traballos criados polos participantes na oficina Genially no câmpus de Gurupi



A coordenação geral do InovaUFT após realizar análise dos dados sobre as oficinas e minicursos realizados, levantou para além dos bons resultados, os pontos que precisam ser melhorados e verificou a necessidade de um planeamento com maior antecedência para organização dos trabalhos, bem como para divulgação das ações. Outras questões também merecem consideração, como o melhoramento da estrutura de internet nos câmpus; articulação das coordenações de curso para participação mais efetiva dos docentes; e criação de uma cultura de planeamento no período previsto no calendário académico.

### Considerações finais

Conforme assinalam Moreira e Schlemmer (2020, p. 6) “a tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas”, portanto, para aproveitar ao máximo os benefícios da inovação tecnológica, especialmente no que diz respeito às Tecnologias Digitais é essencial modificar a maneira como concebemos a educação. Assim, urge a necessidade do desenvolvimento de ações que valorizem a criação, a experimentação e a validação de práticas pedagógicas com inovação e inserção das TDIC. Neste cenário, as universidades são o locus privilegiado para o fomento e desenvolvimento de metodologias inovadoras e formação de professores para sua aplicação. Ciente da realidade posta, a UFT pretende realizar novas ofertas periódicas do InovaUFT e outras

ações formativas para o desenvolvimento de competências dos seus docentes para atuarem na era digital.

### Referências

- Alves, E. J., & Faria, D. C. de. (2020). Educação em tempos de pandemia: Lições aprendidas e compartilhadas. *Revista Observatório*, 6(2), abril-junho. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2020v6n2a16pt>
- Ford, K., Porter, C., & Pankhurst, A. (2021). A Lost Year of Learning for Girls in Ethiopia: Evidence from the Young Lives at Work COVID-19 Phone Survey. *Policy Brief*, 44. <https://www.younglives.org.uk/publications/lost-year-learning-girls-ethiopia-evidence-young-lives-work-covid-19-phone-survey>
- Gatti, B. A., Shaw, G. L. Pereira, J.G., J. G. L. T. (2021). Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. *Revista Práxis Educacional*, 17(45), 1-25. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8361>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Honorato, T., & Nery, A. C. B. (2020). História da Educação e Covid-19: crise da escola segundo pesquisadores[...]. *Acta Educ.*, 42, e 54998. Epub 01-Set-2020. ISSN 2178-5201.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 6 (108), 1017-1054.
- Moreira, J. A. Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20, 63438. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- Nóvoa, A. (2022). A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo*, 7(3), agosto de 2022. <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>
- Sales, G. L., Tavares, A. M. B. do N. Silva, B. D. Jeane Costa de Santana e Silva, E.

- (2022). Educação 2050: Pensar o futuro em tempos de mudanças aceleradas. HOLOS, 4. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13962>
- Sainz, I., Sainz, J., & Capilla, A. (2020). Efeitos da crise COVID na educação. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <http://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf>
- Silva, B. D. da, & Ribeirinha, T. (2020). Cinco lições para a educação escolar no pós Covid-19 Interfaces Científicas - Educação, 10(1), 194–210. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p194-210>.
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2019), Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.
- Tesar, M. (2020). Towards a post-covid-19 'new normality?': physical and social distancing, the move to Online and Higher Education. Policy Futures in Education, 18(5), 556-559. <https://doi.org/10.1177/1478210320935671>.

## Autorregulação no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades da compreensão leitora nos métodos de estudo

Susana Costa (ORCID 0000-0003-4766-0033) \*,

Ana Cristina Silva (ORCID 0000-0001-6238-2663) \*\*,

Francisco Peixoto (ORCID 0000-0001-7193-2284) \*\*\*

\*CIE-ISPA, PT, \*\*CIE-ISPA, PT, \*\*\*CIE-ISPA, PT

Autor: Susana Costa (susan.costa@gmail.com)

### Resumo

Segundo a Agenda 2030 é necessário garantir uma Educação facilitadora da aprendizagem autónoma, sendo pertinente conceber programas de ensino explícito de estratégias de autorregulação. Nesse sentido, pretende-se elaborar e comparar o impacto de dois programas de métodos de estudo para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, em que a investigação é escassa, evidenciando a compreensão leitora como estratégia diferenciadora comparativamente aos programas tradicionais. Os programas partilham estratégias de regulação comportamental, distinguindo-se nas estratégias de regulação na leitura. O estudo segue uma metodologia quase-experimental, com dois grupos de intervenção e um de controlo. O impacto da intervenção medir-se-á em cinco dimensões: autorregulação, métodos de estudo, compreensão leitora, regulação comportamental e motivação para a leitura. Serão aplicados três momentos avaliativos distanciados temporalmente, respondendo à necessidade de estudos longitudinais. Espera-se que esta investigação produza conhecimento que contribua para a discussão sobre as potencialidades do ensino formal de métodos de estudo para uma aprendizagem autorregulada.

*Palavras-chave:* autorregulação, autonomia, métodos de estudo, compreensão leitora, motivação

## **Self-regulation in the 3rd cycle of basic education: Potentialities of reading comprehension in study methods**

### **Abstract**

According to Agenda 2030, it is necessary to ensure an education that facilitates autonomous learning, and it is pertinent to design explicit teaching programs for self-regulation strategies. In this sense, we intend to elaborate and compare the impact of two study methods programs for the 3rd cycle of basic education, in which research is scarce, highlighting reading comprehension as a differentiating strategy compared to traditional programs. The programs share behavioural regulation strategies, differing in reading regulation strategies. The study follows a quasi-experimental methodology, with two intervention groups and one control group. The impact of the intervention will be measured in five dimensions: self-regulation, study methods, reading comprehension, behavioural regulation, and motivation for reading. Three temporally distanced evaluative moments will be applied, responding to the need for longitudinal studies. It is expected that this research will produce knowledge that contributes to the discussion on the potential of formal teaching of study methods for self-regulated learning.

*Keywords:* self-regulation, autonomy, study methods, reading comprehension, motivation

### **Estado da arte**

A Educação é uma das prioridades da Agenda 2030 da ONU, destacando-se a pertinência de um referencial de competências para a aprendizagem autónoma e autorregulada (OECD, 2018).

Desenvolver programas de métodos de estudo para uma aprendizagem autorregulada adquire enorme relevância, servindo como referencial para habilitar os alunos na recolha e organização de informação, retenção de conteúdos, estruturação dos ambientes de trabalho, sistematização das matérias e recolha de apontamentos (Almeida, 2002; Rosário et al., 2006; Veiga-Simão & Frison, 2013). Com efeito, as estratégias autorregulatórias articulam-se com as dimensões cognitiva e metacognitiva,



comportamental e motivacional, mas também com a eficácia dos métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem (Boekaerts & Corno, 2005; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2015).

As lacunas dos programas de métodos de estudo resultam, maioritariamente, do uso de estratégias comuns que se mostram ineficazes ao longo do tempo (Donoghue & Hattie, 2021; Dunlosky et al., 2013), da falta de consideração das dificuldades na compreensão da leitura no processamento da informação escrita (Dunlosky et al., 2013) e da excessiva ênfase nas questões de compreensão literal em detrimento da ativação do conhecimento prévio (Costa-Pereira et al., 2020).

A autorregulação desempenha um importante papel na compreensão leitora (Pearson & Cervetti, 2017; Viana & Ribeiro, 2020), constatando-se que os leitores mais proficientes são aqueles que utilizam estratégias de autorregulação nas diferentes fases do processo de leitura (Okkinga et al., 2018; Vieira et al., 2015), ou que têm uma maior motivação para a leitura (McBreen & Savage, 2020).

A investigação salienta as estratégias de compreensão leitora que facilitam a regulação do processamento da informação escrita, nomeadamente: ativação do conhecimento prévio (McCarthy & McNamara, 2021; Smith et al., 2021), tipologia de textos (Adam, 2019; Meyer et al., 2018), atividades sugeridas (Cadime et al., 2017), identificação das ideias principais (Stevens et al., 2019), estabelecimento de inferências (Clinton et al., 2020; Oakhill & Cain, 2018) e autoquestionamento (Joseph et al., 2016).

Sendo a autorregulação um importante fator para a compreensão leitora, bem como para a eficácia dos métodos de estudo, a articulação entre ambos tem o potencial de desenvolver a aprendizagem autorregulada, por meio da utilização de técnicas de leitura ativa em métodos de estudo como sublinhar, fazer anotações, identificar ideias principais, resumir e questionar o texto. Além disso, sendo a compreensão leitora uma competência transversal, será uma importante variável a considerar num programa de métodos de estudo.

O presente estudo procura responder à necessidade de programas interventivos de métodos de estudo que atuem como suporte à aprendizagem autónoma e sirvam de referencial no ensino explícito de estratégias de autorregulação. Além disso, como a



investigação nacional é escassa no 3.º Ciclo do Ensino Básico, o estudo será desenvolvido neste nível de escolaridade.

Dadas as lacunas identificadas nos programas de métodos de estudo, pretende-se destacar a compreensão leitora como elemento diferenciador, procurando assim contribuir para a inovação na prática educativa. Neste sentido, serão integradas estratégias de autorregulação que a literatura indica como favorecedoras da compreensão leitora.

A investigação permitirá um follow-up da intervenção, respondendo à necessidade de estudos longitudinais.

## **Método**

### **Objetivos**

Com base nos fundamentos teóricos sobre a problemática em estudo, esta investigação tem como ponto de partida o seguinte problema:

Poderão os programas de métodos de estudo contribuir para a regulação comportamental e para a regulação na leitura, atuando como suporte à aprendizagem autorregulada no 3.º Ciclo do Ensino Básico?

O objetivo geral é o de desenvolver e analisar o impacto de dois programas de métodos de estudo com idêntica incidência em estratégias de regulação comportamental, normalmente utilizadas em programas tradicionais, mas distintos nas estratégias de compreensão leitora e de regulação na leitura.

Este objetivo geral consubstancia-se em dois objetivos específicos:

O1. Desenvolver dois programas de métodos de estudo, com atividades semelhantes no âmbito da regulação comportamental, mas distintos nas estratégias de compreensão leitora e de regulação na leitura.

O2. Avaliar o impacto dos dois programas de métodos de estudo, nas seguintes cinco dimensões:

- 1) Autorregulação da aprendizagem;
- 2) Métodos de estudo;
- 3) Compreensão leitora;

4) Regulação do comportamento;

5) Motivação para a leitura.

Perante os objetivos supracitados, pretende-se responder às seguintes questões de investigação:

Q1. Quais as atividades pedagógicas mais adequadas para um programa de métodos de estudo apropriado à aprendizagem autorregulada no 3.º Ciclo do Ensino Básico, com vista à regulação comportamental e à regulação na leitura?

Q2. Qual o impacto dos dois programas de métodos de estudo em cada uma das cinco dimensões do estudo?

Q3. Comparativamente entre si e com o grupo de controlo, qual o efeito dos dois programas de métodos de estudo em cada uma das cinco dimensões do estudo?

O primeiro objetivo específico da investigação (O1) articula-se com a primeira questão de investigação (Q1), e o segundo objetivo (O2) relaciona-se com a segunda e a terceira questão de investigação (Q2 e Q3).

### **Participantes**

Dado tratar-se de um contexto educativo, com turmas já constituídas, a distribuição aleatória dos sujeitos da amostra é inviável, sendo adotado um desenho metodológico quase-experimental de grupo de controlo não equivalente e com aplicação de pré-teste e pós-testes a todos os alunos, para compensar a distribuição não-aleatória.

Os participantes serão:

- Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar o 7.º ano em escolas do concelho de Lisboa, distribuídos em dois grupos experimentais (um para cada programa) e um terceiro grupo, de controlo.
- Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico, que dinamizarão os programas;
- Juízes/Especialistas, para aferir a qualidade dos trabalhos dos alunos, com base em grelhas de avaliação.

Optou-se pela aplicação no 7.º ano por tratar-se de um início de ciclo, com mudanças curriculares significativas, e estes alunos encontrarem-se no começo da adolescência, com características peculiares ao nível do desenvolvimento cognitivo.

Para acautelar o efeito de difusão entre os grupos experimentais e o de controlo, este será selecionado numa escola onde não haja intervenção.

Tendo em conta a dimensão amostral recomendada para um plano quase-experimental (Coutinho, 2011), a amostra não-probabilística de conveniência será constituída por 5 turmas para cada grupo. As turmas no 7.º ano variam entre os 24 e os 28 alunos, estimando-se uma amostra de 400 alunos. Serão excluídos os alunos que não entreguem os consentimentos informados à data da implementação.

Os professores terão acesso a um protocolo de procedimentos, incluindo as tarefas a realizar, a ordem de realização e as diretrizes a seguir, de forma consistente e padronizada, garantindo a uniformização, validade e fiabilidade dos resultados. Este protocolo será previamente explicitado numa ação de formação.

### **Materiais para Recolha de Dados**

Aplicar-se-ão técnicas de recolha de dados, de cariz qualitativo, sujeitos a uma análise de conteúdo com o software MAXQDA:

- Observação não participante das sessões dos programas, recorrendo a um diário de bordo;
- Trabalhos dos alunos, realizados durante os programas;
- Questionários de satisfação a todos os participantes após o término da implementação, relativamente ao estudo.

Aplicar-se-ão instrumentos quantitativos para aferir o impacto dos programas nas cinco dimensões do estudo:

1. Autorregulação: IPAA-Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (Rosário et al.,2011);

2. Métodos de estudo: AME-Escala para Avaliação de Métodos de Estudo (Vasconcelos & Almeida,2000);

3. Compreensão leitora: RSU-Escala Reading Strategy Use (Pereira-Laird & Deane,1997, adaptada para a população portuguesa por Ribeiro et al.,2014);

4. Regulação do comportamento: QPE-Questionário de Procrastinação no Estudo (Costa,2007);

5. Motivação: Escala de motivação para a leitura (Mata et al.,2009).

### **Procedimento**

Os instrumentos de recolha de dados aplicar-se-ão em três momentos, a todos os alunos:

1) Antes da implementação (pré-teste) para avaliação do estágio inicial nas cinco dimensões do estudo;

2) Imediatamente após a implementação (1.º pós-teste), para avaliar o impacto;

3) Dada a necessidade de estudos longitudinais, um follow-up aproximadamente 6 meses após o término da intervenção (2.º pós-teste).

Os dados quantitativos serão analisados no SPSS.

O estudo desenrolar-se-á em três fases, respondendo aos objetivos específicos (O1, O2) e questões de investigação (Q1, Q2, Q3):

Fase 1. Planeamento da investigação e elaboração dos programas (setembro 2023-agosto 2025).

O1: Desenvolver dois programas de métodos de estudo, com atividades semelhantes no âmbito da regulação comportamental, mas distintos nas estratégias de compreensão leitora e de regulação na leitura.

Q1: Quais as atividades pedagógicas mais adequadas para um programa de métodos de estudo apropriado à aprendizagem autorregulada no 3.º Ciclo do Ensino Básico, com vista à regulação comportamental e à regulação na leitura?

Os programas fundamentar-se-ão nos objetivos e na revisão sistemática da literatura.

As atividades de regulação comportamental serão idênticas (organização do estudo, gestão de tempo, retenção de conteúdos), distinguindo-se nas estratégias de compreensão leitora e regulação na leitura:

Programa 1 - tarefas tradicionais: identificar ideias principais e secundárias, sublinhar, parafrasear, resumir e esquematizar, tomar notas e recolher apontamentos.

Programa 2 - identificação da estrutura de textos narrativos e expositivos; estratégias de regulação antes, durante e após a leitura; inferências; autoquestionamento e questionamento prévio; tarefas tradicionais do Programa 1, mas realizadas consoante o tipo de texto.

Tarefas:

- Revisão sistemática da literatura;
- Construção do quadro teórico e metodológico;
- Contacto com as escolas;
- Salvaguarda de questões éticas;
- Seleção dos professores e juízes, mediante disponibilidade voluntária para o estudo;
- Constituição da amostra;
- Conceção dos programas: definição das tarefas; nr. de módulos e sessões; periodicidade de aplicação;
- Realização do protocolo de procedimentos e formação dos professores;
- Elaboração dos questionários de satisfação.

Fase 2. Implementação em contexto escolar (setembro 2025-novembro 2026).

Ano letivo 2025-2026, durante o 1.º e 2.º período.

Tarefas:

- Implementação dos programas;
- Observação não participante;
- Aplicação dos instrumentos quantitativos (Pré-teste e Pós-testes).

Os pós-testes enquadram-se na Fase 2, pois relacionam-se com a implementação do experimento em contexto escolar, mas ocorrerão temporalmente na Fase 3, sendo que logo após o pré-teste iniciar-se-á a análise de dados.

Fase 3. Análise dos dados e disseminação dos resultados (novembro 2025-agosto 2027).

O2. Avaliar o impacto dos dois programas, em cada uma das dimensões do estudo.

Q2. Qual o impacto dos dois programas, em cada uma das dimensões?

Q3. Comparativamente entre si e com o grupo de controlo, qual o efeito dos dois programas em cada uma das dimensões?

O impacto dos programas será aferido por:

- Avaliação dos juízes dos trabalhos dos alunos;
- Resultados dos questionários de satisfação dos participantes;
- Comparação dos resultados obtidos nos três momentos de aplicação dos instrumentos quantitativos, para cada uma das dimensões do estudo.

Os instrumentos serão aplicados aos três grupos nos mesmos momentos e condições, esperando-se que eventuais diferenças de resultados sejam consequência dos programas.

Adotar-se-ão ainda as seguintes medidas de controlo na recolha e tratamento de dados:

- Pré-teste e pós-testes: obter uma ideia da similaridade do grupo de controlo e dos experimentais antes e depois da intervenção;
- Controlo estatístico: regressão linear e análise de variância (ANOVA);
- Triangulação de dados: métodos quantitativos e qualitativos, e recolha de dados longitudinal.

### **Referências**

Adam, J-M. (2019). Textos, tipos e protótipos. Editora Contexto.

- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000200006>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Cadime, I., Santos, S., Leal, T., Viana, F. L., Rodrigues, B., Cosme, M. C., & Ribeiro, I. (2017). Compreensão de textos: Diferenças em função da modalidade de apresentação da tarefa, tipo de texto e tipo de pergunta. *Análise Psicológica*, 35(3), 351-366. <https://doi.org/10.14417/ap.1234>
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: A systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, 33(9), 2223–2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>
- Costa, M. D. S. (2007). Procrastinação, autorregulação e género [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/6961>
- Costa-Pereira, T., Henriques, G., & Sousa, O. (2020). Manuais escolares: Textos e compreensão na leitura. In O. Sousa, P. Ferreira, A. Estrela & S. Esteves, *Investigação e práticas em leitura* (pp. 87-110). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/12083>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Edições Almedina.
- Donoghue, G. M., & Hattie, J. A. C. (2021). A meta-analysis of ten learning techniques. *Frontiers in Education*, 6, eArticle 581216. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.581216>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising



- directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2016). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 32(2), 152–173. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.891449>
- Mata, L. Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), 563-572. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/download/248/pdf>
- McBreen, M., & Savage, R. (2020). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1125-1163. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>
- McCarthy, K. S., & McNamara, D. S. (2021). The multidimensional knowledge in text comprehension framework. *Educational Psychologist*, 56(3), 196-214. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1872379>
- Meyer, B., Wijekumar, K., & Lei, P. (2018). Comparative signalling generated for expository texts by 4th–8th graders: Variations by text structure strategy instruction, comprehension skill, and signal word. *Reading and Writing*, 31(9), 1937-1968. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9871-4>
- Oakhill, J., & Cain, K. (2018). Children’s problems with inference making: Causes and consequences. *Bulletin of Educational Psychology*, 49(4), 683-699. [https://doi.org/10.6251/BEP.201806\\_49\(4\).0008](https://doi.org/10.6251/BEP.201806_49(4).0008)
- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>

- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 12-56). Guilford Publications.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Ribeiro, I., Dias, O., Oliveira, I. M., Miranda, P., Ferreira, G., Saraiva, M., Paulo, R., & Cadime, I. (2014). Adaptation and validation of the Reading Strategy Use scale for the Portuguese population. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica* 40(2), 25-36. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/54238/1/Adaptacao.pdf>
- Rosário, P., Mourão, R., Salgado, A. I. G., Rodrigues, Â., Silva, C. S. T., Marques, C., Amorim, L., Machado, S., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A., & Hernández-Pina, F. (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Psicologia Educação e Cultura*, (10)1, 77-88. <http://hdl.handle.net/1822/11903>
- Rosário, P., Lourenço, A. A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Valle, A. (2011). Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (pp. 159-174). Edições Almedina. <https://www.researchgate.net/publication/260392168>
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Stevens, E. A., Park, S., & Vaughn, S. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in grades 3 through 12: 1978–2016. *Remedial and Special Education*, 40(3), 131–149. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940>

- Vasconcelos, C., & Almeida, L. S. (2000). Escala de Avaliação de Métodos de Estudo (AME): Sua utilização na prática de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4(1), 65-78.
- Veiga-Simão, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos da Educação*, 45(2), 2-20. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814>
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). A autorregulação da compreensão durante a leitura e o ensino explícito de estratégias. In *LER: Leitura, escrita, recursos*. <http://hdl.handle.net/1822/68933>
- Vieira, D. C., Frison, L. M. B., & Veiga-Simão, A. M. (2015). Aprendizagem autorregulada: Estratégias de compreensão leitora. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (1), 72-77. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.392>
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 21, pp. 541-546). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>

## Equações para a Sustentabilidade: uma Prática Pedagógica no Curso de Educação Básica

Hélder Pinto (<https://orcid.org/0000-0002-2226-0685>)\*,

Alcina Figueiroa (<https://orcid.org/0000-0003-2574-8341>)\*\*,

Ângelo Silva \*\* (<https://www.cienciavita.pt/portal/5011-E95B-0526>)

\* I. Piaget / RECI / CIDMA, \*\* I. Piaget / RECI

Este trabalho foi financiado pela RECI - Research Unit in Education and Community Intervention e pelo CIDMA - Centro de Investigação e Desenvolvimento em Matemática e Aplicações e pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal), no âmbito dos projetos UIDB/04106/2020 e UIDP/04106/2020.

### Resumo

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da UNESCO, a concretizar até 2030, são uma ferramenta essencial para a sensibilização das alterações que as sociedades modernas têm de alcançar. O processo educativo e, em particular, a formação inicial de professores, não se pode alhear deste esforço coletivo. Assim, neste trabalho iremos apresentar uma tarefa proposta no âmbito da Unidade Curricular de Álgebra e Funções, do 1.º ano do curso de Licenciatura de Educação Básica (em particular, no conteúdo das equações do 1.º grau, equações do 2.º grau e dos sistemas de equações), através da qual se procura sensibilizar os estudantes para temáticas ambientais pouco conhecidas tais como: a extração de ouro e o consumo de água na produção de roupas e outros produtos. Esta prática educativa decorreu no 2.º semestre de 2022/23 e teve dois objetivos principais: por um lado, consolidar a resolução de problemas matemáticos; por outro lado consciencializar os estudantes para o facto de muitos produtos, como o caso de uma simples joia de ouro, trazer associada consigo uma pegada ecológica que muitas vezes não é perceptível. Um outro objetivo deste trabalho é, também, consciencializar os estudantes para o preço ambiental a pagar por opções de comodidade (por exemplo, utilizar água engarrafada) e de ostentação (por exemplo, a *fast fashion* no vestuário). Note-se que, para além de ser pedido aos estudantes que resolvessem o problema

matemático, foi também solicitado que refletissem sobre a situação indicada e que delineassem possíveis soluções para eliminar ou minimizar o problema ambiental subjacente.

*Palavras-chave:* equações, álgebra, poluição, sustentabilidade

### **Equations for sustainability: a pedagogical practice in the Basic Education graduation**

#### Abstract

The UNESCO Sustainable Development Goals, to be achieved by 2030, are an essential tool for raising awareness of the changes that modern societies must achieve. The educational process and, in particular, the initial training of teachers cannot ignore this collective effort. Thus, in this work we will present a proposed task within the scope of the Curricular Unit of Algebra and Functions, of the 1st year of the Degree in Basic Education (in particular, in the content of the 1st degree equations, 2nd degree equations degree and systems of equations), which seeks to sensitize students to little-known environmental issues such as: gold extraction and water consumption in the production of clothes and other products. This educational practice took place in the 2nd semester of 2022/23 and had two main objectives: on the one hand, to consolidate the resolution of mathematical problems; on the other hand, to make students aware of the fact that many products, such as a simple piece of gold jewellery, have an ecological footprint associated with them that is often not perceptible. The objective of this task is also to make students aware of the environmental price to be paid for options that are convenient (for example, using bottled water) and ostentatious (for example, fast fashion in clothing). It should be noted that, in addition to asking the students to solve the mathematical problem, they were also asked to reflect on the indicated situations and outline possible solutions to eliminate or minimize the underlying environmental problem.

*Keywords:* equations, algebra, pollution, sustainability

Neste trabalho será apresentado uma prática pedagógica que ocorreu numa aula da licenciatura de Educação Básica, numa UC da área da matemática, relacionada com a temática das equações. Esta prática pretendia conectar a resolução de problemas, envolvendo a resolução de equações do 1.º grau, equações do 2.º grau e de sistemas de equações, com a temática da sustentabilidade/poluição, de modo a consciencializar os estudantes para a problemática ambiental. Teve ainda como objetivo mostrar a utilidade da matemática, e apresentar um exemplo de como abordar conteúdos matemáticos, em articulação com outras temáticas relacionadas com problemáticas planetárias, de grande relevância para a sociedade atual.

### **A sustentabilidade e a educação**

O desenvolvimento de competências de literacia nos alunos para que fiquem habilitados para a resolução de problemas e tomadas de decisão e, futuramente, venham a exercer uma cidadania ativa e informada, constitui uma preocupação, que já não é recente, quer por parte dos especialistas em educação, quer por parte dos responsáveis pela elaboração dos documentos curriculares e programáticos. Para tal, devem os intervenientes diretos do processo educativo, em contexto escolar, recorrer a dinâmicas diversas de trabalho pedagógico, numa perspetiva interdisciplinar, tais como: diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação das aprendizagens, promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, técnicas de exposição e argumentação, trabalho cooperativo e autónomo, trabalho de projeto, entre outros (Decreto-Lei nº 55/2018, 6 de julho).

Em linha com o desenvolvimento de múltiplas literacias inclui-se reforçar e incentivar a aplicação de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável, desde os primeiros anos de escolaridade, com vista a contribuir para “formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas” (Unesco, 2017), finalidade que a comunidade científica evidencia, assim como explicitam as orientações incluídas nos documentos oficiais (normativos) de diferentes níveis de ensino. Em linha com estes pressupostos, o Ministério da Educação tem vindo a reforçar a imprescindibilidade que “o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a

realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (DGE, 2017, p. 15).

Todavía, esta necessidade imperiosa de desenvolver competências de literacia nos alunos, envolvendo-os ativamente na promoção de uma consciencialização ambiental, requer que os percursos formativos passem a ser encarados de forma diferente da tradicional, concretamente, mais centrados na preparação dos indivíduos para intervenções práticas e úteis e desenvolvidos, sobretudo, “numa perspetiva sistémica” (Bernardes, 2013, p. 27) que ultrapasse “o universo escolar” (Canário, 2008, p. 32). De facto, não basta apresentar aos alunos as diversas problemáticas que caracterizam as sociedades atuais, mas antes, é necessário facultar-lhes oportunidades que lhes permitam, eles próprios, envolver-se, ativamente, na procura de soluções em questões de interesse social e público, sejam elas de natureza cívica, social ou ambiental. Uma das formas de proporcionar aos alunos essas situações/ambientes educativos são a valorização dos saberes disciplinares e também interdisciplinares. Na verdade, a abordagem interdisciplinar constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento de capacidades diversas nos alunos: de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (Decreto-Lei nº 55/2018, 6 de julho). Se por um lado, ainda persiste a ideia de que diferentes áreas do saber são perspetivadas campos de conhecimentos distintos, devendo a sua abordagem ser fragmentada, nomeadamente, em abordagens curriculares, por outro lado, vários são os autores (Galvão, 2006) que evidenciam a ligação entre campos diversos como ciência, literatura, matemática, música e linguagem (Galvão, 2006). Assim, de uma visão do mundo compartimentada e fragmentada, cada vez mais a aproximação e articulação de diferentes áreas do saber constitui um ótimo contributo na compreensão de cada uma delas. Em linha com este pressuposto, e no contexto das múltiplas literacias a desenvolver nos alunos, entre outros, desempenham papel preponderante as metodologias ativas e participativas que permitem aprender sobre o problema em estudo, pois “estuda-se a problemática (...) através de uma ação investigadora e de intervenção” fazendo da aprendizagem “uma atividade de pesquisa” (Leite & Santos, 2004, p. 22). Com efeito, considerando que a formação do aluno é integral, não faz sentido a fragmentação dos conhecimentos nas áreas curriculares

disciplinares, antes a articulação entre diferentes domínios constitui um fator importante na aprendizagem e na construção de conhecimentos, fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos.

### **A Implementação**

Implementação de uma tarefa com vários problemas matemáticos, a partir de notícias reais que abordam a problemática da poluição numa aula da licenciatura de Educação Básica (2.º semestre de 2022/23). No Apêndice são apresentadas algumas dessas notícias, bem como os problemas matemáticos que lhes estão relacionadas. Para além das situações problemáticas propostas, os estudantes também tinham de indicar possíveis soluções para os problemas ambientais apresentados. A tarefa teve a duração de três horas e estiveram presentes 12 estudantes. Antes da realização da tarefa, para aferir as perceções e os conhecimentos que os estudantes possuíam, previamente, disponibilizou-se um questionário online, no *Microsoft Forms*, dividido em duas secções: na primeira secção avaliaram-se as perceções dos estudantes sobre o impacto ambiental das diversas atividades que seriam, posteriormente, abordadas na tarefa matemática (numa escala gradativa de 1 a 5, onde 1 era pouco impactante e 5 muito impactante); na segunda secção avaliaram-se alguns conhecimentos dos estudantes sobre as mesmas temáticas. Foi feita uma análise estatística, na parte dos questionários, e análise de conteúdo, na parte da resolução da tarefa por parte dos estudantes.

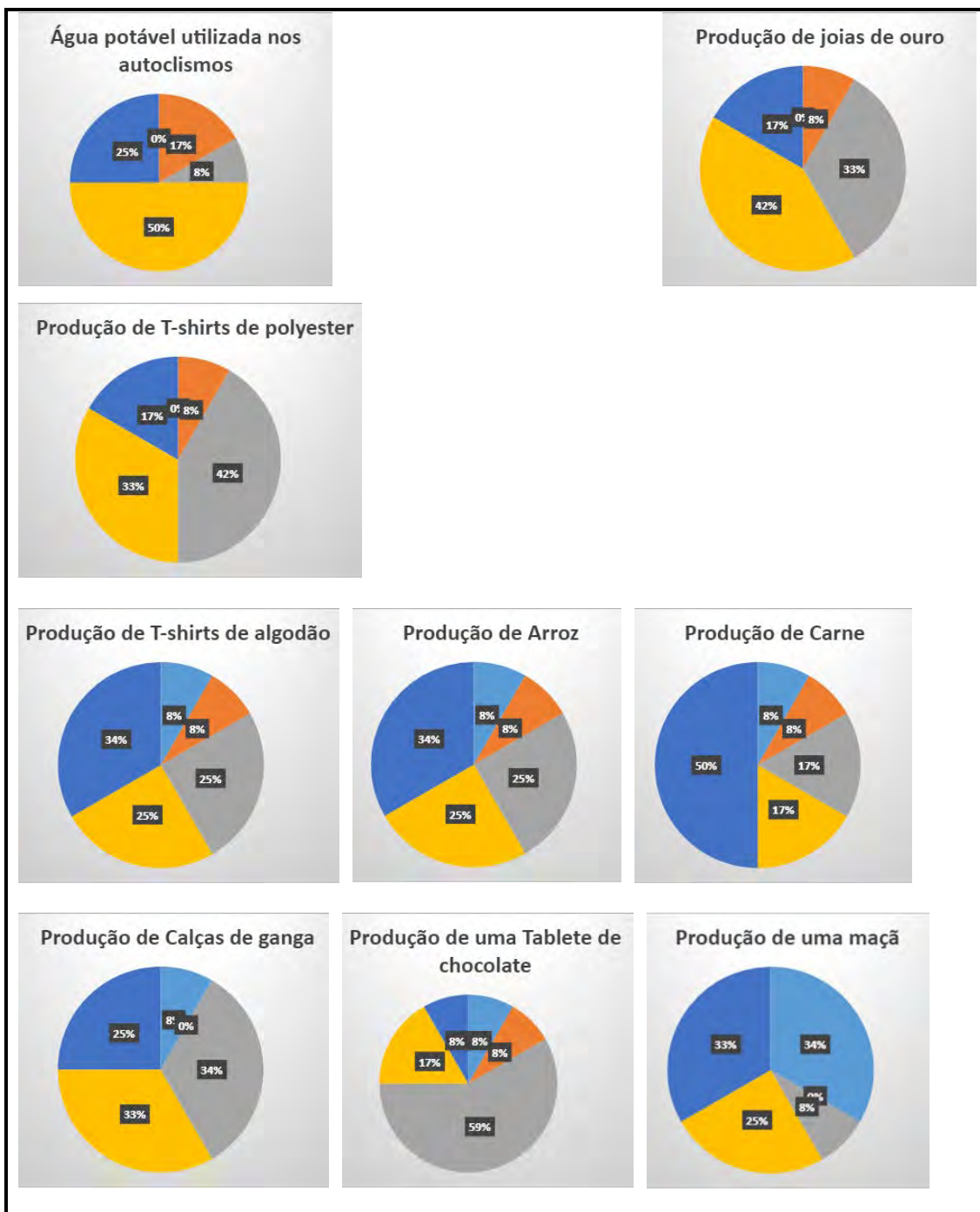
### **Perceções e conhecimentos prévios dos estudantes de Educação Básica**

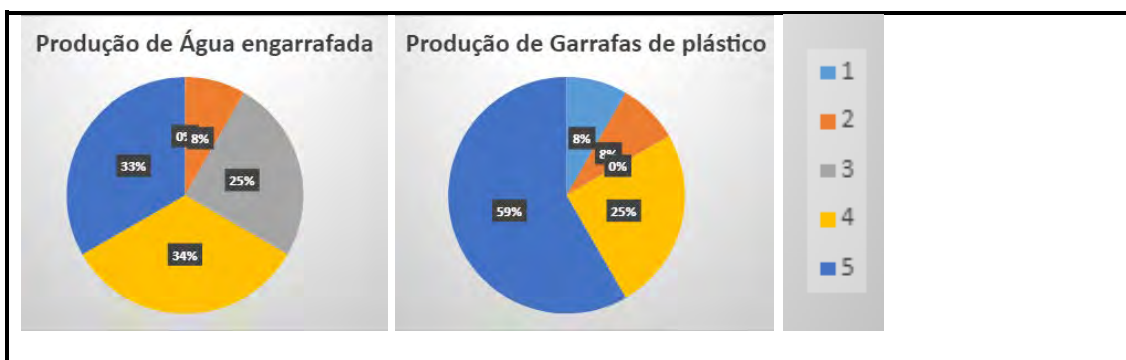
Os resultados da primeira secção do questionário aplicado (perceção sobre o impacto ambiental de diversas atividades) são apresentados na Figura 1.



**Figura 1**

*Perceção dos estudantes sobre o impacto ambiental de várias atividades do dia a dia*



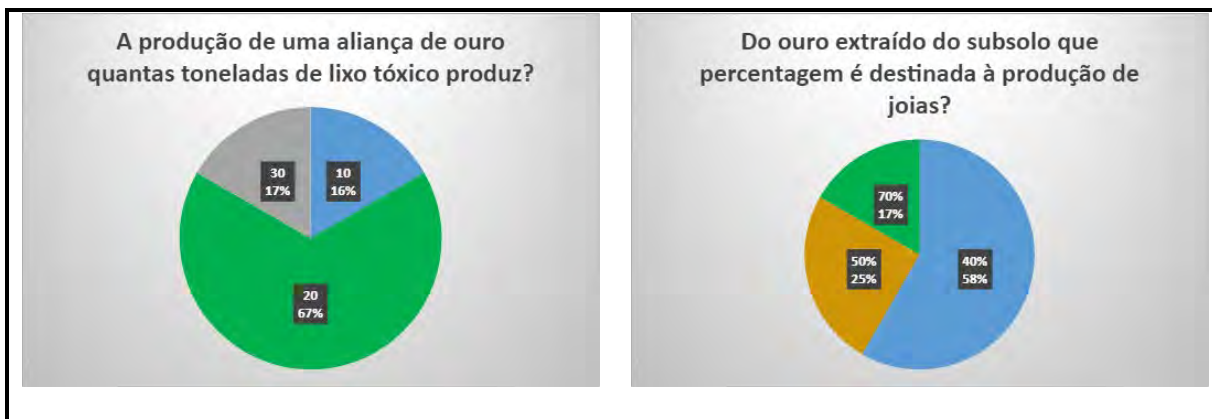


Todas as atividades apresentadas, com exceção da produção de chocolate, foram consideradas bastante impactantes para o ambiente (percentagens de respostas de nível 4 e 5 entre 50% e 84%). A produção de garrafas de plástico (84%) e o consumo de água potável nos autoclismos (75%) foram consideradas as mais preocupantes.

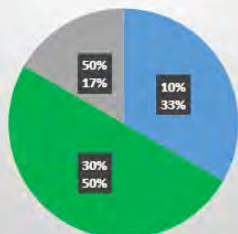
Os resultados da segunda seção (conhecimentos) são apresentados na Figura 2 (a verde estão representadas as percentagens de estudantes que acertaram a cada pergunta):

**Figura 2**

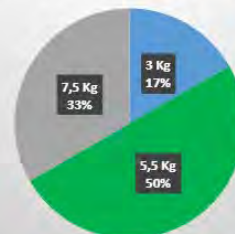
*Conhecimentos dos estudantes sobre o impacto ambiental de várias atividades do dia a dia*



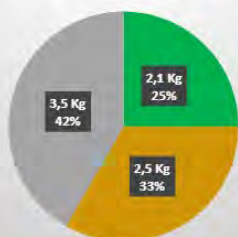
Qual a percentagem de água potável utilizada, em média, nos autoclismos de uma habitação?



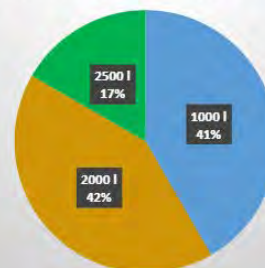
Quantos quilos de Dióxido de Carbono (CO2) são libertados na produção de uma T-shirt de polyester?



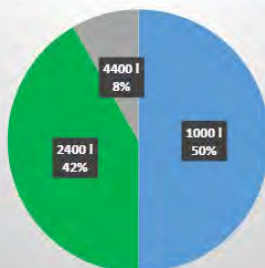
Quantos quilos de Dióxido de Carbono (CO2) são libertados na produção de uma T-shirt de algodão?



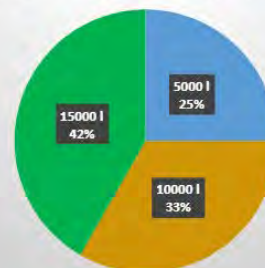
Quantos litros de água são necessários para a produção de 1 Kg de arroz?



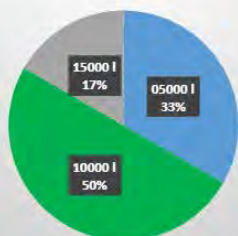
Quantos litros de água são necessários para a produção de 1 hambúrguer ?



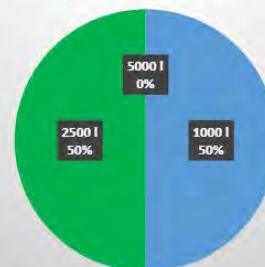
Quantos litros de água são necessários para a produção de 1 Kg de carne?

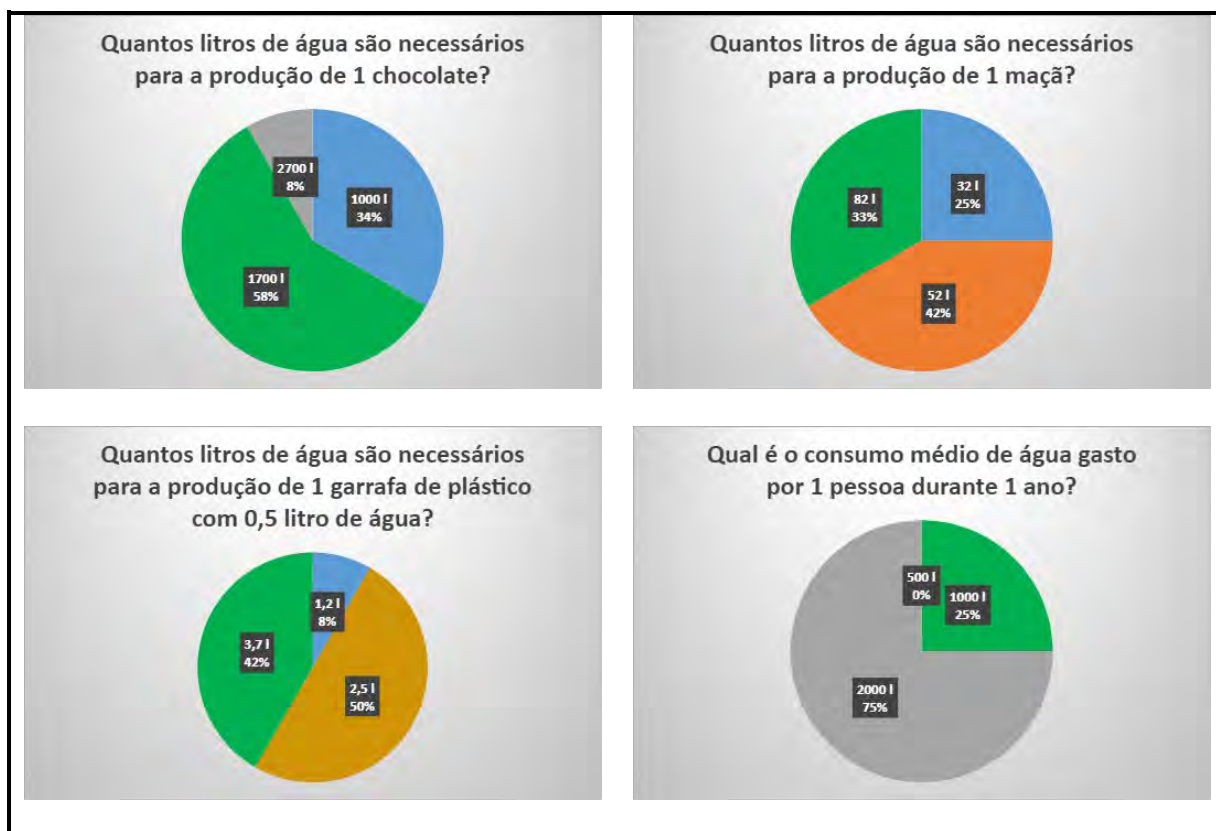


Quantos litros de água são necessários para a produção de 1 par de calças de ganga ?



Quantos litros de água são necessários para a produção de 1 T-shirt?





Das 15 questões colocadas, apenas duas tiveram uma percentagem de acerto superior a 50% (58% e 67%); por outro lado, também apenas duas tiveram uma percentagem de acerto inferior a 25% (ambas com 17%). Assim, a esmagadora maioria das questões teve uma percentagem de acerto no intervalo de 25% a 50%. Deste modo, pode concluir-se que a problemática não é desconhecida dos estudantes, mas o nível de conhecimentos, em termos de quantificar a poluição produzida, ainda é baixo. Pormenorizando, saliente-se ainda o seguinte: a grande maioria (83%) considerava que a percentagem de ouro gasto em joias era menor; poucos estudantes sabiam o gasto de água na produção de arroz (83% afirmou que gastava menos); mais de metade (58%) achava que a produção de carne consumia menos água; três quartos dos estudantes não tinha noção da quantidade de água que uma pessoa consome durante um ano.

#### **A resolução de problemas matemáticos e a proposta de soluções ambientais**

Na resolução dos problemas matemáticos, os estudantes apresentaram dificuldades na elaboração das equações que modelavam as situações apresentadas, tendo

de ser apoiados, de início, pelo docente (principalmente, no momento da definição e na relação entre as variáveis do problema). Esta dificuldade na modelação matemática já tinha sido manifestada por esta turma em aulas anteriores, não sendo específica desta atividade.

Quanto às soluções ambientais propostas pelos estudantes, estas podem dividir-se em três categorias: reprodução de «dicas» bem conhecidas (a maioria); algumas (poucas) sugestões inovadoras e pouco usuais e, finalmente, ainda algumas sugestões que necessitam de mais investigação para confirmar se seriam, efetivamente, uma mais-valia ambiental.

a) «Dicas» bem conhecidas:

- “beber água da torneira”;
- “ao lavar os dentes não deixar a torneira aberta”;
- “usar água da chuva”;
- “reciclar as garrafas de plástico”
- “utilizar garrafas de vidro (reutilizável)”;
- “colocar garrafas de água no depósito do autoclismo”;
- “reutilização de tecidos”;
- “vender e comprar roupa usada permitindo a sua reutilização por mais tempo evitando a confeção de mais”;
- “trocar roupa com amigos/familiares”
- “menos consumo de carne”;
- “consumir alimentos que sejam produzidos em Portugal, o mais perto de nós”;
- “utilizar a água do duche (enquanto esperamos que aqueça) para o autoclismo”;
- “consumir mais produtos biológicos e nacionais”;
- “utilizar apenas as máquinas da loiça e da roupa quando estão cheias”;

b) Sugestões pouco usuais:

- “a água usada na lavagem de legumes, por exemplo, pode ser usada também para rega”;

- “reutilização da água de lavar roupa”;
  - “mais hortas comunitárias”;
  - “comprar cabazes desperdício zero, onde se vendem produtos quase em fim de vida ou quase fora do prazo”;
  - “usar joias em 2.ª mão”
- c) Sugestões que precisariam de mais exploração/investigação:
- “poderia escolher joias falsas” [de que material?];
  - “um colar de pérolas também ficaria bem e com menos problemas ambientais” [como são produzidas as pérolas?];
  - “mostrava-lhe outras opções que não fossem poluentes” [quais?];

Cerca de 58% dos estudantes referiram desconhecer alguns dos problemas ambientais apresentados (Quadro 1, primeira linha), com especial ênfase na extração de ouro e na poluição verificada na produção de roupa. De facto, nenhum dos estudantes desta turma tinha noção prévia da poluição que se verifica na extração de ouro e, consequentemente, na pegada ecológica que o fabrico e utilização de joias trazem consigo.

Apresentam-se, seguidamente, alguns exemplos das respostas dadas pelos estudantes.

## Quadro 1

### *Algumas respostas dadas pelas estudantes*

#### *Já sabias que...*

... a extração de ouro é um grande problema ambiental? Que conselhos darias à Luísa para suprimir/diminuir o impacto negativo das joias que utilizou no seu casamento?

Nos fez ideias deste grande problema ambiental.

Na verdade, não tinha ideia que a extração de ouro era um grande problema ambiental.

#### *Sabias que...*

... a produção de roupa, bem como de outros produtos, é um grande problema ambiental devido ao enorme consumo de água? Que conselhos darias ao João para suprimir/diminuir este impacto negativo?

Não tinha noção que certos produtos consumiam tão pouca água e outros precisam de imenso água.

- Nunca tinha pensado neste tema como um problema ambiental.

#### *Sabias que...*

... se desperdiça muita água quando consumimos água engarrafada? Que sugestões darias aos trabalhadores desta empresa para suprimir/diminuir este impacto negativo?

Este problema ambiental também é bastante palado, pelo que já sabia deste impacto.

#### *Sabias que...*

... a roupa é responsável por uma grande emissão de gases poluentes? Que conselhos darias à Joana para suprimir/diminuir este impacto negativo da roupa?

Sim, já vi um documentário sobre o assunto. Não sei se há valores específicos.

A problemática das garrafas de plástico era a problemática mais familiar aos estudantes. Note-se que, mesmo quando a problemática era conhecida (Quadro 1, segunda linha), os estudantes demonstraram, quase sempre, um desconhecimento sobre a dimensão efetiva do problema, nomeadamente, em termos de consequências ambientais.

### **Conclusão**

A atividade implementada permitiu aos estudantes consciencializarem-se que todos os produtos que consumimos deixam uma pegada ambiental, mesmo que esta não seja visível. Por outro lado, produtos que à partida parecem similares, podem ter tido um processo de fabricação diferente e, conseqüentemente, ter provocado diferentes níveis de poluição. Os estudantes ficaram ainda com a noção do conceito de pegada hídrica, tendo consciência que todos os alimentos (e outros produtos) consomem grandes quantidades de água na sua produção e, portanto, o cuidado com água não se restringe à poluição direta e ao evitar de desperdício, sendo um problema bem mais complexo e abrangente, de dimensão planetária.

Refira-se, ainda, que os estudantes se depararam com dificuldades na modelação matemática, observando que não basta só saber de matemática para que esta possa ter utilidade e aplicabilidade em contexto real.

Para futuro pretende-se alargar este tipo de atividades a outras turmas de Educação Básica de modo a obtermos uma amostra mais significativa e criar problemas matemáticos envolvendo outros contextos como, por exemplo, a poluição provocada pela aviação e outros transportes a combustão.

### **Referências**

- Bernardes, A. (2013). Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas – a dimensão educativa do trabalho. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, 1.ª Série, 129, 2928-2943.

- Despacho n.º 6478/2017 (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, 2.ª Série, 143, 15484
- Unesco (2017). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. ISBN: 978-85-7652-218-8
- Canário, R. (2008). Relatório Geral - Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Ministério da Educação, DGRHE, 133-148.
- Galvão, C. (2006). Ciência na literatura e literatura na ciência. *Interacções*, 3, 32-51.
- Leite, E. & Santos M. R. (2004). Nos trilhos da Área de projeto. Instituto de Inovação Educacional.



## Apêndice

Parte da tarefa proposta aos estudantes (por falta de espaço, apenas se apresentam, parcialmente, algumas das notícias ambientais utilizadas na tarefa e respetivo problema matemático).

**Poluição: O lado "feio" do ouro**

A Notícia:

### Danos ao meio ambiente são preço pago pela extração do ouro

Praticamente 70% do ouro extraído no mundo vai para a produção de joias. O preço da vaidade é, contudo, alto: a destruição do meio ambiente e guerras acompanham o caminho do ouro dos tempos antigos até hoje.

Quem sela uma união matrimonial com uma aliança de ouro passa a carregar, desavisadamente, um peso incalculável: para a fabricação de uma mera aliança de ouro são produzidas aproximadamente 20 toneladas de lixo tóxico, que contaminam o lençol freático, o mar, ou tornam regiões inteiras impróprias para serem habitadas.

<https://www.dw.com/pt-br/danos-ao-meio-ambiente-s%C3%A3o-pre%C3%A7o-pela-extra%C3%A7%C3%A3o-do-ouro/a-15296528>

---

**Problema Matemático**

A Luísa utilizou no dia do seu casamento uma aliança, uma pulseira e um colar de ouro. Sabendo que a fabricação destes três artigos foi responsável por **200 toneladas de resíduos tóxicos** e que o colar tem o dobro do tamanho da pulseira, indica quantas vezes o colar de ouro é maior que a aliança da Luísa.

**Poluição: A água potável que deitamos pela sanita abaixo...**

A Notícia:

**REÚSO DE ÁGUA DO BANHO FAMILIAR PARA O VASO SANITÁRIO**

30% de economia de água potável

[http://www.aevouzela.net/hidrosfera/reciclar\\_agua\\_do\\_chuveiro.html](http://www.aevouzela.net/hidrosfera/reciclar_agua_do_chuveiro.html)

---

**Problema Matemático**

O Sr. Silva instalou este sistema e diminuiu, de facto, o seu consumo de água em 30%. No final do mês, o Sr. Silva teve uma poupança de 20% na sua fatura total da água, uma vez que teve de continuar a pagar os mesmos 10€ de outras taxas. Quanto dinheiro poupou o Sr. Silva ao final do mês?

### Poluição: A produção de roupas

A Notícia:

A emissão de gases de efeito estufa ocorre nas várias fases do ciclo de vida de uma peça de roupa, desde a produção, transporte e uso (lavagem, secagem e engomagem).

Uma *T-shirt* de poliéster é responsável por cerca de duas vezes mais emissões de CO<sub>2</sub>, quando comparada com uma de algodão



<https://www.publico.pt/2019/11/29/infografia/pegada-roupa-391>

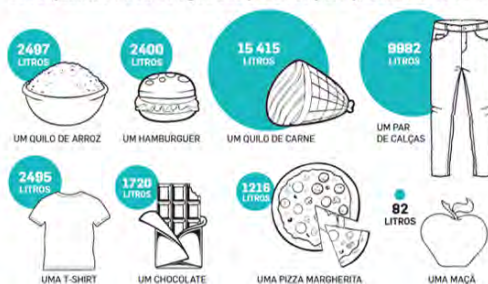
### Problema Matemático

A Joana ficou chocada quando descobriu que as suas 14 T-shirts foram responsáveis por **60 kg de emissões de CO<sub>2</sub>**. Quantas t-shirts de cada tipo tem a Joana?

### Tema da Poluição: A produção de roupas

A Notícia:

Sabe quantos litros de água são precisos para produzir este bens?



<https://www.dinheirovivo.pt/economia/vem-ai-o-calor-aprenda-a-reduzir-o-consumo-de-agua-12839770.html>

### Problema Matemático

O João levou para as férias, entre calças e t-shirts, 13 peças de roupa. Na produção destas peças gastaram-se **62 383 litros** de água...

Quantas peças de cada tipo levou o João?

### **Poluição: A água engarrafada**

#### **A Notícia:**

Mas nosso objetivo aqui é olhar para a água sob a ótica do consumo consciente e entender quanta água é consumida para produzir uma garrafa de água. Sem muito suor, me deparei com uma **publicação** da International Bottled Water Association (IBWA) sobre consumo de água na fabricação de água engarrafada. O estudo foi realizado pela amostragem de 9 empresas nos Estados Unidos, representando a produção de 14,5 milhões de litros de água (43% do consumo norte americano de água mineral em 2012). Os resultados apontam que: **para produzir 1 litro de água mineral se consome 1,39 litros de água!**

Leia também o post **Dia mundial da água: um objetivo do desenvolvimento sustentável**

Se você se assustou com os números, tenho más notícias: essa avaliação é parcial, pois trata apenas do consumo no processo produtivo. Assim como a indústria tem avançado na quantificação das emissões de carbono (*Carbon Footprint*) de sua cadeia produtiva, o mesmo deve ser feito para o consumo de água. A metodologia de *Water Footprint*, ou Pegada Hídrica, permite quantificar o consumo de água na cadeia. Imagine o resultado da análise se incluímos o consumo de água na fabricação das embalagens de água? Dados da Water Footprint Network indicam que a pegada hídrica do plástico é relevante e o consumo para produção de uma garrafa plástica de 500 ml consome, em média, 3 litros de água. Ou seja, o consumo de água para fabricação da garrafa pode ser de seis a sete vezes maior que o volume de água dentro da própria garrafa.

<https://blog.waycarbon.com/2014/01/o-consumo-de-agua-na-producao-de-agua/>

#### **Problema Matemático**

Em conclusão, **uma garrafa de 0,5 litros de água é responsável por um consumo de 3,695 litros de água...**

Numa determinada empresa são consumidas várias garrafas destas por mês, sendo responsável por uma «pegada» de 16627,5 litros de água. Se cada trabalhador beber menos 15 garrafas por mês, seria possível ter garrafas suficientes para mais 10 trabalhadores.

Quantos trabalhadores tem esta empresa? Quantas garrafas por mês bebe cada trabalhador?



Ensinar e aprender a escrever: conceções e perceções de professores no  
processo de ensino-aprendizagem da escrita

Silva, Maria Cristina Vieira (0000-0003-2248-0829)\*,

Bacelar, Maria Beatriz (0009-0002-5937-6240)\*\*

\*CIPAF- ESEPF / CIEC - UM

\*\*CIPAF- ESEPF

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a  
Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em  
Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e  
UIDP/00317/2020.

## Resumo

A aprendizagem da escrita constitui um dos domínios da língua de indiscutível  
importância. O presente trabalho foca-se no ensino-aprendizagem da escrita, tendo por  
objetivo identificar as conceções e perceções de dois docentes (um do 1.º CEB e outro do  
2.º CEB) acerca do ensino e aprendizagem da escrita. A escolha do quadro metodológico  
de investigação para dar conta desta problemática recaiu sobre o estudo de caso.  
Apresentamos os resultados de um inquérito por entrevista recolhido junto dos dois  
docentes, visando identificar as conceções e perceções destes sobre o processo de ensino-  
aprendizagem da escrita. Na vertente das conceções sobre a escrita, ambos os docentes  
declararam valorizar a domínio da escrita, ainda que o docente do 2.º CEB não tenha  
deixado de salvaguardar a importância da oralidade enquanto fator determinante na  
proficiência da escrita. Os aspetos facilitadores da aprendizagem da escrita, a valorização  
das competências prévias, bem como a criação de um ambiente de confiança, promotor  
do autoconceito e autoestima do aluno foram algumas das dimensões destacadas pelos  
docentes entrevistados. O papel do professor é percecionado como o de um facilitador,  
valorizando a socialização das produções escritas e a escrita colaborativa, na linha da  
pedagogia socioconstrutivista. Na dimensão das perceções sobre as práticas, os  
professores afirmam suportar a sua intervenção em práticas que podemos considerar

enquadráveis numa pedagogia do erro, na qual o professor tem consciência das várias dimensões linguísticas que estão na origem dos desvios, o que lhe permitirá identificar a sua origem e as estratégias de remediação a adotar.

*Palavras-chave:* Formação de professores, ensino-aprendizagem da escrita, concepções e perceções, professores cooperantes da prática de ensino supervisionada.

### **Teaching and learning to write: teachers conceptions and perceptions about the teaching-learning process of writing**

#### Abstract

Learning to write is one of the undeniably important domains of language. The present work focuses on the teaching-learning of writing, aiming to identify the conceptions and perceptions of two teachers (a primary and a middle school teacher) about teaching and learning how to write. The choice of the methodological research framework fell on a case study. We present the results of an interview survey collected from the two teachers, aiming to identify their conceptions and perceptions about the writing teaching-learning process. In terms of conceptions about writing, both teachers declared that they valued mastery of writing, even though the middle school teacher did not fail to safeguard the importance of orality as a determining factor in writing proficiency. The facilitating aspects of learning to write, valuing previous skills, as well as creating an environment of trust, promoting the student's self-concept and self-esteem, were some of the dimensions highlighted by the teachers interviewed. The teacher's role is perceived as that of a facilitator, valuing the socialization of written productions and collaborative writing, in line with socioconstructivist pedagogy. In the dimension of perceptions about practices, teachers claim to support their intervention in practices that we can consider as part of a pedagogy of error, in which the teacher is aware of the various linguistic dimensions that are at the origin of deviations, which will allow him to identify his origin and the remediation strategies to be adopted.

*Keywords:* Teacher training, writing teaching-learning, conceptions and perceptions, cooperative teachers in supervised teaching practice.

A aprendizagem da escrita constitui um dos domínios da língua portuguesa de indiscutível importância, enquanto competência transversal, cujos desempenhos, nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), têm vindo a ser diagnosticados como deficitários (vejam-se os relatórios do IAVE - Instituto de Avaliação Educativa (2023a) e (2023b).

A par da sua importância, a complexidade da linguagem escrita é outro dos traços reconhecidos nomeadamente por autores como Camp & Ribas (1992), ao assumirem que esta se inscreve num contexto social de práticas comunicativas, mediante as quais os indivíduos constroem o seu conhecimento e pensamento.

Pelo facto de a escrita não ser uma tarefa fácil de executar, porque “os textos são construções culturalmente convencionalizadas, que obedecem a determinadas regras, códigos e convenções, e cuja aprendizagem não se desenvolve espontaneamente” (Simões & Azevedo, 2009, p.89), estas tarefas devem requerer, desde cedo, uma especial atenção dentro de sala de aula. De forma a melhor compreender como se desenrola o processo de aprendizagem desta competência, importa, pois, conhecer como os alunos constroem o seu saber sobre (os usos d)a linguagem escrita, num contexto social e cultural que confira significado à atividade de (aprender a) escrever. Efetivamente, é através da dimensão social da escrita que os alunos têm a oportunidade de se tornar escritores mais competentes, e conscientes. O professor deverá proporcionar aos alunos competências emergentes do currículo, tais como: o desenvolvimento de habilidades de comunicação, a aprendizagem colaborativa, a motivação promovida através do *feedback* disponibilizado, quer pelos seus pares, quer pelos docentes.

Neste âmbito, importa que os futuros professores tenham oportunidade, no seu processo de formação, de reconhecer os princípios orientadores do ensino da escrita: um ensino precoce; que proporcione uma prática intensiva de todo o processo (planificar, textualizar e rever); baseado em textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; que privilegie o ensino sequencial das atividades de escrita; que permita uma

regulação externa e interna da produção textual e que assegure uma gradual complexificação da sua produção (Barbeiro e Pereira (2007)).

O presente trabalho surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida pela segunda autora, sob orientação da primeira, focando-se no tema do ensino-aprendizagem da escrita e tendo por objetivo identificar as conceções de dois docentes (a professora cooperante do 1.º CEB e o professor cooperante responsável pela disciplina de Português no 2.º CEB) relativamente às suas conceções em torno da escrita, bem como as suas perceções sobre o processo de ensino-aprendizagem deste domínio.

### **Metodologia**

Em função do objeto de estudo (as conceções e perceções de dois docentes - um do 1.º CEB e outro do 2.º CEB - acerca do ensino e aprendizagem da escrita, a escolha do quadro metodológico de investigação recaiu sobre o estudo de caso. Apresentam-se os resultados de um inquérito por entrevista recolhido junto dos dois docentes cooperantes no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, visando identificar as conceções e perceções destes sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Considerou-se apropriado optar pela investigação-ação, procurando cruzar a investigação e a intervenção na prática (pré)profissional visando assim, segundo Fonseca (2012), trabalhar em simultâneo, num processo cíclico a articulação entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente.

### **Participantes**

Os dois docentes inquiridos foram selecionados justamente por desempenharem funções de professores cooperantes no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida pela segunda autora, tendo como supervisora a primeira autora. Os dois docentes desenvolviam a sua atividade profissional em dois contextos distintos: uma como professora titular de uma turma do 2.º ano de escolaridade numa instituição de ensino particular e o outro como professor da disciplina de Português no 5.º e 6.º ano de escolaridade numa escola pública, ambas situadas no Porto. Ainda que cada um deles com as suas particularidades, ambos eram professores experientes: a professora do 1.º CEB lecionava há 16 anos e o docente do 2.º CEB há 39 anos.

## **Materiais**

Como refere Morgado (2013), citado por Batista, Rodrigues, Moreira & Silva, 2021, p. 18, “o inquérito por entrevista é especialmente útil como estratégia de recolha de dados em estudos de carácter interpretativo, essencialmente devido ao grau de interação que se permite que seja estabelecido entre o investigador e o entrevistado”. Efetivamente, para além da observação das práticas docentes destes professores titulares realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada, considerou-se ainda importante explorar as conceções destes docentes relativamente à forma como entendem a escrita, bem como as dificuldades com que se confrontavam os alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem desta competência.

### *Guiões de entrevista*

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um guião de entrevista, o qual se encontrava dividido em três partes: a primeira permitiu recolher os dados pessoais; a segunda era direcionada às conceções da/o docente em torno da escrita e a terceira parte contemplava as perceções dos docentes quanto à sua própria prática no que ao ensino da escrita dizia respeito.

As questões apresentadas foram pensadas e criadas com base nos seguintes objetivos:

#### *Objetivos gerais:*

- Conhecer as conceções dos docentes sobre a relação entre o domínio da Escrita e o currículo;
- Conhecer as perceções dos professores sobre a relação entre as produções escritas e o processo de melhoria das mesmas.

#### *Objetivos específicos:*

- Compreender de que forma a escrita é trabalhada em sala de aula;
- Compreender como é valorizada a avaliação e o *feedback* nas produções escritas;
- Compreender como é que o docente implementa práticas de melhoria da escrita dos discentes;



- Comprender como é valorizado o domínio da escrita em sala de aula.

Procurou-se criar uma linha de entrevista que fosse ao encontro dos aspetos identificados nas diferentes leituras efetuadas e das fragilidades dos alunos quanto ao domínio da Escrita detetadas nas provas de aferição, de forma perceber de que forma estas são colmatadas pelos docentes em sala de aula.

Assim, e com o objetivo de responder aos objetivos gerais estipulados, começou-se por abordar as conceções dos docentes quanto ao currículo e a forma como este se relaciona com o domínio da escrita, para articular estas conceções com as suas perceções em torno das produções escritas dos discentes e dos processos de melhoria das produções, na prática dos docentes.

As questões em torno das conceções dos professores abrangem não só aquilo que é expectável os alunos serem capazes de fazer e as competências que estes devem adquirir, mas também procuram uma visão sobre outros aspetos que influenciam os alunos, isto é, a posição que os professores assumem perante a abordagem ao domínio da Escrita.

A abordagem anteriormente referida constitui o ponto de partida para a terceira parte da entrevista, que está direcionada para as perceções dos docentes sobre a sua própria prática e, neste sentido, visa atingir os objetivos específicos acima identificados.

### **Procedimento**

A partir dos guiões acima apresentados, foram conduzidas duas entrevistas semi-estruturadas aos docentes, tendo sido recolhido o prévio consentimento informado dos mesmos para a sua gravação áudio e salvaguardado o anonimato no tratamento dos dados.

Após a transcrição das respostas à entrevista, procedeu-se à análise de conteúdo das mesmas. Para o efeito, identificaram-se indutivamente as categorias e subcategorias para análise, que foram agregadas em temas, permitindo-nos uma análise interpretativa das respostas obtidas.

### **Resultados e sua discussão**

Apresentam-se, nesta secção, os dados recolhidos, bem como a sua análise e discussão, a partir das entrevistas realizadas quer à professora titular de turma do 2.º ano de escolaridade, quer ao professor de Português do 5.º e 6.º anos.



Dos diversos domínios previstos nas orientações curriculares para o Português, a Oralidade, a Leitura e a Escrita foram aqueles identificados pela professora como os mais valorizados por si. Quanto ao domínio da escrita e seu ao papel perante este, a professora revela um particular cuidado no diagnóstico de competências de pré-escrita desenvolvidas no pré-escolar, para, a partir daí, encetar a aprendizagem formal da linguagem escrita. Já o docente de Português no 2.º CEB hierarquiza a Leitura e a Escrita face à Oralidade e à Educação Literária, atribuindo uma menor valorização à Gramática. Justifica o destaque atribuído às duas primeiras competências em virtude do que designa ser a “cultura escolar, apesar de, cada vez menos, [ser] uma cultura da escrita”. Congratulando-se com o papel que a Oralidade tem vindo a ocupar no currículo, não deixa de reconhecer que “a aprendizagem da gramática esclarece os problemas da escrita e da oralidade e dos outros domínios que envolvem a compreensão dos textos, é mais nesse sentido que é dada, por isso não é tão valorizada.” Parece, pois, atribuir um carácter meramente instrumental ao ensino da Gramática, enquanto competência subsidiária da aprendizagem da linguagem escrita.

A valorização das produções escritas dos alunos é, para a professora, outro aspeto fundamental, afirmando que “temos de aceitar todas as produções, aqueles recadinhos que eles nos escrevem, expor tudo”. Esta valorização passa ainda pela “socialização dos escritos, ou seja, [por os alunos] saberem por que razão é que vão escrever e para que é que serve [o que vão escrever]”. Manifesta-se, assim, contra atividades rotineiras de escrita que não tenham um destinatário e um fim previamente concertados: “o escrever para quê vai ser só para ficar mais um texto no caderno. Acho que nós, como professores, devemos tentar sempre pensar, antes de propor uma atividade escrita, o que é que vamos fazer com ela”. Sobre a aprendizagem da escrita e o papel que o professor desempenha ao longo deste processo, o docente do 2.º CEB reconhece que “a escola comunica preferencialmente pela escrita”, daí reforçar o papel do professor na aprendizagem da escrita: esta “aprende-se formalmente na escola e é na escola que se desenvolvem os processos de escrita.” Considerando que a escrita “está hipervalorizada na escola”, em função de um “programa [que me] diz qual a valência, qual o peso que a escrita tem nas aprendizagens dos alunos”, não deixa de reconhecer que “a escrita é uma tarefa que, do ponto de vista mecânico, exige um grande esforço” mas que é determinante para as

restantes aprendizagens: “o que exigimos aos alunos, em grande percentagem, é que comprovem que aprenderam, por escrito”.

Referindo-se às estratégias por si consideradas como mais eficazes para incentivar as produções escritas dos alunos, a professora do 1.º CEB destaca “propostas diversificadas de escrita e que vão ao encontro dos interesses deles.” Revela ainda a abertura às propostas dos alunos, sugerindo particular atenção a “que as propostas de texto sejam sempre tidas quase como um desafio porque eles gostam destes desafios de escrita.” Por seu turno, o professor do 2.º CEB salienta duas estratégias específicas que utiliza com os seus alunos: a primeira delas é o *haiku*, modelo de escrita literário que “parece simples, mas tem que se aprender, aqueles três pequenos versos são bastante complexos, do ponto de vista literário, e eles aprendem isso com facilidade, justamente, porque lhes retiramos a essa carga penosa do que é escrever”. A outra estratégia valorizada pelo docente é a banda desenhada, porque “permite estruturar nomeadamente todos os mecanismos de coesão textual [...] como é que se controla o texto, dando uma coerência, dando uma lógica, estruturando-a sequencialmente de acordo como uma qualquer estratégia de escrita”. Para além das duas estratégias referidas, o docente propõe trabalho autónomo com base em textos com temáticas mais amplas, a desenvolver durante um período de cerca de um mês, durante o qual podem recorrer quer aos pais quer a todos os recursos que lhes permitam “resolver os seus problemas textuais, para lhes dar a possibilidade de envolver, de empenhar na escrita”.

Quando confrontada sobre a importância que atribui aos erros ortográficos, a professora do 1.º CEB reconhece-os como parte integrante do processo de aprendizagem, principalmente quando o contacto formal com a escrita ainda é recente, como acontece no 2.º ano de escolaridade. Para a professora, no percurso de descoberta das convenções de escrita, “a consciência ortográfica é um processo de apropriação muito gradual e até muito lento”. Consciente destas dificuldades, não deixa de salientar e reconhecer que é “muito importante que nós, professores, tenhamos consciência da tipologia de erros que os alunos dão e, em alguns casos, há que haver uma intervenção muito direta e específica – como nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita”. O professor do 2.º CEB assume nesta linha que poderíamos considerar de desdramatização do erro ortográfico,

que o mesmo deve ser visto como “uma possibilidade de melhorar as nossas competências ortográficas, desde que possamos refletir sobre eles”, tendo em conta que “não há ninguém que escreva sem erros ortográficos”; porém, não deixa de considerar que “há exercícios que se têm de fazer para despistar o erro”.

Ainda no que concerne às conceções em torno do domínio da escrita, quando questionada a professora do 1.º CEB sobre se considerava que o domínio da escrita deveria ser mais trabalhado dentro de sala de aula, a professora negou tal necessidade, considerando, contudo, que “deve ser trabalhado de forma mais consciente e com maior intencionalidade pedagógica: eles estão a escrever para quê, porquê, o que é que o professor vai fazer com aquilo que os alunos estão a escrever? [Diria] não mais, mas de uma forma melhor, provavelmente.” De igual forma, para o docente do 2.º CEB, tal medida não se justifica, atendendo a que, apesar de se aprender a escrever na escola, considera que esta tarefa “não deve ser exclusiva da escola”. Isto é, reconhece que o trabalho em torno da escrita “dá uma carga demasiado pesada à própria disciplina e o processo de escrita não é um processo autónomo dos outros domínios, é um processo que tem que coexistir com os outros domínios”. Reforça, alertando para o facto de que, “se nós valorizarmos demasiado a escrita, acabamos por fazer aquilo que as outras disciplinas fazem (que eu acho que é um erro), que é transformar a aprendizagem da própria disciplina, como se aquilo fosse um passo para a especialização do conhecimento da disciplina”. Neste sentido, o principal objetivo que o professor apresenta é que os alunos saibam escrever bem e que consigam exprimir as próprias ideias, quer oralmente quer por escrito.

Nas correções das produções escritas, a professora do 1.º CEB dá maior ênfase, no 2.º ano, a questões relacionadas com a coerência do discurso, o vocabulário e a construção frásica, ao passo que o docente do 2.º CEB valoriza ainda, para além destas, a adequação ao tema e à tipologia do texto, a construção de um texto bem estruturado e com coesão e a correção ortográfica.

A nível de estratégias para melhorar as produções escritas, o que a docente do 1.º CEB aplica com maior frequência (uma vez por semana) são o trabalho individual, as oficinas de escrita e os jogos. A nível de recursos, a professora destaca a plataforma

“Ensinar e Aprender Português”; a oficina “Uma história vai nascer”, incorporando diferentes atividades para a construção de um texto; a explicitação de regras que os alunos devem cumprir para uma boa produção textual; e, por fim, as cartas relativas aos diferentes elementos estruturais da narrativa. Já no que concerne à prática do docente do 2.º CEB, as modalidades que o docente privilegia para promover a escrita são as oficinas de escrita, visto que a escola integra de uma forma opcional essa oferta. Essas aulas permitem, na ótica do docente, “trabalhar todo o processo do texto numa única sessão”, algo que considera ser importante, porque, em sala de aula, as fases do processo “vão ter de ser distribuídas com os outros domínios, ao longo de um período mais longo” . O professor reforça ainda a ideia de que uma das mais-valias que a oficina de escrita proporciona é a divulgação do produto que os alunos escrevem e destaca que, em sala de aula, “nunca tem tempo [para] que eles divulguem todos e é manifestamente impossível. Porque eu acho que esse é um processo de oficina: o debate até ao fim”. Tendo em consideração que a inscrição nas Oficinas de Escrita tinha um carácter opcional, não sendo frequentadas por todos os alunos inscritos nas aulas de Português, foi questionado como era feita a articulação entre a Oficina de Escrita e as aulas desta disciplina curricularmente obrigatória. O docente começou por explicar como desenvolvia as oficinas de escrita, utilizando-as, por um lado, como preparação da expressão escrita para o teste, e por outro, para trabalhar a parte criativa, utiliza-a como forma de os alunos melhorarem a escrita através de atividades mais atrativas. Questionado sobre a incorporação da oferta de Oficina de Escrita no currículo, por um lado, o professor considera tal possibilidade positiva mas, por outro, difícil de equacionar presentemente, dado que “os alunos têm demasiada carga letiva, já têm demasiado de tudo” e que “dar mais é estar só a acrescentar coisas que depois também não acabam por ter muita importância na vida escolar deles.” Quanto aos recursos de apoio para colmatar as dificuldades de escrita, o professor destaca os textos desestruturados para serem (re)organizados e os modelos de escrita de todos os tipos de texto.

Relativamente às fases que contemplam o processo de escrita (planificação, textualização e revisão), no que toca à planificação, a professora do 1.º CEB considera importante, em primeiro lugar, “mobilizar os conhecimentos prévios que temos à cerca daquele tema, então registar as ideias”; em segundo lugar, “passar para um plano de texto,

planificar a estrutura do texto, se for um texto informativo, ir recolher mais informações para além daquela que já tenho, validar as informações que eu já tinha sobre aquele tema, organizar as ideias e depois passar para a escrita de texto.” Em relação à textualização, a professora destaca a rubrica que é partilhada com os alunos, para que consigam redigir um texto, de acordo com determinados parâmetros que vão ser avaliados, posteriormente. Por fim, na revisão, realça a importância do *feedback* para uma reescrita de texto, afirmando que “é necessário dar atenção à revisão, porque eles têm muita dificuldade, e é muito importante isto do rever para aperfeiçoar”, realçando a importância de consciencializar os alunos de que, quando estes escrevem, fazem-no para alguém ler. Por seu turno, o professor do 2.º CEB dá conta de que a forma como são contempladas as fases do processo (planificação, textualização e revisão) depende do contexto, isto é, se se trata de uma aula de Oficina de Escrita (estas fases são trabalhadas em várias aulas de 50 minutos) ou da disciplina de Português. (“é de acordo com a oportunidade de escrever cada um dos processos de escrita, dessas fases de escrita, nos diversos momentos de cruzamento com os outros domínios.”)

Quando inquirida sobre o *feedback* e a forma é que este é proporcionado aos seus alunos, a docente refere aplicar diferentes estratégias, consoante o tipo de tarefa proporcionado. Nas atividades produzidas em sala de aula, a professora considera que o melhor *feedback* é “passar falar com eles e dizer [o que podem] tentar melhorar”; quando estes são apresentados à turma, “tentar dar o feedback, sempre pela positiva, ouvir a opinião dos colegas também, mas sempre no sentido de melhorar o texto e não tanto apontar o que está errado.” Já para os textos que são produzidos em casa, a professora oferece um *feedback* escrito, personalizado para cada aluno, apontando “o que está bem e só depois o que ainda pode melhorar e aponto assim algumas coisas, mas não muita coisa de cada vez [...] e também adequado à faixa etária”. No caso do docente do 2.º CEB, este reconhece a importância do *feedback* no processo de aprendizagem, mas questiona a sua utilidade, se só servir para elogiar. Problematisa o conceito de *feedback* como algo que “tem de fazer sentido para o aluno e tem de fazer sentido para o professor” e destaca a ideia de que “pode ser qualquer um, desde que seja feito genuinamente e autenticamente”, destacando-o como “talvez o mecanismo mais importante da relação pedagógica entre o que ensina e o que aprende, e melhora a escrita, claro”. Fornecendo

*feedback* individualizado através daquilo que designa por entrevista, a fim de “perceber porque é que aquilo está escrito daquela maneira”, com esta estratégia, este professor acredita que compreende melhor a forma como o aluno escreve e “ajuda o aluno a refletir, eventualmente, sobre algo que ele tivesse pensado, que lhe possa ocorrer naquela altura e consiga produzi-lo.”

Por fim, em relação às maiores dificuldades identificadas nos alunos, a professora do 1.º CEB assinala a revisão e a reescrita dos textos, no sentido do melhoramento das produções escritas. Já o docente do 2.º CEB situa-as ao nível da “organização das ideias, correções ortográficas e a construção das frases”, considerando ainda que, face às três fases da produção escrita, a planificação é aquela em que os alunos apresentam maiores dificuldades.

Face aos resultados apresentado, conclui-se que os aspetos facilitadores da aprendizagem da escrita, a valorização das competências prévias, bem como a criação de um ambiente de confiança, promotor do autoconceito e autoestima do aluno foram algumas das dimensões destacadas pelos docentes entrevistados. O papel do professor é percecionado como o de um facilitador, valorizando a socialização das produções escritas e a escrita colaborativa, na linha da pedagogia socioconstrutivista. Na dimensão das perceções sobre as práticas, os professores afirmam suportar a sua intervenção em práticas que podemos considerar enquadráveis numa pedagogia do erro, na qual o professor tem consciência das várias dimensões linguísticas que estão na origem dos desvios, o que lhe permitirá identificar a sua origem e as estratégias de remediação a adotar. Por seu turno, ao aluno é proporcionado não apenas o código linguístico, mas também os códigos de natureza social que lhe permitirão o desejável à vontade nas formas de socialização em que a escrita está implicada (Azevedo, 2010).

### **Referências**

Azevedo, F. (2010). *Ensinar e Aprender a Escrever: Através e para além do erro*. Porto Editora.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L.A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). *Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?*. In Sá, P., Costa, A. P. & Moreira, A. (Org.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 2, pp. 13-36). Universidade de Aveiro.
- Camps, A. & Ribas, T. (1993). *La Evaluación de Aprendizaje de la Composición Escrita en Situación Escolar*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (143).
- Fonseca, K. (2012). *Investigação-Ação: Uma Metodologia para a Prática e Reflexão Docente*. Revista Onis Ciência, 1 (2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Instituto de Avaliação Educativa (2023a). Prova de Aferição de Português e Estudo do Meio | 2.º Ano de Escolaridade: Critérios de Classificação, consultado em 23/06/2023, [https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/06/PA-Port25-CC-2023\\_net.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/06/PA-Port25-CC-2023_net.pdf)
- Instituto de Avaliação Educativa (2023b). Prova de Aferição de Português | 5.º Ano de Escolaridade: Critérios de Classificação, consultado em 23/06/2023, [https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/06/PA-Port55A-CC-2023\\_150623\\_net.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/06/PA-Port55A-CC-2023_150623_net.pdf)
- Simões, R. & Azevedo, F. (2009). *O Menino Escritor ou a arte de escrever sobre a escrita*. In Azevedo, F. & Sardinha, M., *Modelos e Práticas em Literacia* (pp.89-97, capítulo 8). Lidel.



## Valoración de una indagación sobre el agua en futuros maestros de Educación Infantil

Yolanda Golías Pérez (<https://orcid.org/0000-0001-9420-2081>)\*,

María Jesús Fuentes Silveira (<https://orcid.org/0000-0002-4862-6518>)\*,

Juan-Carlos Rivadulla-López (<https://orcid.org/0000-0002-5756-4371>)\*,

Óscar González Iglesias (<https://orcid.org/0000-0002-6888-5664>)\*

\*Departamento de Pedagogía e Didáctica, Universidade da Coruña

Esta/e comunicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-119259GA-I00, financiado por MCIN/10.13039/501100011033/. Autora de contacto: Yolanda Golías Pérez. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña s/n, 15071. A Coruña. Correo electrónico: y.golias@udc.es

### Resumen

La indagación es considerada una práctica científica innovadora y realista y permite que el estudiante universitario pueda desarrollar competencias profesionales aunando el conocimiento científico y didáctico. Además, en los últimos años, en la didáctica de las ciencias se estudia la influencia de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje consideradas elementos esenciales para aprender ciencia. En este trabajo, se muestra el grado de interés, dificultad y las emociones al llevar a cabo una propuesta formativa de indagación sobre el trasvase del agua. Para ello, se elaboró un cuestionario que se implementó con 105 universitarios/as del Grado en Educación Infantil en la materia de “Enseñanza las Ciencias de la Naturaleza”. Se solicitó a los estudiantes que valorasen de la propuesta formativa de indagación: el grado de interés para su formación docente, la adecuación para ser implementada en 6º curso de EI, el grado de dificultad de las fases de indagación y las reflexiones didácticas y las emociones generadas tanto en la vivencia de la indagación como en la reflexión didáctica. Los resultados muestran que se obtuvo un alto grado de interés en indagación tanto para su formación docente como para ser implementada en EI, generando en ellos muchas más emociones positivas que negativas tanto en la vivencia como en la reflexión didáctica. No obstante, los datos también

1016

muestran las dificultades de los participantes en algunas de las fases de indagación vivenciada, en relación al diseño y la intervención docente con respecto al explicitación de preguntas en cada fase.

*Palabras clave:* percepciones, emociones, indagación, formación inicial, educación infantil

### **Assessment of an inquiry on the water in the future Early Childhood Education teachers**

#### **Abstract**

Inquiry is considered an innovative and realistic scientific practice and allows the university student to develop professional skills if scientific and didactic knowledge is combined. In addition, in recent years, in science didactics, the influence of emotions in the teaching-learning process is studied, considered essential elements to learn science. In this work, the degree of interest, difficulty and emotions when carrying out a formative proposal of inquiry by students about the transfer of water is shown. Therefore, a questionnaire was developed that was implemented with 105 university students of the Degree in Early Childhood Education in the subject of "Teaching Natural Sciences". The students were asked to assess the formative inquiry proposal: the degree of interest for their teacher training, the adequacy to be implemented in the 6th year of EI, the degree of difficulty of the inquiry phases and the didactic reflections and the emotions generated both in the experience of the inquiry and in the didactic reflection. The results show that a high degree of interest in inquiry was obtained both for their teacher training and for its implementation in EI, generating in them more positive than negative emotions in the experience and in the didactic reflection. However, the data also show the difficulties of the participants in some of the phases of inquiry experienced, in relation to the design and teaching intervention with respect to the explanation of questions in each phase.

*Keywords:* perceptions, emotions, inquiry, pre-service teaching, early childhood education

La formación del profesorado constituye una línea de investigación consolidada en la didáctica de las ciencias, aunque algo descuidada en Educación Infantil (en adelante, EI) (López-Luengo et al., 2018). En dicha etapa, varios estudios han justificado la necesidad de enseñar ciencia promoviendo la alfabetización científica (Cañal, 2006; COSCE, 2011). Los niños/as desde edades tempranas interaccionan con el entorno lo que les permite idear sus propios modelos que pueden resultarles útiles para comprender los fenómenos y el mundo que les rodea (Eshach y Fried, 2005). En este sentido, los/as maestros/as son los responsables de dar respuestas a las demandas de los infantes, por lo que han de ofrecer experiencias en el aula de infantil que favorezcan el conocimiento sobre el medio natural, promuevan el desarrollo de una actitud positiva hacia las ciencias, etc. (Mérida et al., 2017). Por todo ello, el desarrollo de propuestas formativas, en el ámbito de las ciencias, que traten de acercar la realidad de los/las niños/as de infantil a las aulas universitarias será un paso determinante en la transferencia del conocimiento.

Según ha puesto de manifiesto la investigación, los/as futuros/as presentan dificultades con respecto al conocimiento científico, el análisis de las actividades de enseñanzas o la identificación de qué enseñar (Verdugo et al., 2019) No obstante, a lo indicado hay que añadir la falta de experiencias innovadoras sobre enseñanza de las ciencias percibidas por los futuros maestros/as, en este caso de infantil, en su paso por las aulas universitarias (Cantó et al., 2016). Asimismo, esta demanda de nuevas metodologías requiere cambios a nivel cognitivo, procedimental y también afectivo (García-Ruíz, et al., 2020). En este sentido, la indagación es considerada como una práctica científica innovadora y realista en la que el estudiante podrá desarrollar competencias profesionales aunando el conocimiento científico y el didáctico (Golías, et al., 2022; García Barros, 2017). Además, todo cambio metodológico provocará una respuesta emocional (Chiu et al., 2014) y el estudio de los aspectos afectivos en el desarrollo de la indagación puede aportar información para que los estudiantes puedan conocer y autorregular sus emociones (Mellado, 2014).

Consecuentemente, en este trabajo se presenta la valoración científica y didáctica de una actividad de indagación sobre el agua que pertenece a una propuesta formativa

incluida en una secuencia de enseñanza-aprendizaje -SEA- que forma parte de una Investigación Basada en el Diseño –IBD- (Guisasola et al., 2021) que pertenece a la tesis doctoral de la primera autora. Loss objetivos son:

- Analizar el grado de interés de la actividad práctica de indagación para su formación docente y su adecuación para ser implementada en 6º curso de Educación Infantil.
- Identificar el grado de dificultad de las fases de indagación vivenciadas y de las reflexiones didácticas.
- Averiguar las emociones generadas en el alumnado de la puesta en práctica de la indagación y la reflexión didáctica.

### **Metodología**

#### **Participantes**

En este estudio participaron 105 estudiantes, 87 mujeres y 18 hombres, que cursaban el 2ª Curso del Grado en EI. La mayoría de los estudiantes accedieron al grado cursando bachillerato (68%) pero solo el 11% de ellos/as eligieron la especialidad científica, el resto lo hizo cursando un Ciclo Superior de Formación Profesional. Además, casi la totalidad del alumnado tienen edades comprendidas entre 18 y 25 años, salvo dos que tienen entre 26 y 40 años.

#### **Instrumento**

Se elaboró un cuestionario creado en google forms en el que se les solicitó, de forma individual, que valorasen mediante escala Likert una serie de ítems donde 1 “Completamente desacuerdo” y 4 corresponde a “Totalmente de acuerdo”. Estos ítems se agruparon en los siguientes aspectos-científicos y didácticos-

- a) *El grado de interés* de la actividad práctica de indagación para su formación docente y su adecuación para ser implementada en 6º curso de Educación Infantil.
- b) *El grado de dificultad de las fases de indagación vivenciadas*. Debían valorar cada una de las fases de la indagación: la formulación de hipótesis, el diseño con cada material- esponja, hilo de lana, plástico, bayeta y toalla-, la planificación del sistema de recogida e interpretación de los datos y la conclusión (Ferrés et al., 2015).

- c) *El grado de dificultad de las reflexiones didácticas.* Debían valorar cada una de las tareas: la identificación de ideas clave y habilidades vivenciadas y su correspondiente adaptación a 6º curso de EI, la contextualización para 6º Curso de EI, la elaboración de la propuesta dirigida a 6º EI e intervención docente (Golías et al., 2022).

En relación a las emociones, se les solicitó que valorasen mediante escala Likert del 1 (Completo desacuerdo) al 4 (Totalmente de acuerdo) cada una de las emociones generadas en la indagación vivenciada y la reflexión didáctica. Para ello se considero una adaptación de las emociones propuestas por García-Ruiz et al. (2020); concretamente, seis positivas (interés, confianza, sorpresa, concentración, satisfacción y curiosidad) y cinco negativas (insatisfacción, aburrimiento, vergüenza, inseguridad y rechazo).

### **Procedimiento de recogida de datos**

En el marco de la asignatura “Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza” (6 créditos) en el segundo cuatrimestre del Grado de Educación Infantil, se diseñó un cuestionario de valoración que pertenece a una actividad práctica de indagación sobre el trasvase del agua. Concretamente, el desarrollo de la propuesta formativa se estructuró en cuatro fases, en las que los estudiantes:

- a) Indagan, empleando el material necesario, un problema sencillo: *¿Cuál es la mejor manera de trasvasar el agua a un vaso vacío, sin volcar el recipiente, utilizando los siguientes materiales, esponja, bayeta, algodón, hilo de lana y plástico?*
- b) Analizan qué contenidos y qué habilidades permite enseñar esta indagación.
- c) Adaptan la indagación para ser utilizada con niños de 5-6 años.
- d) Valoran los aspectos científicos y didácticos de una indagación sobre el agua y las emociones generadas en los/as futuros/as maestros/as de Educación Infantil

En este trabajo centramos el análisis en ésta última fase de la actividad formativa. Cabe destacar que la actividad práctica tuvo una duración de 1,5 horas, los estudiantes estaban distribuidos en grupos de 4-5 personas, y ésta se complementaba con la valoración

personal cuya duración estimada fue de una hora adicional. Todos los resultados se recogieron en el mes de marzo de 2023 en la Universidad de A Coruña.

### Procedimiento de análisis de datos

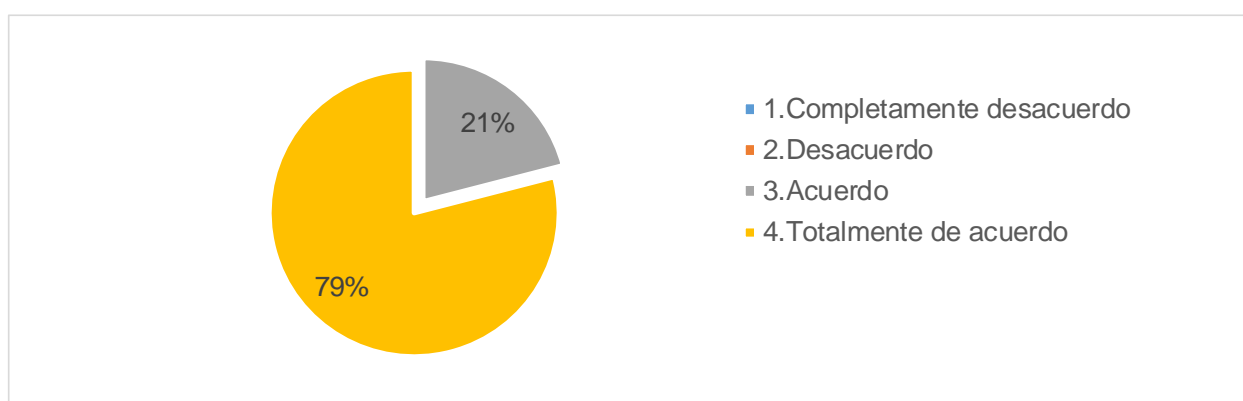
Para la gestión y el análisis de los datos se empleó un programa informático para editar hojas de cálculo (Microsoft Excel) y obtener los porcentajes de valoración del grado de interés y dificultad de la propuesta, así como de cada uno de los ítems correspondientes a las fases de indagación y los aspectos didácticos trabajados. Además, en relación al procedimiento de análisis de las emociones, se han agrupado las repuestas: las puntuaciones 1 y 2 se consideraron negativas (en desacuerdo) y las puntuaciones 3 y 4 positivas (de acuerdo).

### Resultados

En relación al primer objetivo, analizar el grado de interés de los estudiantes sobre la práctica de indagación para su formación docente y sobre su adecuación para ser implementada en 6º curso de Educación Infantil, cabe indicar que la totalidad de los estudiantes consideraron que este tipo de actividad de indagación es de un alto grado interés en su formación docente, siendo el 79% los que manifestaron estar el totalmente de acuerdo y el resto de acuerdo. (figura1).

#### Figura 5

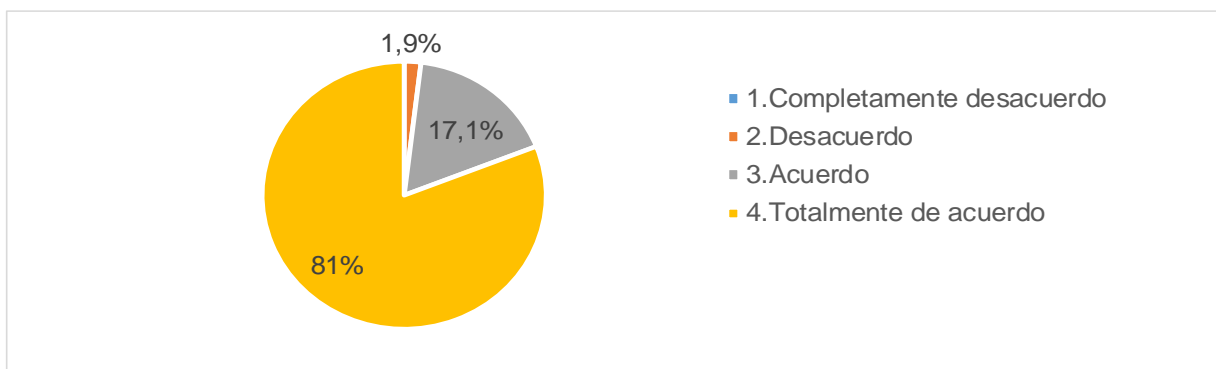
*Grado de interés de los estudiantes sobre la práctica de indagación para su formación docente*



Además, esta tendencia se mantiene en el alumnado que la consideraron interesante para ser implementada en 6º curso de Educación Infantil. No obstante, un escaso número de estudiantes (1.9%) indicó su desacuerdo (figura 2)

**Figura 2**

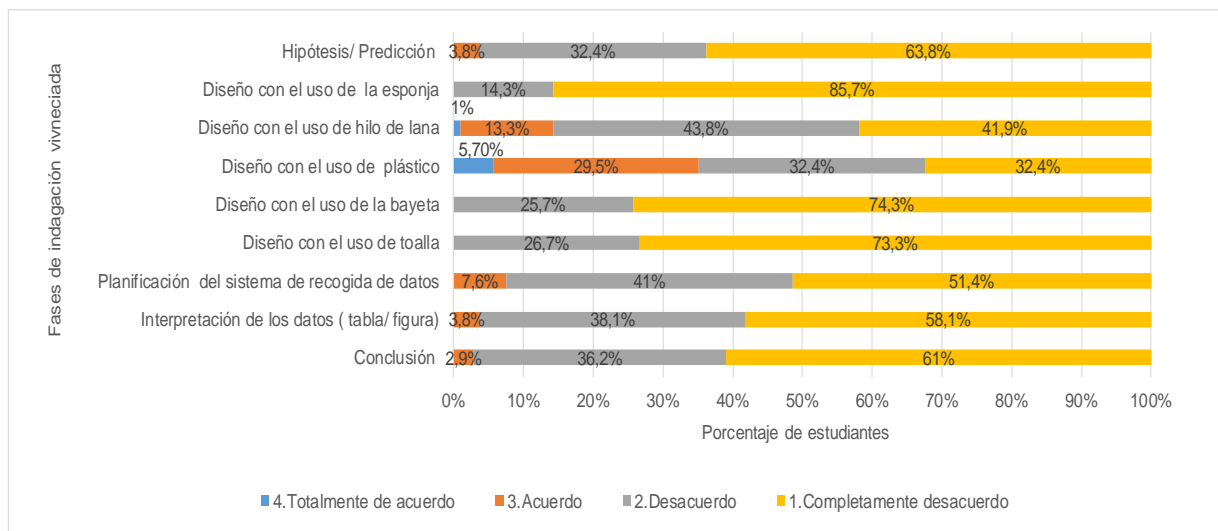
*Grado de interés de los estudiantes sobre la práctica de indagación para poder ser implementada en 6º Curso de EI*



Con respecto al segundo objetivo, identificar el grado de dificultad que los estudiantes experimentaron en las fases de indagación vivenciadas y en las reflexiones didácticas, se observa en la figura 3 que, en general, no han tenido dificultad en el desarrollo de cada una de las fases de indagación. De hecho, las más fáciles de llevar a cabo, según los estudiantes, fueron las relacionadas con el diseño con la esponja, la bayeta y la toalla, asignado el valor de 1 (completamente en desacuerdo) el 85.7%, 74.3% y 73.33% de los participantes, respectivamente. Por el contrario, las consideradas más difíciles fueron las respectivas al diseño del plástico, el 29.5% indicó el valor de 3 (acuerdo) y el 5.70% el valor de 4 (totalmente en acuerdo), y el hilo de lana, asignado por el 13.3% de los estudiantes el valor de 3 y el 1% el valor de 4. Del resto de fases, planificar el sistema de recogida de datos fue considerada por el 7.6% de participantes como algo difícil, otorgándole el valor de 3. El resto de fases solo fueron valoradas por un bajo porcentaje de estudiantes, aproximadamente, entre el 2.9% y el 3.8%, como difíciles (figura 3)

**Figura 3**

*Grado de dificultad que los estudiantes presentan en las fases de indagación vivenciadas*

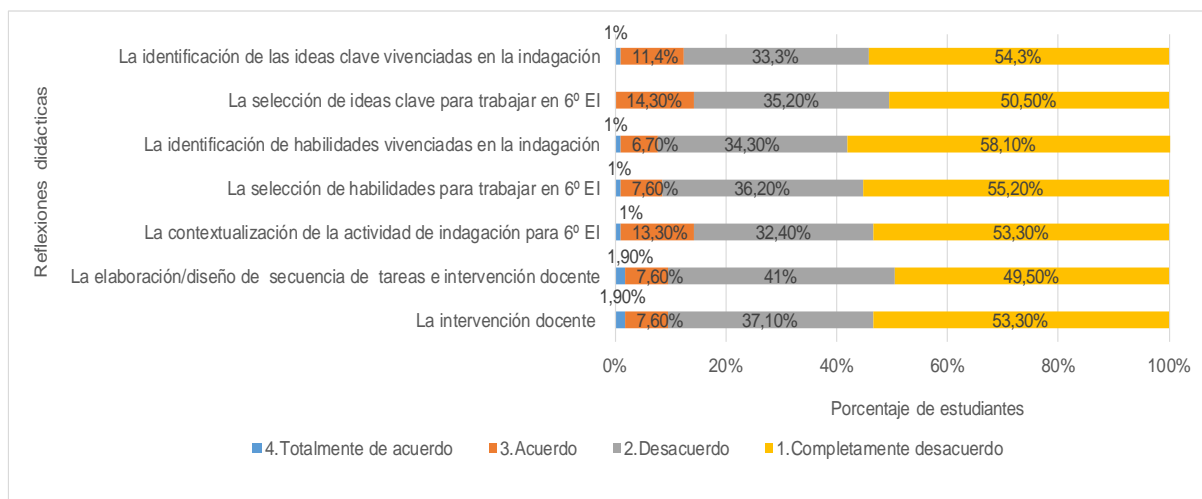


Se mantiene la misma tendencia con respecto al grado de dificultad que los estudiantes presentan en las reflexiones didácticas, es decir, la mayoría de los/as alumnos/as no tienen dificultades para llevar a cabo las tareas didácticas. Cabe señalar que la adaptación de las ideas clave para 6º Curso de EI y la contextualización de la actividad de indagación en infantil fue valorada con 3 (acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo) por más del 14 % de los estudiantes en cada ítem. En el resto de tareas didácticas tan solo presentan dificultades menos del 8% de los/as futuros/as maestros/as (ver figura 4).



**Figura 4**

*Grado de dificultad que los estudiantes presentan en las reflexiones didácticas de la indagación*

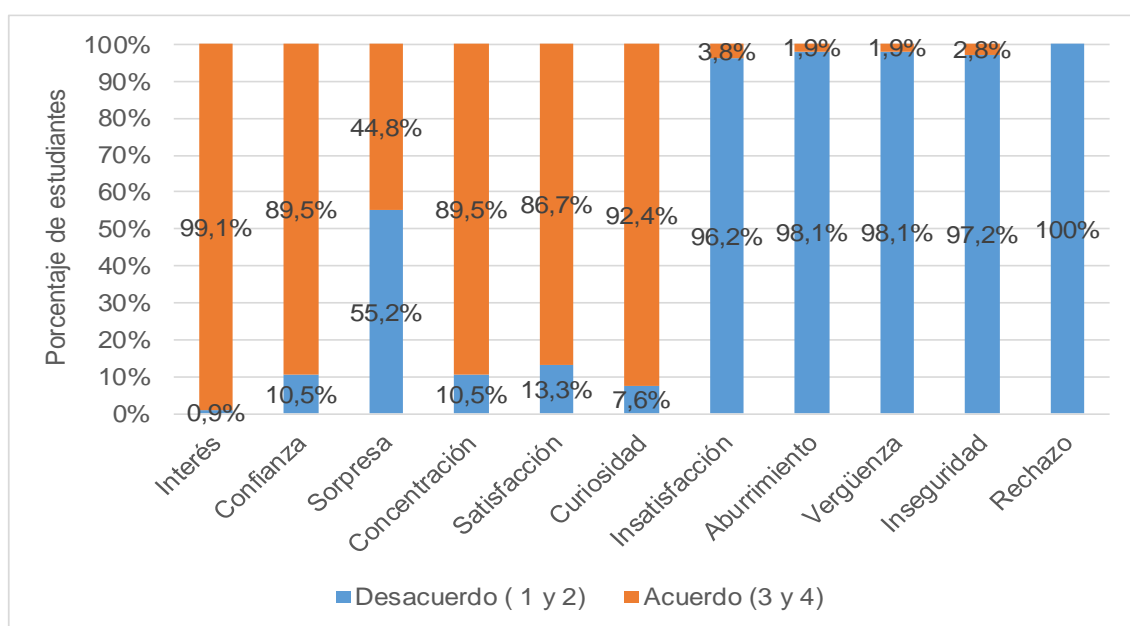


En relación al tercer objetivo de estudio, averiguar las emociones generadas en el alumnado, los resultados muestran que se han generado más emociones positivas que negativas tanto en la vivencia de la práctica de indagación como en la reflexión didáctica. Por un lado, se hizo un estudio pormenorizado de las emociones, en la indagación vivenciada las emociones positivas fueron señaladas por un elevado porcentaje de maestros/as en formación, siendo las más identificadas por los estudiantes: el interés (99.1%), la curiosidad (92.4%), la confianza (89.5%), la concentración (89.5%) y la satisfacción (86.7%). Sin embargo, una emoción de las positivas, la sorpresa, tiene un porcentaje de valoración enfocado más al desacuerdo (55.2%) que al acuerdo. El resto de emociones negativas fueron valoradas hacia el desacuerdo por más 96% de los estudiantes y ningún estudiante experimentó el rechazo (figura 5). Por otro lado, en relación a las emociones identificadas por los/las maestros/as en formación en las reflexiones didácticas, se mantiene la misma tendencia que en la vivencia de la indagación. Las emociones positivas con las que más muestran su acuerdo son el interés (98.1%), la concentración (90.5%), la curiosidad (89.5%), la satisfacción (84.8%) y la confianza (78.1%). Sin embargo, una emoción de las positivas, la sorpresa, tiene un porcentaje de valoración muy similar entre el desacuerdo (52.4%) y el acuerdo (47.6%). El resto de emociones negativas fueron valoradas hacia el desacuerdo por más 97% de

los estudiantes y ningún estudiante experimentó la insatisfacción, la vergüenza o el rechazo el transcurso de las reflexiones didácticas ( figura 6)

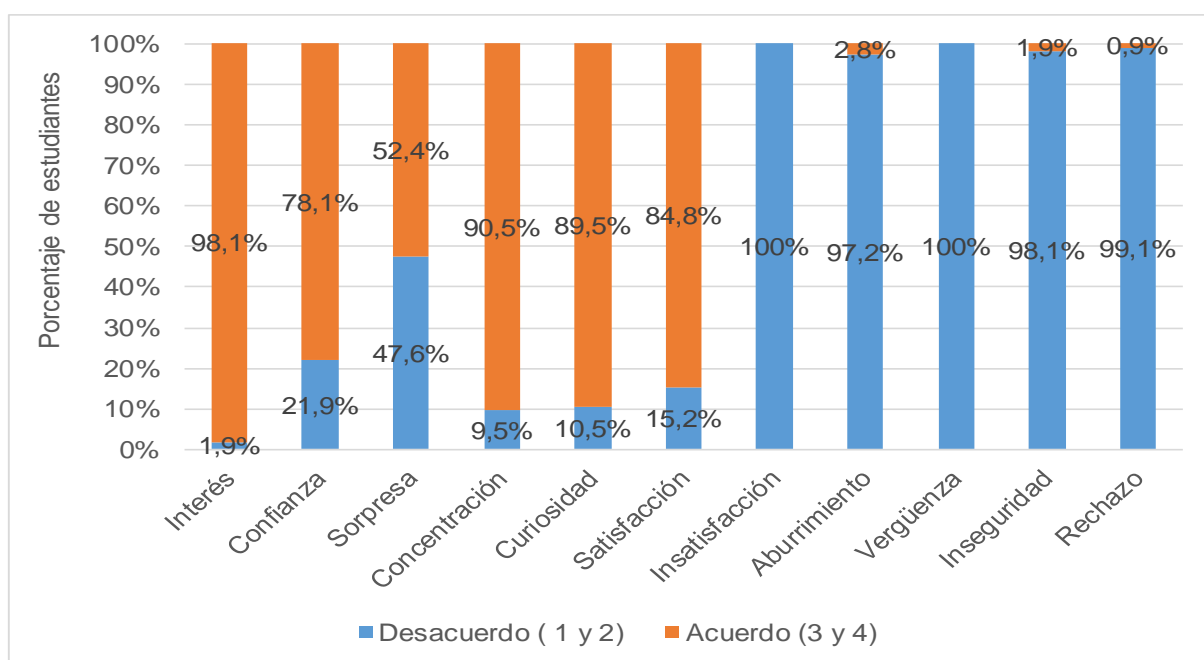
**Figura 5**

*Emociones generadas en los estudiantes en la puesta en práctica de la indagación*



**Figura 6**

*Emociones generadas en los estudiantes al abordar reflexiones didácticas de la indagación*



## Conclusiones y derivaciones didácticas

En este trabajo se analiza el grado de interés, según los estudiantes, para su formación docente de una actividad formativa de indagación y se identifica el grado de dificultad durante el desarrollo de la misma. Además, se averiguan las emociones generadas en los/as futuros/as maestros/as la práctica de indagación y la reflexión didáctica. Basándonos en los resultados podemos concluir que:

-Los participantes, prácticamente en su totalidad, presentan un elevado grado de interés para su formación docente en la actividad formativa tanto sobre la práctica de indagación como en su trasposición al aula de EI.

-Los estudiantes no tuvieron dificultades en la puesta en práctica de la indagación. No obstante, los diseños con algunos materiales como el plástico o el hilo de lana fueron los que resultaron más complejos para idear el diseño de recogida de datos. Dichos materiales, se seleccionaron intencionadamente con el objeto de favorecer el pensamiento científico, la creatividad y la reflexión, tanto en la indagación vivenciada como en el rediseño de la misma que los/las futuros/as maestros/as tuvieron que realizar para 6 º curso de EI. La toma de decisiones es determinante para cualquier docente y, concretamente en esta indagación, la selección de material fue clave, ya que propició el desarrollo de habilidades de indagación y, a su vez, generó distintas emociones en los/as estudiantes (entusiasmo, insatisfacción, ...) según el grado de dificultad que ofreció cada material para llevar a cabo el diseño. Como es lógico, la esponja, la bayeta y la toalla fueron diseños sencillos e intuitivos y que se incluyeron de forma clara en el rediseño al aula de EI, pero el hilo y el plástico propició un debate y reflexión sobre su inclusión o no en el aula de EI. En esta misma línea, del resto de fases, la recogida de datos también fue una etapa del proceso considerada más complicada, aunque por un número reducido del alumnado. Por otro lado, en el proceso y adaptación de la indagación al aula de infantil no se identificaron dificultades, pero, manifestaron algunos problemas en la transposición didáctica de las ideas clave para ser trabajadas en el aula de infantil y en la contextualización. Todo ello coincide con la indicando en estudios anteriores en los que se pone en de manifiesto que los estudiantes de grado tienen dificultades en identificar qué enseñar.

- A los estudiantes universitarios les supuso más emociones positivas que negativas la propuesta formativa, lo que ratifica el uso de este tipo de metodología innovadoras en los programas de formación inicial, así como, el análisis de lo afectivo en el desarrollo de las mimas, que hasta hace pocos años no se había considerado (Mellado, 2014). La emoción experimentada por prácticamente la totalidad de los estudiantes en la indagación ha sido “interés” en congruencia con los datos aportados en la bibliografía (Alvarado et al., 2019; García-Ruiz et al., 2020) y, como se comentaba anteriormente, en coherencia con los resultados obtenidos en el primer objetivo de este trabajo, en el que los estudiantes manifiestan el elevado interés la propuesta formativa para su formación como docentes, aunando el conocimiento científico y didáctico (García Barros, 2017).

En definitiva, el alumnado pone de manifiesto la importancia y el interés que suscitan las prácticas científicas, en el marco de una propuesta formativa, en su formación docente inicial. No obstante, en este trabajo se analiza un solo un aspecto de dicha propuesta, las percepciones, las valoraciones y las emociones que su desempeño ha generado en el estudiante, por lo que somos conscientes de que debemos estudiar otros aspectos como, por ejemplo, la calidad de los rediseños de las indagaciones dirigidos al aula de EI o el nivel de transferencia de conocimiento científico y didáctico en contextos concretos y reales al aula de infantil, tarea nada fácil y que requiere reflexión. Esto último, será concluyente para valorar el nivel de competencias profesionales adquiridas por nuestros/as universitarios/as, así como detectar aquellos aspectos en los que insistir en nuestras propuestas formativas (Golías et al., 2022)

## Referencias

- Alvarado, D. A. R., De las Heras Pérez, M. Á., Vázquez-Bernal, B. y Jiménez-Pérez, R. (2019). ¿Cómo cambian las emociones en docentes en formación inicial al participar en un proyecto de indagación en el aula? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 3(2), 55-69. <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.2.4629>
- Cantó Doménech, J., de Pro Bueno, A., y Solbes, J. (2016) ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias*, 34(3), 25-50. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1870>

- Cañal, P. (2006). La alfabetización científica en la infancia. *Aula de Infantil*, 33, 5-9.
- Chiu, M. H., Chou, C. C., Wu, W. L. y Liaw, H. (2014). The role of facial microexpression state (FMES) change in the process of conceptual conflict. *British Journal of Educational Technology*, 45(3), 471–486. <https://doi.org/10.1111/bjet.12126>
- COSCE (Confederación de Sociedades Científicas de España). (2011). Informe ENCIENDE. Madrid: Confederación de Sociedades Científicas de España. [https://www.cosce.org/pdf/Informe\\_ENCIENDE.pdf](https://www.cosce.org/pdf/Informe_ENCIENDE.pdf)
- Eshach, H. y Fried, M. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336. <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-005-7198-9>
- Ferrés-Gurt, C., Sanmartí, N., & Marbá, A. (2015). ¿Cómo evaluar los trabajos de indagación del alumnado? *Alambique*, 80, 1-10.
- García Barros, S. (2017). Conocimiento científico conocimiento didáctico. Una tensión permanente en la formación docente. *Campo Abierto Revista de Educación*, 35(1), 31-44. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2825>
- García-Ruiz, C., Lupión-Cobos, T. y Blanco-López, Á. (2020). Emociones y percepciones sobre indagación de profesorado en formación inicial. *Investigación en la Escuela*, 102, 54-70. <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.04>
- Golías, Y., García Barros, S., & Rivadulla-López, J.-C. (2022). La indagación en la formación de maestros de educación infantil. El trasvase de agua como problema. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97, (36.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92560>
- Guisasola J., Ametller J., y Zuza K. (2021) Investigación basada en el diseño de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1801. [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2021.v18.i1.1801](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1801)

- López-Luengo, M.A., Torrego-Egido, L.M. C. (2018). ¿Cómo se forman los docentes de educación infantil en didáctica de las ciencias? *Campo Abierto Revista de Educación*,37(1),5-18.  
<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3269>
- Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., Conde, M. C., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C., Sánchez, J., Garritz, A., Mellado, L., Vázquez, B., Jiménez, R. y Bermejo, M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11–36. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1478>
- Mérida, R., Torres-Porras, J., y Alcántara, J. (2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales en educación infantil: un enfoque práctico*. Madrid: Síntesis.
- Verdugo, J. J., Solaz, J. J. y Sanjosé, V. (2019). Evaluación del conocimiento científico en maestros en formación inicial: el caso de la Comunidad Valenciana. *Revista de Educación*, 383, 133-162. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-404>

## Suporte básico de vida no 9.º ano: Da motivação dos alunos para intervir na comunidade

Jorge Bonito (0000-0002-5600-0363)<sup>1,3</sup>,

Maria Aurora Boné (0000-0002-4549-5313)<sup>2</sup>,

Maria João Loureiro (0000-0002-5041-8689)<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, Portugal,

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Portugal, <sup>3</sup>Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro, Portugal

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020. Autor de contacto: Jorge Bonito – Email: [jbonito@uevora.pt](mailto:jbonito@uevora.pt).

### Resumo

Perante uma paragem cardiorrespiratória extra-hospitalar (PCREH), a reanimação cardiopulmonar (RCP) executada por *bystanders* revela maior eficácia do que qualquer outra intervenção terapêutica. O treino de alta qualidade de *bystanders* em RCP é, atualmente, recomendado a nível global, em função da confiança e da proficiência que promove na atuação em PCREH. Em Portugal, no ano letivo de 2015-2016, é iniciado o ensino do suporte básico de vida (SBV) na disciplina Ciências Naturais do 9.º ano de escolaridade, uma inovação que surge na senda das indicações emanadas pelo Conselho Europeu de Ressuscitação. O estudo que se apresenta objetivou conhecer os fatores que contribuem para a intervenção em PCREH. Trata-se de um estudo de natureza descritiva, transversal e analítica, do tipo *survey*. Desenvolveu-se com uma amostra representativa de 1215 alunos do 10.º ano à qual foi aplicado um questionário original. Os resultados revelam que a motivação destes alunos para intervir é elevada. Verifica-se que o sexo masculino apresenta maior motivação para intervir. Os alunos estão sensíveis ao tema e interessados e disponíveis para aprender. Reconhecem a importância da temática e a sua pertinência social. A motivação para intervir varia na razão direta das perceções dos

alunos sobre a sua formação prática recebida e das percepções sobre a aquisição de competências e, na razão inversa dos conhecimentos teóricos. Conclui-se que é necessário investir no aumento de competências dos alunos, em SBV, para que estes se sintam motivados e confiantes para intervir perante uma PCREH.

*Palavras-chave:* Suporte básico de vida, motivação para intervir, ensino básico, *bystander*.

Basic life support in 9th grade: Motivating students to intervene in the community

#### Abstract

In the presence of an out-of-hospital cardiac arrest (OHCA), cardiopulmonary resuscitation (CPR) performed by bystanders is more effective than any other therapeutic intervention. The high-quality training of bystanders in CPR is currently recommended globally, due to the confidence and proficiency it promotes in performing OHCA. In Portugal, in the 2015-2016 school year, the teaching of basic life support (BLS) begins in the Natural Sciences subject of the 9<sup>th</sup> grade, an innovation that arises in the wake of the indications issued by the European Resuscitation Council. The present study aimed to know the factors that contribute to the intervention in OHCA. This is a descriptive, cross-sectional and analytical survey-type study. It was developed with a representative sample of 1215 10<sup>th</sup> grade students to which an original questionnaire was applied. The results reveal that these students' motivation to intervene is high. It appears that males are more motivated to intervene. Students are sensitive to the topic and interested and available to learn. They recognize the importance of the theme and its social relevance. Motivation to intervene varies in direct proportion to students' perceptions of their practical training received and perceptions of skills acquisition, and inversely to theoretical knowledge. It is concluded that it is necessary to invest in increasing the skills of students in BLS, so that they feel motivated and confident to intervene in a OHCA.

*Keywords:* Basic life support, motivation to intervene, basic education, bystander



A tentativa de recuperar uma pessoa que parara de respirar é tão antiga quanto as artes de cura (Bonito, 2023). Apesar dos avanços nas ciências da ressuscitação, a paragem cardiorrespiratória extra-hospitalar (PCREH) continua a constituir um problema de saúde pública mantendo-se baixas as taxas de sobrevivência (AHA, 2020a). O aumento desta taxa pode acontecer através da realização da cadeia de sobrevivência (CdS) (Peberdy et al., 2010). Segundo Breckwold et al. (2009), cerca de 70% das PCREH são presenciadas por familiares, amigos ou por outros *bystanders* (a pessoa que presencia a PCR). Como tal, no período crítico que decorre entre a PCR e a chegada do serviço de socorro poderiam atuar os *bystanders*. Durante os minutos iniciais da PCR ainda existe oxigénio no sangue e nos pulmões e a realização de RCP pode aumentar as possibilidades da sobrevivência até três vezes, evitando a morte biológica, por lesão irreversível dos órgãos vitais (Böttiger, Grabner & Bauer, 1999; Sasson et al., 2010). A RCP realizada por *bystanders* é mais eficaz do que qualquer outra intervenção terapêutica após uma PCREH (Böttiger & Van Aken, 2015). A aplicação destas medidas, enquanto é aguardada a desfibrilhação, resulta numa taxa de sobrevivência média de 3%-4%, o que associa favoravelmente o suporte básico de vida (SBV) e a sobrevida, independentemente do tempo de desfibrilhação (Waalewijn et al., 2002). As diretrizes da *American Heart Association* (AHA) sublinham que a ação rápida, o treino adequado, o uso de tecnologia e esforços coordenados podem contribuir para o aumento da sobrevivência a uma PCR (Monsieurs et al., 2015). Segundo Monsieurs et al. (2015), cerca de 90% das PCREH são fatais, muitas vezes, porque os *bystanders* desconhecem como iniciar a RCP ou porque recebem atuar erradamente. Neste sentido, as últimas diretrizes da AHA (2020b) destacam a necessidade de treino de alta qualidade tanto para profissionais de saúde como para *bystanders*. Este treino é promotor da confiança e da proficiência para a atuação em caso de PCR. Quem sofre uma PCREH depende da assistência da comunidade e, em função disso, os leigos necessitam reconhecer a PCR, pedir ajuda e realizar RCP até à chegada dos serviços de emergência (ERC, 2018).

O *European Patient Safety Foundation*, o *European Resuscitation Council*, o *The International Liaison Committee on Resuscitation* e o *World Federation of Societies of Anesthesiologists* desenvolveram e apresentaram a declaração *Kids Save Lives* (Böttiger & Van Aken, 2015) acerca do treino de crianças em idade escolar, em todo o mundo. O

projeto integra, também, a celebração do Dia Europeu do Reinício do Coração, em 16 de outubro, fundado com o apoio do Parlamento Europeu. A iniciativa pretende consciencializar, globalmente, que todos podem aprender RCP. Atualmente, em alguns países, a educação de crianças em RCP está legislada, enquanto que em outros, existem iniciativas locais e regionais. São 6 os países europeus nos quais a educação em RCP está prevista por lei: *a)* Bélgica, *b)* Dinamarca, *c)* França, *d)* Itália, *e)* Portugal e *f)* Reino Unido. Em 23 países, esta educação está recomendada.

A escola apresenta-se como uma instituição que tem a oportunidade de contribuir para a educação integral dos alunos e, como tal, de lhes possibilitar a capacitação ao nível do SBV. A capacitação de alunos na área da ressuscitação, em Portugal, aconteceu através das Metas Curriculares da disciplina de Ciências Naturais (Bonito et al., 2014), do 9.º ano, que introduzem, pela primeira vez no ensino básico, a aprendizagem obrigatória do SBV, vindo a ser confirmada pelas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018). Segundo Bohn et al. (2012), o treino de escolares com idade igual ou superior a 12 anos, de 2 horas/ano, tende a revelar-se eficaz na aquisição de competências em SBV. As crianças destas faixas etárias revelam uma atitude positiva em relação à aprendizagem da temática e os professores necessitam ser treinados com vista a maximizar o potencial destes alunos. Stroobants et al. (2014) arguem que tanto as crianças em idade escolar como os seus professores são elementos multiplicadores da RCP em ambientes privados e públicos, o que concorre para um aumento da taxa de ressuscitação por leigos. A capacitação em RCP deve implementar-se transversalmente desde a educação pré-escolar até ao ensino universitário e as habilidades em RCP devem concordar com a idade dos alunos (Greif et al., 2021).

Segundo McCarthy et al. (2018), o aumento da motivação dos leigos para realização de RCP poderá contribuir para o aumento das taxas de sobrevivência de PCREH. A motivação dos leigos pode ser influenciada pela frequência de sessões de treino de RCP, orientadas por um instrutor e/ou autoinstrução, com *feedback* em tempo real ou após as práticas para melhoria das habilidades de RCP (Saraç & Ok, 2010). O aumento das habilidades de RCP pode ser alcançado pelo uso de combinações de estratégias de treino, de dispositivos de *feedback* durante o treino de socorristas leigos (Baldi et al., 2019), pela

orientação auditiva através de música ou metrónomo, no caso de o *feedback* auditivo não estar disponível (Hafner, Jou, & Wang, 2015; Hong et al., 2016), com frequência de cursos de reforço de aprendizagem com intervalos inferiores a dois anos (Hsieh et al., 2018; Saraç & Ok, 2010).

Apesar do aumento do acesso à formação por leigos, verifica-se uma resistência na realização de RCP por alguns destes, em função de fatores que impedem a intervenção, em caso de PCREH, nomeadamente o medo em contrair infeção, de se sentir incapaz, de estar sujeito a implicações legais, de causar danos e do medo em geral, em especial se a vítima for uma criança (Savastano, 2011). Kanstad, Nilsena, e Fredriksenb (2011) referem que jovens noruegueses, com idades compreendidas entre os 16-19 anos, apresentam motivação para realizar SBV porém, constituem impedimentos à sua atuação os cenários realistas de PCREH, o facto de a vítima ser um membro da família, ser uma criança ou um consumidor de substâncias psicoativas intravenosas. Segundo Finke et al. (2018) estudantes do sexo feminino apresentaram maior motivação para o treino de SBV e para dar resposta à PCREH, apresentam melhor nível de conhecimentos teóricos, melhor efeito multiplicador no treino de familiares e amigos em SBV. Os alunos do sexo masculino manifestam mais confiança na proficiência em SBV e executam compressões torácicas mais profundas.

A capacitação de leigos revela-se fundamental, porém, de pouco valerá se os indivíduos não forem altruístas, omitindo o uso de uma cidadania ativa e participada. O trabalho que se apresenta procurou conhecer a motivação de alunos do 10.º ano para intervir em caso de PCREH.

## Método

### Desenho do estudo

Trata-se de um estudo descritivo, transversal e analítico, do tipo *survey*, que pretende conhecer a motivação para intervir no caso PCREH.

### População e amostra

A população é formada pelos alunos, de ambos os sexos, matriculados no 10.º ano nos cursos científico-tecnológicos, no ano letivo de 2019-2020. Trata-se de uma

amostragem não probabilística accidental (Fortin, 2009; Maroco, 2003). Para a decisão do tamanho da amostra foi utilizado como critério o nível de significância e o erro amostral ( $e$ ) proposto por Gailmard (2014), i.e., um nível de confiança (IC)  $\geq$  de 95%, com um  $e \leq$  5%, sendo a amostra representativa da população. Obtiveram-se 1215 respostas válidas. Para IC = 99% tem-se  $e = 3.67\%$ .

### **Instrumento de recolha de dados e sua validação**

Foi elaborado um questionário original formatado em suporte informático. Procedeu-se à pilotagem, seguindo-se as indicações de Carmo e Ferreira (2008), Hill e Hill (2009) e Moreira (2009) quanto à sua apresentação. O instrumento está constituído pelas dimensões “Informação sociodemográfica” e “Intervir na comunidade”. Na primeira dimensão foram elaboradas perguntas de identificação, pretendendo-se a recolha de informação sobre o sexo, a idade, o ano de conclusão do 9.º ano e o nome do agrupamento de escolas que o aluno frequentava. A análise da variável “sexo” permite aferir as diferenças entre os dois grupos. Na segunda dimensão avaliam-se as conceções dos alunos acerca da intervenção em SBV na comunidade, mediante 5 itens. Nesta dimensão criou-se uma última pergunta, com escala ordinal, de modo que os alunos, tendo por matriz de referência uma escala de 10 pontos [de 1 (“muito fracamente motivado”) a 10 (“altamente motivado”)], se posicionassem em função da sua motivação para intervir em SBV. A matriz do questionário foi submetida a um painel de cinco jurados e considerados os seus contributos (Boné et al., 2020). O questionário piloto foi aplicado a uma amostra de 134 alunos (56% do sexo feminino) que frequentavam o 10.º ano em 2018-2019 em três escolas, não incluídas na amostra. O questionário foi aplicado *online* no formato *Google Forms*.

### **Análise da informação**

A informação recolhida através dos inquéritos por questionário foi tratada e analisada fazendo uso de técnicas de análise quantitativas e qualitativas. A informação recolhida na plataforma *Google Forms* foi exportada sob o suporte .xls, tendo o ficheiro sido importado diretamente para o *Software IBM SPSS Statistics 24*. Os dados foram tratados e analisados através de técnicas de análise descritiva e inferencial.

## Resultados e Discussão

### Dimensão “Informação sociodemográfica”

Cerca de 59.3% dos respondentes são do sexo feminino, i.e., 4.5 pontos percentuais acima da média relativa às alunas matriculadas no 10.º ano, a nível nacional. A média das idades é de 15.8 anos, a mediana e moda de 16, com um desvio-padrão de .72 anos. A idade mínima é de 14 anos e a máxima de 19.

### Dimensão “Intervenção na comunidade”

Quisemos saber se os alunos já tinham intervindo numa situação real de PCR, de obstrução da via aérea (OVA) e de posição lateral de segurança (PLS) (Tabela 1). Aproximadamente 9.2% ( $f = 111$ ) dos alunos refere que já assistiu a uma PCR e 13.1% ( $f = 159$ ) já terá observado a uma OVA e uma PLS.

### Tabela 1

*Intervenção em situações reais na comunidade. N = 1215*

Pergunta	PCR	OVA	PLS
	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>
Não, por outro motivo	33 (2.7)	33 (2.7)	69 (5.7)
Não, porque não estive na presença de uma PCR / OVA	1071 (88.1)	1023 (84.2)	987 (81.2)
Não, porque não me senti confiante no caso que presenciiei.	42 (3.5)	45 (3.7)	51 (4.2)
Sim	69 (5.7)	114 (9.4)	108 (8.9)

*Nota:* Elaboração própria

Da análise do parâmetro “Não, por outro motivo”, no que se refere à PCR, OVA e PLS, é revelado pelos participantes que nunca estiveram perante as situações apresentadas, apesar de o questionário apresentar essa opção de resposta. Quanto à PLS, três alunos expõem que havia alguém mais habilitado para o efeito e terá sido esse indivíduo a efetuar a manobra.

Na Tabela 2 expõem-se os resultados referentes a constrangimentos que inibem o aluno de atuar numa emergência real. Cerca de 27.5%, consideram que o maior impedimento seria a hipótese de o paciente ter uma doença contagiosa; 24.3% dos alunos

refere que estar perante um acidente traumático aparatoso, com outras lesões; e 8.8% refere o facto de a vítima ser um familiar. Um estudo realizado por Kanstad, Nilsena, e Fredriksenb (2011) identifica constrangimentos à atuação em SBV, apresentando-se, algumas, coincidentes com as encontradas neste estudo, especificamente o facto de a vítima ser um familiar.

### Tabela 1

*Constrangimentos que impedem de atuar numa situação de emergência. N = 2490*

Contextos	N	%
A vítima ser um familiar	219	8.8
A vítima ser um amigo	186	7.5
Falta de máscara de ventilação	483	19.4
Suspeita que a vítima pudesse ter uma doença contagiosa	684	27.5
No local existirem muitos observadores	186	7.5
A vítima sofrer um acidente traumático aparatoso, com outras lesões	606	24.3
Outro constrangimento	126	5.1

*Nota.* Dados. Elaboração própria.

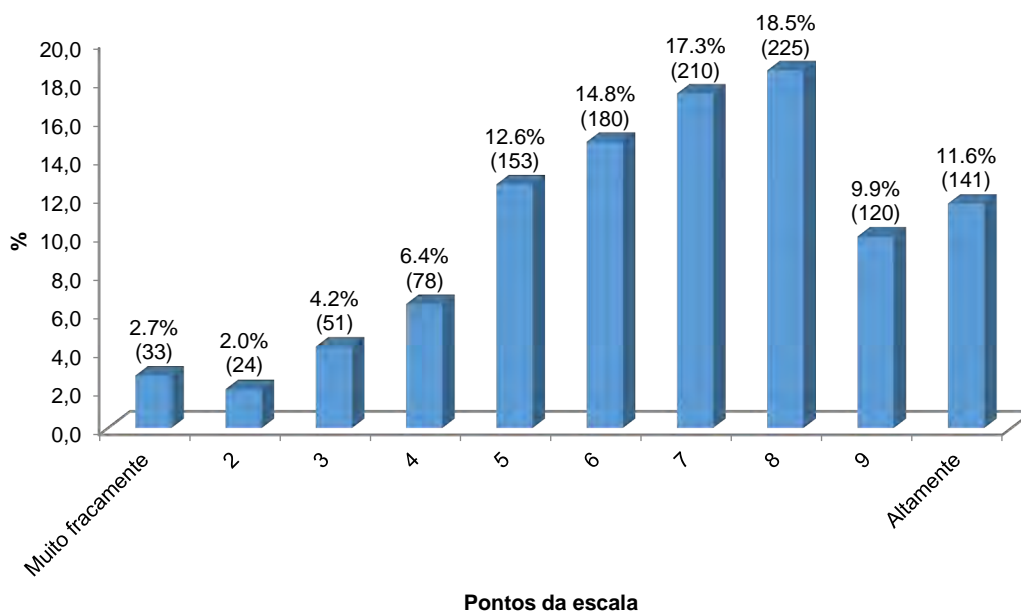
Os participantes revelam uma panóplia de fatores considerados constrangimentos à atuação, como “outro constrangimento”, nomeadamente: *a)* “a pessoa morrer nas minhas mãos”; *b)* “falta de preparação”; *c)* “ficar em estado de choque” *d)* não conhecer a vítima; *e)* “não conseguir fazer corretamente”; *f)* “não se sentir capacitada para tal”; *g)* “nervosíssimo”; *h)* “possíveis perigos para mim e para o paciente”; *i)* “senti que os meus conhecimentos não eram suficientes”; *j)* “ser uma mulher”; *k)* “tenho medo de fazer pior”. Entre os impedimentos à intervenção dos participantes, estão algumas das avançadas por Kanstad, Nilsena e Fredriksenb (2011), particularmente, o facto de a vítima ser um membro da família ou uma criança e o receio de contrair infeção e de se sentir incapaz de atuar de forma correta, como indica Savastano (2011).

Foi solicitado aos estudantes que avaliassem a sua motivação para intervir em SBV, colocando-se numa escala intervalar de 10 pontos (em que o valor 1 corresponde a “muito

fracamente motivado” e o valor 10 traduz “altamente motivado”). Os resultados apresentam-se no gráfico da Figura 1.

**Figura 1**

*Motivação para intervir em SBV. N = 1215*

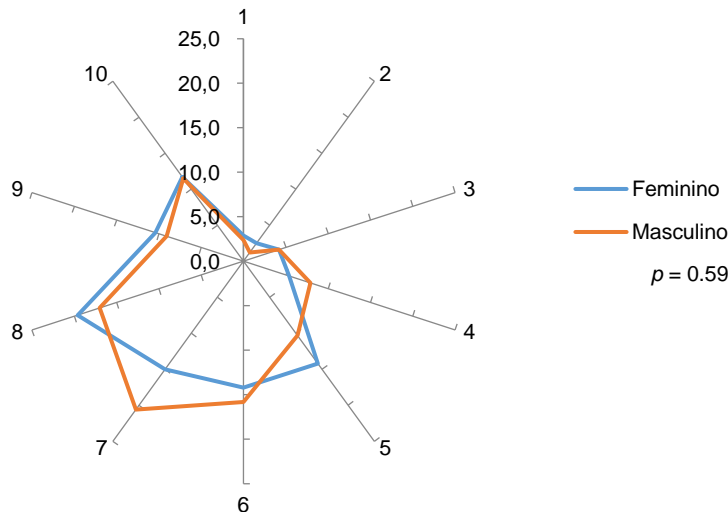


*Nota.* Dados. Elaboração própria.

A média apresenta um valor de 6.71, a mediana o de 7.00 e a moda de 8, com desvio-padrão de 2.217. No gráfico que a seguir se apresenta (Figura 2) estão distribuídos os resultados pelos dois sexos. A maior motivação para intervir é revelada pelo sexo masculino, numa diferença de .1 ponto percentual, relativamente às alunas, sem significado estatístico. Este resultado opõe-se ao encontrado por Finke et al. (2018), que revela uma maior motivação para responder à PCREH pelos escolares do sexo feminino.

**Figura 6**

Motivação para intervir em SBV, em função da variável “sexo”. N = 1215



Nota. Dados. Elaboração própria.

Com o objetivo de se determinar as variáveis em estudo que se revelam preditores da motivação para intervir (MpI) na comunidade em SBV, utilizaram-se resultados do estudo de Boné et al. (2023), relativos às percepções sobre a formação teórica e prática, sobre os conhecimentos teóricos e sobre as percepções de aquisição de competências e recorreu-se à utilização do modelo de regressão logística (Tabela 3).

**Tabela 3**

ANOVA<sup>a</sup> para a variável MpI

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	76.368	4	19.092	3.920	.004 <sup>b</sup>
Residual	5892.492	1210	4.870		
Total	5968.859	1214			

<sup>a</sup> *Dependent Variable:* q130. <sup>b</sup> Modelo: (Intercetar), Percepções sobre a formação prática, Percepções sobre a formação teórica, Conhecimentos teóricos, Percepções sobre a Aquisição de Competências.

Nota. Dados. Elaboração própria.



**Tabela 4**

*Modelo de regressão logística para a variável MpI*

Parâmetros	Unstandardized		Standardized	t	Sig.
	Coefficients		Coefficients		
	B	Std. Error	Beta		
Intercetar	6.001	.809		7.422	<.000***
Perceções sobre a formação prática (PsFP)	.201	.070	.113	2.845	.005**
Perceções sobre a formação teórica (PsFT)	.106	.080	.049	1.329	.184
Conhecimentos teóricos (CT)	-.038	.016	-.132	-2.360	.018*
Perceções sobre a aquisição de competências (PsAC)	.140	.061	.092	2.292	.022*

Variável dependente: MpI. Modelo: (Intercetar), Perceções sobre a formação prática, Perceções sobre a formação teórica, Conhecimentos teóricos, Perceções sobre a Aquisição de Competências. \*. Correlação significativa. \*\*. Correlação muito significativa. \*\*\*. Correlação altamente significativa.

*Nota.* Dados. Elaboração própria.

A equação estimada, a partir dos elementos da Tabela 4, é dada por:

$$MpI = 6.001 + .201PsFP + .106 PsFT - .038CT + .140PsAC$$

Analisando os coeficientes padronizados  $\beta$ , é revelado que a MpI em SBV varia na razão direta das perceções sobre a formação prática recebida ( $\beta = .021M$ ;  $p$ -value = .005) e, da mesma forma, na razão direta das perceções sobre a aquisição de competências ( $\beta = .140$ ;  $p$ -value = .022) e na razão inversa dos conhecimentos teóricos (CT). Os efeitos da variável “perceções sobre a formação teórica recebida” (PsFT) não se revelam significativos. Sublinha-se que, globalmente, o modelo de regressão tem significado estatístico ( $p$ -value = .04).

### Conclusões

Conclui-se que a motivação para intervir em PCREH é de 6.71 (numa escala de 1-10), sendo maior no sexo masculino. Quanto maior for a perceção acerca da formação prática recebida e a aquisição de competências em SBV, independentemente dos

conhecimentos teóricos, maior é a motivação para intervir na comunidade em caso de emergência. Este resultado aponta para o defendido por Greif et al. (2021), McCarthy et al. (2018) e Saraç e Ok (2010). Os alunos revelam, entre as barreiras à atuação, o facto de a vítima ser um elemento da sua família ou uma criança, o receio de contrair infeção e de se sentir incapaz para atuar corretamente.

### Referências

- AHA – American Heart Association. (2020a). *Cardiac arrest. About cardiac arrest*. <https://www.heart.org/en/health-topics/cardiac-arrest/about-cardiac-arrest>.
- AHA – American Heart Association. (2020b). *Guidelines for cardiopulmonary resuscitation and emergency cardiovascular care. Part 6: resuscitation education science*. <https://cpr.heart.org/en/resuscitation-science/cpr-and-ecc-guidelines/resuscitation-education-science>.
- Baldi, E., Cornara, S., Contri, E., Epis, F., Fina, D., Zelaschi, B., Dossena, C., Fichtner, F., Tonani, M., Maggio, M., Zambaiti, & E., Somaschini, A. (2017). Real-time visual feedback during training improves laypersons' randomized controlled manikin study. *Canadian Journal of Emergency Medical Care*, 19, 480-87. <https://doi.org/10.1017/cem.2016.410>.
- Boné, M., Loureiro, M. J., & Bonito, J. (2020). Perceções de alunos sobre a aprendizagem do suporte básico de vida no 9.º ano de escolaridade: do questionário. In L. Sebastião, & H. Rebelo (Eds.), *IV Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação: Livro de atas* (pp. 57-66). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/30562>.
- Boné, M., Loureiro, M. J., & Bonito, J. (2023). Quality learning in basic life support in Portuguese basic education school: a study with 10<sup>th</sup> grade students. *Societies*, 13(6), 147. <https://doi.org/10.3390/soc13060147>.
- Bohn, A., Van Aken, H. K., Mollhoff, T., Wienzek, H., Kimmeyer, P., Wild, E., Döpker, S., Lucas, R. P., & Weber T.P. (2012). Teaching resuscitation in schools: annual tuition by trained teachers is effective starting at age 10. A four-year prospective

cohort study. *Resuscitation*, 83(5), 619-625.  
<https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2012.01.020>.

Bonito, J. (2023). Revisitando antigos métodos de ventilação artificial: contributos para o ensino do suporte básico de vida. In J. B. Lopes, J. P. Cravino et al. (Eds.), *Relatos e investigação de práticas de ensino de ciências e tecnologia* (pp. 402-412). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J., & Rebelo, H. (2014). *Metas curriculares. Ensino básico. Ciências naturais 9.º ano*. Ministério da Educação e Ciências – Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas\\_curriculares\\_ciencias\\_naturais\\_9\\_ano\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_ciencias_naturais_9_ano_0.pdf).

Böttiger, B. W., Grabner, C., Bauer, H., Bode, C., Weber, T., Motsch, J., & Martin, E. (1999). Long term outcome after out-of-hospital cardiac arrest with physician staffed emergency medical services: The Utstein style applied to a midsized urban/suburban area. *Heart*, 82(6), 674-679.  
<http://dx.doi.org/10.1136/hrt.82.6.674/>.

Böttiger, B. W., & Van Aken, H. (2015). Kids save lives – Training school children in cardiopulmonary resuscitation worldwide is now endorsed by the world health organization (WHO). *Resuscitation*, 94, A5–A7.  
<https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.07.005/>.

Breckwoldt, J., Schloesser S., & Arntz H. R. (2009). Perceptions of collapse and assessment of cardiac arrest by bystanders of out-of-hospital cardiac arrest (OOHCA). *Resuscitation*, 80, 1108-1113.  
<https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2009.06.028>.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para a autoaprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta.

DGE – Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 9.º ano. 3.º ciclo do Ensino básico. Ciências naturais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

- ERC – European Resuscitation Council. (2018). *Bringing resuscitation to the world*. <https://www.erc.edu/>.
- Finke, S. R., Schroeder, D. C., Ecker, H., Wingen, S., Hinkelbein, J., Wetsch, W. A., Köhler, D., & Böttiger, B. W. (2018). Gender aspects in cardiopulmonary resuscitation by schoolchildren: A systematic review. *Resuscitation*, 125, 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2018.01.025>.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de investigação: Da conceção à realização* (5.ª Ed.). Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Gailmard, S. (2014). *Statistical modeling and inference for social science*. Cambridge University Press.
- Greif, R., Lockey, A., Breckwoldt, J., Carmona, F., Conaghan, P., Kuzovlev, A., Pflanzl-Knizacek, L., Sari, F., Shammet, S., Scapigliati, A. Turner, N., Yeung, J., & Monsieurs, K. (2021). European resuscitation council guidelines 2021: Education for resuscitation. *Resuscitation*. <https://www.cprguidelines.eu/assets/guidelines/RESUS-8909-Education.pdf>.
- Hafner, J. W., Jou, A. C., Wang, H., & Bleess, B. B. (2015). Death before disco: the effectiveness of a musical metronome in layperson cardiopulmonary resuscitation training. *Journal of Emergency Medicine*, 48, 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2014.07.048>.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Edições Sílabo.
- Hong, C. K., Hwang, S. Y., Lee, K. Y., & Kim, Y. S. (2016). Metronome vs. popular song: a comparison of long-term retention of chest compression skills after layperson training for cardiopulmonary resuscitation. *Hong Kong Journal of Emergency Medicine*, 32, 145-152. <https://doi.org/10.1177/1024907916023003>.
- Hsieh, M. J., Chiang, W. C., Jan, C. F., & Lin H. Y. (2018). The effect of different retraining intervals on the skill performance of cardiopulmonary resuscitation in laypeople-A three-armed randomized control study. *Resuscitation*, 128, 151-157. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2018.05.010>.

- Kanstad, S., Nilsen, K., & Fredriksen, K. (2011). CPR knowledge and attitude to performing bystander CPR among secondary school students in Norway. *Resuscitation*, 82(8), 1053-1059. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2011.03.033>.
- McCarthy, J. J., Carr, B., Sasson, C., Bobrow, B. J., Callaway, C. W., Neumar, R. W., Ferrereira, J. M., Garvey, J. L., Ornato, J. P., Gonzales, L., Granger, C. B., Kleinman, M. E, Bjerke, C., Nichol, G.; American Heart Association Emergency Cardiovascular Care Committee; Board of Cardiopulmonary, Critical Care, Perioperative and Resuscitation, & Mission: Lifeline Resuscitation Subcommittee (2018). Out-of-Hospital cardiac arrest resuscitation systems of care: A scientific statement from the american heart association. *Circulation*, 137(21), e645-e660. <https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000557>.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2.ª edição). Edições Sílabo.
- Monsieurs, K. G., Nolan, J. P., Bossaert, L. L., Greif, R., Maconochie, I. K., Nikolaos, N. I., Perkins, G. D., Soar, J., Truhlář, A., Wyllie, J., Zideman, D. A., & ERC Guidelines Writing Group (2015). European resuscitation council guidelines for resuscitation 2015. *Resuscitation*, 95, 1-80. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.07.038>.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: teoria e prática*. Almedina.
- Peberdy, M. A., Callaway, C. W., Neumar, R. W., Geocadin, R. G., Zimmerman, J. L., Donnino, M., Gabrielli, A., Silvers, M., Zaritsky, A. L., Raina, C., Terry L., Hoeke, V., & Kronick, S. L. (2010). Part 9: Post-cardiac arrest care 2010 American heart association guidelines for cardiopulmonary resuscitation and emergency cardiovascular care. *Circulation*, 122(18, suppl 3), S768-S786. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.110.971002>.
- Saraç, L., & Ok, A. (2010). The effects of different instructional methods on students' acquisition and retention of cardiopulmonary resuscitation skills. *Resuscitation*, 81(5), 555-61. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2009.08.030>.

- Sasson, C., Rogers, M. A., Dahl, J., & Kellermann, A. L. (2010). Predictors of survival from out-of-hospital cardiac arrest: a systematic review and meta-analysis. *Circulation Cardiovascular Quality and Outcomes*, 3, 63-81. <https://doi.org/10.1161/CIRCOUTCOMES.109.889576>.
- Savastano, V. V. (2011). Cardiopulmonary resuscitation in real life: the most frequent fears of lay rescuers. *Resuscitation*, 82(5), 568-571. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2010.12.010>.
- Stroobants, J., Monsieurs, K., Devriendt, B., & Dreezen, C. (2014). Schoolchildren as BLS instructors for relatives and friends: impact on attitude towards bystander CPR. *Resuscitation*, 85(12), 1769-1774. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2014.10.013>.
- Waalewijn, R. A., Nijpels, M. A., Tijssen, J. G., & Koster, R. W. (2002). Prevention of deterioration of ventricular fibrillation by basic life support during out-of-hospital cardiac arrest. *Resuscitation*, 54(1), 31-36. [https://doi.org/10.1016/S0300-9572\(02\)00047-3](https://doi.org/10.1016/S0300-9572(02)00047-3).

## Área 8 – Formación y transición al mundo laboral

La formación continua, herramienta al mundo laboral

Ainhoa Fernández (0009-0000-3087-8154),

Carolina Val-Rey (0009-0003-9371-3818),

Ana María Martínez (0009-0003-3329-2548)

[ainhoafdezmenendez@gmail.com](mailto:ainhoafdezmenendez@gmail.com)

\*Northius, \*\*Northius, \*\*\*Northius

## Resumen

El mercado laboral en la actualidad está en constante cambio debido a la transformación digital y la aparición de nuevas tecnologías. Por lo tanto, es crucial que las personas mantengan una actitud de aprendizaje constante para actualizar sus conocimientos y habilidades, adaptándose así a las demandas laborales cambiantes y mejorando su empleabilidad.

La formación continua se ha vuelto una inversión esencial para el futuro laboral. Puede ser tanto presencial como en línea, brindando acceso a la educación sin importar la ubicación o disponibilidad de tiempo de los estudiantes. No solo permite actualizar conocimientos y habilidades, sino también adquirir nuevas competencias para acceder a otros trabajos o sectores, lo que mejora la empleabilidad y abre mejores oportunidades de carrera y satisfacción laboral.

Este tipo de formación no solo beneficia a las personas, sino también a las empresas, ya que tienen empleados más capacitados y actualizados, lo que aumenta la productividad y competitividad en el mercado.

La formación en línea presenta ventajas significativas, como flexibilidad, metodología activa con enfoque en prácticas y casos reales, orientación profesional y fomento del aprendizaje colaborativo. Estos beneficios se ilustran a través del análisis del caso de la academia Campus Training, comparando sus servicios con métodos tradicionales de formación.



En conclusión, la formación continua es esencial en el entorno laboral actual y las opciones en línea ofrecen beneficios significativos para adaptarse a las necesidades cambiantes del mercado, brindando oportunidades de desarrollo personal y profesional tanto para individuos como para empresas.

*Palabras clave:* mercado laboral, formación continua, empleabilidad, tecnologías educativas, aprendizaje colaborativo.

### **Adapting to change: Continuous training as a transition tool to the world of work.**

#### Abstract

The labor market today is constantly changing due to digital transformation and the emergence of new technologies. Therefore, it is crucial that people maintain a constant learning attitude to update their knowledge and skills, thus adapting to changing job demands and improving their employability.

Continuous training has become an essential investment for the future of work. It can be both face-to-face and online, providing access to education regardless of students' location or time availability. It not only allows you to update knowledge and skills, but also to acquire new skills to access other jobs or sectors, which improves employability and opens better career opportunities and job satisfaction.

This type of training not only benefits people, but also companies, since they have more trained and updated employees, which increases productivity and competitiveness in the market.

Online training presents significant advantages, such as flexibility, an active methodology focused on practices and real cases, professional orientation, and the promotion of collaborative learning. These benefits are illustrated through the analysis of the case of the Campus Training academy, comparing its services with traditional training methods.

In conclusion, continuous training is essential in today's work environment and online options offer significant benefits to adapt to the changing needs of the market, providing personal and professional development opportunities for both individuals and companies.

[English abstract: one paragraph of between 150 and 250 words. It is not indented.]

*Keywords:* labor market, continuous training, employability, educational technologies, collaborative learning.

El siguiente artículo trata analizar como la formación continua favorece la oportunidad de actualizar los conocimiento y habilidades para acceder a nuevos trabajos y sectores. Es importante tener en cuenta que este tipo de formación involucra altos niveles de implicación, ya que en la mayoría de los casos se debe de compaginar con la vida laboral y personal. Para analizar el alcance real de este tipo de formación, analizaremos el caso de la academia Campus Training, comparando los servicios ofertados al alumno y con métodos más tradicionales.

Algo importante que debemos tener en cuenta es que, además de lo anteriormente señalado, la formación continua es una excelente forma de mejorar la empleabilidad de las personas, lo que resulta en una mayor satisfacción en el trabajo y mejores oportunidades de carrera. Peter Senge, en su libro “La Quinta Disciplina: El Arte y la Práctica de la Organización Abierta al Aprendizaje”, aboga por la idea de que en un mundo de constante cambio y con retos cada vez más complejos, es crucial que las personas y las organizaciones adopten una mentalidad de aprendizaje continuo.

Además, los avances en la tecnología han creado grandes beneficios para la formación continua. Clayton Christensen señala que las tecnologías pueden alterar y mejorar el proceso de aprendizaje, favoreciendo una formación continua más efectiva y accesible. A continuación, se presentarán los aspectos teóricos más relevantes que rodean la formación continua:

## 1. La formación continua

La formación continua es y será el objeto de estudio y teorización de diferentes autores.

Por ello a la hora de definir que es, podemos encontrarnos con muchas definiciones, veamos algunas de ellas.

Lo primero que debemos de tener en cuenta son las diferentes nomenclaturas que puede tener la formación continua. Algunos autores, la conocen como educación continua o aprendizaje permanente, pero todas ellas se refieren al proceso de adquirir nuevos conocimientos, habilidades y competencias a lo largo de toda la vida con el objetivo de mejorar el desempeño personal y profesional.

Según la UNESCO (1996), la formación continua se refiere a *"todas las actividades formativas y culturales que no están integradas en el sistema formal de educación y que tienen por objeto proporcionar a las personas conocimientos, aptitudes y competencias en un sentido amplio"*.

Para Brookfield (1986), la formación continua es un "proceso por el cual los adultos se involucran de manera intencionada y sistemática en actividades educativas para adquirir nuevos conocimientos, habilidades, actitudes o valores".

Ambas definiciones, como ya habíamos señalado anteriormente, indican que este tipo de formación está orientado a servir de "trampolín" para seguir adquiriendo conocimiento, habilidades y actitudes que ayuden a mejorar o a conseguir mejores metas.

## 2. Tipos de formación continua

A la hora de elegir los diferentes tipos o modelos de formación continua que nos podemos encontrar, es necesario tener en cuenta que se elegirá aquel modelo que se adapte mejor a las necesidades que se tengan.

Por ello, podemos señalar los siguientes tipos más comunes de formación continua:

- a) **Cursos y talleres presenciales:** Estas son sesiones formación se llevan a cabo en un lugar físico, generalmente con un instructor o facilitador que guía el aprendizaje.

- b) **Cursos en línea y educación a distancia:** Plataformas educativas en línea que ofrecen una amplia gama de cursos y programas de formación, permitiendo a los estudiantes aprender a su propio ritmo y desde cualquier lugar con acceso a internet.
- c) **Formación en el lugar de trabajo:** Las empresas y organizaciones proporcionan formación continua a sus empleados para mejorar sus habilidades y conocimientos relacionados con sus funciones laborales y el entorno empresarial.
- d) **Conferencias y seminarios:** Estos eventos reúnen a expertos en un campo específico para presentar información y compartir conocimientos con los asistentes.
- e) **Certificaciones y acreditaciones profesionales:** Muchas industrias ofrecen programas de certificación que validan las habilidades y competencias de los profesionales en un área determinada.
- f) **Autoaprendizaje y recursos en línea:** Las personas pueden aprender de forma autodidacta utilizando recursos disponibles en línea, como tutoriales, blogs, vídeos educativos y libros electrónicos.
- g) **Aprendizaje informal:** Esto incluye la adquisición continua de conocimientos y habilidades a través de la experiencia cotidiana, las interacciones sociales y el trabajo práctico.
- h) **Programas de educación para adultos:** Instituciones educativas y centros de formación ofrecen programas específicos para adultos que desean mejorar sus habilidades o cambiar de carrera.
- i) **Formación en habilidades blandas:** Se enfoca en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como comunicación efectiva, liderazgo, trabajo en equipo y gestión del tiempo.
- j) **Cursos de idiomas y formación cultural:** Proporcionan a los individuos la oportunidad de aprender nuevos idiomas y comprender otras culturas.

### 3. Modalidades de la formación continua

La formación continua se presenta en diversas modalidades para adaptarse a las necesidades y circunstancias de los individuos. Por esta razón podemos destacar las siguientes modalidades:

- a) **Presencial:** La formación se imparte en un lugar físico, como aulas, centros de formación o empresas, con la presencia de un instructor o facilitador que guía el aprendizaje y la interacción con los participantes.
- b) **En línea (e-learning):** La formación se realiza a través de plataformas educativas en línea, donde los participantes pueden acceder a contenido de aprendizaje, realizar actividades y seguir cursos desde cualquier lugar con conexión a internet.
- c) **Semipresencial o blended learning:** Combina elementos presenciales y en línea. Los participantes asisten a sesiones presenciales y complementan su aprendizaje con actividades y recursos en línea.
- d) **Aprendizaje a distancia:** Los materiales de estudio se envían por correo o se acceden a través de internet, y los participantes estudian de manera autónoma, sin requerir asistencia presencial.
- e) **In-company o formación interna:** Las empresas proporcionan formación continua a sus empleados dentro de su entorno de trabajo, ya sea a través de programas internos de capacitación o con la asistencia de consultores o expertos externos.
- f) **Microaprendizaje:** Ofrece contenido educativo en pequeñas píldoras de información, que se consumen rápidamente y permiten a los estudiantes aprender de manera breve y concisa.
- g) **Aprendizaje basado en proyectos:** Los participantes aprenden al trabajar en proyectos prácticos que les permiten aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos en un contexto real.
- h) **Aprendizaje autodirigido:** Los individuos asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje y seleccionan los recursos y materiales de estudio que mejor se adapten a sus necesidades y objetivos.

- i) **Formación en el lugar de trabajo:** Las habilidades se adquieren y perfeccionan mientras se realiza el trabajo, ya sea a través de tutorías, aprendizaje en el puesto o experiencias prácticas.
- j) **Formación en grupos de estudio:** Los participantes se reúnen en grupos para estudiar y aprender de manera colaborativa, compartiendo conocimientos y experiencias.

#### 4. Modalidades de la formación continua

En la formación continua, existen diversos aspectos metodológicos que son importantes para asegurar un proceso de aprendizaje efectivo y significativo. A continuación, se detallan algunos de estos aspectos con el respaldo de autores relevantes en el campo de la educación y la formación:

- a) **Aprendizaje activo:** David A. Kolb (1984) en su teoría del aprendizaje experiencial, Kolb destaca la importancia del aprendizaje activo, donde los individuos reflexionan sobre sus experiencias y extraen conocimientos prácticos de ellas.
- b) **Personalización y relevancia:** Knowles (1970) es conocido por sus contribuciones a la andragogía. En su teoría, enfatiza la necesidad de abordar temas relevantes y personalizar el aprendizaje para adultos, basándose en sus necesidades, experiencias y objetivos. Por su parte, John Keller (1987) en el modelo ARCS de motivación del aprendizaje, destaca la importancia de captar la atención y mantener la relevancia del contenido para los estudiantes, lo que aumenta su motivación para aprender.
- c) **Aprendizaje colaborativo:** Lev Vygotsky (1978) en la teoría sociocultural del aprendizaje, Vygotsky enfatiza la importancia del aprendizaje colaborativo y el papel de la interacción social en la construcción del conocimiento. Jean Lave y Etienne Wenger (1991) en su teoría de la comunidad de práctica, destacan cómo el aprendizaje ocurre de manera más efectiva cuando los individuos participan en comunidades de aprendizaje y colaboran en la resolución de problemas.
- d) **Retroalimentación y evaluación formativa:** Hattie y Timperley (2007) En su metaanálisis sobre los factores que influyen en el aprendizaje, encontraron

que la retroalimentación efectiva es uno de los elementos más poderosos para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Dylan Wiliam (2011) en su trabajo sobre la evaluación formativa, Wiliam destaca la importancia de la retroalimentación constante y específica para mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico.

- e) **Uso de tecnología:** Richard E. Clark (2003) en su libro "E-Learning and the Science of Instruction", aboga por el uso efectivo de la tecnología en el diseño instruccional, basándose en la evidencia científica sobre cómo las tecnologías pueden mejorar el aprendizaje.

John Hattie (2009) en su libro "Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement", revisa una amplia gama de enfoques educativos y muestra cómo el uso efectivo de la tecnología puede mejorar el aprendizaje.

- f) **Integración de la teoría con la práctica:** Jerome Bruner (1960) en su teoría del aprendizaje por descubrimiento, Bruner destaca la importancia de conectar la teoría con la práctica y permitir que los estudiantes construyan su propio conocimiento a través de la exploración y la resolución de problemas.

- g) **Flexibilidad y autodirección:** Malcolm Knowles (1970) en su teoría de la andragogía, Knowles destaca la necesidad de reconocer la autonomía de los adultos en su proceso de aprendizaje y permitirles tomar decisiones y controlar su formación continua. La escala de Guglielmino, desarrollada por Paul Guglielmino (1977), evalúa la disposición de los estudiantes para el aprendizaje autodirigido, lo que refuerza la importancia de la autodirección en la formación continua.

- h) **Evaluación del impacto:** Donald Kirkpatrick (1994) desarrolló el Modelo de Cuatro Niveles de Evaluación de la Formación que es ampliamente reconocido para evaluar el impacto y la efectividad de la formación continua en diferentes niveles. Robert Brinkerhoff, (2003) en su modelo Success Case Method, Brinkerhoff se centra en identificar y analizar casos exitosos de formación continua para comprender el valor y el impacto de dicha formación.

## Método

Para conocer el alcance de este tipo de formación, analizaremos el caso concreto de la academia Campus Training, para poder comprobar como este tipo de aprendizaje es favorable para los alumnos. Además, también procederemos a su comparación con métodos más tradicionales de aprendizaje. Por ello, analizaremos los siguientes aspectos fundamentales:

- 1. Oferta formativa.** Se trata de analizar la oferta formativa con la que cuenta Campus Training dentro de su catálogo. Esta oferta formativa, para enfocarse a la formación continua, está enfocada a diferentes ámbitos formativos: preparación de pruebas libres de Formación profesional, preparación de pruebas de acceso, cursos privados y cursos privados adaptados a Certificados de profesionalidad. Toda esta oferta, hace que el público pueda cubrir las necesidades que tenga para mejorar su vida laboral o lograr nuevos objetivos.
- 2. Metodología de estudio.** Es un aspecto fundamental a tener en cuenta ya que los alumnos ven cubiertas sus necesidades por aquellas ofertas que les permiten conciliar su vida personal sin ningún problema. En el caso de Campus Training, ofrece diferentes modalidades que se adaptan, tal como señala su propia metodología, a las necesidades y circunstancia de cada uno de sus alumnos. Estas modalidades son: online, semipresencial o presencial.
- 3. Recursos y materiales de aprendizaje.** Para la formación continua es muy importante contar con buenos materiales de aprendizaje, ya que dependiendo del tipo de formación que elijas, puede ser el único recurso disponible. En el caso de Campus Training, cuenta con una plataforma de aprendizaje en la que los alumnos pueden trabajar con los siguientes materiales:
  - **Contenidos digitales de estudio:** preparados o bien en PDF o en desarrollo web para que los alumnos puedan estudiar desde diferentes medios y lugares.
  - **Materiales de evaluación:** en la misma plataforma de estudio también se encuentran las evaluaciones que los estudiantes pueden utilizar para medir su grado de aprendizaje y poner a prueba sus conocimientos.



- **Recursos audiovisuales:** contando tanto con clases como materiales complementarios que facilitan el estudio a los alumnos.
  - **Materiales complementarios:** completan el aprendizaje y ayudan a los alumnos a conseguir sus objetivos. Existen formaciones complementarias como técnicas de estudio o calidad y atención al cliente.
  - **Gamificación:** utilizando recursos de la plataforma para añadir actividades complementarias a los alumnos para que puedan poner a prueba su aprendizaje a través del área conocida como “Área de repaso”. Esta área está compuesta por actividades interactivas.
4. **Recursos de acompañamiento.** Algo que diferencia la formación obtenida en esta academia es el seguimiento y acompañamiento que se hace a los alumnos. Ya que en las diferentes opciones que ofrece de formación, cuenta con los siguientes recursos:
- **Asesoramiento pedagógico:** una tutora o tutor pedagógico acompaña a los alumnos, ya sea de manera presencial u online. Su principal misión es que los alumnos consigan sus objetivos y saquen el mayor provecho a los alumnos.
  - **Seminarios y talleres:** sesiones presenciales u online que los alumnos pueden disfrutar siempre que quieran según el calendario previsto para que puedan ampliar sus conocimientos. Existen temáticas genéricas o específicas de las formaciones.

### **Resultados**

Los resultados se centrarán en las ventajas y desventajas de la oferta formativa de Campus Training y su comparativa con

#### **Ventajas y desventajas tras el análisis de la metodología de Campus Training**

Para comenzar, debemos de tener en cuenta los aspectos más tradicionales de formación que muchas academias siguen para la formación continua. Los métodos tradicionales de formación continua se han utilizado durante mucho tiempo para proporcionar educación y capacitación a los profesionales y trabajadores en diversos campos.

Estos seguían sobre todo una metodología presencial, impartándose en aulas o espacios físicos con la presencia de un instructor o facilitador. Los estudiantes, se veían en la obligación de tener que asistir a estas sesiones programadas.

Además de este tipo de formación presencial, también se utilizó durante mucho tiempo la formación por correspondencia. En el pasado, los cursos de formación continua se ofrecían por correspondencia, donde los estudiantes recibían materiales de estudio y cuestionarios por correo postal y enviaban sus respuestas para su corrección.

En el caso de Campus Training, intenta diferenciarse de estas metodologías más tradicionales para favorecer que los alumnos se sientan motivados y favorecer el aprendizaje adaptándose a las necesidades de los estudiantes.

Esta metodología tiene sus bases en la adaptación a los alumnos de manera completa teniendo en cuenta los siguientes aspectos: horarios de los alumnos, conciliación familiar-laboral-aprendizaje y necesidades educativas. Para ello, se crean planificaciones de estudio personales para cada estudiante, en las cuales se tiene en cuenta cada uno de estos aspectos. Estas planificaciones se realizan a través de objetivos que los alumnos deben de cumplir en el periodo de tiempo establecido con el departamento pedagógico.

Para poder comprobar los avances, los alumnos cuentan con autoevaluaciones por tema y evaluaciones finales, las cuales son testigo de lo que los alumnos han aprendido y a través de ellas puede quedar constancia de los objetivos marcados y de los resultados de los estudiantes. Además de esta adaptación y seguimiento, el alumno también cuenta con materiales de apoyo audiovisual que puede ayudar en su estudio. Estos recursos pueden tener clases en directo, donde el docente les explica los aspectos más relevantes del tema estudiado, pudiendo el alumno enviar dudas; o clases previamente grabadas, en las que para resolver las dudas el estudiante podrá escribir a su docente a través de la propia plataforma.

Aunque estas clases favorezcan el estudio de los alumnos, uno de los problemas que podemos destacar es que se trabaja de manera individual, es decir, aunque en la clase existan más alumnos no se da pie a que puedan realizar una interacción entre los diferentes estudiantes.

Por otra parte, también es interesante destacar los aspectos “presenciales” que esta academia oferta, como son seminarios y talleres en las diferentes delegaciones. Estos tienen el objetivo, también, de cumplimentar el estudio de los alumnos y de esa manera ampliar ciertos aspectos de su estudio o ayudarles, por ejemplo, a mejorar aspectos importantes para su empleabilidad como puede ser la elaboración de un curriculum.

Es favorable que se cuente con este recurso, aunque no tenga un carácter obligatorio ya que de esta manera los alumnos pueden acudir al aula e interactuar tanto con los ponentes con diferentes estudiantes de la academia. Aún siendo algo favorable al aprendizaje, un aspecto negativo se basa en la cercanía que todos los alumnos puedan tener a una delegación.

Aunque se cuenten con muchas delegaciones en todo España, no se cubre el 100% del territorio por lo que algunos alumnos cuentan con este tipo de recurso en formato online al igual que el seguimiento pedagógico.

Un aspecto muy positivo de la mitología de Campus Training es que todas sus formaciones se centran en que sus alumnos logren una mejor empleabilidad. Para ello, se centran en que los alumnos aprendan una profesión o que profesionalicen su experiencia laboral. Es decir, se pretende que independientemente de si un alumno quiere lograr un empleo o ya esté trabajando el mismo, consiga una estabilidad laboral.

Por ello, las formaciones tienen un enfoque práctico y se trabaja para que este enfoque se pueda desarrollar de manera online. ¿Cómo se logra? Utilizando la plataforma online como una experiencia interactiva para el usuario, de tal manera, que si por ejemplo esta estudiando una formación dirigida al trabajo con personas mayores, aprenda a través de videoformaciones como movilizar a dicha persona y no lesionarles.

Además, en la gran mayoría de sus formaciones, incluyendo aquellas que son preparaciones para pruebas posteriores, se cuentan con prácticas en empresas las cuales favorecen que aquellos alumnos que no han tenido contacto con empresas puedan dar ese primer paso en el mundo laboral y cuenten con experiencia para después enfrentarse a la búsqueda de empleo o mejora de este.

Por tanto, a continuación, veremos una comparativa tanto de las metodologías más tradicionales de aprendizaje frente a la seguida por Campus Training.

**Tabla 1**

*Resultados: Ventajas y desventajas de la metodología de Campus Training frente a metodologías más tradicionales*

Ventajas	Desventajas
Flexibilidad a la hora de poder interactuar con los contenidos.	Poca interacción con otros estudiantes.
Adaptaciones metodológicas teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes.	Dificultad para contar con centros de referencia presencial en todo el territorio.
Facilitación de la conciliación.	Poco trabajo cooperativo entre estudiantes.
Acompañamiento pedagógico.	
Seguimiento en el estudio, con feedback inmediato.	
Trabajo individual.	
Formación enfocada a mejorar la empleabilidad.	
Recursos audiovisuales para procesos prácticos.	

### **Discusión**

Observando el análisis realizamos, podemos observar que las ventajas que tienen este tipo de metodología utilizada por Campus Training, frente a modelos más tradicionales de la formación continua, hacen que sea atractivo para aquellos estudiantes que quieren seguir progresando en el mundo laboral, pero sin tener que sacrificar su vida personal.

Pero aun contando con muchas ventajas existen diferentes aspectos que aun es necesario mejorar y fomentar en este tipo de metodologías más innovadoras para que la inserción en el mundo laboral aún logre mejores resultados. Algunos de estos aspectos son:

- Contar con un numero mayor de convenios de prácticas para que todos los alumnos, independientemente de su formación puedan realizar estas prácticas.

- Aumentar la interacción entre los alumnos para fomentar el trabajo en equipo muy necesario para el mundo laboral.
- Apostar por una formación dual, en la que puedan rotar por diferentes departamentos de una misma empresa al mismo tiempo que estudian.

Una parte importante a tener en cuenta es la inclusión de la Inteligencia Artificial como aspecto fundamental y muy beneficioso para este tipo de formación. Uno de los aspectos fundamentales es que la IA puede ayudar a personalizar aún más el aprendizaje, ya que puede analizar los datos de los estudiantes, como sus fortalezas, debilidades y estilos de aprendizaje, para proporcionar contenido y materiales de estudio adaptados a las necesidades individuales. Esto permite que cada estudiante progrese a su propio ritmo y se enfoque en áreas de mayor relevancia para su desarrollo profesional. Así como a mantener los contenidos actualizados de manera constante a las últimas tendencias.

Otro aspecto muy favorecedor es que puede ayudar a identificar las habilidades y brechas analizando el mercado laboral y las tendencias en la demanda de las habilidades. Permitiendo que los estudiantes conozcan dichos datos para enfocar su formación continua en estas áreas más relevantes. Además, la IA puede facilitar la conexión entre estudiantes y empleadores, proporcionando información sobre oportunidades de empleo y requisitos de habilidades para que los individuos se preparen mejor para el mercado laboral.

### **Referencias**

- Brinkerhoff, R. O. (2003). *Success Case Method: Find Out Quickly What's Working and What's Not*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clark, R. E. (2003). *E-Learning and the Science of Instruction*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

- Guglielmino, P. J. (1977). *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*. Doctoral dissertation, University of Georgia.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback. Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- Keller, J. M. (1987). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York, NY: Springer.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York, NY: Association Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- UNESCO. (1996). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. París: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Una experiencia de aula: Empleo de H5P para la orientación vocacional del alumnado con discapacidad intelectual

Sánchez Souto, Vanesa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0851-5581>

Departamento de Orientación. Centro Público Integrado Tino Grandío. Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades.

## Resumen

En este trabajo se presenta una experiencia de aula sobre los beneficios de la plataforma H5P como apoyo a la orientación vocacional, facilitando la atención a la diversidad e individualización de la enseñanza. La herramienta H5P permite diseñar y crear más de 50 tipos de actividades interactivas y multimedia, incluyendo textos, gráficos, imágenes, vídeos y audio. La propuesta didáctica ha consistido en una presentación en varios vídeos y preguntas acerca de los aspectos más relevantes que los alumnos debían comprender y saber acerca de los ciclos formativos básicos. Los participantes en dicha experiencia han sido dos alumnos con discapacidad intelectual matriculados en 3º y 4º ESO. Los resultados indican que la herramienta cuenta con múltiples formas y formatos que facilita la adaptación del contenido a las características individuales del alumnado, el formato de las actividades es atractivo y motivador, las actividades se pueden repetir tantas veces como se necesite, facilita la comprensión, recuerdo y aprendizaje de la información. Los alumnos y sus familias destacan como aspectos positivos que la presentación y las preguntas planteadas son sobre los aspectos más importantes que deben saber sobre los ciclos formativos básicos, que esta la han podido ver tantas veces como necesitaron. Además, el hecho de realizar un resumen oral delante de la orientadora les ha ayudado a verificar su comprensión.

Palabras clave: TIC, H5P, orientación vocacional, discapacidad intelectual, educación secundaria.

## **A classroom experience: Use of H5P for vocational guidance of students with intellectual disability**

### Abstract

The aim of this work is to present a classroom experience about the benefits of the H5P platform as a support to vocational guidance and facilitating attention to the diversity and the individualization of learning.

The H5P toolkit allows users to design and elaborate over 50 different types of interactive and multimedia activities, including texts, graphics and images as well as videos and audio. The didactic proposal has consisted of a presentation through several videos and questions regarding the most relevant aspects which the students must know and understand in terms of the basic level training cycles. The participants in the mentioned activity were two students with intellectual disability who were coursing 3rd and 4th of ESO.

The findings demonstrate that the toolkit not only has multiple and diverse forms and formats which make it possible to adapt the content to the individual characteristics of the students, but also has an appealing and motivational format whose activities can be repeated as many times as needed and facilitates the comprehension, memorization and learning of the information.

The students and their families highlight as positive aspects that the presentation and the questions asked essentially cover the most significant facets of the basic level training cycles and that it could be watched as many times as needed. Furthermore, the fact that they could give an oral summary before the school counsellor has contributed to corroborating its comprehension.

Keywords: ICT, H5P, vocational guidance, Disability Intelectual, Secondary School,

### **1. Revisión de la literatura**

El uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (en adelante TIC) es una realidad cotidiana en la escuela. Desde una perspectiva educativa, se entienden las TIC aplicadas a la educación como cualquier medio, recurso, herramienta, técnica o



dispositivo que favorece y desarrolla la información, la comunicación y el conocimiento; con un marcado carácter práctico y aplicado a los procesos de enseñanza aprendizaje, soporte didáctico, además de un elemento para la gestión y administración del sistema educativo (Luque Parra y Rodríguez Infante; 2009). En el ámbito educativo, diferentes autores concluyen la utilidad de la TIC como medio para facilitar la enseñanza y aprendizaje y atender a la diversidad del aula (Figueira y Menor, 2020); permitiendo la individualización del aprendizaje, ritmo de aprendizaje y autonomía, acceso a los contenidos a través de diferentes canales (visual-auditivo- táctil), aumentando la motivación, posibilitando la realización de una actividad varias veces, y produciendo un feedback inmediato, entre otras aportaciones (Cabero y Valencia, 2019; Colás-Bravo, et al. 2019; Galiano- Berrocal, et al. 2015; Hsiung, 2018; Vallejo y González, 2018).

En este trabajo se presenta una experiencia de aula sobre orientación vocacional con alumnado de necesidades educativas especiales apoyándose en la herramienta H5P. H5P es la abreviatura del paquete HTML5, está en software gratuito y de código abierto, disponible en varias plataformas educativas entre ellas Moodle, la utilizada por la Consellería de Cultura, Educación y Formación Profesional. Dicha herramienta permite diseñar y crear más de 50 tipos de actividades interactivas y multimedia, incluyendo textos, gráficos, imágenes, vídeos y audio, como son los vídeos interactivos, tarjetas didácticas, presentaciones interactivas, cuestionarios con preguntas de diferente índole como es rellenar huecos, verdadero falso, además permite que todas estas actividades se organicen en archivos más complejos como son los libros interactivos. Las funcionalidades interactivas de la herramienta H5P permite a los estudiantes ver, escuchar, pensar y completar ejercicios a medida. H5P tiene un gran potencial pedagógico, favorece mantener la motivación y atención, la accesibilidad, retroalimentación inmediata y la opción de rehacer la actividad cuantas veces se precise (Casañ- Núñez et al. 2021).

La amplia gama de actividades que se pueden diseñar en H5P empleando diferentes canales para facilitar el acceso a la información/conocimiento la convierten en una herramienta idónea para crear material, y que este se adapte a las diferentes necesidades, ritmos y estilos de aprendizajes del alumnado, entre ellos el alumnado con

discapacidad intelectual, con lo cual, permite aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje, en adelante DUA, filosofía que impregna la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. DUA, es un enfoque metodológico que permite dar respuesta educativa a la diversidad que existe en nuestras aulas desde una mirada inclusiva y con una propuesta de calidad en sintonía con el cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) para la Agenda 2030 (Elizondo, 2020; Alba, 2019). DUA ha sido desarrollado por el centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2018); para ellos, el DUA es un conjunto de principios que permiten desarrollar el currículo en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, la participación e implicación de todos ellos a partir de las características individuales. Dichos principios serían:

- Ofrecer múltiples formas de acción y de expresión de los aprendizajes.
- Proporcionar al alumnado múltiples formas para el acceso o la representación necesaria para su proceso de enseñanza/aprendizaje
- Favorecer una mayor implicación por parte del alumnado.

Los tres principios pueden visualizarse en muchas de las posibilidades que ofrece la herramienta digital, y a su vez, permite maximizar el aprendizaje al alumnado con discapacidad intelectual. La Asociación Americana de Psiquiatría (APA), define la discapacidad intelectual “como un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (APA, 2013). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (DSM-5)*, establece tres niveles: leve, moderada y grave. De los tres dominios, para este trabajo sólo se describe el dominio conceptual y del nivel leve por ser estas las características de los participantes. Además, de conocer sus características cognitivas permite adaptar la intervención educativa a las necesidades de este alumnado. En el dominio conceptual, las personas con discapacidad intelectual leve presentan dificultades en el aprendizaje en relación con la lectura, escritura, la aritmética, el tiempo y el dinero. Asimismo, manifiestan una alteración en la capacidad de pensamiento abstracto, al igual que en la función ejecutiva como es la planificación, definición de estrategias, determinación de prioridades y flexibilidad cognitiva, además de dificultades en la memoria a corto y largo plazo.

En el diseño del contenido relativo a esta intervención educativa en H5P, además de tener en cuenta las características del alumnado se siguen las recomendaciones metodológicas del Protocolo para la atención del alumnado con Síndrome de Down/ o Discapacidad (Xunta de Galicia, 2018). El contenido estará estructurado y secuenciado, se basa en los intereses del alumnado, con lo cual, contextualizado a sus prioridades vocacionales. El lenguaje es sencillo, se combinan varios canales como es el visual y el auditivo, ya que la entrada a través de distintos canales facilita la retención de la información. Las actividades planteadas a realizar por el alumnado son frases/preguntas breves en afirmativo centradas en los aspectos más importantes que deben recordar, y, al trabajar por medio de un ordenador el alumnado no tiene que escribir y los tiempos de ejecución se reducen. Fernández- Batanero et al. (2020), realizaron una revisión sistemática sobre las TIC para el alumnado con discapacidad y entre los beneficios que encontraron destaca la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (36,36%), adquisición de habilidades (13,64%) e incremento de la motivación (13,64%).

Por lo tanto, con esta experiencia desde un enfoque centrado en la diversidad, se pretende dar una respuesta educativa lo más ajustada empleando un recurso digital versátil, organizado bajo el paraguas DUA y personalizando el proceso de orientación académico al alumnado destinatario.

## **2. Objetivos**

Los objetivos que se han planteado con esta experiencia utilizando la plataforma H5P han sido los siguientes:

El objetivo general ha sido: proporcionar una explicación sencilla sobre lo que es e implica los ciclos formativos básicos a través de las diferentes actividades en la plataforma H5P.

Los objetivos más específicos han sido:

- Crear una presentación interactiva acerca de los ciclos formativos básicos en el aula virtual, de este modo el alumnado y familias puedan visualizarla tantas veces como lo necesiten.
- Diseñar una presentación atendiendo a varios de los principios del DUA, proporcionando al alumnado múltiples formas para el acceso o representación de

la información necesaria, y favorecer una mayor implicación por parte del alumnado con sus propias tomas de decisiones.

- Comprobar si esta herramienta facilita la comprensión de qué son los ciclos formativos básicos, cómo se organizan, los requisitos de acceso, titulación y continuar con estudios posteriores.
- Comprobar si la modalidad elegida (virtual) para realizar la presentación afianza el recuerdo de información relevante sobre los ciclos formativos de grado básico.
- Evaluar la opinión del alumnado y familias acerca de la presentación, y si esta ha sido de utilidad y motivadora.

### 3. Método

#### Diseño

Los ciclos formativos básicos regulados por la Ley 3/2020 y Orden del 13 de julio de 2015 por la que se regulan las enseñanzas de formación profesional básica en la Comunidad Autónoma de Galicia, están indicados para aquel alumnado que tiene dificultades del aprendizaje, que se le han aplicado diversas medidas de atención a la diversidad, y que mediante una opción formativa centrada en una formación profesional básica alcance las competencias para obtener el título de Formación Profesional Básica y el título de Educación Secundaria.

En la experiencia de aula que se describe en este trabajo se ha creado un libro interactivo en la plataforma H5P. El libro está constituido principalmente por 3 partes, la primera es la presentación interactiva (vídeo con imagen y voz) con una o dos preguntas al final de cada una en la que el alumnado debe responder si es verdadero o falso. La segunda parte, es presentación de la oferta formativa cercana al centro mediante una presentación interactiva, tras la descripción de la oferta formativa el alumnado debe responder a unas preguntas en las cuales debe indicar el centro educativo en el que se imparte los ciclos formativos trabajados en la presentación, para ello, se le ofrece varias alternativas y tiene que elegir la correcta. La tercera y última parte, es un cuestionario en el en la que el alumnado responde a unas preguntas de verdadero o falso en las que se repasa la información esencial sobre los ciclos formativos básicos. Dichas actividades están diseñadas para ofrecer una retroalimentación al alumnado e indicar cuales ha

acertado y fallado. La última página del libro interactivo recoge los resultados de todas las preguntas realizadas en las distintas partes del libro.

Respecto a la primera parte, consiste en una presentación en power point sencilla en lenguaje y en imagen acompañada cada diapositiva con una explicación oral de los diferentes aspectos a tratar, dicha presentación ha sido convertida en vídeo y troceada en 8 partes, cada una de ellas trataba un aspecto importante de los ciclos formativos básicos: qué son, requisitos para acceder a estas enseñanzas, cómo están organizados a nivel curricular, la evaluación, en qué consiste la formación en centros de trabajo, titulación y continuación de estudios, cómo es el proceso de preinscripción y admisión, y un último video en el que se da una explicación de la página propia en la que está recogida toda esta información, la oferta a nivel de Galicia por ayuntamientos y los aspectos a tener en cuenta para la búsqueda del alumno en los listados de admitidos, es decir, información relativa al proceso de admisión. La duración en tiempo de los distintos vídeos va desde 1:30 minuto a 3 minutos, menos el video dedicado al proceso de solicitud y admisión con una duración cercana a los 6 minutos, algunas investigaciones han destacado que los videos que superan los 6 minutos baja el porcentaje de alumnado que veía el vídeo completo (Guo et al., 2014), de este modo, se ha procurado no perder el interés y motivación del alumnado. La presentación tiene una duración total de 19 minutos. Al final de cada video, se presentaba una o dos preguntas en las que el alumnado tendría que indicar si la frase es verdadera o falsa.

La presentación de dichas enseñanzas está colgada en el aula virtual para que puedan visionarla cuantas veces necesiten ellos y sus familias. Tras 3 días para ver la presentación se mantiene una entrevista con el alumnado y familias para comprobar la comprensión del contenido y realizar una retroalimentación sobre aspectos de la presentación, actividades elegidas y si el diseño ha mantenido su motivación para continuar, y si tal y como está diseñada por partes permite visualizar más veces aquellos aspectos que son más interesantes.

### **Participantes**

En el centro educativo público CPI Plurilingüe Tino Grandio, están escolarizados varios alumnos con Discapacidad Intelectual, en 3º ESO un alumno de 15 años, y en

4ºESO un alumno de incorporación tardía de 16 años y valoración con discapacidad, ambos con importantes dificultades en el ámbito académico que les imposibilita alcanzar las competencias y objetivos de la etapa por la vía ordinaria. Estos dos alumnos conforman la muestra de este trabajo.

### **Procedimiento**

En la segunda evaluación del curso (finales marzo), el equipo docente esboza un listado de alumnado susceptible de derivar a la realización de un ciclo formativo básico. Tras ello, la orientadora del centro se ha puesto en contacto con las familias para valorar con ellos la Formación Profesional los Ciclos Formativos Básicos. Una vez que, las familias aceptan esta salida académica como la más adecuada, comienza el proceso de explicación de estas enseñanzas a las familias y al alumnado en concreto.

Se hace una explicación breve de dichas enseñanzas y se emplaza al alumnado y a sus familias a ver la presentación en el aula virtual junto a su familia.

Para ello, se ha utilizado las utilidades de la herramienta H5P, creando un libro interactivo sobre Ciclos Formativos Básicos, con preguntas de verdadero/falso para comprobar si el alumnado ha comprendido el contenido. Además de una presentación interactiva en la cual se repasaban todos los ciclos que la zona más próxima tiene para cursar dichas enseñanzas.

Se ha dado de plazo 3 días para realizar el visionado de los vídeos interactivos, y responder a las diferentes preguntas que se han diseñado en el libro interactivo. Se mantuvo una entrevista individual con cada uno de ellos para que de forma verbal expusiesen lo visionado. En la entrevista se les ha realizado preguntas concretas para que ellos pudiesen decir con sus palabras en qué consistía los ciclos formativos básicos, en los lugares que se ofertaban y que ciclos se ofertaban, como era el proceso de solicitar plaza y matricularse, además de las salidas académicas que se abren tras la superación de dichas enseñanzas. De este modo se verificaba la comprensión del alumnado, conocer las dudas que han surgido, y se les preguntaba por los resultados obtenidos (número de aciertos/errores) en las actividades presentadas en H5P. Tras la entrevista, al alumnado se le administró un pequeño cuestionario de satisfacción.

## **Análisis de datos**

Para analizar los datos de este pequeño proyecto se utilizaron varios instrumentos: las respuestas dadas en la presentación H5P, una entrevista con la orientadora, para analizar el grado de comprensión de los aspectos tratados y vistos en los distintos vídeos. Además, se analizaron las respuestas del cuestionario de satisfacción cubierto por los alumnos y sus madres.

En la entrevista el alumnado explica con sus palabras los diferentes aspectos tratados en los distintos vídeos. Tras la entrevista, al alumnado y sus familias se les administró un pequeño cuestionario para que valoraran ciertos aspectos de la presentación como ha sido el diseño, si la duración de los vídeos era la adecuada, si las diapositivas resumían bien el contenido, si las imágenes presentadas eran esclarecedoras, el orden de la presentación era el adecuado, las preguntas formuladas eran sencillas y se comprendían fácilmente, por último, cuantas veces visionaron los vídeos. Además de preguntarles si les ha gustado y si se han despistado a lo largo del visionado de cada vídeo, y si les ha gustado conocer el resultado alcanzado tras la realización de las diferentes preguntas.

## **4. Resultados**

Los dos alumnos indican que el hecho de estar la presentación cortada en partes con preguntas de verificación les ha facilitado entender y retener mejor el contenido, además permite comentar aspectos con sus madres, que han sido las que han visualizado el libro interactivo con ellos. Las preguntas de V/F eran cortas y trataban los aspectos esenciales, de qué son los Ciclos Formativos Básicos, organización, evaluación, criterios de admisión, y matrícula, este hecho les ha ayudado a sintetizar lo que es importante. Sin embargo, se les ha hecho largo el tiempo que han tenido que dedicarle a ver la presentación, la cual, han visionado en varias ocasiones en días diferentes. Acerca de la presentación manifiestan que es sencilla, se escucha bien y no tiene muchos dibujos o imágenes que los distraigan, sino que ayudan o facilitan la comprensión. Creen que es útil para entender la Formación Profesional Básica y la recomendarían para otros alumnos/as.

Las familias destacan la sencillez de la presentación, información muy completa, y el hecho de que la presentación esté accesible todo el tiempo les ha permitido verla

cuando han podido, una de las visualizaciones ha sido en compañía de su hijo. Además, destacan la retroalimentación positiva que obtienen tras realizar las preguntas que han visto que les anima a continuar a ver las siguientes partes.

## 5. Conclusiones

La herramienta H5P, es una herramienta digital de fácil manejo, que permite crear contenido adaptado a todos los ritmos y estilos de aprendizaje del centro y aula, permite adaptar los principios defendidos por el DUA y establecidos en la legislación educativa actual. Los beneficios de dicha herramienta para la orientación vocacional son muchos ya que facilita transmitir la información que el orientador/a considera importante, adaptar el lenguaje a cada usuario, y está disponible el tiempo que el alumnado necesite. En definitiva, la clave ha sido la flexibilización de los tiempos de ejecución, disponibilidad en el tiempo, visualización y realización de los cuestionarios de forma indefinida.

Con esta experiencia se nutre el campo de investigación sobre los beneficios que tiene el uso de las TIC en la labor orientadora realizada por los especialistas en orientación educativa.

## 6. Bibliografía

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66. <http://hdl.handle.net/11162/190783>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Panamericana.
- Cabero, J., y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48 (2),139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- Casañ-Núñez, J. C., Millán-Scheiding, C., & Márquez Baldó, L. (2021). H5P y Moodle en la enseñanza del inglés: encuesta al alumnado del máster de profesorado. *Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas*, 781-803. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/83384/H5P%20y%20Moodle%20e%20la%20enseñanza%20del%20inglés.pdf?sequence=1>



- CAST. (2018). *Universal Design for learning guidelines versión 2.2*. CAST.
- Colás Bravo, M.P., Giuseppe Rossi, P., Pablos Pons, J.D., Conde- Jiménez, J., y Villaciervos Moreno, P. (2019). Aplicaciones digitales para la inclusión. El proyecto europeo DEPIT. *SEECI: Revista de Comunicación*, 50, 169-192. <https://doi.org/2019.50.169-192>. <http://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.169-192>
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Fernández- Batanero, J.M., Montenegro- Rueda, M., Fernández- Cerezo, J. y Tadeu, P. (2020). Formación del profesorado y TIC para el alumnado con discapacidad: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26, 711-732. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0078>
- Figueira, M.E.M., y Menor, I.F. (2020). El diseño universal de aprendizaje para la creación de contenidos inclusivos. *Tecnologías para la formación de Educadores en la Sociedad del Conocimiento*, 125-136.
- Galiano- Berrocal, L., Sanz Cervera, P., Tárraga- Mínguez, R (2015). Análisis del conocimiento, uso y actitud de las TIC por parte de Maestros de Educación Especial. *REIROCREA*, 4(44), 359-369. <http://hdl.handle.net/10481/38588>
- Guo, P.J., Kim, J., y Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In Proceedings of the first ACM conference on Learning scale conference. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 41-50. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Hsiung, WY (2018). Humanización de la experiencia de aprendizaje en línea con H5P: un nuevo mundo de aprendizaje interactivo. *Carnaval Universitario sobre E-Learning (IUCEL) 2018*, 123.
- Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la ley 2/2006, del 3 de mayo de Educación. 30 de diciembre de 2020. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

- Luque Parra, D.J. y Rodríguez Infante, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión pedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 270-281.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230780002>
- Orden del 13 de julio de 2015 por la que se regulan las enseñanzas de formación profesional básica en la Comunidad Autónoma de Galicia, así como su acceso y admisión en estas enseñanzas. 22 de julio de 2015. Diario Oficial de Galicia.  
[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150722/AnuncioG0164-150715-0001\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150722/AnuncioG0164-150715-0001_es.html)
- Vallejo, A.E., y González, A.H. (2018). *Presentaciones interactivas en H5P*. Repositorio Institucional de la UNPL. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/106083/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/106083/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Xunta de Galicia. (2018). *Protocolo de atención educativa educativa al alumnado con Síndrome Down y/o Discapacidad Intelectual*. Consellería de Educación.  
<https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/24710>

## Desenvolver Mindset Empreendedor no Ensino Superior

Maria Cristina Campos de Sousa Faria (0000-0003-0839-8036 ORCID)

Polytechnic Institute of Beja, Portugal

CinTurs - Research Centre for Tourism, Sustainability and Well-being

University of Algarve, Portugal

Maria Cristina Faria (mcfaria@ipbeja.pt)

### Resumo

Os estudantes da nossa época esperam que a Escola lhes possibilite condições para desenvolver novas competências e ideias empreendedoras para poderem fazer face aos desafios da profissão e do mercado de trabalho. Estamos a falar do desenvolvimento de competências empreendedoras, de uma inteligência empreendedora. Até que ponto a Escola, em particular, as instituições do ensino superior, estão preparadas para o fazer? Observamos que muitas instituições do ensino superior já aceitaram o desafio da tarefa de desenvolver Mindset empreendedor dos seus estudantes, seja através de iniciativas formativas pontuais e eventos, melhorar o currículo dos cursos ou disponibilizar programas de formação por unidades curriculares partilhadas, em empreendedorismo e inovação. E as outras, porque não seguem este percurso? A presente investigação, tendo por base as evidências, tem como principal objetivo fundamentar as razões para incluir na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, mestrado ou doutoramento uma Unidade Curricular de Mindset Empreendedor, que tenha como principal objetivo ajudar os estudantes a enquadrar os seus projetos num contexto que lhes permita aproximar a sociedade das suas áreas de estudo e da profissão. Pretende-se que através da tomada de consciência sobre o tipo da sua Mindset (fixa ou de crescimento) o(a) estudante desenvolva o seu potencial, inovador e criativo, promovendo a auto-estima, a motivação e a capacidade de concentração, que permitam o desenvolvimento de resiliência e paixão pela aprendizagem e, ainda, aprenda a explorar a perspetiva financeira e as fontes de financiamento a ganhar.



*Palavras-chave:* professores, ensino superior, mindset, inteligência empreendedora, psicologia do empreendedorismo

### **Developing an Entrepreneurial Mindset in Higher Education**

#### Abstract

The students of our time expect the School to provide them with the conditions to develop new skills and entrepreneurial ideas in order to face the challenges of the profession and the labor market. We are talking about the development of entrepreneurial skills, of entrepreneurial intelligence. To what extent are the School, in particular, higher education institutions, prepared to do this? We observe that many higher education institutions have already accepted the challenge of developing the entrepreneurial mindset of their students, whether through specific training initiatives and events, improving the curriculum of courses or providing training programs based on shared curricular units, in entrepreneurship and innovation. And the others, why not follow this route? The present investigation, based on the evidence, has as main objective to substantiate the reasons for including in the curricular structure of the undergraduate, masters or doctoral courses an Entrepreneurial Mindset Curricular Unit, whose main objective is to help students to frame their projects in a context that allows them to bring society closer to their areas of study and profession. It is intended that, through awareness of the type of their Mindset (fixed or growth), the student develops his or her innovative and creative potential, promoting self-esteem, motivation and the ability to concentrate, which allow the development of resilience and passion for learning, and also learn to explore the financial perspective and sources of funding to be gained.

*Keywords:* professors, higher education, mindset, entrepreneurial intelligence, entrepreneurship psychology

Nem sempre temos consciência do que determina o nosso modo habitual de nos comportamos diante da diversidade de situações que nos acontecem no quotidiano da vida, e que influenciam decisivamente o nosso sucesso pessoal e profissional. Os estudos

têm mostrado como as crenças dos indivíduos sobre a sua competência, a sua autoeficácia e expectativas de desempenho futuro têm consequências para a motivação (Haimovitz, Wormington & Corpus, 2011). As crenças do indivíduo sobre a sua inteligência parecem ter um papel determinante em todo este processo mental que conduz à motivação intrínseca, tomada de atitude e ação.

No princípio do século XXI Carol Dweck uma psicóloga americana, professora de psicologia na Universidade de Stanford, comparou os recém-nascidos com os estudantes do ensino superior e questionou porque é que ao contrário dos últimos, não encontramos recém-nascidos desmotivados (Dweck, 1999, cit. Faria, 2018). É bom lembrar que todos nascemos aprendizes, ou seja, com uma mentalidade de crescimento. A autora explica este fato através da uma nova perspectiva da psicologia do sucesso a que chamou o poder da nossa “Mindset” (Mentalidade ou Configuração da Mente ou Atitude Mental). Uma atitude mental (fixa ou de crescimento) determina como uma pessoa interpreta e responde às situações da sua vida. Por conseguinte, nem sempre boas aptidões levam ao sucesso, pois, tudo depende de como efetuámos a abordagem, com uma mentalidade fixa (a inteligência é um traço fixo) ou de crescimento (a inteligência é uma qualidade que pode ser mudada e desenvolvida). Como a autora refere a este propósito “Becoming is better than being.” (Tornar-se é melhor do que ser), e esta atitude mental com que abordamos a vida, influencia decisivamente o êxito pessoal, académico e profissional.

O papel do professor é determinante para fomentar uma mentalidade de crescimento. Uma das principais formas pelas quais os professores podem incentivar a Mindset de crescimento dos seus alunos é a de dar feedback (Faria, 2016, cit. Faria, 2018). Hoje sabemos que a qualidade do feedback do professor pode melhorar a motivação dos alunos e resultados educacionais. Efetivamente, os professores, na maioria das vezes, respondem a um desempenho impecável e rápido de um aluno com uma avaliação geralmente positiva. Mas, até que ponto a mentalidade dos professores está relacionada com a forma como respondem ao desempenho do aluno dos seus “êxitos” e “fracassos”? A construção de uma consciência empreendedora atualizada do(a) aluno(a), do(a) professor(a) e do agente decisor institucional parece ser um trabalho que só é possível

realizar se os indivíduos tiverem vontade em desenvolver uma mente empreendedora (Faria, 2016, cit.Faria, 2018). Neste estudo de revisão de literatura procuramos compreender os determinantes do mindset dos estudantes do ensino superior e apresentar exemplos de trajetórias a percorrer para levar por diante um mindset empreendedor que possa contemplar o seu ensino e a aprendizagem em instituições do ensino superior.

### **Inteligência de sucesso**

Alguns modelos mais antigos argumentam que a inteligência é estritamente herdada e que não existem meios de aumentar a inteligência. Embora nenhuma das teorias modernas da inteligência argumente explicitamente que a inteligência seja estritamente herdada. Moberg (2009) argumenta, comprovando com fontes de 21 evidencias, que a inteligência é dinâmica e pode melhorar por meio da educação. Tudo indica que as capacidades intelectuais podem ser cultivadas e que as pessoas podem aprender a tornarem-se mais inteligentes desde crianças até adultos longevos. As implicações para os educadores desta realidade são a de que têm de tomar consciência que podemos ensinar não apenas ideias, conceitos, assuntos e até mesmo campos, mas também a capacidade de aprender. E ainda mais, como diz Hamachek (1999; cit. Korthagen, 2012, 156), “Conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos o que somos”, por isso, ensinamos também como florescemos e como se alcança a felicidade e se ultrapassa a adversidade. Os educadores devem compreender esta riqueza e estar preparados para criar ambientes positivos que possibilitem aprendizagens favoráveis ao desenvolvimento de competências dos seus aprendizes. Por outro lado, é preciso acautelar quando não existe este potencial nos professores, permitindo-lhes o desenvolvimento das suas competências de forma a que possam ensinar bem-estar e a empreender.

Na perspetiva visionária de Alfred Binet (cit. Deweck, 2021), o inventor do teste de QI (quociente de inteligência) podemos sempre ser mais inteligentes. No seu livro “Les idées modernes sur les enfants” o autor afirma que “Com prática, treino e, sobretudo, método, seremos capazes de aumentar a nossa atenção, a nossa memória, a nossa capacidade de julgamento e tornarmo-nos literalmente mais inteligentes do que éramos antes.” (cit. Deweck, 2021, 17), pelo que, no seu entender, nem sempre a pessoa que começa com a mais inteligente acaba como a mais inteligente. Podemos considerar cinco

perspetivas emergentes sobre a inteligência humana: a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, a teoria triárquica da inteligência de Robert Sternberg, a teoria da atenção plena de Ellen Langer, a teoria das inteligências aprendíveis de David Perkins e a pesquisa do cérebro de Patrícia Wolfe para a sala de aula. Progressivamente surgem pontos de vista que contrariam a crença de longa data de que a inteligência é “um escore de QI único e imutável” e avançam que as teorias ilustram uma convergência (Fluellen, 2005). Um fenómeno do século XXI em vários campos, incluindo o ecossistema digital. Nesta perspetiva, as cinco visões podem ser chamadas de "inteligência ensinável" porque compartilham a crença de que as inteligências podem crescer ao longo da vida, pelo que, o sucesso pode ser alcançado pelo modo como lidamos com os nossos objetivos.

Nos últimos tempos, parece haver concordância da maioria dos especialistas de que não é a natureza ou a educação, os genes ou o ambiente que determinam a inteligência. Considera-se uma interação privilegiada que existe desde a gestação, um constante dar e receber dos dois, isto é, uma cooperação entre os genes e o ambiente à medida que nos desenvolvemos uma vez que, como refere o neurologista Gilbert Gottlieb (cit. Deweck., 2021) os genes precisam de um contributo do ambiente para funcionarem como deve ser. De acordo com Robert Sternberg (cit. Deweck., 2021,18), o fator mais importante para uma pessoa adquirir competências “não é uma capacidade prévia fixa, mas, um empenho intencional”. Para Stenberg (2005) para se ser detentor de uma inteligência de sucesso é fundamental pensar bem de três formas diferentes: analítica (pensamento exigido para resolver problemas e para julgar a qualidade das ideias), criativa (pensamento exigido para formular bons problemas e ter boas ideias à partida) e prática (pensamento para o uso das ideias e para a sua análise de forma eficaz no quotidiano das pessoas). De acordo com o autor a inteligência de sucesso é tanto mais eficaz quanto equilibra os seus três aspetos. Não se trata só de possuir, mas de saber quando e como usar estes aspetos da inteligência. No nosso dia a dia tendemos a pensar de forma funcional, que é do domínio da inteligência prática. Na escola aprendemos a pensar de modo taxionómico, que é um aspeto da inteligência analítica, um pensamento que geralmente fica limitado a contextos artificiais e simulados. Quando vamos para o mundo da carreira e do trabalho temos de nos libertar dos condicionalismos da educação recebida e produzir as nossas próprias ideias e a nos tornarmos empreendedores. Por

consequente, o sucesso na vida exige o uso de aptidões criativas e práticas, que efetivamente não são ativamente estimuladas a desenvolver pelos estudantes em contextos educativos. Depois, o que observamos é que:

“(...) as nossas escolas orientam e preparam mal os alunos, desenvolvendo e reforçando um conjunto de competências que vão ser muito menos importantes na vida do que foram no ambiente escolar. O objetivo das escolas devia ser preparar os alunos para um mundo onde o que importa é a inteligência do sucesso e não apenas a inteligência inerte e analítica. Em vez disso, as escolas preparam os alunos de um modo que os deixa sem pistas.” (Stenberg , 2005, 145)

Se o modo como pensamos está relacionado com o nosso sucesso que características e atributos temos de ter para o alcançar e nos afastarmos da auto-sabotagem e do fracasso? Qualquer que seja a sua origem (intrínseca ou extrínseca) a motivação é responsável pelas diferenças individuais no êxito (é preciso querer ter sucesso) e as pessoas serão motivadas em proporções diferentes. Considerando que o ambiente externo pode não ser motivador é preferível que a motivação seja suscitada internamente. Portanto, podemos dizer que para uma pessoa ter uma inteligência de sucesso tem de investir desde sempre na auto-motivação, aprender a controlar os seus impulsos, saber quando ser perseverante, tomar partido das suas aptidões, passar do pensamento à ação, ter focagem e orientação para o resultado, concluir as tarefas até ao fim, ser empreendedora, não ter medo de correr o risco de falhar, não procrastinar, aceitar críticas justas, rejeitar a autocomiseração, ser independente, ultrapassar as dificuldades pessoais, concentrar-se nos objetivos e empenhar-se na sua realização, saber gerir as atividades, ter aptidão para adiar a recompensa, ter aptidão para ver a floresta e árvore, ser auto-confiante e equilibrar o pensamento analítico, criativo e prático (Stenberg, 2005). As características de uma pessoa com inteligência de sucesso refletem-se nos seus atributos e na sua realização. Neste seguimento, para melhor saber lidar com o mundo real e realizar o potencial intelectual que cada um dispõe, podemos ir na linha do autor, das suas 20 características, e considerar que uma inteligência de sucesso deve ser estimulada e desenvolvida na escola, por conseguinte, ensinada.



### **Inteligência empreendedora**

Concentremo-nos no potencial empreendedor que um indivíduo deve apresentar para levar por diante uma ideia inovadora e a concretizar com sucesso. Estaremos todos próximos de possuir uma mente empreendedora ou esta só surge em algumas personalidades especiais? No livro “Five Minds for the future” de 2007, o psicólogo de Harvard, Howard Gardner defende a existência de cinco mentes específicas essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são: (1) a mente disciplinada (o domínio das principais correntes de pensamento (incluindo ciências, matemática e história) e de pelo menos um ofício); (2) a mente sintetizadora (capacidade de integrar ideias de diferentes disciplinas ou esferas num todo coerente e comunicar essa integração a outras pessoas); (3) a mente criadora (capacidade de descobrir e esclarecer novos problemas, questões e fenómenos); (4) a mente respeitadora (consciência e compreensão das diferenças entre seres humanos); e (5) a mente ética (cumprimento das responsabilidades de cada um enquanto trabalhador e cidadão) (Gardner, 2007). As cinco mentes são mais do que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo. Ao possuir estas capacidades e ao as aperfeiçoar, cada personalidade está mais apta para enfrentar o imprevisto, o clima de insegurança e adversidade e estará mais apta para lidar com o futuro.

Duening (2008) inscreve-se nesta teoria e utiliza as cinco mentes de Gardner (2007) e transporta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo. No seu entender, as cinco mentes do futuro empreendedor são: mente identificadora de oportunidades; mente criadora; mente gestora do risco; mente resiliente; e mente orientada para a ação. As cinco mentes providenciam um fundamento intelectual para a educação para o empreendedorismo e para o desenho e o desenvolvimento do currículo. Por conseguinte, o conhecimento do empreendedor de sucesso passa para além da análise das suas aptidões intelectuais para possuir e distribuir, implica o desenvolvimento de competências empreendedoras, que podem ser facultadas pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajetória do currículo para obter o êxito e gestão para uma carreira de sucesso.

### **Mindset- atitudes mentais**

Na nossa sociedade estamos de certa forma formatados desde a infância para querer ser inteligente e mostrar ou provar que o somos. Nesta abordagem acredita-se que o Quociente de Inteligência (QI) diz tudo acerca de uma pessoa e do seu futuro. De acordo com Dweck (2021) podemos considerar dois tipos de atitude mental: a atitude mental fixa, que gera a urgência de nos colocarmos sempre à prova; e a atitude progressiva ou de crescimento, que se baseia na crença de que as nossas qualidades básicas são algo que temos oportunidade para desenvolver através do esforço, estratégias e ajuda dos outros. Portanto, estar focado em ser inteligente é uma atitude mental fixa. Pensar que qualquer pessoa pode mudar e crescer através do esforço e experiência é uma atitude mental de crescimento. As crenças desempenham um papel crucial na tomada de decisão pela atitude mental a escolher:

“Acreditarmos que as qualidades que nos são queridas podem ser desenvolvidas gera uma paixão pela aprendizagem - isto é perfeitamente identificável. Para quê gastar tempo a provar uma e outra vez que somos bons, quando podíamos estar a usá-lo para melhorar? Porquê esconder lacunas em vez de as ultrapassar? Porquê procurar amigos ou parceiros que apenas vão deitar abaixo a nossa autoestima em vez de procurar aqueles que nos vão desafiar e crescer? E porquê procurar o experimentado e comprovado em vez de experiências que nos levem mais longe? A paixão por irmos mais longe e mantermo-nos nesta trajetória, mesmo quando (ou sobretudo) as coisas não estão a correr bem, é a imagem da marca da atitude mental progressiva.”  
(Dweck, 2021, 20).

Os estudos chamam-nos a atenção para o facto de que embora o sucesso possa reforçar o sentimento de competência pessoal, o fracasso debilita-o, aumentando o risco de fuga ou evitamento de situações adversas, suscetíveis de desafiar e vulnerabilizar a competência pessoal (Dweck, 2008). De acordo com a autora, existe uma crença de que os alunos com elevadas competências têm maior probabilidade de apresentarem qualidades que os orientam para a aprendizagem ou que lhes permitam apreciar os

desafios e ser perseverantes diante dos contratempos. Ora o que se passa, é que muitos destes alunos são os mais preocupados com o fracasso e os mais propensos a questionar as suas capacidades e a esmorecer quando embatem em obstáculos. Quando alguém está envolvido numa tarefa e se encontra a usar as suas aptidões ao máximo na procura de algo que se valoriza, a autoestima, mesmo para quem tem uma elevada inteligência, não é algo que se possa dar, por isso, é preciso equipar as pessoas para que elas a possam obter para si próprias. O que pode ser feito é ensinar os alunos a valorizar as suas aprendizagens, considerando a sua inteligência presente nos momentos em que experimenta o desafio e o esforço e, também, quando a utiliza diante dos erros, compreendidos e perspetivados como rotas para a aprendizagem (Dweck, 2006).

É preciso levar os professores a pensarem sobre os alunos utilizando uma nova abordagem. Deverão identificar quais os alunos que têm (ou tiveram no passado) com ambas as mentalidades fixas e / ou de crescimento e interrogarem-se sobre o que podiam ou podem fazer por eles. Pretende-se que participem no desenvolvimento de um talento ou habilidade dos seus alunos de forma que estes apresentem uma atitude mental de crescimento.

### **Motivação para o desempenho académico**

A investigação de Steimer e Mata (2016) encontrou evidências consistentes sobre a motivação e a maleabilidade da personalidade. As pessoas estudadas percebem as suas fraquezas como mais maleáveis do que os seus pontos fortes. Além disso, a motivação também influencia a maneira como as pessoas se vêem no futuro, isto é, de que modo elas esperam que os seus pontos fortes do presente permaneçam uma constante e que os seus pontos fracos do presente possam melhorar no futuro. Estas diferentes atitudes mentais sugerem o impacto da natureza motivacional nas nossas vidas. As constatações referidas anteriormente podem ser trazidas para as abordagens positivas da Escola, motivando e preparando os alunos para identificarem as aptidões a manter e aquelas que interessa mudar, de forma a estarem dispostos a aprender, a apresentarem aprendizagens significativas e comportamentos positivos que possibilitam ultrapassar os obstáculos.

A motivação do aluno é uma variável relevante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos

como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica. (Lourenço & Paiva, 2010). Sabemos que um aluno motivado é ávido de curiosidade e direciona a sua ação para a procura de novos conhecimentos e oportunidades, procurando realizar as suas tarefas e concretizar os seus projetos. Neste tipo de aluno podemos observar um envolvimento com o processo de aprendizagem, uma participação nas tarefas com entusiasmo e uma disposição para novos desafios (Alcará & Guimarães, 2007).

A literatura sobre motivação intrínseca (aprender pela aprendizagem) em contexto escolar apresentada por Haimovitz, Wormington e Corpus (2011) evidenciou que esta dimensão psicológica está associada a uma série de comportamentos adaptativos em sala de aula, incluindo persistência, flexibilidade cognitiva, preferência por desafio, uso de estratégias adaptativas de enfrentamento e envolvimento em aprendizagem conceptual profunda; e que pode ainda, prever um forte desempenho académico e ser benéfica para alunos com menor habilidade. Os níveis de motivação intrínseca parece que tendem a se dissipar à medida que os alunos progredem ao longo dos anos escolares, o que é deveras preocupante. Embora nem todos os alunos sigam o caminho de declínio, muitos mantêm motivação intrínseca e atitudes adaptativas em relação ao processo de aprendizagem. Os autores consideram que as crenças da entidade presumivelmente diminuem a motivação intrínseca precisamente porque encorajam uma preocupação em proteger ou validar a inteligência limitada que se possui. Inquietos com as preocupações de apresentação e distraídos por medos de incompetência, estes alunos podem ter dificuldade em manter a motivação intrínseca.

A investigação de Haimovitz, Wormington e Corpus (2011) procurou responder à seguinte questão: o que diferencia alunos que perdem a motivação intrínseca daqueles que são capazes de mantê-la? Pretendia-se saber como as crenças sobre inteligência, mediadas por metas de validação de competências, predizem se os alunos perderam ou mantiveram níveis de motivação intrínseca ao longo de um único ano letivo. Os inquiridos, 978 alunos do terceiro ao oitavo ano, foram questionados no outono sobre suas teorias sobre a maleabilidade da inteligência, necessidade de validar a sua capacidade académica por meio de trabalhos escolares e motivação intrínseca. Novamente questionados no final do ano letivo sobre a sua motivação intrínseca foram organizados

em dois grupos: os Declinantes (aqueles que perderam a motivação intrínseca ao longo do ano) e os Mantenedores (aqueles que mantiveram ou ganharam motivação intrínseca ao longo do ano). Observou-se que os dois fatores-chave são as crenças das crianças sobre a maleabilidade da inteligência e a sua tendência a buscar validação pessoal por meio do trabalho escolar. Assim, tudo indica que as crenças que os alunos têm sobre a inteligência afetam a sua motivação do trabalho escolar e são fontes de trajetórias de longo prazo de motivação intrínseca.

### **Educação empreendedora no ensino superior**

De acordo com Lamas (2015) a concretização de uma cultura empreendedora passa pela formação de indivíduos autónomos, criativos, com visão social, capazes de serem líderes e de criar influência empreendedora na sociedade. O autor destaca no seu “Modelo de Formação de Professores do Ensino Superior em Empreendedorismo” uma dialética educação-empendedorismo, como forma de potenciar a educação, desafiando os professores e alunos a serem empreendedores, enquanto intervenientes do processo de ensino/aprendizagem. Ao longo do processo educativo é relevante trabalhar com os alunos no sentido do estímulo positivo da sua auto-estima, auto-eficácia, inteligência cognitiva e emocional, inovação, resiliência, permitindo o visionamento de uma perspetiva positiva dos acontecimentos (Faria, 2018). E mais, realizar a prática educativa do ensino e aprendizagem do mindset, em particular, do mindset empreendedor.

É consensual que o empreendedorismo pode ser ensinado, apreendido e até desafiado. O principal objetivo da educação para o empreendedorismo é o desenvolvimento de competências e de mentalidades empreendedoras para agarrar/criar oportunidades para empreender. Está na mira o desenvolvimento pessoal e de realização para a criação de um novo projeto, gerar o próprio emprego ou expandir um negócio já existente. Os programas de educação podem apresentar uma diversidade de objetivos (Alves, Felgueira & Paiva, 2018), tais como: desenvolvimento do impulso empreendedor entre os estudantes (sensibilização e motivação); formar os estudantes nas competências necessárias para criar um negócio e gerir o seu crescimento; desenvolver a capacidade empreendedora para identificar e explorar oportunidades.

A criação de uma start-ups ou do próprio emprego por parte de recém-licenciados são apenas evidências dos possíveis resultados da educação para o empreendedorismo. O projeto Poliempreeende representa a promoção do empreendedorismo e do espírito empresarial no ensino superior politécnico. No que diz respeito ao currículo podemos desafiar as instituições de ensino superior a responder às seguintes questões (Alves, Felgueira & Paiva, 2018): Há desenvolvimento interno de currículos de ensino e/ou métodos de ensino de empreendedorismo? Importam currículos de ensino do empreendedorismo e/ou métodos de ensino de outras IES? Formalizam um intercâmbio nacional de boas práticas na educação para o empreendedorismo? Incluem empresários/profissionais no desenvolvimento de materiais de ensino para o empreendedorismo? Há um fundo para desenvolvimento curricular dedicado ao currículo do empreendedorismo? E acrescentar: É dada a possibilidade de desenvolvimento de mindset empreendedor do estudante? Perguntas pertinentes que urgem respostas e ações.

As oportunidades de aprendizagem sobre empreendedorismo que podem fazer parte da oferta formativa das instituições de ensino superior centram-se em aspetos relacionados com o ensino do empreendedorismo, compreendendo cinco subdimensões: cursos de empreendedorismo; diplomas (graus) de empreendedorismo; atividades extracurriculares; desenvolvimento curricular; e métodos de ensino. O ensino do empreendedorismo ainda não está suficientemente integrado nos currículos das instituições de ensino superior. Contudo, a relevância de colocar no currículo uma unidade curricular de empreendedorismo ligada à profissão tem sido uma ideia cada vez mais aceite. Instituições de ensino superior de portuguesas têm vindo a atualizar o currículo de cursos de licenciatura e mestrado com a inclusão de uma Unidade Curricular na modalidade de disciplina obrigatória ou de opção. Também têm disponibilizado no suplemento ao currículo disciplinas relacionadas com empreendedorismo, numa grande variedade de cursos não associados à obtenção de um grau (Cursos de especialização ou de formação avançada ou de Microcredenciais ou Curso Livre em Competências Transversais), designadamente em cursos de formação ao longo da vida, cursos de formação especializada (formação ao nível do 2º ciclo) e cursos de estudos avançados (formação ao nível do 3º ciclo). As instituições de ensino superior têm também vindo a disponibilizar uma oferta formativa extracurricular de cursos livres ou de unidades

curriculares isoladas que permite ao estudante realizar uma formação complementar para desenvolver competências na área do empreendedorismo, gestão e desenvolvimento pessoal.

Algumas evidencias mostram que as instituições de ensino superior estão sensibilizadas para a relevância de proporcionar formação em mindset empreendedor esperamos que as outras sigam o seu exemplo. No Programa de Educação em Empreendedorismo as Escolas da Universidade de Lisboa disponibilizam Unidades Curriculares partilhadas, em empreendedorismo e inovação destinado aos estudantes de Licenciatura, de Mestrado ou de Doutoramento. Para o 1º Ciclo-Licenciatura apresentam as Unidades Curriculares de Empreendedorismo, Empreendedorismo em Ciências, Gestão Cultural, Empreendedorismo & Inovação, e Gestão do Design e Empreendedorismo; para o 2º Ciclo-Mestrado as Unidades Curriculares de Empreendedorismo, Gestão de Projeto e Empreendedorismo, Empreendedorismo de Base Tecnológica, Mindset Empreendedor, Empreendedorismo e Inovação, e Inovação Produto e Processo; e para o 3º Ciclo-Doutoramento Inovação e Empreendedorismo. Curiosamente, a Universidade de Lisboa contempla no currículo do Mestrado em Engenharia Física a disciplina curricular opcional de “Mindset Empreendedor” que visa consciencializar os alunos para a necessidade de conectar o conhecimento científico ao mundo e sociedade, por isso, os alunos são estimulados a aceitar o desafio de desenvolver uma ideia de negócio ou intervenção social baseado numa problemática identificada na comunidade científica. A avaliação desta disciplina é contínua, no decorrer do semestre, sem exames finais. O Instituto Universitário Militar, no âmbito dos Exercícios e Atividades de Treino Coletivo contempla o “JOINT MINDSET”, um exercício/ atividade de treino coletivo que proporciona a oportunidade de exercitar o planeamento de operações conjuntas num ambiente multinacional. Exemplos de instituições que já descobriram o futuro e a mais valia do ensino do mindset empreendedor dos seus alunos.

### **Conclusão**

A atitude mental com que encaramos a vida, chamada de mindset é crucial para alcançar sucesso. Evidencia o nosso potencial e define a nossa relação com o Self, as pessoas, a escola, o trabalho e ainda a maneira como educamos os filhos, os alunos, os

formandos e aprendizes do presente e do futuro. Pode ser considerada como um traço fixo de personalidade ou uma qualidade que pode ser desenvolvida. Optar pelo investimento motivacional no mindset de crescimento é um fator decisivo para que o nosso potencial possa ser explorado e desenvolvido. Aceitar o desafio de mudar a forma como se pensa para aproveitar o seu potencial ao máximo é dar uma oportunidade ao mindset empreendedor. Esta deve ser a missão do professor, que as instituições do ensino superior devem viabilizar a partir de um ensino do empreendedorismo ligado à profissão que contemple o crescimento numa atitude mental empreendedora.

### Referências

- Alcará, A. & Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educativa*, 11 (1), 177-178.
- Alves, C., Felgueira, T. & Paiva, T. (2018). Empreendedorismo na Europa: Políticas, práticas e avaliação. In P. Parreira, T. Paiva, L. Mónico, L. Alves & J. Sampaio (Cord.). *As Instituições de Ensino Superior Politécnico e a Educação para o Empreendedorismo*. Projeto PIN – Poli Entrepreneurship Innovation Network.
- Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurs curricula. *Proceedings. USA SBE*. 256-274.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House
- Dweck, C. S. (2008). Brainology transforming students' motivation to learn. *Independent School*, 67, 110-119.
- Dweck, C.S. (2021). *Mindset: a attitude mental para o sucesso*. PRH Grupo Editorial Portugal. ISBN:978-989-564-645-6
- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 141-158
- Faria, M.C. (2018). Promoção de competências empreendedoras para o desenvolvimento socioprofissional de estudantes do ensino superior. [Relatório de Pós-Doutoramento]. Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/12297>.



- Fluellen, J. (2005). *Convergence: Human Intelligence The Next 100 Years*. ERIC Number: ED490417. <https://eric.ed.gov/?id=ED490417>
- Gardner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Haimovitz, K. Wormington, S. & Corpus, J. (2011). Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences*. 21 (2011) 747–752. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.002>
- Lamas, M. (2015). Contributos de diferentes intervenientes no processo. Modelo de Formação de professores do Ensino Superior em Empreendedorismo. *Atas- Investigação Qualitativa em Ciências Sociais//Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, Volume 3, (159-161). ISBN // 978-972-8914-55-4. doi:10.2769/81681
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciência & Cognição*, Vol. 15 (2):132-141
- Steimer, A. & Mata, A. (2016). Motivated Implicit Theories of Personality, My Weaknesses Will Go Away, but My Strengths Are Here to Stay. *Pers Soc Psychol Bull April*, vol. 42 no. 4, 415-429. doi: 10.1177/0146167216629437
- Stenber, R. (2005). *Inteligência de sucesso*. ÉSQUILO.

La formación profesional en la empresa desde la perspectiva del alumnado

M. Carmen Sarceda-Gorgoso (<http://orcid.org/0000-0003-0786-7371>)\*,

Francisco Bran Barral (<https://orcid.org/0009-0001-6171-4870>)\*\*

\*Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Formación del Profesorado\*\*Xunta de Galicia. Consellería de Cultura, Educación e Universidade

## Resumen

La Ley Orgánica 5/2002 define la formación profesional como un “conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado en las distintas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica” (p. 22440). Así, la formación profesional constituye un eje estratégico para colaborar en la inserción laboral de los estudiantes, al mismo tiempo que se muestra como elemento fundamental para todas aquellas personas que quieran mejorar su situación en el mercado laboral. Cabe señalar que no solo está dirigido a jóvenes que no han trabajado antes, sino que también sirve para mejorar la formación o reorientar la carrera profesional de personas de todas las edades. Esta definición es reformulada en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, que parte de la concepción de que toda la formación profesional tendrá un carácter dual, entendiéndola como aquella “...que se realiza armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre el centro de formación profesional y la empresa u organismo equiparado, en corresponsabilidad entre ambos agentes, con la finalidad de la mejora de la empleabilidad de la persona en formación” (p. 43563). De esta forma, parece fundamental que para que el sistema funcione de forma óptima debe existir una estrecha colaboración entre los centros educativos y el tejido empresarial del que forman parte. Pero ¿cómo perciben los estudiantes su desempeño en el lugar de trabajo? ¿Cuáles son sus expectativas? A esta percepción discente nos acercamos con un estudio de caso en un Centro Integrado de Formación Profesional. A través de una metodología cuantitativa de corte descriptivo, con el cuestionario como instrumento de recogida de información, se analiza la valoración que 58 alumnos de cuatro familias profesionales realizan tanto con relación a su

desempeño en los entornos laborales, cuanto a la oportunidad que les va a suponer en su formación como futuros profesionales. Los resultados permiten afirmar que existe un alto grado de motivación del alumnado para afrontar el período de formación en la empresa, lo que conlleva una elevada implicación por su parte en la realización de las prácticas en los contextos laborales, con una buena disposición para dar lo mejor de ellos. También se aprecia que la mayor parte del alumnado tiene la opción de intervenir en la elección de la empresa en la que va a realizar las prácticas, lo que en teoría repercutiría positivamente en el conocimiento de las actividades que en ella se realizan y, por consiguiente, en la autoeficacia.

*Palabras clave:* autoeficacia, expectativas, formación profesional

### **Vocational training in the company from the perspective of the student**

#### Abstract

Organic Law 5/2002 defines professional training as a "set of training actions that enable qualified performance in different professions, access to employment and active participation in social, cultural and economic life" (p. 22440). Thus, vocational training constitutes a strategic axis to collaborate in the labor insertion of students, at the same time that it is shown as a fundamental element for all those people who want to improve their situation in the labor market. It should be noted that it is not only aimed at young people who have not worked before, but also serves to improve training or redirect the professional career of people of all ages. This definition is reformulated in Organic Law 3/2022, of March 31, on the organization and integration of Vocational Training, which is based on the idea that all vocational training will have a dual nature, understanding it as that "... that is carried out harmonizing the teaching and learning processes between the vocational training center and the company or equivalent body, in co-responsibility between both agents, with the purpose of improving the employability of the person in training" (p. 43563). In this way, it seems essential that for the system to function optimally there must be close collaboration between the educational centers and the

business fabric of which they are a part. But how do students perceive their performance in the workplace? What are your expectations? We approach this student perception with a case study in an Integrated Center for Vocational Training. Through a descriptive quantitative methodology, with the questionnaire as an information collection instrument, the assessment that 58 students from four professional families make both in relation to their performance in work environments, as well as the opportunity that is available to them, is analyzed. to assume in their training as future professionals. The results allow us to affirm that there is a high degree of motivation of the students to face the training period in the company, which entails a high implication on their part in carrying out the internships in work contexts, with a good disposition to give their best. best of them. It is also appreciated that most of the students have the option of participating in the choice of the company in which they are going to carry out the internship, which in theory would have a positive impact on the knowledge of the activities that are carried out in it and, consequently, in self-efficacy.

*Keywords:* self-efficacy, expectations, professional training

La formación profesional constituye un eje estratégico para colaborar en la inserción laboral de los estudiantes, así como de todo aquél que quiera mejorar su situación en el mercado laboral. Cabe señalar que no solo está dirigido a jóvenes que no han trabajado antes, sino que también sirve para mejorar la formación o reorientar la carrera profesional de personas de todas las edades. Centrándose en la relación entre las dos realidades, formación y trabajo, presentes en los ciclos de formación profesional, Muñoz (2009, p.1) afirma que:

Teniendo en cuenta que la Formación Profesional tiene como objetivo preparar a los alumnos para la actividad en un campo profesional, y parte de esa formación se desarrolla en los propios lugares de trabajo, las escuelas están en gran medida vinculadas a la actividad empresarial

De esta forma, parece fundamental que para que el sistema funcione de forma óptima debe existir una estrecha colaboración entre los centros educativos y el tejido empresarial del que forman parte. El módulo de Formación Profesional en Centros de

Trabajo (FCT) es un buen ejemplo de ello. La FCT constituye un bloque fundamental y obligatorio incluido en todos los ciclos de Formación Profesional en nuestro país. Al realizarse en el ámbito empresarial, permite que se produzcan situaciones reales de trabajo muy enriquecedoras para los alumnos. Se entiende por formación profesional aquella que va directamente al desarrollo de una determinada profesión u oficio (Homs, 2008, p. 14). Jiménez (1997) afirma que se trata de aquella formación que habilita para el ejercicio cualificado de las distintas profesiones, es decir, que otorga una cualificación profesional.

Tradicionalmente se han mantenido diferentes visiones, tanto a favor como en contra, sobre la Formación Profesional. Según Planas (2012), los prejuicios positivos más frecuentes son la garantía de acceso al mercado laboral en un determinado puesto de trabajo.

En cuanto a las negativas, señala que las más comunes son que es un entrenamiento para los que no sirven para estudiar o no quieren hacerlo. En nuestro país, la PF ha sido durante muchos años, si no completamente ignorada, claramente desatendida y desvalorizada (Echevarría, 1993). Lejos de ello, las progresivas reformas legislativas que se han llevado a cabo en este ámbito han permitido un cambio en el enfoque de la población hacia estos estudios. En este contexto, la formación en la empresa adquiere una importancia fundamental por su contribución al logro de las competencias profesionales que permitan una mayor y mejor inserción laboral. Esta filosofía de colaboración estrecha entre centro educativo y escenario productivo es la que está en la base de la reciente legislación de la Formación Profesional. Así, tanto la Ley Orgánica 3/2022 como el Real Decreto 659/2023 ponen el foco de atención en la vinculación entre ambos escenarios, entendiéndolos como marcos privilegiados para la profesionalización. En este trabajo se realiza un análisis de la autoeficacia y expectativas de los estudiantes de Formación Profesional hacia la relación centro educativo-centro productivo, tomando como referencia el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) y desde la perspectiva de la autoeficacia.

### **Autoeficacia percibida**

Es evidente la evolución que ha experimentado la formación profesional en España en las últimas décadas, otorgándole cada vez más importancia los distintos



gobiernos. También es evidente la importancia que, dentro de ella, ha alcanzado el módulo profesional de la FCT. Tanto es así que, hoy en día, es un pilar básico sin el cual no se entenderían estos estudios.

Sin embargo, cabe cuestionarse qué visión tienen los alumnos de este periodo práctico antes de afrontarlo. Qué esperan de la experiencia, cuál es su grado de motivación ante ella, y si creen que durante el transcurso del resto de módulos han conseguido las capacidades y habilidades suficientes para afrontarla.

A lo largo de los años, han sido muchas las aportaciones de diferentes autores en torno al concepto de motivación en el trabajo. Quijano y Navarro (2000), clasifican estas contribuciones en teorías de contenido y teorías de proceso. En cuanto a esto último, estos autores afirman lo siguiente:

(...) desde una u otra perspectiva y de forma más o menos directa, abordan la cuestión de los procesos cognitivos evaluativos y autoevaluativos que realizan las personas frente a su trabajo. Estos procesos se refieren a la probabilidad percibida de conseguir determinados resultados en función de o en relación con sus habilidades y capacidades, si realizan un determinado esfuerzo. Igualmente se relacionan con el conocimiento de los objetivos a alcanzar, del nivel de consecución de los mismos, y de las estrategias a desarrollar para conseguirlos. (p.159)

En esta línea se sitúa la teoría clásica de Vroom (1964), que define la motivación en el trabajo como el nivel de esfuerzo que las personas están dispuestas a realizar y mantener en su puesto. Así, se refiere a expectativa como la probabilidad que tiene el individuo de que, dado un cierto nivel de esfuerzo, logrará un determinado nivel de desempeño.

Por su parte, Deci (1975, 1980) asegura que cuando los sujetos se atribuyen el éxito laboral a sí mismos y no a factores externos, la motivación en el trabajo se mantendrá o aumentará. Lo mismo ocurrirá cuando los refuerzos extrínsecos cumplan una función informativa y no de control, retroalimentando al trabajador sobre sus habilidades o su competencia.

Pero el concepto que interesa considerar para el presente trabajo es el de autoeficacia. Su padre es el profesor canadiense Albert Bandura, quien influyó con sus investigaciones en muchas áreas de la Psicología. Al respecto, Salanova (2004) afirma:

Una de las primeras formulaciones de la teoría de la autoeficacia, aparece en su libro *Social Learning Theory* (1977). Entonces ya formula que cualquier tipo de intervención psicosocial no tendrá éxito hasta que la persona llegue a la conclusión de «dominar» o «controlar» la situación. La autoeficacia es un estado psicológico en el que la persona se juzga a sí misma «capaz» de ejecutar una conducta eficazmente en unas determinadas circunstancias y a un determinado nivel de dificultad. (p. 31)

La teoría de la autoeficacia tiene aplicaciones en muchas áreas del comportamiento humano, incluido el mundo del trabajo y la educación. Por ello, se puede suponer que esta teoría tiene cabida en el estudio del módulo de Formación en Centros de Trabajo, en el que los alumnos realizarán tareas propias del sector productivo. En el caso concreto del entorno laboral, Quijano y Navarro (1998) destacan que gran parte de la autoeficacia “se genera a partir de experiencias previas de éxito y obtención de buenos desempeños y resultados” (p. 198). Muchos de los alumnos de FP carecen de experiencia previa en la empresa, por lo que se supone que su percepción de eficacia se generará en gran medida en función de los éxitos alcanzados en el resto de módulos profesionales que componen el ciclo correspondiente.

Acorde a lo expuesto, en este trabajo se da respuesta al siguiente objetivo:

1. Analizar la autoeficacia percibida por los alumnos para afrontar las prácticas.

## **Metodología**

### **Método**

Para lograr los objetivos, se opta por un método de tipo cuantitativo descriptivo. En cuanto a la metodología de la investigación cuantitativa, Cabrero y Martínez (1996) afirman que su característica fundamental es que “se centra en el estudio de las relaciones entre variables cuantificadas” (p. 213). Para Hueso y Cascant (2012), el principio básico



de esta metodología es que las partes representan el todo, es decir, al estudiar un número determinado de los sujetos de la población, la muestra, podemos tener una idea de cómo es dicha población en su conjunto.

### **Instrumento**

Se eligió la encuesta como instrumento de recogida de datos necesarios para la realización del estudio, por su capacidad de aplicación a una población amplia, su carácter anónimo y la rapidez con la que permite obtener los datos. Niño (2011) entiende la encuesta como una técnica que nos permite “recoger datos proporcionados por los individuos de una población (...) para identificar sus opiniones, apreciaciones, puntos de vista, actitudes, intereses o experiencias, entre otros aspectos, mediante la aplicación de cuestionarios, técnicamente diseñados para tal fin” (p. 63).

El cuestionario diseñado, se divide en dos grandes bloques de preguntas (la mayoría cerradas). El primer bloque está orientado a obtener una serie de datos generales de la muestra seleccionada (como sexo, edad, características del ciclo formativo que se está estudiando, vía de acceso al mismo, estudios realizados con anterioridad, etc.). En el segundo bloque, se incluye una escala que ofrece una serie de afirmaciones sobre autoeficacia percibida y expectativas sobre la FCT (30 ítems), sobre las que los encuestados expresaron su acuerdo, desacuerdo o indiferencia con su posición. Esta escala se diseñó con cinco alternativas de respuesta: dos más cercanas a una postura, dos más distantes y una neutral.

### **Población y muestra**

La población la conforman alumnos de último curso de un CIFP. La muestra estará formada por alumnos de último curso de ese CIFP que cursarán el módulo FCT en el curso académico siguiente en los siguientes ciclos formativos: CM Farmacia y Parafarmacia, CS Laboratorio Clínico y Biomédico, CS Prótesis Dental y CS Educación Infantil. La selección de la muestra para el presente estudio se realizó mediante un muestreo aleatorio simple que, según Casal y Mateu (2003), “consiste en extraer todos los individuos al azar de una lista” (p. 5). Se seleccionaron al azar diferentes ciclos formativos hasta contar con un total de sujetos encuestados superior a 50. El total de



sujetos a los que se les aplicó la encuesta fue de 58 alumnos, cuya distribución según ciclo formativo se puede observar en la Tabla 1. Esta encuesta se realizó en la propia aula con el consentimiento del tutor correspondiente, y los alumnos contestaron el cuestionario por escrito y de forma anónima.

**Tabla 1**

*Distribución de la muestra según el ciclo formativo*

Ciclo formativo	Grado	Familia profes.	N	Sexo	
				Hombres (%)	Mujeres (%)
Farmacia y parafarmacia	Medio	Sanidad	10	0 (0%)	10 (100%)
Lab. clínico y biomédico	Superior	Sanidad	14	2 (14,28 %)	12 (85,71 %)
Prótesis dentales	Superior	Sanidad	12	1 (8,33%)	11 (91,67 %)
Educ. Infantil	Superior	Serv. Socioc. y a la comun.	22	1 (4,55%)	21 (95,45%)

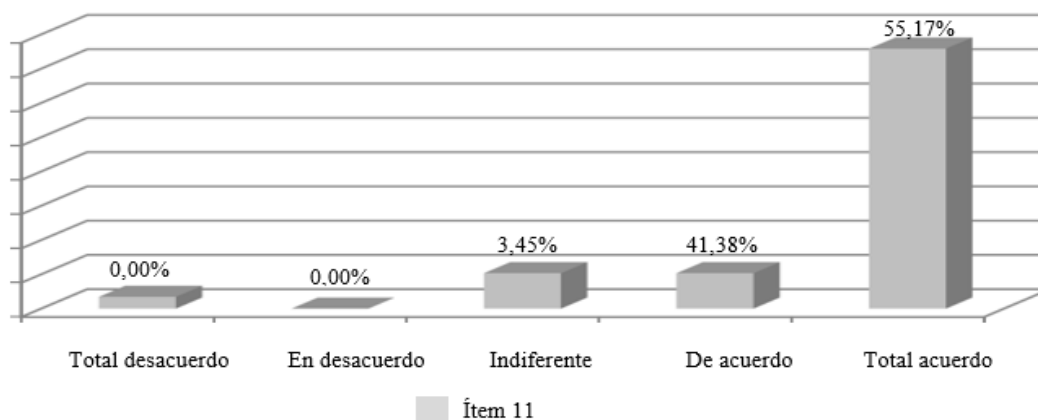
Se puede observar que la mayoría de las personas encuestadas fueron mujeres (93,10%), ya que su presencia predomina en los ciclos formativos de estas familias profesionales. También cabe señalar que todos los estudiantes a los que se les aplicó la encuesta eran mayores de edad. El 79,31% de los encuestados tenía entre 18 y 23 años, y solo el 5,17% superaba los 30.

### Resultados

Los ítems vinculados a la autoeficacia se corresponden con el 11, 12, 13, 14, 15 y 16 del cuestionario. Con relación al ítem número 11, “Creo que tengo suficiente autonomía y responsabilidad para llevar a cabo adecuadamente las tareas que me han sido asignadas durante el período de prácticas” (figura 1), solo el 3,45% de los encuestados respondieron que esto les era indiferente. El resto de los sujetos dijeron estar de acuerdo (41,38%) o completamente de acuerdo (55,17%), lo que indica que los estudiantes se consideran responsables y autónomos para realizar las tareas propias de la empresa.

**Figura 7**

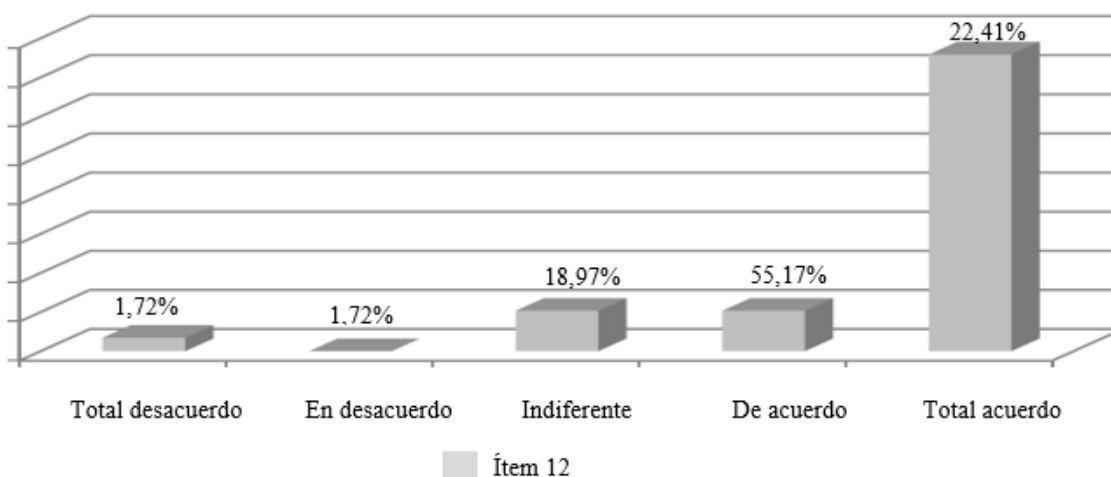
*Percepción de la autonomía y de la responsabilidad*



El ítem número 12 expresa: “Me veo con capacidad suficiente para resolver los problemas difíciles que se me presentan en las prácticas”. Como se puede observar en la Figura 2, la mayoría de los individuos está de acuerdo o totalmente de acuerdo, sumando un porcentaje total de 77,58%, lo que refleja una buena percepción de sus propias capacidades para resolver las dificultades.

**Figura 2**

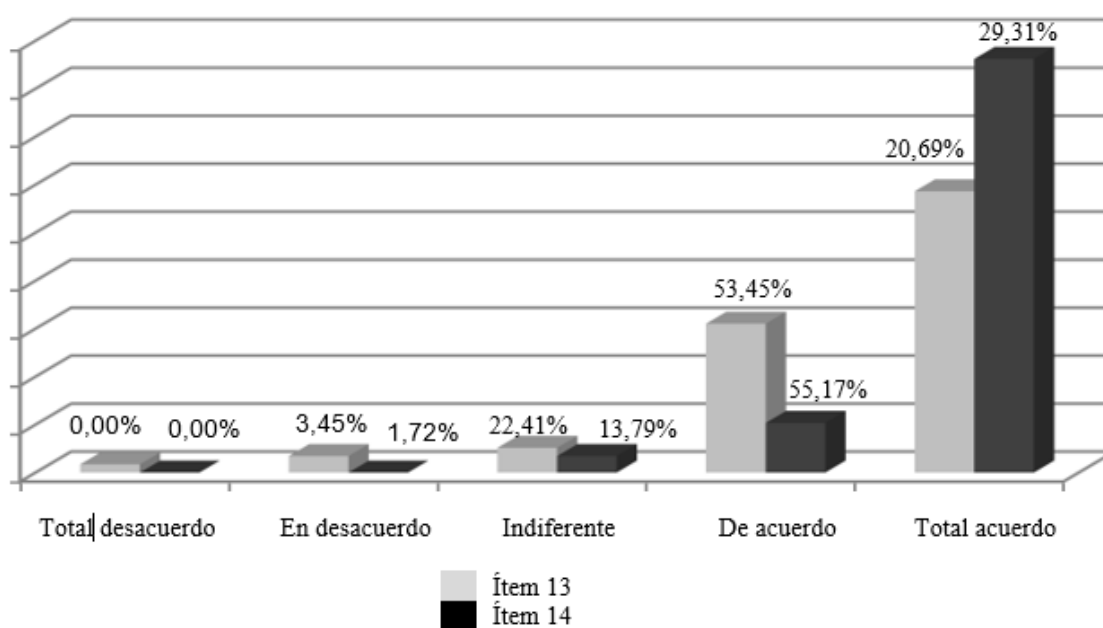
*Capacidad para resolver problemas*



Por otra parte, durante la estancia en el centro de trabajo, es común que se produzcan imprevistos propios de la actividad laboral. Los ítems número 13 y 14 se refieren al manejo de estas situaciones. Si bien el 22,41% de los individuos respondió "Indiferente" al ítem número 13, "Me veo con la capacidad suficiente para manejar con eficacia los imprevistos que se presentan en la práctica", más del 70% dice estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, por lo que los estudiantes perciben que tener la capacidad de manejar adecuadamente estas situaciones imprevistas. De la misma manera, la mayoría de los encuestados dijo estar de acuerdo (55,17%) o completamente de acuerdo (29,31%) con el ítem número 14, "Creo que tengo las cualidades y los recursos para superar con éxito situaciones imprevistas en la práctica", lo que confirma lo manifestado en la pregunta anterior, a la que se refiere la figura 3 en su conjunto.

**Figura 3**

*Capacidad para manejar situaciones imprevistas*

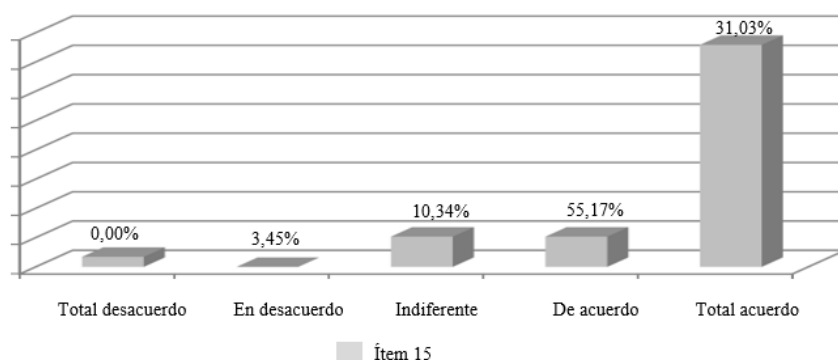


En referencia al ítem número 15, "Aunque surjan dificultades durante las prácticas, mantendré la calma, ya que tengo las habilidades necesarias para controlar este tipo de situaciones", la mayoría de los sujetos (86,20%) dijo estar de acuerdo o muy de acuerdo, como se muestra en la Figura 4. Por lo tanto, se puede decir que los estudiantes

confían en que pueden confiar en sus habilidades para manejar situaciones difíciles en la empresa sin perder la calma.

**Figura 4**

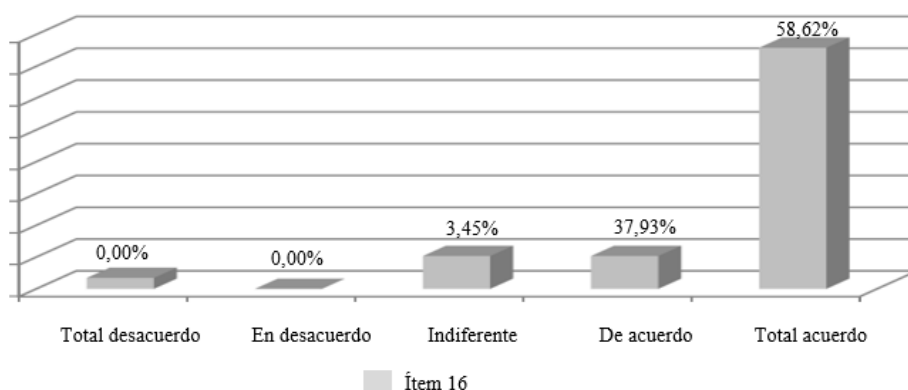
*Capacidad de control*



Finalmente, el ítem 16 pedía valorar la afirmación “Creo que, si me esfuerzo, podré enfrentar los desafíos y problemas que se me presenten durante el período de prácticas”. Ninguno de los estudiantes encuestados dijo estar en desacuerdo con este ítem. Además, 6 de cada 10 manifestaron estar muy de acuerdo, lo que indica el pensamiento de los estudiantes que, con esfuerzo, podrán superar los desafíos y contratiempos que surgen en la FCT (Figura 5).

**Figura 5**

*Capacidad de enfrentar desafíos y problemas*



## Conclusiones

Los datos expuestos muestran que la mayoría de los estudiantes tienen la opción de intervenir en la elección de la empresa en la que realizarán sus prácticas, lo que en teoría repercutiría positivamente en el conocimiento de las actividades que allí se desarrollan y, en consecuencia, sobre la autoeficacia. Sin embargo, se considera conveniente informar a los estudiantes de estas actividades, ya que no todos tienen nociones sobre ellas.

Respecto a estas tareas propias de la empresa, los alumnos piensan que les ayudarán a conocer los diferentes puestos de trabajo asociados a su ciclo formativo. En cuanto al sector productivo, están capacitados para identificar la estructura y organización de la empresa de pasantías en relación con el tipo de servicio que brinda, e interpretar cómo las características del mercado laboral influyen en las actividades que en él se desarrollan.

En cuanto al mercado laboral para el que se están formando, afirman conocerlo bien, y consideran que las salidas profesionales que les brinda el ciclo formativo son buenas. De la investigación se puede extraer la gran predisposición del estudiante a desempeñarse bien en sus prácticas y también el deseo de actuar de forma activa para sentirse útil en su empresa objetivo.

Por otra parte, los estudiantes se consideran autónomos y responsables y se ven con la capacidad suficiente para resolver y manejar con eficacia los problemas difíciles e imprevistos que surgen durante sus prácticas, cuidando de no perder la compostura en tales situaciones. Con el debido esfuerzo, los estudiantes creen que podrán enfrentar los desafíos que se les presenten en el período de prácticas y creen que tienen las cualidades necesarias para manejar todo tipo de situaciones. Además, confían en poder idear diferentes alternativas para solucionar estas complicaciones.

Cabe señalar, por tanto, que el grado de autoeficacia percibido por los alumnos, entendido como el juicio personal de cada alumno sobre las creencias en sus capacidades para organizar y ejecutar las tareas que le son encomendadas durante el desarrollo del FCT El módulo profesional, de tal forma que te permita alcanzar el rendimiento deseado, es realmente alto.

## Referencias

- Cabrero, J. y Martínez, M. R. (1996). *El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. Enfermería clínica*, 6(5), 213.
- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev.*, 1(1), 3-7.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Nova York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1980). *The Psychology of Self-determination*. Lexington: D.C. Heath.
- Echevarría, B. (1993). *Formación Profesional*. Barcelona: PPU.
- Homs, O. (2008). *La formación Profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Jiménez, B. (1997). Formación profesional: Concepción de los ciclos formativos. *interuniversitaria de formación del profesorado*, (30), 31-49.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (BOE de 1 de abril).
- Muñoz, J. (2009). El análisis del contexto, pieza clave en la Formación Profesional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (4), 1-6.
- Niño, V. M. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (formación profesional) a la VET (formación y educación profesional). *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1), 5-16.
- Quijano, S. y Navarro, J. (1998). Un modelo integrado de la motivación en el trabajo: conceptualización y medida. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 14(2), 193-216.
- Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional (BOE de 22 de julio)

Salanova, M. (2004). Laudatio al profesor Albert Bandura. En Salanova, M. (Ed.),  
*Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 27-32).  
Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. Nueva York: Wiley.

Satisfação dos alunos em cursos de marketing digital: uma análise das escolas de formação portuguesas

Paulo Ribeiro Cardoso, <https://orcid.org/0000-0002-4643-8716>

Universidade Fernando Pessoa; Universidade Lusíada do Porto

[pjrcardoso@gmail.com](mailto:pjrcardoso@gmail.com)

## Resumo

A avaliação da satisfação dos estudantes é um fator essencial para a melhoria da qualidade dos serviços de ensino e formação de todos os tipos de instituições deste sector. Na última década, a avaliação dos produtos e serviços na internet tornou-se uma forma natural dos utilizadores manifestarem a sua opinião sobre a sua experiência de aprendizagem. Estes comentários são importantes tanto para utilizadores, para a tomada de decisões, como para as instituições, como forma de analisar a satisfação dos alunos e proceder a melhorias nos serviços, quando necessário. Neste âmbito, este trabalho de investigação tem como objetivo identificar os principais motivos de satisfação e de insatisfação de alunos de cursos de marketing digital ministrados por escolas de formação em Portugal. Utilizando uma abordagem qualitativa, este estudo assume um perfil exploratório e descritivo analisando os comentários de ex-alunos deste tipo de escolas portuguesas que ministram cursos de marketing digital e de áreas adjacentes. O corpus de análise é composto pelos comentários feitos na plataforma Google relativamente às principais escolas desta área em Portugal. Pretende-se identificar as principais categorias que emergem destes comentários a fim de mapear as principais causas de satisfação e insatisfação dos alunos com os cursos efetuados nestas escolas. Como contributo prático, os resultados deste estudo pretendem dar orientações estratégicas para a futura gestão destes cursos visando a satisfação dos seus alunos.

**Palavras-chave:** Satisfação dos alunos; escolas de formação; internet; comentários no Google.



## **Student satisfaction in digital marketing courses: an analysis of Portuguese training schools**

### **Abstract**

Evaluating student satisfaction is an essential factor to improve the quality of education and training services of all types of educational institutions. In the last decade, the evaluation of products and services on the internet has become a natural way for users to express their opinion about their learning experience. These comments are important both for users, for decision-making, and for institutions, as a way to analyse learners' satisfaction and make improvements in services, where necessary. In this context, this research work aims to identify the main reasons for the satisfaction and dissatisfaction of students with digital marketing courses taught by training schools in Portugal. Using a qualitative approach, this study assumes an exploratory and descriptive profile by analysing the comments of former students of this type of Portuguese school that teach courses in digital marketing and adjacent areas. The corpus of analysis is composed of the comments made on the Google platform in the 10 main schools of this area in Portugal. The aim is to identify the main categories that emerge from these comments in order to map the main causes of satisfaction and dissatisfaction of students with the courses delivered in these schools. As a practical contribution, the results of this study aim to provide strategic guidelines for the future management of these courses aiming at student satisfaction.

**Key-words:** student satisfaction; training schools; internet; Google comments.

### **Introdução**

A avaliação da satisfação dos estudantes é um fator essencial para a melhoria da qualidade dos serviços das instituições de ensino. Estudos anteriores debruçaram-se sobre esta temática identificando várias componentes de avaliação dos serviços de ensino e fatores de satisfação dos alunos. A título de exemplo, Lien (2017) analisou a perceção de qualidade do serviço de formação e os seus efeitos na satisfação dos estudantes numa organização educativa no Vietname. No seu estudo verificou que a perceção de empatia,

capacidade de resposta, fiabilidade, garantia, e componentes tangíveis apresentava uma relação positiva com a satisfação dos estudantes.

Na realidade, a satisfação dos alunos com uma instituição de ensino pode ser relacionada com um conjunto de fatores. Por exemplo, Parahoo et al. (2013) identificaram vários fatores que podem influenciar a satisfação dos estudantes, nomeadamente a reputação da universidade, a competência académica do corpo docente, a comunicação do corpo docente, as interações dos estudantes com o pessoal administrativo e informático, entre outras. Por seu lado, Wiers-Jenssen et al. (2002) analisaram a forma como a satisfação dos estudantes na Noruega podia ser dividida em componentes mais específicas, tais como, por exemplo, a qualidade do ensino, a qualidade da supervisão e do feedback do pessoal académico, a composição, conteúdo e relevância do currículo.

Têm sido diversas as formas através das quais os estudantes manifestam a sua satisfação ou insatisfação com uma instituição de ensino. Na última década, a avaliação dos produtos e serviços na internet tornou-se uma forma natural dos utilizadores manifestarem a sua opinião sobre a experiência de aprendizagem que tiveram.

No campo do ensino, diversos estudos analisaram os comentários feitos por estudantes em plataformas digitais relativamente a instituições de ensino. Por exemplo, num estudo realizado nos Estados Unidos, Muollo et al. (2018) analisaram os comentários feitos por estudantes em plataformas como GradReports.com, Niche.com, RateMyProfessors.com e UniGo.com, tendo identificado necessidades e sugestões para a melhoria do serviço das instituições de ensino.

As plataformas digitais podem também ser úteis a estudantes que procuram uma instituição de ensino para futuros estudos. Nesse contexto, as opiniões online publicadas em sites como o Google, podem ser bastante importantes na influência dos potenciais alunos (ReviewTrackers, 2022). Em 2022, 98% dos consumidores utilizaram a Internet para obter informações sobre empresas e instituições locais e 76% das pessoas leram "sempre" ou "regularmente" as avaliações online (Paget, 2023).

No que diz respeito à publicação destas avaliações, o Google é a plataforma mais fiável em todos os sectores (Paget, 2023). Na realidade 63,6% dos consumidores dizem que é provável que verifiquem críticas, comentários e avaliações, através do Google Maps

e do motor de busca, antes de visitar um local, uma loja, ou recorrer a uma instituição, mais do que qualquer outro site de avaliações (ReviewTrackers, 2022)

Estes comentários são importantes tanto para utilizadores dos serviços como para as instituições. Para os utilizadores, os comentários nas páginas locais do Google são uma fonte de informação essencial para os potenciais alunos, sendo úteis para a tomada de decisões. Para as instituições de ensino estes comentários são importantes para que estas possam melhorar permanentemente os seus serviços de ensino.

Neste âmbito, este trabalho de investigação tem como objetivo identificar os principais motivos de satisfação e de insatisfação de alunos de cursos de marketing digital ministrados por escolas de formação em Portugal.

Usando uma abordagem qualitativa, esta pesquisa adota um carácter exploratório e descritivo, analisando os comentários de ex-alunos dessas escolas publicados na plataforma Google de 10 das principais escolas de marketing digital em Portugal. O propósito é identificar as principais categorias que surgem a partir desses comentários, a fim de mapear as principais razões que levam os alunos a ficarem satisfeitos ou insatisfeitos com os cursos ministrados nessas instituições.

Como contribuição teórica, este estudo aborda uma temática pouco explorada na literatura científica, concretamente a análise de comentários de alunos de escolas formação portuguesas na plataforma Google. Como contribuição prática, os resultados desta pesquisa pretendem fornecer diretrizes estratégicas para a administração futura desses cursos, com o intuito de garantir a satisfação dos estudantes.

## **Metodologia**

### **Seleção dos cursos**

O primeiro passo consistiu na identificação dos cursos de marketing digital a serem analisados. Para isso, foi realizada uma pesquisa no motor de busca Google utilizando os termos de procura "curso de marketing digital Portugal", sem quaisquer filtros de pesquisa. Dos resultados obtidos foram selecionadas as 10 primeiras escolas com cursos de marketing digital em regime presencial. Essa seleção correspondeu a uma

amostra representativa de escolas existentes no mercado, 6 delas da área metropolitana de Lisboa, 3 delas da área metropolitana do Porto e 1 da cidade de Braga (Tabela 1).

### **Tabela 1**

#### *Escolas analisadas no estudo*

Curso	Local	Nº de comentários
Lisbon digital school	AM Lisboa	35
Curso Intensivo de Marketing Digital - Frederico Carvalho	AM Lisboa	35
Escola Marketing Digital - Cursos Marketing Digital	AM Lisboa	35
Flag Lisboa	AM Lisboa	23
EDIT Lisboa	AM Lisboa	15
Inês Loureiro	AM Lisboa	13
Smarter Execution	AM Porto	23
Flag Porto	AM Porto	11
EDIT Porto	AM Porto	9
Vasco Marques	Braga	33

### **Recolha de dados**

O corpus de análise foi composto pelos comentários disponíveis nas páginas "Google My Business" de cada uma das 10 escolas de marketing digital pré-selecionadas. O objetivo era identificar as principais categorias emergentes desses comentários, a fim de mapear as principais causas de satisfação e insatisfação dos alunos em relação aos cursos oferecidos por essas escolas.

Dentre as 10 escolas selecionadas, 8 apresentaram entre 9 e 35 comentários, enquanto 2 delas possuíam cerca de 112 comentários cada uma. De modo a homogeneizar o número de comentários entre as diferentes escolas, foram apenas analisados os primeiros 35 comentários que apareceram na plataforma dessas 2 escolas. Dessa forma, globalmente, analisaram-se 232 comentários.

### **Análise de dados**

Numa primeira análise exploratória, verificou-se que cada comentário poderia abordar mais do que uma temática ou categoria de análise. Com base nessa observação,

os comentários foram subdivididos em um total de 332 excertos, que constituíram o corpus de análise definitivo para este estudo. As percentagens apresentadas nas tabelas têm em consideração essa totalidade de excertos.

A partir duma primeira leitura, de carácter exploratório, foi construída uma grelha de análise contendo as categorias e subcategorias emergentes (Tabela 2). Os resultados obtidos foram posteriormente organizados em tabelas e acompanhados de comentários interpretativos.

### Considerações éticas

Os comentários analisados neste estudo foram obtidos por meio da plataforma "Google My Business" e tratados de forma anónima e confidencial. Foram adotadas medidas para garantir a privacidade dos indivíduos envolvidos, tendo-se optado por não expor a sua identidade na apresentação dos resultados. O mesmo foi feito em relação às escolas: interessava analisar a opinião dos ex-alunos destas escolas numa perspetiva geral, sem relacionar um determinado comentário com uma escola específica.

### Tabela

2

#### *Categorias e subcategorias analisadas*

Categorias	Subcategorias
Instituição	Qualidade da escola Serviço administrativo
Formadores	Qualidade em geral Domínio dos temas Transmissão dos conhecimentos Disponibilidade para apoiar Relacionamento social
Conteúdos lecionados	Qualidade do conteúdo Utilidade de conteúdos práticos
Satisfação e recomendação	Satisfação Recomendação
Comentários negativos	Instituição Formadores Insatisfação e não recomendação

## Resultados

### Instituição

Começando pela análise das opiniões relativamente à instituição, uma primeira perspetiva a destacar é uma perceção positiva da escola, como um todo (Tabela 3). Nesta categoria foram incluídas opiniões que descreviam a instituição de uma forma global, descrevendo-a como uma “ótima escola” ou “simplesmente TOP”.

Algumas opiniões fazem menção à oferta de formação geral da escola, afirmando que é uma “escola espetacular com ofertas muito interessantes para quem quer ingressar/melhorar os seus conhecimentos na área do marketing e comunicação” ou mesmo que é a “a melhor escola de formação em Marketing Digital”.

Uma outra perspetiva da instituição incide sobre a sua componente administrativa. Por um lado, é referida a capacidade de resposta dos serviços administrativos na resolução de problemas e no atendimento ao formando destacando-se “o profissionalismo e a forma como tudo correu em todo o processo” e o “acompanhamento 5 estrelas de toda a equipa!”. Por outro lado, é salientada a disponibilidade e componente humana afirmando-se que “a equipa é muito simpática e disponível para ajudar”.

### Tabela 3

*Opiniões relativamente à instituição*

Categoria	Subcategoria	Freq. e Percent.	Subcategorias secundárias	Exemplos
Instituição 51 (15,3%)	Qualidade da escola	28 (8,4%)	Escola como um todo Oferta formativa	“é simplesmente TOP” “escola espetacular com ofertas muito interessantes”
	Serviço administrativo	23 (6,9%)	Capacidade de resposta Simpatia e disponibilidade	“o profissionalismo e a forma como tudo correu” “equipa é muito simpática e disponível”

Tabela X: Opiniões relativamente à instituição

## Formadores

### *Qualidade geral*

Analisando agora as opiniões relativamente aos formadores da escola e à sua qualidade em geral, é possível, em primeiro lugar, identificar uma opinião positiva relativamente aos formadores, expressa de forma genérica, sem mencionar uma componente em especial (Tabela 4). Neste contexto o/a formador/a é considerado “excelente formador 5 estrelas!”, “um Professor de excelência!”, ou um “Formador incrível!”. Também se encontram menções à qualidade do formador na área específica em que decorrem estas ações, com a referência de que se trata de “uma excelente formadora na área do MKT Digital”. O profissionalismo é outro aspeto importante nesta categoria, sendo que os alunos valorizam o formador pela sua “grande qualidade e profissionalismo” e por ser um “excelente profissional movido por uma enorme paixão pelo que faz”.

### **Tabela 4**

#### *Opiniões relativamente aos formadores*

Categoria	Subcategoria	Freq. e Percent	Subcategorias secundárias	Exemplos
Formadores 118 (35,5)	Qualidade em geral	56 (16,8%)	Excelência do formador Profissionalismo	“um Professor de excelência!” “grande qualidade e profissionalismo”
	Domínio dos temas	18 (5,4%)	Elevado conhecimento Experiência prática	“excelente domínio da temática” “conhecimento real do mercado”

Transmissão dos conhecimentos	12 (3,6%)	Clareza e objetividade	“capacidade de comunicação, e de se fazer entender”
		Metodologia de ensino	“transmitir a matéria de forma lúdica e pedagógica”
Disponibilidade e para apoiar	13 (3,9%)	Atenção permanente	“preocupação constante pelas nossas dúvidas”
		Disponibilidade e fora das aulas	“prestativo dentro e fora da sala de aulas”
Relacionamento social	19 (5,7%)	Acessibilidade	“formadores são superacessíveis”
		Interesse nos alunos	“interesse em nos conhecer, enquanto seres individuais”

### ***Domínio dos temas***

Numa perspetiva mais concreta, surge o domínio do tema sobre o qual o formador está a lecionar (Tabela 4). Neste sentido, o formador surge como alguém que possui um “excelente domínio da temática” e um “elevado grau de conhecimento”. Está também presente, nestes comentários, a importância do conhecimento prático, figurando o formador como alguém “com conhecimento real do mercado de trabalho, com experiência”, e que é um “expert no Marketing digital”.

### ***Capacidade de transmissão dos conhecimentos***

Outra subcategoria importante é a capacidade do formador para transmitir conhecimento aos alunos (Tabela 4). Por um lado, é destacada a sua “capacidade de comunicação, e de se fazer entender”, a aptidão para “passar o seu conhecimento de forma muito clara e objetiva”. E, por outro lado, é mencionada a forma como conduz as sessões,



“como usa a sua metodologia de ensino”, a sua capacidade de transmitir a matéria de forma lúdica e pedagógica”.

### ***Disponibilidade para apoiar***

Nos comentários surge também a disponibilidade do formador para esclarecer dúvidas e acompanhar os alunos (Tabela 4). Neste contexto os alunos comentam que o formador está “sempre disponível para ajudar” com uma “preocupação constante pelas nossas dúvidas”. Este acompanhamento aparece, ainda que residualmente, no contexto externo à sala de aula no qual o formador surge como sendo “prestativo dentro e fora da sala de aulas”.

### ***Relacionamento social***

No contexto do relacionamento social (Tabela 4) os alunos afirmam que “a simpatia e humildade são um plus muito agradável” e mostram-se agradados quando os “formadores são superacessíveis”. Ao mesmo tempo valorizam a capacidade do formador se interessar pelos alunos e tratá-los como indivíduos particulares. Nesse sentido, mostram-se satisfeitos quando se percebem que o formador “sabe ouvir”, mostra “interesse em nos conhecer, enquanto seres individuais” e dá “a oportunidade de nos expressarmos”.

### **Conteúdos lecionados**

#### ***Qualidade dos conteúdos***

Os conteúdos lecionados constituem outra categoria importante que emerge dos comentários dos alunos (tabela 5). Por um lado, os comentários apontam para a qualidade geral do conteúdo considerando-o “enriquecedor e muito abrangente, perfeito para quem quer iniciar no mundo digital”, “bastante completo e diversificado que me deu todas as bases necessárias para começar realmente a trabalhar no mundo digital”.

Por outro lado, ressalta o reconhecimento de cursos bem organizados, com uma “boa organização das aulas” e com um conteúdo “muito bem estruturado e pensado ao pormenor”.

### *Utilidade dos conteúdos práticos*

O carácter prático dos conteúdos é um fator a destacar dos comentários analisados (Tabela 5). Os alunos reconhecem que o conteúdo ministrado é “Muito prático, aproximando sempre do contexto real em que estamos inseridos, o que ajuda bastante na visualização e aplicação prática”. E, nesse sentido proporciona “uma sustentação prática muito mais forte e consolidação de conhecimentos que (permite) aplicar (os conhecimentos) com maior segurança no dia-a-dia profissional”.

Além deste aspeto é valorizada a apresentação de “inúmeros materiais e aulas bastante produtivas”, assim como “ferramentas necessárias para o mercado de trabalho” dispostas num “verdadeiro toolkit, ferramentas + estratégia, adequado ao sector profissional”.

### **Tabela 5**

#### *Opiniões relativamente aos conteúdos lecionados*

Categoria	Subcategoria	Freq. e Percent.	Subcategorias secundárias	Exemplos
Conteúdos lecionados 62 (18,6%)	Qualidade dos conteúdos	30 (9,0%)	Conteúdos com qualidade Cursos bem estruturados	“conteúdo enriquecedor e muito abrangente” “muito bem estruturado e pensado ao pormenor”
	Utilidade de conteúdos práticos	32 (9,6%)	Conteúdos práticos Ferramentas práticas	“sustentação prática muito mais forte” “verdadeiro tool kit, ferramentas + estratégia”

## Satisfação e recomendação

### *Satisfação*

Analisando agora a satisfação, é possível verificar que os alunos percecionam a formação como uma experiência (Tabela 6). Neste sentido consideram ter tido uma “excelente experiência de formação”, uma “experiência fantástica” e uma “experiência incrível com pessoas incríveis”. Formalizam também essa satisfação como uma superação de expectativas e nesse sentido consideram que a formação “superou as minhas expectativas” ou mesmo que “excedeu as minhas expectativas a 200%!”

### *Recomendação*

A intenção de recomendar surge nos comentários dos alunos, que afirmam: “Aconselho!!”, “Recomendo!” (Tabela 6). Alguns dos alunos são mesmo mais veementes, apresentando a sua recomendação de uma forma mais intensa: “Super recomendo. Gratidão me define”, “Recomento vivamente!”, “Não pense duas vezes, vale qualquer investimento!”.

**Tabela 6**

### *Satisfação e recomendação*

Categoria	Subcategoria	Freq. e Percent.	Subcategorias secundárias	Exemplos
Satisfação e recomendação	Satisfação	63 (18,9%)	Experiência satisfatória Superação de expectativas	“experiência incrível com pessoas incríveis” excedeu as minhas expectativas a 200%!”
	Recomendação	87 (26,2%)	Recomendação sumária Recomendação enérgica	“Aconselho!” “Recomento vivamente!”

Analísam-se agora as opinións negativas em relación às escolas e cursos de formación, que incidem esencialmente na institución, nos formadores, na insatisfacción xeral e non recomendación (Tabela 7).

A institución é merecedora de críticas, por un lado em relación ao funcionamento administrativo, exemplificado de varias formas, nomeadamente no “grande atraso na entrega de diplomas” e no atraso na resolución de reclamacións: “Há três meses que aguardo o reembolso”. Outro alvo de críticas é o preço dos cursos que surgen como sendo “relativamente caros e sobrevalorizados”.

Os formadores tamén son alvo de crítica. Neste caso, os alumnos consideran os “formadores non preparados” e que o ritmo de lección “é tudo corrido”. A abordagem dos formadores ao contido é tamén criticada considerando os alumnos que este é transmitido “de forma superficial”.

Finalmente, a insatisfacción está presente con a mención aos cursos: “Infelizmente meu comentario é negativo por conta da desilusión que foi o curso”. Por veces a insatisfacción é apresentada de forma bastante expresiva: “Péssimo!”

Como consecuencia, algúns alumnos desaconsellan expresamente a escola ou o curso: “Non recomendo esta institución a ninguém”, “Non faría novamente e, definitivamente, NÃO INDICO!”

**Tabela 7**

*Comentarios negativos*

Categoria	Subcategoría	Freq. e Percent.	Subcategorías secundarias	Exemplos
Comentarios negativos 14 (4,2%)	Institución	3 (0,9%)	Funcionamento administrativo Preços altos	“grande atraso na entrega de diplomas” “cursos relativamente caros e sobrevalorizados”
	Formadores	4 (1,2%)	Formadores non preparados	“formadores non preparados”

		Superficiais na lecionação	“Conteúdos (...) dados de forma superficial”
Insatisfação e não recomendação	7 (2,1%)	Insatisfação expressiva Não recomendação	“Péssimo!” “definitivamente, NÃO INDICO!”

## Discussão

Este estudo pretendeu identificar os principais motivos de satisfação e de insatisfação de alunos de cursos de marketing digital ministrados por escolas de formação em Portugal. Para o efeito foram analisados os comentários de 10 das principais escolas de formação em Marketing Digital portuguesas com o propósito de identificar as principais categorias que emergiam desses comentários.

A investigação permite, assim, contribuir para o corpo teórico com uma temática que é pouco explorada na literatura e que não tinha sido ainda realizada em Portugal. Como contributo prático permite-nos fazer algumas recomendações para a gestão das instituições que se dedicam ao ensino do marketing digital.

Em primeiro lugar, foi possível constatar que a avaliação dos formadores foi a principal categoria, presente em 35,5% dos 332 excertos. A principal implicação deste resultado é que a qualidade dos formadores condiciona extremamente a avaliação dos alunos, pelo que deverá ser uma variável central na gestão destas escolas. Bons formadores, que sejam competentes nas suas funções, que dominem bem os temas que lecionam, que transmitam os seus conhecimentos adequadamente, que estejam disponíveis para apoiar os alunos e que tenham um bom relacionamento social têm mais chances de serem percecionados positivamente e de captarem o reconhecimento dos alunos.

Os conteúdos lecionados representam 18,6% da totalidade dos excertos. Desta categoria destaca-se a utilidade de conteúdos práticos como um aspeto muito valorizado pelos alunos, colocando este fator como um dos que deve ser considerado prioritário no

planeamento de futuras ações formativas. Assim, futuros cursos de marketing digital devem dar especial atenção aos conteúdos práticos indo ao encontro desta preferência por parte dos alunos.

A instituição de formação mereceu 15,3% dos excertos analisados, sendo que desta categoria se destaca a qualidade da escola como um todo e a sua oferta formativa, assim como a capacidade de resposta, simpatia e disponibilidade dos serviços administrativos. Assim, verifica-se que a componente institucional é um importante fator de sucesso destes cursos, aspeto que deve ser cuidado no futuro por ser merecedor de especial atenção por parte dos alunos.

Finalmente, de referir que os comentários negativos representam apenas 4,2% do total dos excertos analisados demonstrando que, neste setor específico existe, globalmente, uma satisfação com os serviços. Os principais fatores de desagrado são os formadores e a instituição, indicando que as escolas devem cuidar especialmente destes fatores se pretendem satisfazer completamente os seus alunos.

Apesar das conclusões e contribuições que esta investigação proporcionou, é incontornável a identificação de algumas limitações. Se por um lado se optou por centrar a análise em cursos apenas de uma área – marketing digital – por outro lado essa especificidade limitou a abrangência do estudo, deixando de lado a análise de comentários a escolas e cursos de outras áreas. Futuros estudos, ainda que centrados em escolas de formação, podem abordar instituições de diversas áreas de modo a ampliar um pouco mais o alcance das conclusões e implicações.

### **Referências bibliográficas**

Lien, Pham Thi (2017). Training Service Quality and its Effects on Student Satisfaction: Case of a Vietnam University. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(4), 99-110.

Muollo, Killian; Basavaraj, Prateek; Garibay, Ivan. (2018). *Understanding Students' Online Reviews to Improve College Experience and Graduation Rates of STEM Programs at the Largest Post-Secondary Institution: A Learner-Centered Study*. 1-7. 10.1109/FIE.2018.8658450.

Paget, Sammy (2023) Local Consumer Review Survey 2023. *Brightlocal*.  
<https://www.brightlocal.com/research/local-consumer-review-survey/>

ReviewTrackers (2022). *Online Reviews Statistics and Trends: A 2022 Report by ReviewTrackers*. <https://www.reviewtrackers.com/reports/online-reviews-survey/>

Santos, C. L., Rita, P., & Guerreiro, J. (2018). Improving international attractiveness of higher education institutions based on text mining and sentiment analysis. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 431-447. DOI: 10.1108/IJEM-01-2017-0027

Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. & Grøgaard, J. B. (2002). Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8, 183–195.

## Empreendedorismo social em estudantes do ensino superior

Rosina Fernandes (0000-0002-6630-9831)\*,

Emília Martins (0000-0002-3438-452X)\*,

Francisco Mendes (0000-0001-8504-8676)\*,

José sargento (0000-0003-3498-1735)\*

\*ESEV e CI&DEI – Instituto Politécnico de Viseu

Rosina Fernandes (rosina@esev.ipv.pt)

### Resumo

A educação para o empreendedorismo social no ensino superior é uma área em consolidação. Contudo, a inovação social é uma exigência do mercado de trabalho à qual os estudantes da área social não devem ficar alheios. Procurou-se explorar interesses no âmbito do empreendedorismo social, de 37 finalistas da licenciatura em Educação Social, 94% femininos. Recorreu-se a um questionário *ad hoc*. Na análise de conteúdo das respostas, identificaram-se 40% com intenção de criar uma empresa/organização, 35% desenvolver um projeto social pós-licenciatura, 15% inovar uma organização já existente e 10% desenvolver um produto/material. Na população-alvo das propostas, salientam-se: 40% pessoas idosas, 15% pessoas com incapacidade e 10% jovens, dispersando-se as restantes (6% cada) por diferentes grupos em situação de vulnerabilidade (desempregados, migrantes e refugiados, sem-abrigo, reclusos, crianças e jovens em risco/perigo). Nas ideias, surgem serviços de apoio em domicílio (24%), ocupação de tempos livres e implementação de programas de treino de competências (18% cada), apoio à promoção da empregabilidade e distribuição de bens essenciais (12% cada). Acrescem atividades intergeracionais, de infoinclusão e o desenvolvimento de materiais de apoio (6% cada). Apesar da relevância das propostas, apenas 15% antecipam a fonte de financiamento (fundos públicos e responsabilidade social das empresas/organizações). A formação destes estudantes deve prever o desenvolvimento de competências empreendedoras centradas na criatividade e inovação social e, de forma estruturada, o



conhecimento de formas de financiamento e elaboração de planos de negócio com recurso a competências na área da gestão, igualmente fundamentais na área social.

*Palavras-chave:* empreendedorismo, intervenção social, estudantes do ensino superior.

### **Social entrepreneurship in higher education students**

#### **Abstract**

Education for social entrepreneurship in higher education is a growing area. In fact, social innovation is a labor market requirement to which social area students should not be oblivious. This study explores interests in the field of social entrepreneurship, in a sample of 37 finalists of the degree in Social Education, 94% female. An *ad hoc* questionnaire was used. In the responses content analysis, 40% intended to create a company/organization, 35% to develop a social project, 15% to innovate an existing organization and 10% to develop a product/material. The target population of the proposals was: 40% elderly people, 15% people with disabilities and 10% young people, with the remain (6% each) dispersed among different groups in vulnerable situations (unemployed, migrants and refugees, homeless, prisoners, children and young people at risk/danger). Ideas included support services at home (24%), occupation of free time and implementation of skills training programs (18% each), support for promoting employability and distribution of essential goods (12% each), as well as intergenerational activities, info-inclusion and the development of support materials (6% each). Despite the relevance of the proposals, only 15% anticipated the funding source (public funds and companies/organisations social responsibility). These students' training should provide the development of entrepreneurial skills centered on creativity and social innovation and, in a structured way, knowledge of financing methods and business plans design using skills from the management area, which are also fundamental in the social area.

*Keywords:* entrepreneurship, social intervention, higher education students.

Atualmente, a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) supera a preocupação com a graduação e certificação dos diplomados, comprometendo-se com a formação global dos estudantes, facilitando a sua preparação para as crescentes exigências do mercado de trabalho (Fernandes & Amante, 2022; Underdahl et al., 2023). Assume aqui importância um conjunto de competências transferíveis (*soft skills*), estruturantes para o desenvolvimento da carreira, porquanto facilitam a adaptação às oportunidades e desafios do mundo do trabalho, cada vez mais exigentes e em mudança permanente e acelerada (Mwita et al., 2023; Qizi, 2020). Neste contexto, é fundamental a inclusão de unidades curriculares de empreendedorismo e inovação nos planos de estudos, a criação de serviços de apoio à preparação da carreira nas IES e a implementação de projetos de cocriação em articulação com organizações da comunidade, a par de outras iniciativas que potenciem o desenvolvimento de ações formativas complementares ao currículo formal e ofereçam oportunidades de envolvimento dos alunos em ações inovadoras, com destaque para a investigação na área (Fernandes, 2013; Fernandes & Amante, 2022; Orteu, 2017).

A transição adaptativa dos alunos para o mercado de trabalho deve ser parte integrante das preocupações dos dirigentes das IES, mas também dos investigadores e dos professores. Assim, os professores deste nível de ensino enfrentam um desafio que remete para a atualização da sua formação, permitindo-lhes adotar práticas pedagógicas centradas no aluno como ator principal do processo de ensino-aprendizagem (Almeida, 2021; Fernandes et al., 2023). Estas práticas inovadoras têm-se revelado promissoras em algumas instituições de ensino superior, através dos benefícios comprovados na preparação dos estudantes para a transição para o mercado de trabalho (Carvalho et al., 2022; Fernandes & Amante, 2022). O sucesso na promoção destas *soft skills*, essenciais num mundo laboral competitivo à escala global, tem vindo a ser atribuído ao esforço da academia em desenvolver projetos empreendedores de articulação, em contexto real, com o mundo do trabalho (Fernandes & Amante, 2022; Mangas, 2020).

Com efeito, a criação do próprio emprego liderava a dinâmica laboral em Portugal pré-pandemia: 57% dos postos de trabalho criados entre 2018 e 2019 eram empregos por conta própria (Instituto Nacional de Estatística, 2019). O ano de 2020 (com repercussões

também em 2021) foi marcado pela crise de saúde pública decorrente da pandemia por Covid-19, com impacto no mundo laboral (ainda mais imprevisível), aliás, em todas as esferas do quotidiano (Link to leaders, 2020; Zarifhonarvar, 2023): i) alteraram-se métodos de trabalho, com recurso crescente à tecnologia (trabalho remoto), e a economia nacional (e global) foi fortemente abalada; ii) cidadãos e empresas/organizações foram resilientes, tendo surgido também múltiplas oportunidades que deram origem a muitos projetos inovadores em todas as áreas, incluindo a social.

O empreendedorismo é, desde há alguns anos, uma área de interesse crescente em diversos campos do conhecimento, não só na economia, mas também em ciências humanas e sociais (Baggio & Baggio, 2014; Banha et al., 2022). No quadro das organizações, os recursos humanos têm assumido, progressivamente, relevância enquanto causa de riqueza (Noutel et al., 2021). A inclusão de conteúdos de empreendedorismo e inovação nos programas de formação, prioridade para as IES, permite o desenvolvimento de competências essenciais à criação de ideias de negócio e próprio emprego, mas também *soft skills* que favorecem a empregabilidade dos diplomados (atitude empreendedora, criatividade, trabalho em equipa, comunicação, entre outras). Neste quadro, é imperativo consolidar a educação para o empreendedorismo social no ensino superior (Mónico, 2021; Ndou, 2021). A inovação é uma exigência do mercado de trabalho transversal a todas as áreas de formação (Fernandes et al., 2021; von Thienen et al., 2017), nomeadamente a inovação social que se constitui um desafio particular para os estudantes da área social (Roslan et al., 2020).

Neste trabalho, procurou-se explorar interesses de finalistas de uma licenciatura em Educação Social, no âmbito do empreendedorismo social.

## **Método**

### **Participantes**

Desenvolveu-se um estudo exploratório de natureza quantitativa, com 37 finalistas de uma licenciatura em Educação Social, constituindo uma amostra de conveniência, maioritariamente feminina (94%), o que aliás traduz a realidade destes cursos, de idades compreendidas entre 21 e 37 anos (idade média de 22,3±2,7 anos).

## Instrumentos e procedimento

Recorreu-se a um questionário *ad hoc*, preenchido em contexto de aula, tendo-se garantido os pressupostos de natureza ética que incluem o consentimento informado. O questionário incluiu três secções com questões relativas a: i) intenção empreendedora, ii) público-alvo abrangido pelas ideias empreendedoras e iii) tipo de projeto empreendedor. Testou-se previamente o questionário com recurso a um grupo reduzido de estudantes de licenciatura de área afim, da rede de contactos dos investigadores, não tendo sido necessário efetuar ajustes nas questões. Foi realizada uma análise de conteúdo das categorias emergentes, tendo em consideração os três tipos de questões, seguindo a abordagem proposta por Bardin (2011).

## Apresentação e discussão dos Resultados

Na análise de conteúdo das respostas (Figura 1), ressalta a intenção de criar uma empresa/organização (muito destacada - 40%), ou desenvolver um projeto social pós-licenciatura (35%). Assim, a maioria dos participantes (75%) aposta no investimento em algo de raiz (empresa ou projeto), ao invés de inovar/transformar algo já existente, talvez por razões associadas ao seu maior poder de decisão/intervenção.

Com menor preferência surgem as ideias relativas ao desenvolvimento de um produto/material (10%). Auto percepção de falta de competências neste domínio? Nesse caso, talvez possa ser resultado de um aspeto menos explorado na IES que estes alunos frequentam.

### Figura 8

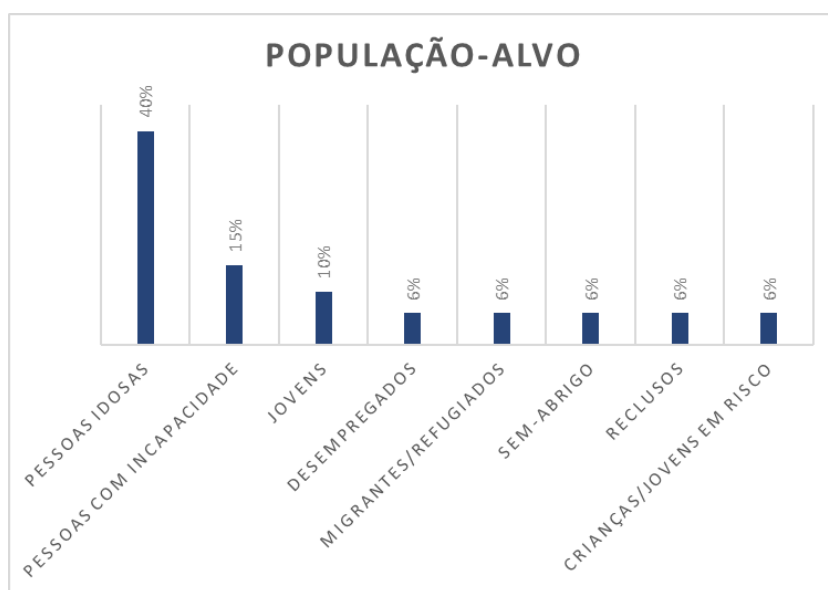
*Percentagens relativas à intenção empreendedora*



A população idosa (Figura 2) surge como alvo prioritário de intervenção (40%), distanciada das pessoas com incapacidade (15%). Talvez os dados conhecidos sobre a população portuguesa (PORDATA, 2022), cujo índice de envelhecimento aumentou em 54,3% na última década (de 127,8% para 182,1%, de 2011 para 2021), influenciem a percepção de que será uma área de mais fácil implantação no mercado. A ser assim, poderá ser revelador da consciência dos estudantes-finalistas sobre o mercado de trabalho, porventura resultado do investimento da instituição formadora na preparação dos estudantes para esta transição, como realçado na literatura (Carvalho et al., 2022; Fernandes & Amante, 2022).

**Figura 2**

*Percentagem das ideias empreendedoras por público-alvo*

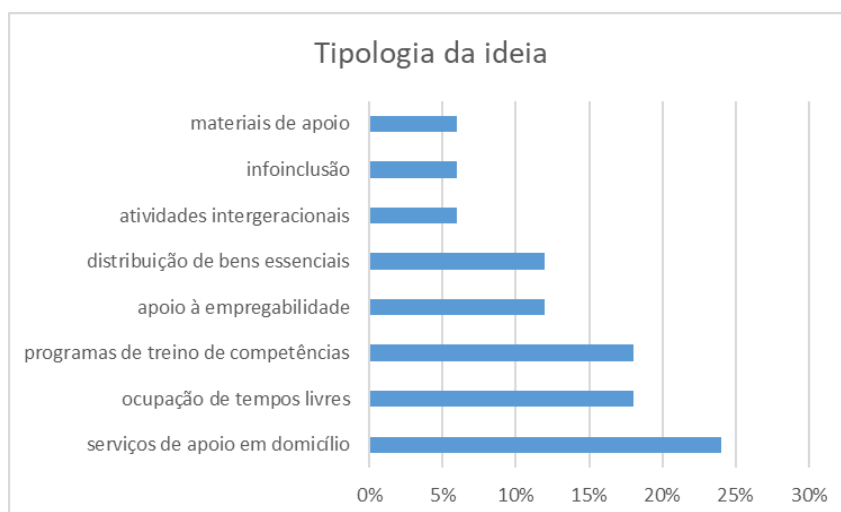


Aliás, coincide com a lacuna em termos de respostas sociais para esta população, uma vez que, segundo a Carta Social, em 2020, a taxa de cobertura média das principais respostas se fixou, no Continente português, em 12,5%, com aumento de 3,3% desde 2010 (GEP, 2020). A reforçar esta ideia está o grupo que se segue (pessoas com incapacidade), cujas instituições que intervêm neste grupo surgem, igualmente, como em carência, com taxa de cobertura no Continente português, em 2020, e segundo a mesma fonte, de 4,2 %.

Nas ideas relativas ao tipo de projeto (Figura 3), destaca-se a prestación de servizos de apoio en domicilio (24%), ocupación de tempos libres e implementación de programas de treino de competencias (18% cada), apoio à promoción da empregabilidade e distribución de bens esenciais (12% cada). Menos valorizadas e algo distanciadas surgen as actividades intergeracionais, de infoinclusión e o desenvolvemento de materiais de apoio (6% cada). Non sorprendem resultados que se asocian, sobretudo, à poboación máis escollida e en situación de maior fragilidade (pessoas idosas e con incapacidade), bem como aos jovens que seguen, de modo próximo, as persoas con incapacidade.

### Figura 3

*Porcentagem de tipologia de ideas*



Apesar da relevância das propostas, apenas 15% antecipam a fonte de financiamento (fundos públicos e responsabilidade social das empresas/organizações). A isto não deve ser alheio o facto de se tratar de uma população de participantes muito jovem (pela redução do número de anos da licenciatura pós Bolonha), ávidos de ideas e projetos, con reducida experiencia para antecipar necesidades/recursos, em que as inferências emocionais e a formação podem apresentar-se como relevantes.

### Conclusões

Os resultados deixam-nos otimistas no que respeita ao motor das competencias empreendedoras nos estudantes da área social, ao mesmo tempo que evidenciam a necesidade de serem potenciadas e trabalhadas. Reflete-se o esforço que a literatura vem

atribuindo à academia, na articulação com o mundo do trabalho (Fernandes & Amante, 2022; Mangas, 2020), para desenvolver *soft skills* promotoras da empregabilidade, essenciais à competitividade laboral, à escala global. O relevo das IES no cumprimento deste papel, remete para exigências curriculares que contemplem experiências facilitadoras do desenvolvimento de competências empreendedoras centradas na criatividade e inovação social e, de forma estruturada, o conhecimento de formas de financiamento e elaboração de planos de negócio com recurso a competências na área da gestão, igualmente fundamentais na área social (Bódi, 2016). Mais do que as áreas em que os jovens estudantes pretendem investir, é sobretudo importante, nesta fase, perceber a sua vontade em criar o próprio emprego, com ideias diversificadas em termos de tipo e população-alvo e aproveitar esta motivação intrínseca para trabalhar competências que lhes permitam vir a ser bem-sucedidos.

Os resultados, ainda que promissores, alertam e reforçam a necessidade das IES consolidarem o investimento na educação para o empreendedorismo social (Mónico, 2021; Ndou, 2021), particularmente aquelas que se dedicam à formação na área social (Roslan et al., 2020). Esta preocupação deverá incluir aspetos que se prendem com fontes de financiamento, área lacunar nestes alunos. Porém, trata-se de um desafio que não deve ficar circunscrito ao seio das IES, antes acontecer em estreita colaboração/parceria com IES congéneres nesta formação e outras infraestruturas de apoio e promoção do empreendedorismo, focado essencialmente sobre dois níveis de desenvolvimento (*Stand Up* e *Start Up*). Este desiderato é tão mais importante consoante pioram os índices relativos ao emprego, mas também aumenta a vulnerabilidade social decorrente das sucessivas crises que temos vindo a atravessar, em consequência da pandemia Covid-19 e da guerra Rússia-Ucrânia, fatores que se interpuseram com o relançamento do espírito empresarial e a dinamização do empreendedorismo da Estratégia Europa 2020.

### Referências

Almeida, M. (2021). Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. *Educ. E Pesqui*, 47, 1–20.  
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147220814>

- Baggio, A. F., & Baggio, D. (2014). Empreendedorismo: Conceitos e definições. *Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*, 1, 25–38. <https://doi.org/10.18256/2359-3539/reit-imed.v1n1p25-38>
- Banha, F., Coelho, L. S., & Flores, A. (2022). Entrepreneurship education: A systematic literature review and identification of an existing gap in the field. *Educ. Sci.*, 12, 336. <https://doi.org/10.3390/educsci12050336>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bódi, D. C. (2016). To be a manager in social work area. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 9, 117–122.
- Carvalho, A., Teixeira, S., Olim, L., Campanella, S., & Costa, T. (2022). Pedagogical innovation in higher education and active learning methodologies – a case study. *Education and Training*. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0040-0912>
- GEP. (2020). *Carta Social - Rede de serviços e equipamentos - Relatório 2020*. <http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/81866/csosocial2020.pdf/df44fadbb9d1-40e6-af40-0bb96ead158f>
- Fernandes, R. (2013). *Bem-estar subjetivo e (des)emprego: Um estudo sobre o ajustamento pessoa-ambiente profissional* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra.
- Fernandes, R., & Amante, S. (2022). From Teachers' Innovative Practices to Students' Co-Creation: A Glimpse of the Project “Link Me Up – 1000 Ideias. In P. Sklias & N. Apostolopoulos (Eds.), *Proceedings of the 17th European Conference on Innovation and Entrepreneurship* (pp. 226-231). <https://doi.org/10.34190/ecie.17.1.396>
- Fernandes, R., Sargento, J., Martins, E., & Mendes, F. (2021, julho). *Empreendedorismo em estudantes de ensino superior da área social*. Paper presented at International Conference on Multidisciplinary Research, Politécnico de Viseu.



- Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: The impact of pedagogical training perceived by teachers. *Educ. Sci.*, *13*, 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>
- Instituto Nacional de Estatística. (2019). *Estatísticas do Emprego*. <https://www.ine.pt>
- Link to leaders. (2020). *O que marcou o empreendedorismo em Portugal em 2020*. <https://linktoleaders.com/o-que-marcou-o-empendedorismo-em-portugal-em-2020/>
- Mangas, C. (2020). Active learning in higher education: pedagogical strategies for collaborative work. *Millenium*, *2*(12). <https://doi.org/10.29352/mill0212.05.00295>
- Mónico, L., Carvalho, C., Nejati, S., Araya, M., & Parreira, P. (2021). Entrepreneurship Education and its Influence on Higher Education Students' Entrepreneurial Intentions and Motivation in Portugal. *Brazilian Administration Review*, *18*(3), e190088. <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2021190088>
- Mwita, K., Kinunda, S., Obwolo, S., & Mwilongo, N. (2023). Soft skills development in higher education institutions: Students' perceived role of universities and students' self-initiatives in bridging the soft skills gap. *12*, 505–513. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i3.2435>
- Ndou, V. (2021). Social Entrepreneurship Education: A Combination of Knowledge Exploitation and Exploration Processes. *Administrative Sciences*, *11*, 112. <https://doi.org/10.3390/admsci11040112>
- Noutel, R., Araújo, P., Fernandes, R., & Arriscado, P. (2021). An employer branding strategy: developing a talent attraction model through action research. *South Florida Journal of Development*, *2*(1), 417-431. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n1-031>
- Orteu, X. (2017). *Desafios en un mercado laboral en transformación*. Editorial UOC.
- Qizi, K. (2020). Soft Skills Development in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, *8*, 1916–1925. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080528>

PORDATA (2022). *Indicadores de envelhecimento.*

<https://www.pordata.pt/Portugal/Indicadores+de+envelhecimento-526>

Roslan, M., Hamid, S., Ijab, M., Yusop, F., & Norman, A. (2020). Social entrepreneurship in higher education: Challenges and opportunities. *Asia Pacific Journal of Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1859354>

Underdahl, L., Akojie, P., Magabo, M. A., Reed, R. R., Haynes, S., Marzano, M., Navarro, M., & Patterson, M. S. (2023). A framework to enhance graduate employability. *International Journal of Doctoral Studies*, 18, 55- 75. <https://doi.org/10.28945/5090>

von Thienen, J., Royalty, A., & Meinel, C. (2017). *Design thinking in higher education: How students become dedicated creative problem solvers.* <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0643-0.ch014>

Agradecimentos: Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref<sup>a</sup> UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.

## Área 9 – Interculturalidad e Inclusión Social

Características de los programas para el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual

Silvia Beunza-García (<https://orcid.org/0000-0003-3375-5971>)\*,

Elvira Carpintero-Molina (<https://orcid.org/0000-0003-1223-6857>)\*,

Cristina Bel-Fenellós (<https://orcid.org/0000-0001-7397-447X>)\*

\*Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.

Silvia Beunza García

C. del Rector Royo-Villanova, 1,

28040, Madrid,

Sbeunza@ucm.es

## Resumen

La presente comunicación trata de recoger los principios y características fundamentales que debe tener un programa de mejora de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual. Para ello, en primer lugar, se va a partir de un estudio del estado actual de las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual. Posteriormente, se va a hablar de aquellos principios que la investigación ha determinado como influyentes sobre las actitudes y del tipo de influencia que ejerce cada uno de estos. Por último, se presentará una lista de principios que la literatura ha definido como aquellos que facilitan el cambio de actitudes y que deben atender las intervenciones que vayan dirigidas a este cambio, a fin de plasmar en un ejemplo práctico los resultados y cuestiones que la literatura ha considerado que se deben tener en cuenta para desarrollar programas efectivos. En definitiva, este artículo pretende ser una herramienta para visibilizar una realidad, así como informar, para favorecer y mejorar, las actitudes hacia un colectivo como es el de las personas con discapacidad intelectual que, pese a la evolución que se ha dado en los últimos años, siguen siendo uno de los colectivos más discriminados y excluidos de la sociedad.

*Palabras clave:* actitudes, variables, discapacidad intelectual, programa formativo.

## **Characteristics of programmes for changing attitudes towards persons with intellectual disabilities**

### **Abstract**

The present communication tries to collect the principles and fundamental characteristics that a program to improve attitudes towards people with intellectual disabilities should have. In order to do so, first of all, we will start with a study of the current state of attitudes towards people with intellectual disabilities. Then, we will discuss the principles that research has found to influence attitudes and the type of influence that each of these principles exerts. Finally, a list of principles that the literature has defined as those that facilitate attitude change and that should be addressed by interventions aimed at attitude change will be presented, in order to capture in a practical example, the results and issues that the literature has considered that must be taken into account in order to develop effective programs. In short, this article aims to be a tool to make visible a reality, as well as to inform, to promote and improve attitudes towards a group such as people with intellectual disabilities that, despite the evolution that has occurred in recent years, remain one of the most discriminated and excluded groups in society.

*Keywords:* attitudes, variables, intellectual disability, training programme.

### **Introducción**

Según la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD), realizada por el Instituto Nacional de Estadística (2022), el número de personas con alguna discapacidad, con más de seis años, fue de 4,32 millones en 2020, lo que supone un aumento del 14,0% respecto a la anterior encuesta, realizada en 2008. Atendiendo al tipo de discapacidad, el colectivo de personas con discapacidad intelectual (en adelante DI) en España supone un total de 283.256 (Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO), 2020). Pese a que en España un porcentaje significativo de la población tienen DI, es revelador observar cómo son representadas las personas con

DI en los medios de comunicación ya que la imagen que se expone sigue siendo una figuración basada en ideologías obsoletas que les presenta como 'objeto de lástima', 'niño eterno', 'marginado' o dependiente de otros (Winterbotham et al., 2023). Dicha representación contribuye a que la sociedad mantenga bajas expectativas y una idea errónea de las personas con DI, lo que refuerza una serie de estereotipos que dificultan su inclusión en la sociedad.

La existencia de estereotipos hacia el colectivo de personas con DI es una realidad que numerosos investigadores han observado y analizado. Ejemplo de ello, Pelleboer-Gunnink et al. (2021) encontraron que los estereotipos principales hacia las personas con DI eran "amigable", "que necesita ayuda", "poco inteligente" y "una molestia"; por su parte Cabezas Gómez et al. (2022) hallaron que las personas con DI eran percibidas como niños/as eternos/as, con dificultad para expresar lo que quieren y necesitan, con comportamientos raros y que podían retrasar el ritmo de la clase.

Esta situación no solo se ve plasmada desde la perspectiva de profesionales que trabajan en este ámbito, sino también las propias personas con DI son conscientes de esas desigualdades García-Landarte y Soria (2017), donde las personas con DI señalaron la necesidad de solucionar esta problemática mediante formación en este área, sensibilización y el desarrollo de habilidades fomenten la empatía, comprensión, adaptación y capacidad para responder a las necesidades y características de las personas con DI.

Las actitudes como constructo llevan siendo objeto de estudio desde años atrás, ya en los años sesenta, bajo la corriente de la psicología comunitaria y la filosofía de la normalización, comenzó un interés en el ámbito de la modificación de actitudes hacia las personas con discapacidad en general (Aguado-Díaz et al., 2004). La literatura ha establecido y corroborado que las actitudes son un constructo susceptible de variación, por ello numerosos autores han llevado a cabo estudios dirigidos al cambio de actitudes hacia las personas con DI, entre los que cabe destacar los de Albaum et al. (2021), Bacherini et al. (2021), Feely et al. (2021), Himmelberger et al. (2022), Kármán et al. (2022), McManus et al. (2021), Moreno (2021), Nowakowska y Pisula (2021a, 2021b).

## **Objetivo**

El objetivo de la presente comunicación es recoger y analizar los principios que la investigación ha determinado como más influyentes para facilitar el cambio de actitudes en los programas de intervención.

## **Método**

Para la revisión de la literatura se ha tomado como referencia el metaanálisis realizado por McManus et al. (2021), sobre la mejora de las actitudes de compañeros de colegio de personas con DI, dada la exhaustividad y detalle del análisis realizado por dichos autores.

El presente documento se centra específicamente en aquellas variables que cuentan con mayor respaldo empírico dado que en la literatura se pueden observar numerosos factores poca concluyentes o con resultados ambiguos.

## **Resultados**

A continuación, se describen las principales características que deben tener en cuenta las intervenciones dirigidas al cambio de actitudes centrado específicamente en el contacto, la relación de igualdad, el conocimiento y la participación activa.

## **Contacto**

El contacto ha sido una de las variables más estudiada en el ámbito de las actitudes. Actualmente sigue habiendo investigaciones centradas en el efecto de esta variable, mostrando resultados positivos de la influencia de esta. La investigación de Reiser Robbins et al. (2022) que observaron que las actitudes de adultos jóvenes mejoraban después de haber tenido experiencias en las que había contacto con personas con discapacidad; Gracia et al. (2022), evaluaron las actitudes de estudiantes universitarios y vieron que el contacto ejercía una influencia positiva sobre estas; por su parte Desroches et al. (2021) señalaron la importancia y beneficios de la inclusión de personas con DI, en este caso en la formación universitaria de enfermería, en la que se observó que este contacto ayudaba a que el aprendizaje perdurase en el tiempo y que aumentara la empatía.

El motivo por el cual el contacto tiene un papel determinante sobre las actitudes es porque da la oportunidad de que las personas puedan y aprendan a comunicarse con otros, establecer un contacto permite encontrar similitudes con la otra persona, hecho que ayuda a empatizar y establecer una idea positiva hacia esta. Dicha idea se vio reflejada en el estudio de Lee y Koo (2021), quienes observaron que uno de los momentos más importantes de su estudio, y que más ayudó a la mejora de las actitudes, fue cuando los participantes se dieron cuenta de que las personas con DI no eran tan diferentes a ellos y que al final también eran seres humanos con sentimientos y emociones similares a las suyas. Algo que también reflejaron Nowakowska y Pisula (2021a), señalando que el hecho de observar a una persona con DI, hablar con ella y crear arte juntos, influyó en la impresión de las características psicológicas que se tenía de ellas.

Sin embargo, dentro de los estudios que atienden a esta variable, algunas investigaciones señalan que el contacto por sí solo no influye en las actitudes, sino que es el tipo de contacto lo que realmente afecta, es decir, cuando la relación con la persona con DI es estrecha, directa y frecuente, existe una mejora significativa en las actitudes (Roca-Hurtuna et al., 2021).

McManus et al. (2021) observaron que, dentro de los distintos tipos de intervenciones dirigidas al cambio de actitudes, todas obtenía resultados positivos pero las más efectivas eran aquellas que involucraron contacto directo no estructurado, es decir que el contacto se haya dado en un entorno social que ha permitido que las interacciones entre los dos grupos ocurran sin instrucciones específicas de interacción; o indirecto no estructurado, donde no se daba un contacto directo con alguien con DI pero sí que se veía un video, una presentación sobre la DI o se leía un libro.

Pero el contacto por sí solo no es suficiente para mejorar las actitudes, sino que, como ya señalaba Allport (1954), las actitudes negativas hacia un colectivo de personas se pueden cambiar mediante el contacto personal con los miembros de dicho grupo siempre que ese contacto sea de forma cooperativa y se dé un nivel de estatus igualitario.

### **Estatus Igualitario**

La mejora de las actitudes hacia las personas con DI se ve condicionada por el posicionamiento que tengan tanto las personas objetivo como las personas con DI, y son



las situaciones donde hay un estatus igualitario, es decir, donde no existe una jerarquía las que se ven beneficiadas de dicha igualdad.

Esta variable ha sido evaluada y considerada determinante en numerosas investigaciones desde hace años (Al-Kandari, 2015; Blundell et al., 2016; de Boer y Munde, 2015; Hassanein, 2015; Ryan y Scior, 2016), y siguen actualmente siendo objeto de estudio. Ejemplo reciente es la investigación de Nowakowska y Pisula (2021b), quienes señalan que, para lograr la mejora de actitudes, los participantes de la interacción deben tener el mismo estatus, o la de Kármán et al. (2022) quienes encontraron en su estudio que el contacto con personas con DI y el posicionamiento igualitario de las personas fue crucial para impulsar un cambio de actitud positivo.

El motivo por el cuál esta es una variable determinante en el cambio de actitudes hacia las personas con DI es por el hecho de que, cuando se fomenta una igualdad de estatus, se favorece la capacidad para ver a los demás con características similares a las de uno mismo, lo que facilita actitudes de respeto hacia los otros (Rillotta y Nettelbeck, 2007). Además, este principio tiene una doble vertiente positiva ya que no solo genera un impacto positivo en la desestigmatización de las personas con DI en la sociedad, sino que también favorece los sentimientos de las mismas, empoderándolas y haciéndoles conscientes del lugar que ocupan en la sociedad (Nowakowska y Pisula, 2021a).

### **Participación activa (cooperación)**

Para que la experiencia de contacto sea efectiva y tenga efecto sobre las actitudes hacia las personas con DI es necesario que, además del contacto y la igualdad de estatus, tanto las personas con y sin DI participen de forma activa en la intervención, que tengan la posibilidad de trabajar de forma cooperativa (Aguado-Díaz et al., 2004; Al-Kandari, 2015; Blundell et al., 2016; de Boer y Munde, 2015; Pelleboer-Gunnink et al., 2017).

Mansilla y Hernández (2022) observaron cómo los juegos de sensibilización y cooperativos mejoraban las actitudes hacia las personas discapacidad en el ámbito de la Educación Física; y Nowakowska y Pisula (2021b) confirmaron que el contacto debe basarse en la cooperación para lograr un objetivo común, lo que facilita que las personas se abran, hablen de sí mismas, y desarrollen habilidades de comunicación. Además, Jáuregui et al. (2023) señalan que, mediante la cooperación entre iguales, se produce un

reconocimiento y participación que contribuye a la integración social de las personas con DI, en definitiva, la cooperación es una manera de lograr que el contacto sea más directo.

### **Conocimiento**

Otra de las variables especialmente estudiadas ha sido el conocimiento. Aguado-Díaz et al. (2004) señalan que las estrategias combinadas de contacto e información son las más eficaces para promover actitudes positivas, idea compartida por Hassanein (2015), Nowakowska y Pisula (2021a) y Roca-Hurtuna et al. (2021) y que en las investigaciones de Corbí et al. (2021), Handoyo et al. (2021) y Simón Medina et al. (2023) se ha mostrado como un elemento esencial: los participante con formación y conocimiento en el ámbito de la discapacidad presentaron actitudes más positivas hacia esta.

Con respecto al tipo de conocimiento y la forma de transmitirlo, Harrison et al. (2019) hallaron que la información puede ir dirigida tanto a la inclusión como a la etiología, o bien a destacar las potencialidades de las personas con DI (Moreno, 2021).

Prestar atención a esta variable es un hecho que responde a su vez a la demanda de formación en DI que se ha explicitado en numerosas ocasiones tanto para personal del ámbito educativo (Llobera Ruiz, 2021; Pegalajar Palomino et al., 2017; Ramos Santana et al., 2021), como del sanitario (Bacherini et al., 2021; Slater et al., 2020), o para los profesionales que trabajan con y para personas con DI (Ankori et al., 2023; Garrido et al., 2022; Pelleboer-Gunnink et al., 2019) o para la población en general (Abellán et al., 2017; Cabezas Gómez et al., 2022; Castillo y Larson, 2020). El motivo principal por el cual el conocimiento ejerce esa influencia sobre las actitudes es por el hecho de que estas se ven condicionadas por el miedo a lo desconocido y por la desconfianza, ambos sentimientos resultados del desconocimiento.

### **Conclusiones**

Los programas de intervención dirigidos a cambiar las actitudes hacia este colectivo de personas son un recurso necesario y que ha sido demandado por parte de las propias personas con DI. Para poder diseñar y llevar a cabo intervenciones que sean

realmente efectivas es necesario analizar los resultados que las investigaciones realizadas en este campo han mostrado (ver resumen en tabla 1).

**Tabla 1. Principios para el diseño de intervenciones dirigidas al cambio de actitudes hacia las personas con DI.**

---

### **PRINCIPIOS BÁSICOS**

---

Que propicie el contacto, de manera directa o indirecta, entre personas con y sin DI.

Intervenciones educativas, que aporten conocimientos sobre la DI y el trato hacia estas.

Que fomente la participación activa de las personas con y sin DI.

Que haya igualdad de estatus entre las personas con y sin DI.

---

### **PRINCIPIOS ADICIONALES**

---

Que se realice en varias sesiones.

Participación de personas con distintos grados de DI.

Poco estructurada, donde las personas con y sin DI sean protagonistas.

Que haya variedad de actividades.

Realizada en ambientes o espacios familiares.

---

*Nota:* Tabla de elaboración propia.

El contacto es la variable principal que todas las investigaciones contemplan y que lleva siendo variable objeto de estudio durante muchos años, lo que ha permitido analizarla en profundidad sin embargo, se ha mostrado que el contacto por sí solo no es suficiente, sino que debe ser un contacto de calidad, que propicie una interacción con las personas con DI; además debe darse una situación de igualdad de estatus que favorezca el identificar características y cosas en común que faciliten actitudes de respeto entre ambos grupos; donde todas las personas participen y cooperen de manera conjunta favoreciendo así el establecer relaciones y trabajar hacia un objetivo común; y que aporte información, para así facilitar el conocimiento, sobre la DI, las personas que la presentan y su situación.

La presente comunicación recoge algunas de las variables principales. Sin embargo, otras variables como el grado de DI de las personas que participan en las intervenciones, o bien la duración de la intervención, también se han considerado determinantes en algunos estudios. Asimismo, el lugar y el tipo de intervención más o menos directivas también son elementos a considerar.

## Referencias

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N., y Reina, R. (2017). Explorando el efecto del contacto y el deporte inclusivo en Educación Física en las actitudes hacia la discapacidad intelectual en estudiantes de secundaria. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14(53), 233-242. <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05304>
- Aguado-Díaz, A.-L., Flórez García, M. Á., y Alcedo Rodríguez, M. Á. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Albaum, C., Mills, A., Morin, D., y Weiss, J. A. (2021). Attitudes Toward People With Intellectual Disability Associated With Integrated Sport Participation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 39(1), 86-108. <https://doi.org/10.1123/apaq.2021-0006>
- Al-Kandari, H. Y. (2015). High School Students' Contact with and Attitudes towards Persons with Intellectual and Developmental Disabilities in Kuwait. *Australian Social Work*, 68(1), 65-83. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2014.946429>
- Allport, G. W. (1954). *The Nature Of Prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Ankori, G., Yaacovi, Y., y Carmeli, E. (2023). Should inclusion have an expiry date? Older people's attitudes on intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 36(1), 87-95. <https://doi.org/10.1111/jar.13037>
- Bacherini, A., Haverkamp, S. M., y Balboni, G. (2021). Physicians' Attitudes about Individuals with Intellectual Disability and Health Care Practices Toward Them: A Systematic Review. *Psychiatria Danubina*, 33, 79-90. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34862898/>

- Blundell, R., Das, R., Potts, H., y Scior, K. (2016). The association between contact and intellectual disability literacy, causal attributions and stigma. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 60(3), 218-227. <https://doi.org/10.1111/jir.12241>
- Cabezas Gómez, D., Gerolin Pelucchi, M., Canto Combarro, A., y Vidorreta Gutiérrez, I. (2022). Percepciones de jóvenes de educación secundaria obligatoria y bachillerato sobre la discapacidad intelectual. *Síndrome de Down Vida Adulta Revista*, 41. <https://www.sindromedownvidaadulta.org/n-41-junio-2022/jovenes-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato/>
- Castillo, Y. A., y Larson, A. (2020). Attitudes towards people with disabilities: A systematic review of intervention effectiveness. *COUNS-EDU: The International Journal of Counseling and Education*, 5(2), 40-57. <https://doi.org/10.23916/0020200526120>
- Corbí, M., Tombolato, M., Bueno-Sánchez, L., Hermans, K., Valenti, A., Garcés-Ferrer, J., Straniero, A., Brojčin, B., Mesquita, C., Bonifácio, E., Martini, B., Rodríguez-Cano, S., Milants, M., y Glumbić, N. (2021). Intellectual disability in higher education: Self-perceived training needs of university teachers. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 20, 1-15. <https://doi.org/10.5937/specedreh20-31002>
- de Boer, A. A., y Munde, V. S. (2015). Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 179-187. <https://doi.org/10.1177/0022466914554297>
- Desroches, M. L., Howie, V. A., Lewis, P., y Wilson, N. (2021). Nurses' attitudes and emotions toward caring for adults with intellectual disability: An international replication study. *Journal of Nursing Scholarship*, 54(1). <https://doi.org/10.1111/jnu.12713>
- Feely, M., Garcia Iriarte, E., Adams, C., Johns, R., Magee, C., Mooney, S., Murray, A., Turley, M., y Yap, M. L. (2021). Journeys from discomfort to comfort: How do university students experience being taught and assessed by adults with

- intellectual disabilities? *Disability & Society*, 37(6), 1-21.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874301>
- García-Landarte, V., y Soria, L. (Eds.). (2017). *¿Y si lo hacemos más fácil? Por el derecho a la accesibilidad cognitiva*. FEVAS Plena Inclusión Euskadi.  
[https://fevas.org/?wpfb\\_dl=122](https://fevas.org/?wpfb_dl=122)
- Garrido, A., Martín, N., y Galindo, L. (2022). Detección de necesidad en personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo con problemas de conducta: Un estudio cualitativo. *Siglo Cero*, 53(3), 53-74. <https://doi.org/10.14201/scero2022535374>
- Gracia, M., Leite, L. P., y Canete-Masse, C. (2022). Attitudes towards disability in higher education. *Anuario De Psicología*, 52(2), 137-145.  
<https://doi.org/10.1344/ANPSIc2022.52/2.3>
- Handoyo, R., Ali, A., Scior, K., y Hassiotis, A. (2021). Attitudes of key professionals towards people with intellectual disabilities and their inclusion in society: A qualitative study in an Indonesian context. *Transcultural Psychiatry*, 58(3), 379-391. <https://doi.org/10.1177/1363461520909601>
- Harrison, A. J., Bisson, J. B., y Laws, C. B. (2019). Impact of an Inclusive Postsecondary Education Program on Implicit and Explicit Attitudes Toward Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(4), 323-336.  
<https://doi.org/10.1352/1934-9556-57.4.323>
- Hassanein, E. E. A. (2015). Changing Teachers' Negative Attitudes Toward Persons With Intellectual Disabilities. *Behavior Modification*, 39(3), 367-389.  
<https://doi.org/10.1177/0145445514559929>
- Himmelberger, Z. M., Faight, G. G., Tungate, A. S., Connors, F. A., y Merrill, E. C. (2022). Personality traits predict attitudes toward individuals with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-9.  
<https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2044594>
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). (2020). *Base Estatal De Datos De Personas Con Valoración Del Grado De Discapacidad*. Gobierno De España. Subdirección General De Planificación, Ordenación Y Evaluación.

[https://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/bdepcd\\_2020.pdf](https://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/bdepcd_2020.pdf)

Instituto Nacional de Estadística. (2022). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD). Principales resultados. Año 2020* (Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD), pp. 1-14). Instituto Nacional de Estadística. [https://www.ine.es/prensa/edad\\_2020\\_p.pdf](https://www.ine.es/prensa/edad_2020_p.pdf)

Jáuregui, P. A., Iglesias, E. C., Urdin, J. A., y Martín, J. M. L. (2023). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica: Cooperar para incluir. *Siglo Cero*, 54(1), 25-42. <https://doi.org/10.14201/scero202354128592>

Kármán, B., Szekeres, Á., y Papp, G. (2022). Interventions for acceptance and inclusion of people with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(3), 641-654. <https://doi.org/10.1111/jar.12968>

Lee, J., y Koo, K. (2021). «I was scared at first, but not anymore»: Interpersonal contact and attitudes toward people with intellectual and developmental disabilities among Korean American adolescents and young adults. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 671-680. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1874602>

Llobera, M. A. (2021). *El alumnado de la Universidad de las Islas Baleares ante la discapacidad intelectual: Un análisis actitudinal en materia educativa*. <http://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/155696>

Mansilla, P., y Hernández, J. A. (2022). Juegos cooperativos-sensibilizadores para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en educación física en educación primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 8(1), 60-80. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8640>

McManus, J. L., Saucier, D. A., y Reid, J. E. (2021). A meta-analytic review of interventions to improve children's attitudes toward their peers with intellectual

- disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 65(6).  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101948>
- Moreno, M. I. (2021). *Actitudes hacia las personas con discapacidad: Estado actual de la cuestión*. Universidad de Oviedo.  
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/60256>
- Nowakowska, I., y Pisula, E. (2021a). Impressions about people with intellectual disability of polish high school students who participated in a workshop led by self-advocates. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 15(4), 141-152. <https://doi.org/10.1108/AMHID-02-2021-0010>
- Nowakowska, I., y Pisula, E. (2021b). Self-Advocates with Intellectual Disability about Their Work as Social Educators – a Qualitative Polish Study. *Qualitative Research in Education*, 10, 1-30. <https://doi.org/10.17583/qre.2021.6063>
- Pegalajar Palomino, M. del C., Colmenero Ruiz, M. de J., Pegalajar Palomino, M. del C., y Colmenero Ruiz, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pelleboer-Gunnink, H. A., Van Oorsouw, W. M. W. J., Van Weeghel, J., y Embregts, P. J. C. M. (2017). Mainstream health professionals' stigmatising attitudes towards people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 61(5), 411-434. <https://doi.org/10.1111/jir.12353>
- Pelleboer-Gunnink, H. A., van Oorsouw, W., van Weeghel, J., y Embregts, P. (2019). Stigma research in the field of intellectual disabilities: A scoping review on the perspective of care providers. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(3), 168-187. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1616990>
- Pelleboer-Gunnink, H. A., Van Weeghel, J., y Embregts, P. J. C. M. (2021). Public stigmatisation of people with intellectual disabilities: A mixed-method population survey into stereotypes and their relationship with familiarity and discrimination.



*Disability and Rehabilitation*, 43(4), 489-497.

<https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1630678>

Ramos Santana, G., Pérez Carbonell, A., Chiva Sanchis, I., y Moral Mora, A. M. (2021). Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. *Educación XXI*, 24(2), 121-142. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28518>

Reiser Robbins, C., Huskin, P. R., y Kwon, S. (2022). Millennial attitudes toward disability in three social contexts. *Social Science Journal*. <https://doi.org/10.1080/03623319.2022.2105592>

Rillotta, F., y Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 19-27. <https://doi.org/10.1080/13668250701194042>

Roca-Hurtuna, M., Martínez-Rico, G., Ponce, R., y Alguacil, M. (2021). Attitudes and Work Expectations of University Students towards Disability: Implementation of a Training Programme. *International Journal of Instruction*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1421a>

Ryan, T. A., y Scior, K. (2016). Medical Students' Attitudes Towards Health Care for People with Intellectual Disabilities: A Qualitative Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 29(6), 508-518. <https://doi.org/10.1111/jar.12206>

Simón Medina, N., Del Valle Díaz, S., De Cisneros De Britto, J. C., y Rodríguez Torres, J. (2023). Otra mirada docente hacia la discapacidad. *Revista Española de Sociología*, 32(2), 1-15. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.159>

Slater, P., McConkey, R., Smith, A., Dubois, L., y Shellard, A. (2020). Public attitudes to the rights and community inclusion of people with intellectual disabilities: A transnational study. *Research in Developmental Disabilities*, 105, 103754. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103754>

Winterbotham, S., Knight, B. G., y du Preez, J. (2023). Real change or more of the same? Analysing Australian media's portrayal of intellectual disability during the NDIS

1144



rollout. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 36(3), 571-584.

<https://doi.org/10.1111/jar.13080>

## A sensibilidade intercultural em estudantes no ensino superior

Rosa Novo (<https://orcid.org/0000-0001-8388-7740>)\*,

Ana Prada (<https://orcid.org/0000-0003-2290-3692>)\*\*

\*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, rnov@ipb.pt; \*\* Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, raquelprada@ipb.pt

### Resumo

Partindo do modelo de competência comunicativa intercultural de Chen e Starosta (1996), este estudo, de natureza qualitativa e exploratória, visa analisar o nível de sensibilidade intercultural, em estudantes de uma instituição do ensino superior portuguesa. Recorreu-se a questionário (composto por questões sociodemográficas e domínio de outras línguas para além da materna) e à escala de Sensibilidade Intercultural, traduzida e adaptada para a língua portuguesa por Gonçalves (2010). A amostra de conveniência incluiu 189 estudantes, dos quais 90 eram portugueses e 99 provenientes de países de língua portuguesa. A maioria era do sexo feminino (75,66%) e com uma média etária de 22,78 anos (DP = 4,72). Constatou-se um nível de sensibilidade intercultural médio-alto, com a seguinte ordem decrescente nos fatores que compõem a escala: Respeito pelas Diferenças Culturais, Implicação na interação, Atenção na interação, Satisfação na Interação e Confiança na interação. Verificaram-se ainda diferenças na sensibilidade intercultural em função do sexo, idade, domínio de outra língua e grupo de pertença. Especificamente foram os estudantes autóctones, comparativamente com os estudantes provenientes de outros países de língua portuguesa, que apresentaram maiores níveis de sensibilidade intercultural e foram as alunas e os estudantes mais jovens que apresentaram níveis de sensibilidade intercultural superiores. Os estudantes que dominavam outra língua, para além da materna, demonstravam maiores níveis de sensibilidade intercultural. Com base nos dados veiculados são ainda discutidas as implicações práticas dos resultados encontrados.

*Palavras-chave:* sensibilidade intercultural, estudantes, ensino superior

## **Intercultural sensitivity in higher education students**

### **Abstract**

Based on Chen and Starosta's (1996) model of intercultural communicative competence, this qualitative and exploratory study aimed to analyse the level of intercultural sensitivity among students of a Portuguese higher education institution. We used a questionnaire (composed of sociodemographic questions and domain of languages other than the native language) and the Intercultural Sensitivity scale, translated and adapted to the Portuguese language by Gonçalves (2010). The convenience sample included 189 students, of whom 90 were Portuguese and 99 were from Portuguese-speaking countries. The majority were female (75.66%) and with a mean age of 22.78 years ( $SD = 4.72$ ). A medium-high level of intercultural sensitivity was found, with the following decreasing order in the factors that make up the scale: Respect for Cultural Differences, Implication in interaction, Attention in interaction, Satisfaction in interaction, and Trust in interaction. There were also differences in intercultural sensitivity according to gender, age, proficiency in another language, and group affiliation. Specifically, it was the native students, compared to students from other Portuguese-speaking countries, who showed higher levels of intercultural sensitivity, and it was the female and younger students who showed higher levels of intercultural sensitivity. Students who mastered another language, in addition to their native language, showed higher levels of intercultural sensitivity. The practical implications of the findings are discussed based on the data.

*Keywords:* intercultural sensitivity, students, higher education

A importância da sensibilidade intercultural tem sido realçada em diversos estudos desenvolvidos no âmbito da comunicação, educação e psicologia. Autores como Bennet (1986) conceituam a sensibilidade intercultural na área do desenvolvimento humano, consagrando-a como um processo de desenvolvimento composto por seis estádios. Por sua vez outros autores (Ruiz-Bernardo, 2012; Sales & García, 1997) consideram a sensibilidade intercultural, sobretudo, como um processo sociocognitivo facilitador de atitudes favoráveis face à diversidade e, outros, essencialmente como um processo afetivo/ motivacional (Chen & Starost, 1996, 1997, 2000).

O posicionamento concetual mais consensual na literatura revista, e que será adotado neste estudo, é o modelo de competências de comunicação intercultural de Chen e Starost (1996, 1997, 2000). De acordo com este modelo, a sensibilidade intercultural é entendida como um construto multidimensional do qual fazem parte cinco habilidades: (i) a implicação na interação, (ii) o respeito pelas diferenças culturais, (iii) a confiança na interação, (iv) a satisfação na interação, e (v) a atenção à interação. A sensibilidade intercultural é então conceituada como “a capacidade de um indivíduo de desenvolver uma emoção positiva para compreender e apreciar as diferenças culturais que promovam um comportamento adequado e eficaz na comunicação intercultural” (Chen & Starost, 1997, p. 5). Para Chen e Starost (2000) a sensibilidade intercultural é um dos fatores primordiais para a comunicação intercultural, apesar desta compreender ainda a consciência intercultural (dimensão cognitiva) e a capacidade comportamental pelas respostas orientadas e eficientes nas interações inter ou multiculturais. O estudo dos autores indica que indivíduos com alta sensibilidade intercultural tendem a ser mais atentos e aptos para entender as relações interpessoais no sentido de uma melhor automonitorização e ajuste dos seus comportamentos aos do interlocutor, para uma interação intercultural mais eficaz.

Na comunicação com o outro culturalmente distinto requer-se ser sensível ao outro diferente de si, ao desejo emocional de uma pessoa não só reconhecer, mas também apreciar e aceitar as suas diferenças culturais. O seu estudo no ensino superior é ainda diminuto (Arriaga-Arrizabalaga, 2013; De Santos, 2018; González-Martínez & Reyes-Lopez, 2019; Novo & Prada, 2022; Santander Ramirez et al., 2015) e assume uma pertinência acutilante pois congrega no seu campus pessoas de diversas culturas, etnias, geografias e religiões. Não obstante, a diversidade cultural *per si* não é uma condição suficiente para o desenvolvimento de competências interculturais. Assim, ser sensível às diferenças é uma competência crítica e incontornável para o desenvolvimento de uma mentalidade aberta e recetiva ao estabelecimento de uma verdadeira dimensão intercultural e/ou multicultural, e *quicá*, também para a diminuição do etnocentrismo. Neste âmbito, o presente estudo tem como objetivo conhecer o nível de sensibilidade intercultural de estudantes de uma instituição do ensino superior (IES), portugueses e provenientes de outros países de língua portuguesa.

## Metodologia

A investigação desenvolvida, de natureza quantitativa, transversal, exploratório e correlacional, foi realizada com uma amostra é de conveniência. Consideraram-se como critérios de inclusão para a participação neste estudo os seguintes: (i) ser estudante de licenciatura da IES selecionada no ano letivo de 2021-2022 e de nacionalidade portuguesa ou oriundo de países de língua portuguesa e, (ii) aceitar participar voluntariamente na investigação.

No que concerne aos procedimentos adotados, primeiramente procedeu-se ao pedido de autorização à direção da IES para efetivar a sua administração, em contexto escolar. Depois, os estudantes foram contactados e convidados a participar no estudo, através de um link disponibilizado no *Google Forms*. Após explicado o objetivo do mesmo, foi esclarecido e assegurado o carácter voluntário da colaboração e a confidencialidade dos recolha e tratamento dos dados.

Para a recolha de dados foi desenvolvido um questionário composto por questões sociodemográficas (sexo, idade, estado civil, nacionalidade e situação profissional) e domínio de outras línguas para além da materna. Partindo do modelo de competência comunicativa intercultural de Chen e Starosta (1996) esta investigação centra-se na sensibilidade intercultural. A versão utilizada foi traduzida para a língua portuguesa por Gonçalves (2010), na base da adaptação de Vilà (2005). A escala SI engloba os seguintes cinco fatores: I- Implicação na interação; II-Respeito pelas Diferenças Culturais; III-Confiança na interação; IV- Satisfação na Interação; V- Atenção na interação. Neste estudo testou-se a fiabilidade e validade da escala SI, tendo-se verificado um de 0,90, garantindo-se a fiabilidade e consistência interna dos itens através do Alfa de Cronbach. Este valor é considerado como muito adequado (Maroco & Garcia-Marques, 2006), e superior ao valor da escala original ( $\alpha = 0,88$ ) de Chen e Starosta (2000) e da versão espanhola de Vilà (2005) ( $\alpha = 0,79$ ). Os fatores I- Implicação na interação ( $\alpha = 0,78$ ), II-Respeito pelas Diferenças Culturais ( $\alpha = 0,72$ ), III-Confiança na interação ( $\alpha = 0,66$ ), IV-Satisfação na Interação ( $\alpha = 0,77$ ) e V- Atenção na interação ( $\alpha = 0,74$ ) também apresentam valores aceitáveis (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Para análise dos dados utilizou-se o IBM SPSS Statistics. Recorreu-se à estatística descritiva, realizando-se o

cálculo da média, do desvio padrão e dos valores máximos e mínimos, de frecuências e percentagens. Em termos de análise inferencial, optou-se por testes não paramétricos, nomeadamente, o teste de *Mann-Whitney* e o teste de *Kruskal-Wallis*. Foram ainda calculadas correlações não paramétricas de Spearman.

### Apresentação e discussão dos Resultados

De seguida procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos, clarificando-se, num primeiro momento, o grupo de participantes e, posteriormente uma análise dos níveis de sensibilidade intercultural dos participantes.

Tal como consta da Tabela 1, participaram neste estudo 189 estudantes que frequentavam a licenciatura, maioritariamente do sexo feminino (75,66%), com uma média etária de 22,78 anos ( $DP = 4,72$ ). Apenas 8,99% era trabalhador-estudante. Destes participantes, 90 estudantes eram de nacionalidade portuguesa e 99 oriundos de países de língua portuguesa, provenientes de quatro países, como mostra a figura 1. Apenas 8,99% ( $n = 17$ ) é trabalhador-estudante e 3,17% ( $n = 6$ ) casados ou em união de facto.

**Tabela 1**  
*Caracterização sociodemográfica da amostra geral.*

	Amostra geral (n=189)			
	n (%)	M (DP)	Min.	Máx.
Sexo				
Masculino	46 (24.24%)			
Feminino	143 (75.66%)			
Idade		22.78 (4.72)	18	54
Estado Civil				
Solteiro(a)	183 (96.83%)			
Casado(a)/União de facto	6 (3.17%)			
Situação profissional				
Estudante	172 (91.01%)			
Trabalhador(a)-estudante	17 (8.99%)			

Nota: M- Média, DP- Desvio Padrão; Min. – Mínimo; Máx.- Máximo.

Na Tabela 2 sumariam-se as características dos participantes portugueses ( $n = 90$ ) e oriundos de outros países de língua portuguesa ( $n = 99$ ). A média etária do grupo de estudantes oriundos de países de língua portuguesa ( $M = 22,48$ ;  $DP = 3,12$ ) era ligeiramente superior à do grupo de estudantes portugueses ( $M = 21,86$ ;  $DP = 6,00$ ), existindo, diferenças estatisticamente significativas ( $p = ,001$ ).

Relativamente às nacionalidades dos estudantes oriundos de outros países de língua portuguesa, 32 (16,93%) eram santomenses, seguindo-se os estudantes guineenses ( $n = 27$ ; 14,29%), timorenses ( $n = 23$ ; 12,17%), e caboverdianos ( $n = 17$ ; 8,99%).

**Tabela 2**

*Caracterização sociodemográfica dos estudantes portugueses e oriundos de outros países de língua portuguesa.*

	Estudantes portugueses ( $n=90$ )				Estudantes oriundos de outros países de língua portuguesa ( $n=99$ )			
	n (%)	<i>M</i> ( <i>DP</i> )	Min.	Máx.	n (%)	<i>M</i> ( <i>DP</i> )	Min.	Máx.
<b>Sexo</b>								
Masculino	11 (12.22%)				35 (35.35%)			
Feminino	79 (87.78%)				64 (64.65%)			
<b>Idade</b>								
		21.86 (6.00)	18	54		22,48 (3.12)	18	36
<b>Estado Civil</b>								
Solteiro(a)	85 (94.44%)				98 (98.99%)			
Casado(a)/União de facto	5 (5.55%)				1 (1.01%)			
<b>Situação profissional</b>								
Estudante	81 (90%)				91 (91.92%)			
Trabalhador(a)- estudante	9 (10%)				8 (8.08%)			

Nota: *M*- Média, *DP*- Desvio Padrão; Min. – Mínimo; Máx.- Máximo.

Face à sensibilidade intercultural na amostra global destacou-se uma pontuação média na escala SI de 97,67 ( $DP = 14,28$ ), variando de 53 a 120 pontos, o que sugere um nível médio alto de sensibilidade intercultural. Verificou-se ainda uma maior pontuação no



fator II- Respeito pelas Diferenças Culturais ( $M = 4,33$ ;  $DP = 0,72$ ), seguindo-se os fatores I- Implicação na interação ( $M = 4,11$ ;  $DP = 0,68$ ), V- Atenção na interação ( $M = 4,08$ ;  $DP = 0,79$ ), IV- Satisfação na Interação ( $M = 4,02$ ;  $DP = 1,01$ ) e III- Confiança na interação ( $M = 3,72$ ;  $DP = 0,74$ ), tal como se apresenta na Tabela 3.

### Tabela 3

*Valores médios, mínimos e máximos e desvio padrão por fatores e na escala global.*

	<i>M (DP)</i>	Min.	Máx.
Fator I	4.11 (0.68)	1.57	5,00
Fator II	4.33 (0.72)	2.33	5,00
Fator III	3.72 (0.74)	1.60	5.00
Fator IV	4.02 (1.01)	1.00	5.00
Fator V	4.08 (0.79)	1.00	5.00
Pontuação total	97.67 (14.28)	53.00	120.00

*Nota: M- Média, DP- Desvio Padrão; Min. – Mínimo; Máx.- Máximo; Fator I, Implicação na interação; Fator II, Respeito pelas Diferenças Culturais; Fator III, Confiança na interação; Fator IV, Satisfação na Interação; Fator V, Atenção na interação.*

Adicionalmente, foi analisada a sensibilidade intercultural, em função do sexo dos estudantes. Recorrendo ao teste de *Mann-Whitney* constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas nos fatores I- Implicação na interação ( $U = 2416,500$ ,  $p = ,007$ ), II - Respeito pelas Diferenças Culturais ( $U = 2368,500$ ,  $p = ,0074$ ), IV- Satisfação na interação ( $U = 2609,000$ ,  $p = ,031$ ) e na pontuação global da escala ( $U = 2442,000$ ,  $p = ,009$ ), em função do sexo dos estudantes. Concretamente, foram as estudantes do sexo feminino que apresentaram uma maior implicação e satisfação na interação com pessoas de outras culturas, bem como um maior respeito pelas diferenças culturais (Tabela 4).

**Tabela 4**

*Comparação das pontuações médias na escala SI e nos fatores que a integram, atendendo ao sexo dos participantes.*

	Sexo masculino	Sexo feminino	Vp
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	
Fator I	3.86 (0.77)	4.19 (0.63)	0.007*
Fator II	4.00 (0.89)	4.44 (0.63)	0.004*
Fator III	3.63 (0.82)	3.75 (0.71)	0.396
Fator IV	3.67 (1.22)	4.13 (0.92)	0.031*
Fator V	3.84 (0.99)	4.16 (0.71)	0.096
Pontuação total	91.63 (17.41)	99.61 (12.58)	0.009**

Nota: *M*- Média, *DP*- Desvio Padrão; *Min.* – Mínimo; *Máx.*- Máximo; Fator I, Implicação na interação; Fator II, Respeito pelas Diferenças Culturais; Fator III, Confiança na interação; Fator IV, Satisfação na Interação; Fator V, Atenção na interação; \* - Significativo a 5%; \*\* - Significativo a 1%.

Na Tabela 5 apresenta-se a correlação entre a idade dos estudantes e os níveis médios de sensibilidade intercultural e nos fatores que integram a escala. Verificou-se uma correlação negativa e baixa entre a idade e as pontuações médias nos fatores I- Implicação na interação ( $rs = -0,150, p = ,039$ ), II-Respeito pelas Diferenças Culturais ( $rs = -0,174, p = ,017$ ), IV- Satisfação na Interação ( $rs = -,0169, p = ,020$ ) e na pontuação total global da escala ( $rs = -,192, p = ,008$ ). Os estudantes mais velhos evidenciaram menores níveis de sensibilidade intercultural, bem como um menor respeito pelas diferenças culturais, uma menor implicação e satisfação na interação com pessoas de outras culturas.

**Tabela 5**

*Correlação entre a idade dos participantes e a sensibilidade global e nos fatores que compõem escala.*

	Fator I	Fator II	Fator III	Fator IV	Fator V	Escala Global
Idade	-0.150	-0.174	-0.085	-0.169	-0.061	-0.192
<i>p</i>	0.039*	0.017*	0.247	0.020*	0.403	0.008**

Nota: Fator I, Implicação na interação; Fator II, Respeito pelas Diferenças Culturais; Fator III, Confiança na interação; Fator IV, Satisfação na Interação; Fator V, Atenção na interação; \* - Significativo a 5%; \*\* - Significativo a 1%

Como se indica na Tabela 6 em relação aos estudantes portugueses, a pontuação média na escala foi de 102,37 ( $DP = 11,87$ ), estando 4,70 pontos acima da pontuação média geral da amostra, o que indica que um nível de sensibilidade intercultural ligeiramente maior do que a amostra geral. Acresce ainda referir que neste grupo a pontuação média mínima na escala SI foi de 69 e a máxima foi de 120. Relativamente aos estudantes internacionais, a pontuação média na escala foi de 93,39 ( $DP = 14,99$ ), estando 4,28 pontos abaixo da pontuação média geral da amostra. Importa também referir a pontuação média mínima na escala SI foi de 53 e a máxima foi de 119. É ainda de mencionar que o desvio padrão do grupo de estudantes internacionais foi ligeiramente superior ao da amostra em geral.

Com base no Teste de *Mann-Whitney* constataram-se diferenças significativas entre o grupo de estudantes na pontuação média global da escala ( $U = 2814,500, p = ,000$ ), bem como nos fatores I- Implicação na interação ( $U = 3117,000, p = ,000$ ), II -Respeito pelas Diferenças Culturais ( $U = 2656,500, p = ,000$ ), III- Confiança na interação ( $U = 3603,000, p = ,023$ ), IV-Satisfação na Interação ( $U = 3073,000, p = ,000$ ) e V- Atenção na interação ( $U = 3643,000, p = ,028$ ). O grupo de estudantes portugueses, comparativamente com o grupo de estudantes internacionais, apresentou uma maior sensibilidade intercultural, bem como uma maior implicação, confiança, satisfação, respeito pelas diferenças culturais e atenção na interação com pessoas de outras culturas. Contrariamente a estes dados, no estudo de Ruiz-Bernardo (2012) a população estrangeira

em comparação com a autóctone demonstrou uma maior sensibilidade intercultural (Tabela 6).

### Tabela 6

*Comparação das pontuações médias na escala SI e nos fatores que a integram nos estudantes portugueses e nos estudantes oriundos de outros países de língua portuguesa.*

	Estudantes portugueses	Estudantes oriundos de outros países de língua portuguesa (n=99)	vp
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	
Fator I	4.29 (0.60)	3.94 (0.71)	0.000**
Fator II	4.58 (0.59)	4.11 (0.76)	0.000**
Fator III	3.86 (0.66)	3.59 (0.79)	0.023*
Fator IV	4.31 (0.87)	3.75 (1.08)	0.000**
Fator V	4.22 (0.73)	3.96 (0.84)	0.028*
Pontuação total	102.37 (11.87)	93.39 (14.99)	0.000**

Nota: Fator I, Implicação na interação; Fator II, Respeito pelas Diferenças Culturais; Fator III, Confiança na interação; Fator IV, Satisfação na Interação; Fator V, Atenção na interação; \* - Significativo a 5%; \*\* - Significativo a 1%.

Na Tabela 7 apresentam-se os níveis médios de sensibilidade intercultural em cada fator da escala e a sua pontuação global, atendendo ao domínio de outra língua que não a língua materna, bem como os valores de prova do teste *Mann-Whitney*. Constataram-se diferenças estatisticamente significativas nos fatores I- Implicação na interação ( $U = 3271,000, p = ,005$ ), III- Confiança na interação ( $U = 3084,000, p = ,001$ ), V- Atenção na interação ( $U = 3508,000, p = ,027$ ) e na pontuação global da escala SI ( $U = 3413,500, p = ,015$ ), sendo os valores médios superiores nos participantes que dominavam outra língua que não a materna, comparativamente com os estudantes que apenas falavam a língua materna. Os estudantes que dominavam outra língua para além da materna evidenciaram uma maior implicação, atenção e confiança na interação com pessoas de outras cultural, bem como maiores níveis de sensibilidade intercultural. No estudo de

Ruiz-Bernardo (2012) os participantes com um maior domínio de línguas mostraram uma maior sensibilidade intercultural.

### Tabela 7

*Comparação da sensibilidade intercultural atendendo ao domínio de outra língua que não a materna.*

		Fator I	Fator II	Fator III	Fator IV	Fator V	Escala Global
Domínio de outra língua	Não	3.4 (0.72)	4.27 (0.69)	3.52 (0.78)	3.97 (1.05)	3.93 (0.83)	94.45 (14.13)
	Sim	4.23 (0.63)	4.38 (0.74)	3.86 (0.68)	4.05 (1.00)	4.19 (0.75)	99.88 (13.29)
	vp	0.005**	0.77	0.001**	0.659	0.027*	0,015*

Nota: Fator I, Implicação na interação; Fator II, Respeito pelas Diferenças Culturais; Fator III, Confiança na interação; Fator IV, Satisfação na Interação; Fator V, Atenção na interação \* - Significativo a 5%; \*\* - Significativo a 1%

### Considerações finais

A amostra global deste estudo apresenta um nível de sensibilidade intercultural médio-alto, indo ao encontro de outros estudos (Arriaga-Arrizabalaga, 2013; De Santos, 2018). Destaca-se ainda uma maior sensibilidade intercultural, bem como uma maior implicação, confiança, satisfação, respeito pelas diferenças culturais e atenção na interação com pessoas de outras culturas no grupo de estudantes portugueses. Contrariamente a estes dados no estudo de Fernández-Borrero e Vázquez-Aguado (2014) foi a população estrangeira, comparativamente com a autóctone, que mostrou maiores níveis de sensibilidade intercultural. Uma possível interpretação desta discrepância pode dever-se às especificidades da amostra. Enquanto os estudantes portugueses compartilhavam mais similitudes socioculturais, ainda que provenientes de diferentes áreas geográficas do país, por sua vez o grupo de estudantes internacionais inclui

estudantes provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (como Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe) e de Timor, pelo que poderão existir especificidades socioculturais distintas tal como refletido na dispersão de respostas dos mesmos na escala de sensibilidade intercultural. De salientar ainda que os estudantes nacionais eram mais novos do que os estudantes internacionais, aspeto que pode também contribuir para esta diferença.

Para além da nacionalidade, foram evidentes diferenças na sensibilidade intercultural dos estudantes atendendo ao sexo, apresentando as alunas maiores níveis de sensibilidade intercultural, um maior respeito pelas diferenças culturais, implicação e satisfação na interação com pessoas de outras culturas. Uma possível explicação poderá justificar-se pelo processo de socialização em papéis de género tradicionais, sendo as raparigas mais educadas para a afetividade e sensibilidade na relação com o outro.

Conclui-se ainda que a idade surgiu como uma variável que influenciou a sensibilidade intercultural. Foram os estudantes mais velhos que evidenciaram menor sensibilidade face a pessoas de outras culturas, o que pode dever-se a potenciais efeitos geracionais em contextos sócio histórico e culturais distintos.

Outro dado que ressaltou deste estudo foi o domínio de outras línguas, indo ao encontro do estudo de Ruiz-Bernardo (2012). Os estudantes que dominam outra língua, para além da materna, evidenciaram uma maior implicação, atenção e confiança na interação com pessoas de outras cultural, bem como maiores níveis de sensibilidade intercultural. A este dado acresce referir as evidências na literatura (De Santos, 2018; González-Martínez & Reyes-Lopez, 2019) a favor da internalização dos estudantes enquanto estratégia promotora das relações interculturais.

Perante estes resultados reitera-se a “responsabilidade das IES [n]o combate a eventuais visões estereotipadas e [n]a estimulação do reconhecimento da diversidade cultural sem perder de vista os aspetos análogos e as convergências” (Novo & Prada, 2022, p.9), bem como as questões relativas ao poder, às estruturas institucionais e práticas culturais instituídas. A mera diversidade cultural que caracteriza as IES *per si* não é uma condição suficiente, sendo necessário contemplar espaços e tempos de (re)conhecimento pluriétnico que tornem visíveis as diferentes vozes, fomentando um sentimento de

pertença. Este é um aspeto crucial pois, embora as sociedades estejam cada vez mais conectadas, persistem comportamentos conflituosos e de intolerância (UNESCO, 2015).

Por último, o facto da recolha de dados se ter cingido apenas a um contexto do ensino superior é uma limitação que pode ser apontada a este estudo, sendo relevante que, futuras investigações, consagrem amostras representativas destes estudantes. Outra limitação deste advém da utilização de um instrumento de autorrelato suscetível à desejabilidade social, o qual pode conduzir a um enviesamento da apreciação da diversidade cultural. A fim de ultrapassar esta limitação, seria conveniente o recurso a técnicas qualitativas e respetiva triangulação das mesmas com o objetivo de melhor compreender os fatores que favorecem o desenvolvimento da sensibilidade intercultural.

### Referências

- Arriaga-Arrizabalaga, A. (2013). *Indicadores de sensibilidad intercultural en el aula universitaria: Datos preliminares sobre una muestra de estudiantes y profesores en la Universidad Europea de Madrid*. Em M.C. Cardona-Moltó, E. Chiner-Sanz, & A.V. Giner-Gomis (Eds.), *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE): Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 896-904). AIDIPE.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Chen, G.M., & Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf>

- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1–15. <https://doi.org/10.1037/t61546-000>
- De Santos, F. J. (2018). La Interculturalidad como competencia en educación superior: Validación de un instrumento con alumnado universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 220-236. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.729>
- Fernández-Borrero, M.A., & Vásquez-Aguado, O. (2014). La Sensibilidad Intercultural en Población Autóctona. Análisis Tipológico de la Realidad Andaluza [The Intercultural Sensitivity in Native Population. Typological Anlysis in Andalusia]. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 4 (2), 145-176.
- Gonçalves, S. (2010). *Acolher e ensinar estudantes internacionais*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- González-Martínez, E., & Reyes-Lopez, C. (2019). Validation of intercultural sensitivity scale in Ecuadorian undergraduates (University students). Conference Paper 17th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: “Industry, Innovation, and Infrastructure for Sustainable Cities and Communities”. <http://dx.doi.org/10.18687/LACCEI2019.1.1.162>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas. *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.
- Novo, R., & Prada, A. (2022). Sensibilidade intercultural: um estudo empírico com estudantes dos PALOP no ensino superior. *EduSer - Revista de Educação*, 14 (2), 1-10. <https://doi.org/10.34620/eduser.v14i2.205>
- Ruiz-Bernardo, M.P. (2012). *Validación de un instrumento para el estudio de la sensibilidad intercultural en la provincia de Castellón* [Dissertação de doutoramento]. Universitat Jaume.http://hdl.handle.net/10803/83300
- Sales, A., & García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Ediciones Desclèe de Brouwe.



- Santander Ramirez, V., García Pérez, L., & Sanhueza Henriquez, S. (2015). La sensibilidad intercultural en estudiantes de las titulaciones de contador público e ingeniería comercial en Chile. Em AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 501-511). Bubok
- Straffon, D.A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity in high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (4), 487-501. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00035-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00035-X)
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?*. UNESCO.
- Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural: Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO* [Dissertação de doutoramento]. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/4245>

Estudo exploratório sobre as percepções da população imigrante residente no norte e interior de Portugal

Rosa Novo (<https://orcid.org/0000-0001-8388-7740>)\*,

Ana Prada (<https://orcid.org/0000-0003-2290-3692>) \*\*,

Ivone Florêncio\*\*\*

\*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, [r novo@ipb.pt](mailto:r Novo@ipb.pt); \*\* Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, [raquelprada@ipb.pt](mailto:raquelprada@ipb.pt); \*\*\* EAPN/Núcleo Distrital de Bragança, [braganca@eapn.pt](mailto:braganca@eapn.pt)

## Resumo

A imigração implica uma transição ecológica (Bronfenbrenner & Morris, 2006), significativa e motivada por diversas causas. Perante a escassez de estudos face à população imigrante residente no norte e interior de Portugal foi desenvolvida uma investigação qualitativa e descritiva tendo como objetivos: (i) conhecer os motivos da imigração e a escolha da área geográfica; (ii) identificar as vivências positivas e negativas com a população residente; (iii) conhecer os desafios e as dificuldades vivenciados pelos imigrantes; e (iv) tecer reflexões sobre recomendações para os decisores políticos e comunidade em geral. Recorreu-se a um questionário aplicado a 60 inquiridos, o qual incluiu questões fechadas de índole sociodemográfico e percurso migratório e abertas (sobre os motivos da imigração e escolha do local de acolhimento, a identificação dos desafios e dificuldades, os relatos de uma situação pessoal vivenciada, positiva e negativamente, a elaboração de uma mensagem direcionada à população residente e aos políticos com vista à promoção de uma efetiva inclusão). Constatou-se uma diversidade de justificações face à imigração e à eleição da área geográfica. Perante as vivências de índole positiva ressaltou o bom acolhimento da população residente, não obstante, houve relatos de discriminação percebidos em diversos ambientes. Salientaram ainda a necessidade de promoção do respeito, da tolerância e solidariedade, bem como uma menor burocratização e o repensar das políticas de empregabilidade. Estes dados poderão

concorrer para a construción um conhecimento comum e para a identificación de linhas de intervenção direccionadas, do ponto de vista político e formativo.

*Palavras-chave:* perceções; imigrantes; sociedade de acolhimento.

### **An exploratory study on the perceptions of the immigrant population residing in the north and interior of Portugal**

#### **Abstract**

Immigration implies an ecological transition (Bronfenbrenner & Morris, 2006), which is significant and motivated by several causes. Given the scarcity of studies on the immigrant population residing in the north and interior of Portugal, qualitative and descriptive research was developed with the following aims: (i) to understand the reasons for immigration and the choice of the geographical area; (ii) to identify the positive and negative experiences with the resident population; (iii) to understand the challenges and difficulties experienced by immigrants; and (iv) to reflect on recommendations for policy-makers and the community in general. A questionnaire was applied to 60 respondents, which included closed questions of sociodemographic nature and migratory background and open questions (about the reasons for immigration and the choice of the host location, the identification of challenges and difficulties, the reports of a personal situation experienced, positively and negatively, and the elaboration of a message addressed to the resident population and to politicians to promote effective inclusion). The factors that led to immigration and the choice of geographical area were multiple. Regarding the positive experiences, the respondents highlighted the good reception of the resident population, even though there were reports of discrimination perceived in various environments. They also highlighted the need to promote respect, tolerance, and solidarity, as well as less bureaucracy and a rethinking of employability policies. These data may contribute to constructing common knowledge and identifying targeted lines of intervention, from a political and training point of view.

*Keywords:* perceptions; immigrants; host society

Portugal tem-se caracterizado por um fluxo migratório consolidado. No início da década passada as principais razões e/ou solicitações no país eram apenas de natureza laboral, no entanto, nos últimos anos os fluxos também passaram a estar associados ao estudo e ao reagrupamento familiar (Oliveira & Gomes, 2019).

Apesar de os imigrantes serem muito diversos entre si, e da literatura na área já se encontrar bem consolidada no país (Bergano et al., 2019; Lages et al., 2006; Novo et al., 2020; Sousa & Gonçalves, 2015; Teixeira et al., 2010; Vala et al., 2015) continuam a serem percebidos e tratados como um grupo homogéneo (Góis & Marques, 2018).

Imigrar implica uma transição ecológica (Bronfenbrenner & Morris, 2006), de uma enorme extensão e significado, pois compromete a adaptação do(s) imigrante(s) à cultura, língua e regras de funcionamento do país de acolhimento, e conseqüentemente à necessidade de desenvolver estratégias de aculturação (Berry, 1997, 2007). Neste contexto, o fenómeno de aculturação resulta dos contactos diretos e contínuos entre dois grupos culturais diferentes, através de quatro estratégias: assimilação, integração, separação e marginalização (Berry, 1997). A assimilação verifica-se quando o indivíduo ou grupo aceita os valores culturais da cultura de acolhimento; a integração pauta-se pela aceitação e adesão aos valores e normas culturais de ambas as culturas; a separação diz respeito à adesão à cultura de origem, em detrimento da aceitação da cultura de acolhimento e, a marginalização traduz-se pela não aceitação, nem adesão aos valores das culturas, de origem, nem de acolhimento. Além destas estratégias, Berry (1997) identifica três fatores chave – voluntariedade, mobilidade e permanência – que influenciam a forma como os grupos se situam neste processo cultural.

É ainda de sublinhar que tanto a população imigrante, como a população de acolhimento, optam por diferentes estratégias de aculturação (Berry, 1997; Sousa & Gonçalves, 2015). A este propósito Sousa e Gonçalves (2015) frisam que “quando existe uma discordância nas estratégias de aculturação, podem surgir algumas situações de discriminação, preconceitos ou conflitos” (p. 549). Uma fonte que apoia esta realidade é o Inquérito Social Europeu que integra questões alusivas às perceções de discriminação da população imigrante. Segundo Sousa e Gonçalves (2019), em 2015, tanto em Portugal

como na União Europeia, observa-se um aumento na perceção face à discriminação com base na origem étnica, especificamente de 64%. Porém, em 2019, Portugal apresenta uma evolução crescente (67%).

Apesar de ser reconhecido por Berry (1997, 2007) que a integração é a estratégia mais benéfica, a sua operacionalização é semelhante à estabelecida do ponto de vista político, sendo esta entendida como um processo dinâmico e bidirecional de adaptação mútua de todos os imigrantes e residentes. Sendo um processo multidimensional acredita-se que a aposta determinante se situa no âmbito da interculturalidade. Uma vez que a região norte e interior de Portugal se transformou num contexto multiétnico e multicultural, passa-se então, em seguida, à clarificação do estudo realizado.

### **Metodologia**

Este estudo, de cariz qualitativo e exploratório teve como objetivos: (i) conhecer os motivos da imigração e a escolha da área geográfica; (ii) identificar as vivências positivas e negativas com a população residente; (iii) conhecer os desafios e as dificuldades vivenciados pelos imigrantes; e (iv) tecer reflexões sobre recomendações para os decisores políticos e comunidade em geral. Para tal foi elaborado questionário composto por questões fechadas de índole sociodemográfico e percurso migratório (sexo, idade, estado civil, nacionalidade, nível educacional, coabitação, situação profissional, tempo de permanência, via de ingresso e intenção de regressar ou não ao país de origem) e abertas (relativas aos motivos da imigração e escolha do local de acolhimento; relatos de uma situação pessoal vivenciada positiva e negativamente; identificação dos desafios e dificuldades a elaboração de uma mensagem direcionada à população de acolhimento e aos políticos com vista à promoção de uma efetiva inclusão).

Foram considerados como critérios de inclusão: (i) ser imigrante residente no norte e interior de Portugal, requerente ou não de asilo, (ii) estar empregado ou desempregado e (iii) ter 18 ou mais anos. Para o efeito houve contactos pessoais com os imigrantes, bem como uma sinalização prévia dos mesmos através de parceiros locais (escolas, empresas e outras instituições locais) e por efeito de bola de neve, por indicação dos próprios imigrantes. Acresce referir que a recolha de dados decorreu de setembro e outubro de 2020, em plena pandemia COVID-19. Saliente-se ainda que 1/5 da aplicação

dos questionários, foi desenvolvida através de intermediários próximos e com experiência profissional. Apenas quatro inquiridos apresentaram dificuldades na língua portuguesa, tendo então sido inquiridos em inglês e as suas respostas traduzidas para português. Todos os inquiridos deram o seu consentimento informado, e foi assegurado o carácter confidencial e anónimo das suas respostas.

Numa primeira etapa, a fim de preservar a identidade, foi atribuído, a cada sujeito, um código constituído pelas letras F ou M consoante se tratava, respetivamente, de uma pessoa do sexo feminino ou masculino, e um dígito referente ao número dos inquiridos (F1, M1 ...). Procedeu-se à análise descritiva dos dados referentes às questões fechadas. As respostas, às questões abertas, foram sujeitas a uma análise de conteúdo com recurso à metodologia de análise de conteúdo, que contempla três etapas: pré-análise, formação de categorias e discussão dos dados (Bardin, 2016). Na etapa da pré-análise realizou-se uma leitura exaustiva e atenta das respostas; na segunda etapa procedeu-se à definição de categorias e respetivas subcategorias (Tabela 1), orientadas previamente pelo referencial teórico, e que permitiu determinar as unidades de análise principais.

**Tabela 1**

*Categorias e respetivas subcategorias.*

Categorias	Subcategorias
Motivos da imigração e da escolha da região de residência (f=49)	Qualidade e segurança na região de acolhimento (f=15)
	Ter ascendência portuguesa ou possuir família na região de acolhimento (f=8)
	Prossecução dos estudos (f=8)
	Procura de emprego e melhores condições de vida (f=5)
	Decisão de outrem (f=5)
	Recomendação de amigos (f=3)
	Domínio da língua (f=3)
	Convite para trabalhar (f=2)
	Valência positiva (f=56)

Vivências significativas na região de residência (f=105)	Valência negativa (f=49)
Desafios/ dificuldades percebidas na localidade de residência (f=95)	Escassez de emprego (f=40)
	Acesso à habitação (f=10)
	Preconceito da população (f=10)
	Adaptação ao clima (f=8)
	Carência de apoio e informação (f=8)
	Domínio da variante europeia da língua portuguesa (f=7)
	Saudades da família e amigos (f=4)
	Burocracia dos serviços públicos (f=4)
	Deficitário sistema de transportes (f=4)
Recomendações face à comunidade local (f=47)	Apelo ao respeito, tolerância e solidariedade (f=41)
	Apoio à cooperação no âmbito da empregabilidade (f=6)
Recomendações face aos decisores políticos (f=56)	Promoção de campanhas de sensibilização (f=16)
	Desburocratização dos processos de atribuição de vistos e autorização de residência (f=14)
	Potenciar políticas de empregabilidade (f=12)
	Apoio informativo no acolhimento ao imigrante (f=12)
	Promoção da igualdade e combate à discriminação laboral (f=2)

### **Apresentação e discussão dos Resultados**

De seguida procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos às questões fechadas, explicitando-se, num primeiro momento, a caracterização do perfil sociodemográfico e do percurso migratório do grupo de participantes e, posteriormente, apresentam-se e analisam-se os resultados às questões abertas, de acordo com as unidades de análise (Tabela 1).

### **Caracterização sociodemográfica e do percurso migratório do grupo de participantes**

Tal como consta da Tabela 2, dos 60 inquiridos 41,7% (n=25) eram do sexo masculino e 58,3% (n=35) do sexo feminino, sendo a média etária de 32,7 anos ( $DP = 9,2$ ). Relativamente ao estado civil, 55,0% (n=33) eram solteiros, 40% (n=24) casados/em união de facto, e 5% (n=3) divorciados/separados.

Grande parte dos inquiridos tinha nacionalidade brasileira (45,0%; n=27), seguida da cabo-verdeana (13,3%; n=8), venezuelana (11,7%; n=6), angolana (10%; n=6) e paquistanesa (5,0%; n=3). Com idênticos valores percentuais (1,7%; n=1) os restantes inquiridos distribuíram-se pelas seguintes nacionalidades: búlgara, gambiana, moçambicana, nepalesa, nigeriana, santomense, romena, tunisiana e ucraniana.

Em relação ao nível educacional, 45% (n=27) possuía o 12.º ano e 36,7% (n=22) tinha formação académica superior (mais especificamente, 31,7% possuía uma licenciatura e 5,0% o mestrado). Em menor representatividade, 3,3% (n=2) tinham o 9.º ano, 1,7% (n=1) o 6.º ano e 1,7% (n=1) o bacharelato. Do perfil educacional conclui-se que metade dos inquiridos apresenta níveis de instrução até ao ensino obrigatório, e que os restantes apresentam níveis de escolarização superior.

A maioria dos inquiridos 55,0% (n=33) referiu que coabitava exclusivamente com elementos da família, assentando, fundamentalmente, no estatuto de cônjuge/companheiro (n=26) e de filho (n=20). Acresce mencionar que 31,7% (n=19) residiam apenas com colegas e 10,0% (n=6) viviam sozinhos. De salientar ainda que 3,3% (n=2) residiam quer com elementos da família, quer com colegas.

Quanto à atual situação relativa ao mercado de trabalho, 18,3% (n=11) indicou ser trabalhador-estudante por conta de outrem, 15,0% (n=9) ser trabalhador por conta própria e 26,7% (n=16) trabalhador por conta de outrem. Importa, contudo, mencionar que uma proporção de 28,3% (n=17) estava desempregada, 6,7% (n=4) estava à procura de um novo emprego e 5,0% (n=3) estava à procura do primeiro emprego. De assinalar, assim, um grupo composto por pessoas empregadas, mas também um grupo de pessoas em situações de desemprego.



**Tabela 2**

*Caracterização sociodemográfica dos inquiridos (N= 60).*

	N (%)	M (DP)	Min.	Máx.
<b>Sexo</b>				
Masculino	25 (41.7%)			
Feminino	35 (58.3%)			
<b>Idade (anos)</b>		32,7 (9,2)	19	56
<b>Estado Civil</b>				
Solteiro	33 (55.0%)			
Casado/União de facto	24 (40.0%)			
Divorciado/Separado	3 (5.0%)			
<b>Nacionalidade</b>				
Brasileira	27 (45.0%)			
Caboverdiana	8 (13.3%)			
Venezuelana	7 (11.7%)			
Angolana	6 (10%)			
Paquistanesa	3 (5%)			
Búlgara	1 (1.7%)			
Gambiana	1 (1,7%)			
Moçambicana	1 (1.7%)			
Nepalense	1 (1.7%)			
Nigeriana	1 (1.7%)			
Santomense	1 (1.7%)			
Romena	1 (1.7%)			
Tunisiana	1 (1.7%)			
Ucraniana	1 (1.7%)			
<b>Nível de escolaridade</b>				
6.º ano	1 (1.7%)			
9.º ano	2 (3.3%)			
12.º ano	27 (45%)			
Bacharelato	1 (1.7%)			
Licenciatura	19 (31.7%)			
Mestrado	3 (5.0%)			
<b>Situação profissional</b>				
Trabalhador-estudante por conta de outrem	11 (18.3%)			
Trabalhador por conta própria	9 (15.0%)			
Trabalhador por conta de outrem	16 (26.7%)			
Desempregado	17 (28.3%)			
À procura de emprego	4 (6.7%)			
À procura de 1.º emprego	3 (5.0%)			
<b>Coabitação</b>				
Sozinho	6 (10.0%)			
Família	33 (55.0%)			
Colegas	19 (31.7%)			
Família e Colegas	2 (3.3%)			

Nota: M- Média, DP- Desvio Padrão; Min. – Mínimo; Máx.- Máximo.

O tempo de permanência em Portugal dos inquiridos neste estudo variou de 1 a 31 anos, destacando-se o período de 2 anos (31,7%; n=19), seguido do período de quatro

anos (18,3%; n=11) e de 6 anos (8,3%; n=5). No que concerne à forma de entrada no país de acolhimento, 33,3% (n=20) entrou com visto de turista, 30% (n=18) com visto de estudante, 20% (n=12) com visto de trabalho, 6,7% (n=4) com passaporte europeu, 3,3% (n=2) como asilado e 1,7% (n=1) com visto de estadia temporária. De mencionar que 5% (n=3) dos inquiridos não responderam a esta questão.

De referir ainda que 30% dos inquiridos (n=18) residiam na região norte e interior há quatro ou mais anos, 38,4% (n=23) num período até um ano, 23,3% (n=14) há dois anos e 8,3% (n=5) há três anos.

Quando questionados sobre se pretendiam regressar ao país de origem as respostas foram díspares: 38,3% (n=23) indicaram “talvez” pretenderem regressar ao país de origem, enquanto 35,0% (n=21) dos inquiridos responderam inequivocamente de forma negativa e, 26,7% (n=16) referiram ter intenção de regressar ao país de origem.

### **Motivos da imigração e da escolha da região de residência**

Quando inquiridos sobre os motivos da imigração e sobre a escolha da região, denotou-se a sustentação de razões diversas, destacando-se processos migratórios diversos e distintos (Góis & Marques, 2018). De facto, referiram ter vindo pela qualidade e segurança da região (f=15): “*um país acolhedor e uma cidade bastante calma*” (M4). Já oito dos inquiridos aludiram ao terem ascendência portuguesa ou família na cidade: “*por já ter a minha sogra aqui* (F13), indicando, deste modo, o reagrupamento familiar como um fator que motivou a sua deslocação para um novo país/concelho. Este aspeto foi igualmente apontado noutros estudos (Lages et al., 2006; Sousa & Gonçalves, 2015). Por outro lado, destacaram ter imigrado para estudar e escolheram o país e a cidade devido à existência de uma instituição de ensino superior (f=8): “*o IPB tem acordos com o meu país e foi fácil vir para cá*” (M11). Houve ainda alusão ao domínio da língua (f=3) - “*Devido à facilidade em termos linguísticos* (M1), à procura de emprego e melhores condições de vida (f=5): “*procura de emprego* (F1) e “*buscar melhores condições de vida*” (M20). Acresce ainda referir a motivação por decisão de outrem (f=5): “*não foi opção. Foi a cidade que a Segurança Social me atribuiu para vir* (F25); e por recomendação de amigos (f=3): “*Por recomendación de un amigo*” (M8). Foi igualmente

mencionado a existência de um convite para trabalhar (f=2): *“recebi uma oportunidade de trabalho e aceitei vir”* (M18).

### **Vivências significativas na região de residência**

No que concerne às vivências significativas de valência positiva realçaram a boa receção/ acolhimento e o apoio recebido por parte da comunidade local e de várias instituições (f=56), bem, como elucida no seguinte extrato: *“Todos foram simpáticos comigo desde o 1º dia. Porém, quando uma pessoa desconhecida se ofereceu para me levar a lugares diversos para me mostrar casas e quartos para arrendar. Ela nem me conhecia, mas fez questão de me ajudar”* (F22). Estes dados sugerem que o auxílio prestado, quer por instituições, quer membros da mesma comunidade, assumiu um papel determinante para os imigrantes (Lages et al., 2006).

No entanto, foram reportadas vivências de valência negativa ao nível da integração (f=49). A este propósito destacaram-se relatos de preconceito racial explícito, aspeto igualmente elencado na literatura (Cabecinhas, 2007; Vala et al., 2015). Nos relatos dos inquiridos destacaram-se, sobretudo, em situações de arrendamento de habitação (f=20) e na via pública (f=2): *“Um dos factos ocorreu no prédio onde morava: a senhoria disse que eu, branca, era bem-vinda, mas o africano não. Houve senhorios que se recusaram a arrendarem-nos casa por ele ser negro”* (F22) e *“estava andando na ciclovia e um senhor passou e gritou ‘acha que está na África andando no meio do mato?’ e eu não respondi. Senti raiva, mas achei que não valia a pena responder.* (F8). Foi também referenciada a discriminação no atendimento dos serviços públicos, comerciais e/ou empresariais (f=17): *“a funcionária simplesmente, e com desdenho, não quis me atender (...) devido ao meu sotaque. Nem sequer pediu os meus documentos ou questionou a minha nacionalidade ou o que pretendia”* (F28). Noutros relatos indicaram a discriminação por parte da entidade patronal (f=8) e, em menor frequência, pelos colegas de trabalho pela existência de dificuldades no domínio da língua portuguesa (f=1): *“Surgiu uma oferta de emprego numa padaria e concorri. Na entrevista disseram-me que não seria aceite porque não aceitavam estrangeiros. Fiquei muito triste”* (F21) e, *“não conseguia interagir e relacionar-me adequadamente com os meus colegas de trabalho aqui na instituição. Devido a isto, isolei-me, senti-me sozinha, triste e desintegrada”*

(F24). Em menor frequência (f=1) foi indicada a discriminação sentida no contexto escolar: *“Com um professor via telefone, onde fui prejudgada e ofendida por algo que não fiz e quando contestei a acusação, apresentando provas, ele foi incapaz de se desculpar. Senti-me muito triste, aborrecida e humilhada”* (F29).

### **Desafios/ dificuldades percebidas na localidade de residência**

No que diz respeito aos desafios/dificuldades sentidas, mencionaram a escassez de emprego (f=40), sendo que destes apenas dois assinalaram a dificuldade de encontrar emprego compatível com as suas habilitações: *“muita dificuldade de poder conseguir un trabajo em várias areas profesionales”* (M14). Com menor frequência surgiu o acesso à habitação, com rendas acessíveis (f=10) pois *“o custo dos arrendamentos são muitos altos e a cada dia aumenta mesmo estando em tempo difíceis* (F16)” e igualmente dez inquiridos aludiram ao preconceito da população pois: *“Na altura, quando me mudei, a dificuldade foi enfrentar o preconceito que havia principalmente com as mulheres brasileiras.”* (F28). Outras adversidades reportadas foram a adaptação ao clima (f=8), bem como a carência de apoio e informação (f=8), o domínio da variante europeia da língua portuguesa (f=7), as saudades da família e amigos (f=4); a burocracia dos serviços públicos (f=4), tal como, apontado noutros estudos (Bergano et al., 2019; Novo et al., 2020). Por último, quatro entrevistados assinalaram o deficitário sistema de transportes públicos face às vilas e/ou aldeias próximas ao meio urbano: *“O deficitário sistema de transporte público”* (M18).

### **Recomendações face à comunidade local**

Face às recomendações demarcou-se o apelo ao respeito, tolerância e solidariedade pela comunidade local (f=41): *“Ihes diria que somos todos iguais e diferentes, que o respeito, a educação, o civismo e a boa cidadania devem ser recíprocos. Apesar de virmos de outros continentes e outros países diferentes do deles, mas que também somos seres humanos que merecem ser respeitados e valorizados, porque também contribuímos e muito para o desenvolvimento desta cidade”* (F16). Embora em menor frequência acresce ainda referir o apelo à cooperação, no âmbito da empregabilidade (f=6): *“As pessoas deviam aceitar melhor os estrangeiros no ramo do negócio e cooperar mais connosco”* (M6).

### **Recomendações face aos decisores políticos**

Relativamente aos decisores políticos sublinharam a pertinência de campanhas de sensibilização (f=16), nomeadamente “sobre direitos e deveres dos imigrantes” (F14) e “*sensibilização na comunidade sobre as questões de diversidade cultural e de cidadania*” (F19). Aludiram ainda à desburocratização dos processos de atribuição de vistos e autorização de residência (f=14): “*facilitar a burocracia de documentação, postos de atendimento/ agendamento ao imigrante*” (F27). Por outro lado, assinalaram a premência de potencializar políticas de empregabilidade face ao imigrante (f=12): “*Não dar subsídio e sim promover o emprego e aceitação de imigrantes*” (M7) e “*criação de programas de incentivos ao empreendedorismo e inovação para os imigrantes*” (F16).

Apelaram ainda à pertinência de melhorar o acolhimento através do apoio, ajuda e respetiva informação aos imigrantes (f=12): “*Mais apoio/ informação e ajuda aos estrangeiros*” (F31). Acresce ainda referir a necessidade de promoção da igualdade e combate à discriminação laboral (f=2) como se verifica no seguinte excerto: “*Maior segurança e exigência de que os patrões paguem o ordenado aos trabalhadores imigrantes*” (M11).

### **Considerações finais**

Os resultados deste estudo embora não possam ser generalizados desocultam a discriminação e o preconceito ainda existentes, bem como a eterna burocratização da legalização e a carência de emprego na população imigrante. Naturalmente que a sua inclusão depende de um conjunto complexo de fatores pessoais, socioeconómicos, culturais e políticos, contudo, a sociedade de acolhimento é igualmente um fator importante. Neste âmbito, constitui uma responsabilidade autárquica o desenvolvimento de serviços/ recursos especificamente dedicados ao acolhimento, à integração dos imigrantes e à promoção da interculturalidade. Considera-se essencial melhorar a orientação, informação e apoio jurídico que permita à população migrante conhecer os seus deveres e direitos, sem descurar as necessidades e as circunstâncias de cada um. Sublinha-se igualmente a necessidade de agilizar e desburocratizar a atribuição de vistos e autorização de residência, bem como o acesso aos múltiplos serviços e benefícios municipais ao nível da saúde, educação e habitação. É também fulcral o apoio à

empregabilidade e ao empreendedorismo, dando a conhecer as possibilidades laborais já existentes e estimulando o autoemprego. É necessário incorporar uma dinâmica de mudança respeitadora das diferenças e diversidades culturais, promovendo ações que reforcem competências interculturais nos funcionários e/ou técnicos de instituições públicas e privadas. É ainda vital a participação e o envolvimento de imigrantes nos processos de formulação de políticas locais; bem como a realização de campanhas de sensibilização e a promoção do diálogo intercultural em prol da integração de imigrantes e seus descendentes e contra qualquer forma de discriminação.

Apesar do potencial contributo deste estudo, importa ressaltar as limitações inerentes ao mesmo. Futuras investigações deverão recorrer a amostras mais representativas, sendo relevante contemplar um confronto de perspetivas, atendendo também às perceções da comunidade de acolhimento.

### Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bergano, S., Novo, R., & Prada, A. (2020). PALOP students in higher education: the necessary paths of access to academic success. In B. Merrill, C.C. Vieira, A. Galimberti, & A. Nizinska (Eds.), *Adult education as a resource for resistance and transformation: Voices, learning experiences, identities of student and adult educators* (pp. 215-222). Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Coimbra, Centre for the Research on Adult Education and Community Intervention, University of Algarve and European Society for Research on the Education of Adults. <http://hdl.handle.net/10198/25622>.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-68. <https://doi.org/10.1111/j.14640597.1997.tb01087.x>
- Berry, J.W. (2007). Acculturation strategies and adaptation. En: J. E. Lansford, K. Deater-Deckard & M. H. Bornstein (Eds.), *Immigrant families in contemporary society* (pp.69-82). Guilford.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner (Eds.), *Theoretical Models of Human Development: Handbook of Child Psychology, Vol. 1, 6th ed* (pp. 793-828.). John Wiley & Sons.
- Cabecinhas, R. (2007). *Preto e Branco: a naturalização da discriminação racial*. Campo das Letras Editores.
- Góis, P. & Marques, J. (2018). Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. *e-cadernos CES [Online]*, 29, 125-152. <https://doi.org/10.4000/eces.3307>
- Lages, M., Policarpo, V., Marques, J., Matos, P., & António, J. (2006). *Os imigrantes e a população portuguesa imagens recíprocas: análise de duas sondagens*. Alto Comissariado para a imigração e minoria étnicas (ACIME).
- Novo, R., Prada, A., Lares, L., & Moreno, L. (2020). (In)visibilidade de necessidades percebidas pelos estudantes PALOP [(In)visibility of PALOP students' perceived needs]. *EDUSER: Revista de Educação*, 12 (1), 1-16.
- Oliveira, C., & Gomes, N. (2019). *Indicadores de Integração de Imigrantes: relatório estatístico anual 2019*. Alto Comissariado para as Migrações.
- Sousa, C., & Gonçalves, G. (2015). Imigrantes e sociedade de acolhimento: percepções e realidades no caso de Portugal. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 548-557. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p548>.
- Teixeira, P., Monteiro, S., & Antunes, P. (2010). *Estudo de diagnóstico de caracterização da população imigrante e identificação dos seus problemas e dos seus contributos para as dinâmicas de desenvolvimento do Município de Santarém*. Disponível em [www.cm-santarem.pt](http://www.cm-santarem.pt).
- Vala, J., Brito, R. & Lopes, D. (2015). *Expressões dos Racismos em Portugal*. ICS.

Educar na Perspectiva Intercultural: um olhar a partir do Estágio de Docência

Márcia Graciele Vasconcelos Cunha Frota (<https://orcid.org/0009-0009-0202-5109>)<sup>1</sup>,

Giovanni José Rocha Sombra (<https://orcid.org/0000-0002-4613-6785>)<sup>2</sup>,

Elcimar Simão Martins (0000-0002-5858-5705)<sup>3</sup>,

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite (<https://orcid.org/0000-0003-4054-7257>)<sup>4</sup>,

João Pereira da Silva (<https://orcid.org/0000-0001-7328-9974>)<sup>5</sup>.

<sup>1 2 5</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE), <sup>3</sup> UECE e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), <sup>4</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Este estudo foi financiado pelo Observatório da Rede Oficial de Ensino no Município de Fortaleza – em seus múltiplos olhares. Autora para contato: Márcia Graciele Vasconcelos Cunha Frota. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Itaperi, Fortaleza, Ceará, Brasil, CEP: 60.741-000. E-mail: [marcia.cunha@aluno.uece.br](mailto:marcia.cunha@aluno.uece.br)

## Resumen

A busca pela humanização de si e dos outros nos transpõe a vários desafios, dentre eles o voltado à educação para as relações étnico-raciais, nos impulsionando a fortalecer a luta pela inclusão social a partir da efetivação de políticas de ação afirmativa. Nesse viés, o objetivo deste artigo foi o de compreender, a partir do Estágio de Docência, as contribuições da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira para a educação na perspectiva intercultural. A referida instituição de ensino superior brasileira se assenta na premissa do desenvolvimento regional e da integração entre Brasil e os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), sobretudo os africanos e o Timor Leste. Para tanto, busca a inclusão social por meio do respeito, da acolhida às diferenças, do diálogo interdisciplinar e da articulação teoria e prática, por meio de um Estudo de Caso nos componentes curriculares de Didática e Práticas Educativas II, contando com as seguintes estratégias de aproximação com a realidade:



observação, aplicação de questionários e análise documental a partir das atividades produzidas por licenciandos brasileiros, angolanos e guineenses. O conjunto de dados revela a importância de uma universidade erigida com a marca da inclusão social, por meio da inserção local regional e da integração internacional, buscando a partir da interculturalidade oportunizar processos formativos mais democráticos, marcados pela valorização das questões identitárias, da interação e do diálogo de diferentes grupos socioculturais, refletindo que as relações culturais nem sempre se dão em processos amistosos, mas marcados por lutas e historicamente situados.

*Palabras clave:* interculturalidade, questões étnico-raciais, estágio de docência.

### **Educating from an Intercultural Perspective: a perspective from the Teaching Internship**

#### Abstract

The search for the humanization of oneself and others poses several challenges, among them the one focused on education for ethnic-racial relations, impelling us to strengthen the struggle for social inclusion based on the implementation of affirmative action policies. In this bias, the aim of this article will be to understand, from the Teaching Internship, the contributions of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia to education from an intercultural perspective. This Brazilian higher education institution is based on the premise of regional development and integration between Brazil and the member countries of the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP), especially African countries and East Timor. To this end, it seeks social inclusion through respect, acceptance of differences, interdisciplinary dialogue and articulation between theory and practice, through a Case Study in the curricular components of Didactics and Educational Practices II, with the following strategies to approach reality: observation, application of questionnaires and document analysis based on activities produced by Brazilian, Angolan and Guinean undergraduates. The data set reveals the importance of a university erected with the mark of social inclusion, through

local regional insertion and international integration, seeking from interculturality to create opportunities for more democratic training processes, marked by the appreciation of identity issues, interaction and dialogue of different sociocultural groups, reflecting that cultural relations do not always take place in friendly processes, but marked by struggles and historically situated.

*Keywords:* interculturality, ethnic-racial issues, teaching internship.

As temáticas inerentes às relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outras, estão fortemente presentes na sociedade brasileira e estimulam debates, provocam controvérsias e reações de intolerância e discriminação, além de suscitarem múltiplas iniciativas que denotem um viés direcionado à afirmação democrática, ao respeito à diferença, à construção de uma sociedade em que todos e todas possam exercer plenamente seus direitos de cidadãos e cidadãs.

Partindo dessa premissa, há, indubitavelmente, uma crescente sensibilidade dos atores sociais para essa temática, haja vista que ela se manifesta em diversos âmbitos sociais, dentre eles: dos partidos políticos aos movimentos sociais; das ruas às redes sociais; das manifestações artísticas às produções acadêmicas. Nessa lógica, políticas públicas são construídas e orientadas com o fito de visibilizar os direitos inerentes aos diversos grupos socioculturais que se apresentam em situações de discriminação e subalternização.

Portanto, articular políticas que envolvam igualdades de raças e de direitos tem sido, de fato, uma das maiores preocupações, desde as instâncias governamentais aos movimentos sociais, organizações não governamentais e de outros atores que compõem a sociedade civil. Assim, quando se trata do âmbito escolar, essa questão se torna ainda mais delicada, pois, da maneira como se apresenta, gera uma sensação de impotência, e de não sabermos como lidar efetivamente com essas questões.

Dessa forma, o presente artigo busca compreender, a partir do Estágio de Docência, as contribuições da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) para a educação na perspectiva intercultural. A referida instituição foi o lócus de Estágio de Docência de pós-graduandos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A UNILAB se alicerça na premissa do desenvolvimento regional e da integração entre o Brasil e os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), sobretudo dos africanos e do Timor Leste; nessa perspectiva, busca a inclusão social por meio do respeito, da acolhida às diferenças, do diálogo interdisciplinar e da articulação teoria e prática.

O texto, vinculado ao Observatório da Rede Oficial de Ensino no Município de Fortaleza – em seus múltiplos olhares, está estruturado em cinco seções. Essa primeira, traz os aspectos introdutórios. A segunda trata da metodologia utilizada na consecução do presente trabalho. Em seguida, temos a contextualização do estudo da educação para as relações étnico-raciais e interculturalidade e sua efetividade no Estágio de Docência nos cursos de licenciatura. Na sequência, apresentamos a percepção da interculturalidade a partir de licenciandos brasileiros, angolanos e guineenses. Por fim, temos as considerações finais.

### **Metodologia**

O caminho metodológico utilizou uma abordagem do tipo qualitativa, já que, segundo Minayo (2012, p. 626) “a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico”, possibilitando assim as contribuições ressaltadas neste estudo. A pesquisa realizada utilizou-se do estudo de caso nos componentes curriculares de Didática e Práticas Educativas II, durante o estágio de docência de mestrandos e doutorandos em Educação.

Ainda, segundo Minayo (2012, p. 622), “Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas”. A autora nos relata a importância da relação entre teoria, método e técnica na escolha dos instrumentos e das estratégias utilizadas no processo de levantamento dos dados. Como estratégias de aproximação com

a realidade, utilizou-se da observação, da análise documental – a partir de atividades produzidas por licenciandos brasileiros, angolanos e guineenses –, e de um questionário virtual da plataforma Google (Google formulários), constituído por questões objetivas e subjetivas, aplicadas a 15 discentes dos cursos de Licenciatura da UNILAB, campus das Auroras, localizado em Redenção, Ceará, Brasil. Os dados foram organizados preservando a identidade dos discentes, sendo estes referenciados em ordem numérica de 1 a 15.

### **Educação para as relações étnico-raciais e interculturalidade**

A educação como uma prática social complexa, situada historicamente e voltada a todos que dela participam, tem em sua missão contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Desta feita, pensar em toda diversidade cultural que perpassa os espaços de aprendizagem, torna-se indispensável na construção de sujeitos críticos e emancipados.

Neste sentido, Freire (2000, p. 67) afirma que: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”, nos chamando ao olhar atento para a educação diante das mudanças que precisamos e queremos ver em nossa sociedade.

Ao pensarmos sobre a educação nesse processo de transformação social, são necessárias ações que estejam voltadas ao reconhecer-se como sujeito partícipe de uma sociedade plural. Nessa perspectiva, segundo Brito (2021, p. 76), “A inovação é conceber um sujeito aprendente plural e complexo, que localiza a negritude como parte fundamental de sua existência”, exaltando assim, a importância do reconhecimento de nossa sociodiversidade e do resgate histórico dos que participam da educação.

Diante desse cenário, temos o Movimento Negro que consolidou a luta por direitos da população negra no Brasil, trazendo ao debate público as questões sobre o racismo que, amplamente estruturado em nossa sociedade, promoveu desigualdades sociais e ainda nos hoje é colocado nos mais diversos espaços sociais, como por exemplo, na educação e nos esportes, mais especificamente no futebol. Tal movimento ganhou destaque na educação à medida que suas reivindicações, nas políticas públicas, demonstraram que as políticas universais não atendiam às necessidades geradas pelas desigualdades raciais.

Diante disto, pontuamos as conquistas para a educação que se consolidaram após o Movimento Negro, temos a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/04, que introduz no campo da educação o termo “educação das relações étnico-raciais”. A lei 10.639/03 posteriormente amplificada pela lei 11.645/2008, ressaltando a importância de incluir no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, trazendo: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (Brasil, 2008).

O referido Parecer CNE/CP 003/04 nos traz: “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime”. (Brasil, 2004, p. 6).

As conquistas pontuadas, para além de escritas, precisam se fazer presentes no vivido, nas ações concretas que orientam os rumos educacionais do país, nos chamando a responsabilidade histórica diante das injustiças e das desigualdades geradas ao longo das relações sociais. Assim, vale ressaltar o conceito que Verrangia e Silva (2010, p. 709) nos trazem sobre a educação para as relações étnico-raciais, qual seja: “a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.”

Diante do intercâmbio entre os países e a globalização que se concretizou mundialmente, outros fatores importantes também precisam ser adicionados ao sistema educacional, dentre eles, a interculturalidade e o multiculturalismo, considerados como temas de relevância no cenário mundial.

Estabelecendo um sucinto relato acerca dessa temática, Renan *et al.* (2022), definem a interculturalidade crítica como de relevância para a construção do conhecimento crítico e autônomo em relação à preservação dos costumes e da herança cultural, devendo ser retratada no contexto educacional. Dessa forma, essa temática propicia ações colaborativas no sentido de firmar o respeito e o reconhecimento à

diversidade cultural que existe nas comunidades nativas e afrodescendentes, como uma forma justa de nos sentirmos e nos tornarmos iguais socialmente.

Vivemos em uma sociedade injusta e desigual, em que muitas vezes o preconceito sobressai diante de situações inusitadas. *Renan et al. (2022)*, ressaltam que a aceitação do outro, prometida pelo paradigma referente ao multiculturalismo reafirma a manutenção da desigualdade e da injustiça social, deixando as estruturas sociais e institucionais inalteradas, sendo a estas atribuída a responsabilidade de reproduzir e manter a desigualdade. Portanto, faz-se necessário se manter uma árdua batalha em prol desse tipo de causa, reivindicando junto às autoridades competentes leis que sejam aplicadas com justiça e políticas públicas que se comprometam com a igualdade social para todos e todas.

### **O Estágio de Docência nos cursos de licenciatura**

A formação de professores tem se colocado como uma temática de amplos debates ao longo das últimas décadas, seja por razões filosóficas, políticas ou pedagógicas, uma vez que as reflexões ao seu entorno sempre estão em evidência, pois as preocupações e os desafios se multiplicam constantemente.

Neste campo em disputa, situam-se os cursos de licenciatura e com eles, o Estágio de Docência como um componente curricular de relevância no processo de desenvolvimento da formação docente. *Martins, Rodrigues e Anselmo (2014)* refletem o Estágio de Docência com potencialidade formativa para o futuro professor do ensino superior, pois alia teoria e prática em um contexto real de ensino, a sala de aula da graduação. Assim, é possível a interação entre docentes experientes e estudantes de graduação e pós-graduação, compartilhando saberes e refletindo sobre a práxis docente.

Além de toda demanda exigida, o professor necessita primar por sua formação, buscar meios que lhe forneçam melhores condições de atuar em sala de aula. Toda e qualquer profissão exige qualificação por parte de quem atua. *Imbernón (2011)*, defende que é necessária a renovação da instituição educativa e, conseqüentemente, essa nova forma de educar requer uma redefinição significativa da profissão docente, capaz de assumir novas competências relacionadas ao quadro do conhecimento pedagógico, científico e intercultural.

É notório que existem muitas pesquisas no campo da formação docente, no entanto, a cada momento e a cada desafio que surge, a necessidade por novas investigações se concretiza como carência na área. Conforme evidenciam as pesquisas de Imbernón (2011), dificilmente o conhecimento básico tem um caráter especializado, já o conhecimento pedagógico está estreitamente ligado à ação, fazendo com que parte desse conhecimento seja prático, adquirido a partir da experiência, a qual proporciona informação relevante processada na atividade profissional. Ainda segundo o pesquisador, a análise do conhecimento do professor responde melhor ao propósito da atividade docente como um excelente exercício de conhecimentos e a partir dos quais realiza seu trabalho, uma vez que o professor enfrenta todo tipo de tarefas e adversidades.

Hodiernamente, esse desafio por uma melhor qualificação profissional tem se acentuado com maior frequência e mais exigência, colocando o docente diante de desafios que lhe proporcionem crescimento e melhor aprendizado para sua profissão. Além dos diversos fatores já comentados neste escrito, faz-se necessário o professor também estar atento às mudanças ocorridas no cenário educacional, em que não só basta concluir a licenciatura, fazer o estágio e começar a dar aulas, esse processo precisa ser contínuo, exigindo do docente uma maior amplitude em termos de novos conhecimentos a serem agregados à sua trajetória formativa e profissional.

### **A interculturalidade na percepção de licenciandos brasileiros, angolanos e guineenses**

Tomando como ponto de partida as diversas concepções que perpassam a literatura sobre a temática da interculturalidade, optamos por assumir a perspectiva da interculturalidade crítica, que, dentre tantas características, jaz em promover a deliberada interrelação envolvendo diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade (Walsh, 2009).

Deste modo, a partir dessa visão da interculturalidade crítica Candau (2014, p. 1) aponta a importância do diálogo entre sujeitos diversos, individual e coletivamente, alinhando seus saberes e suas práticas na “perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre

grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos de igualdade e da diferença”.

Assim, como a autora nos apresenta, o campo da interculturalidade é vasto e só promove diálogo entre os sujeitos quando nos situarmos diante das diferenças culturais, entendendo-as como potencializadoras para a construção de um mundo mais igualitário. Nesse viés, na tentativa de percebermos esse olhar intercultural a partir do estágio de docência, aplicamos um questionário, por meio da plataforma *Google forms*, contendo três perguntas dirigidas a discentes dos cursos de Licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática, com faixa etária entre 19 e 29 anos, matriculados na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira no ano de 2023, nos componentes curriculares Didática e Práticas Educativas II. Vale salientar a heterogeneidade das turmas que são compostas por alunos brasileiros, guineenses e angolanos.

Posto isso, o primeiro questionamento abordou a respeito do entendimento sobre a Lei 10.639 de 2003 bem como sua ampliação através da Lei 11.645 de 2008, em que: 4 entre os 15 discentes participantes da pesquisa, afirmaram desconhecer a lei; outros 2 relacionaram-na ao sistema de cotas raciais implementadas pelo Governo Federal. Os demais participantes declararam conhecimento sobre a obrigatoriedade da lei, trazendo:

*“É uma lei que torna obrigatória o ensino da história e cultura Afro-brasileira.”* (Discente 8)

*“É uma lei na qual estabelece obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-brasileira nas grades curriculares das disciplinas.”* (Discente 9)

Porém, pode-se observar na fala de alguns discentes, a percepção da existência de lacunas, tanto relacionadas ao conhecimento, quanto ao cumprimento desta lei nas instituições onde deveriam ser implementadas.

*“Eu entendo que são leis que estabelecem o ensino obrigatório da História e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas, públicas e particulares. Coisas que na realidade aqui no Brasil, propriamente no Ceará não se vê... pelo simples fato da falta de conhecimento da História africana.”* (Discente 5)

*“É uma lei que torna obrigatório o ensino étnico-racial, mas não é o que se vivencia na realidade.”* (Discente 10)



Não obstante, passadas duas décadas da promulgação da lei nº 10.639/03 e mais de uma década da Lei 11.645/08, observa-se na fala dos discentes que a efetivação e a difusão destas medidas caminham a passos demasiadamente lentos, de modo que se torna relevante analisar e discutir as ausências e silenciamentos verificados historicamente para questões advindas a partir de matrizes africanas e afro-brasileiras que têm como base de sustentação práticas epistemicidas, que deslegitimam a possibilidade de serem tais referenciais válidos e potencialmente geradores e fomentadores de conhecimento.

Desta feita, por meio das falas elencadas, vê-se que ainda é ínfimo o grau de institucionalização alcançado pelas leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Neste imbróglio, corroboramos com a concepção de Jesus e Miranda (2012) de que estamos diante de um processo de implantação destas leis e ainda distante da sua necessária implementação. Isto é, aponta-se tratar de um nível ainda incipiente de estabelecimento e enraizamento de tais leis.

Sobre a abordagem da temática étnico-racial nos cursos de licenciatura da UNILAB, entre os participantes da pesquisa que compunha o segundo questionamento, pudemos observar diversas percepções trazidas pelos discentes, conforme segue.

*“Acredito que é uma temática bem abordada devido à perspectiva da integração com os países africanos. Temos inclusive uma disciplina obrigatória no primeiro semestre voltada para essa temática: Sociedade, diferenças e direitos humanos nos espaços lusófonos.”* (Discente 2)

*“Ainda é um tema que precisa ser muito abordado em sala de aula, a gente vê o quão difícil é para alguns conhecerem e aceitarem uma cultura diferente. E nota-se muito a falta de interesse dos mesmos.”* (Discente 5)

É importante ressaltar que apenas um discente considera que a temática étnico-racial é abordada na perspectiva da interculturalidade, outro percebe as lacunas ainda evidentes e sugere uma intervenção mais pontual no intuito de aceitarem culturas distintas. Os demais, por sua vez, destacaram em seus relatos que as temáticas pertinentes a essa questão se dão, principalmente, nas disciplinas curriculares relacionadas à educação, ei-las:

*“É abordado através das aulas voltadas à pedagogia e ensino. Dessa forma, é exposto e explicado mais sobre as diversas culturas.”* (Discente 8)

*“No meu curso essas questões são mais abordadas nas disciplinas pedagógicas, porém tem alguns grupos de pesquisas pautados na Decolonialidade.” (Discente 9)*

Como se observa, o campo da interculturalidade e das relações étnico-raciais ainda carecem de amplos debates nos espaços acadêmicos, sem contar que para se minimizar esse imbróglio necessita-se de ações contundentes de forma conjunta e articulada entre todos os profissionais da educação superior, a fim de que essa temática não seja uma forma de discriminar os sujeitos que estão inseridos nas universidades, mas de resistência e de luta por uma educação antirracista. Walsh (2008, p.134) pontua que essas questões:

[...] Son reflejo y manifestación de su insurgencia política que es, a la vez, una insurgencia epistémica; epistémica no solo por cuestionar, desafiar y enfrentar las estructuras dominantes del Estado –las que sostienen el capitalismo y los intereses de la oligarquía y del mercado– sino también por poner en escena lógicas, racionalidades y conocimientos distintos que hacen pensar el Estado y la sociedad de manera radicalmente distinta.

Nessa conjuntura, deve-se construir, por meio da formação inicial de professores, uma educação que esteja equânime com a realidade cultural e libertadora dos alunos, que, conforme preconiza Freire (1987, p. 105), seria “[...] um fazer humanista e libertador [...]”, ou seja, uma educação que parta do reconhecimento e da valorização das diferenças com o fito de se construir uma nova cultura. Assim, o diálogo intercultural e o das relações étnico-raciais são, indubitavelmente, extremamente necessários para a nossa sociedade devido às ações de silenciamento nas políticas educacionais nos espaços acadêmicos.

Diante disso, refletimos que estas temáticas ainda se mostram desafiadoras e, ao mesmo tempo, representam atos de resistência, vivenciados pelos discentes das universidades, no atual cenário político e social.

Em continuidade às inquiuições, indagou-se sobre as contribuições da Unilab para uma educação na perspectiva intercultural. Tal universidade se assenta na premissa do desenvolvimento regional e da integração entre o Brasil e os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Para o exposto, podem-se

observar as diversas percepções dentre os discentes, que se posicionaram desde a concordância desta contribuição, através de eventos como: palestras, debates e festivais, ou em discordância na efetivação destas contribuições para uma perspectiva intercultural, como descrito nos relatos abaixo:

*“Acredito que a Unilab tem um papel fundamental na educação intercultural, através de ações realizadas no decorrer dos semestres, assim como disciplinas que abordam as temáticas, eventos que são pautados na interculturalidade.”*

(Discente 9)

*“Acredito que trazendo palestras, encontros e debates com pessoas pertencentes às comunidades tradicionais e africanas; a presença de disciplinas que abordam a perspectiva intercultural como Sociedades, diferenças e direitos humanos nos espaços lusófonos, que é uma disciplina obrigatória no currículo da Unilab e as disciplinas de educação quilombola e educação indígena nas grades de disciplinas dos cursos de licenciatura da Unilab.”* (Discente 12)

*“A Unilab contribuiu e tem contribuído muito nesta perspectiva. Claro, muitas das vezes a gente quer que aconteça a mudança logo, isso é, na verdade, algo impossível. É um processo e o processo depende de muitas etapas e todas elas precisam/devem ser escaladas de maneira mais segura e eficiente para garantir a melhor convivência e a compreensão de cada um ser, seja ele brasileiro, negro ou português.”* (Discente 14)

Como se observa a concepção de interculturalidade se constitui em um contínuo processo de elaboração, de construção e de reconstrução, haja vista que cada cultura tem suas raízes, mas estas se apresentam históricas e dinâmicas, ou seja, não moldam as pessoas em determinado padrão cultural. Nesse viés, os discentes, em sua maioria, independentemente de sua nacionalidade, percebem que a Unilab tem se preocupado em promover uma educação pautada no reconhecimento do “outro”, a fim de favorecer o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais que a constituem.

Candau (2020) reforça que essa relação é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, ou seja, as relações culturais não são relações romantizadas, mas, sim, construídas por meio da história e atravessadas por questões de

poder, fortemente hierarquizadas, atravessadas por preconceitos, discriminação e subalternização de determinados grupos.

### **Considerações Finais**

Ao longo da pesquisa, trouxemos reflexões sobre a importância da interculturalidade para o processo de aprendizagem e de como se dá a abordagem nos cursos de licenciatura da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, a partir de uma experiência de pós-graduandos em Educação no Estágio de Docência.

Os achados da pesquisa sugerem que essa temática, levando-se em conta o atual contexto conservador em que estamos inseridos, torna-se um desafio a mais devido aos grupos sociais e a uma extrema direita que atua fortemente no combate ao fortalecimento e a expansão nas licenciaturas da temática concernentes às relações étnico-raciais e ao diálogo intercultural na formação inicial.

Os dados revelam que está na essência da UNILAB a promoção de uma educação intercultural. Contudo, observamos a partir dos sujeitos participantes dessa investigação, compreensões diversas sobre a temática, desde iniciativas pontuais de disciplinas específicas, a parca efetivação na prática (na universidade e nas escolas), que é algo processual e requer tempo para sua implantação, entre outras.

Diante dessa investigação preliminar, indicamos a necessidade de intensificarmos o debate no tocante às questões que envolvem as relações étnico-raciais e o diálogo intercultural no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, a fim de que problematizem e abordem os caminhos e ações a serem desenvolvidos nas licenciaturas e, conseqüentemente, efetivamente cheguem ao cotidiano das salas de aulas de escolas de educação básica. Com efeito, poderemos contribuir para o combate de práticas que negligenciam o conhecimento cultural e busquem valorizar a população afro-brasileira.

### **Referencias**

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado.

- \_\_\_\_\_. Lei 11.645 (2008). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639 (2003), de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*” e dá outras providências. Brasília: Casa Civil.
- Brito, C. (2021) *O Enegrecer psicopedagógico: Um mergulho ancestral*. São Paulo: Jandaíra.
- Candau, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: Candau, Vera Maria; Moreira, Antônio Flávio. *Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_. V. M. F. (2020). Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. *Revista Cocar*, (8), 28-44.  
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2000) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Imbernón, F. (2011) *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Jesus, R. E. & Miranda, S. A. (2012) O Processo de Institucionalização da Lei nº 10.639/03. In: Gomes, N. L. (Org.). *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, p. 49-70.
- Martins, E. S.; Rodrigues, C. S. D. & Anselmo, K. Brito. Estágio de docência nos cursos stricto sensu da UECE: caminhos percorridos e concepções de pós-graduandos. In: *Anais... XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2014, Fortaleza. Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2014. v. 2. p. 29032914.

- Minayo, M. C. S. (2012) Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde coletiva*. 17(3), p. 621-626. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>
- Renan, M. S. et al. (2022) A possibilidade de diálogo entre as culturas: um estudo segundo Catherine Walsh. *Revista Pedagógica*, v. 24, p. 1-17.
- Verrangia, D. & Silva, P. B. G. (2010) Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 3, p. 705-718.
- Walsh, C. Interculturalid, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistêmicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá- Colômbia, N. 9: 131-142, JUL-DIC, 2008
- \_\_\_\_\_. (2009) Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle, *Diálogos interculturais: Descolonizar o saber e o poder*. Florianópolis: UFSC (www.aric2009.ufsc.br). <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrrio>

## Analisis de la conducta en personas con trastorno espectro del autismo

Manoel Baña Castro <sup>1</sup>,

Isabel García García <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Santiago de Compostela (Lugo, España) Correo electrónico institucional: manoel.bana@usc.es. <https://orcid.org/0000-0002-4410-3082>

<sup>2</sup> Investigadora. Departamento de Psicología. Universidade da Coruña.

### Resumen

El creciente interés por la conducta adaptativa genera, obviamente, la necesidad de valorarla, favoreciendo el desarrollo y creación de un gran número de instrumentos y herramientas. De esta forma, se ha ido popularizando la necesidad de realizar una evaluación funcional del comportamiento de las personas con alteraciones del neurodesarrollo que busca analizar los motivos o razones por las que dicha persona actúa de una forma determinada, con el fin de diseñar un plan de apoyo conductual que se ajuste a sus necesidades y demandas. Para ello, es necesario prestar una especial atención a las alteraciones del comportamiento, entendidas como aquellas conductas desadaptativas, alteradas, que pueden ser molestas o absorbentes para el propio sujeto o para los que le rodean y que alteran o dificultan el desarrollo de las actividades cotidianas y la convivencia dentro de la comunidad.

Con esta investigación se pretende estudiar la evolución de la conducta en los niños con TEA en función de la edad con respecto a los niños sin TEA, permitiendo visualizar cómo desarrollan las conductas a medida que los infantes evolucionan. Para ello, utilizamos como instrumento de medida el GARS, donde los ítems que lo componen se basan en el concepto del trastorno del espectro del autismo. Para poder profundizar más en qué etapa del desarrollo se presentan mayores conductas desadaptadas se utilizan tres muestras, divididas en infancia (de 0 a 3 años), niñez (de 4 a 12) y adolescencia (de 13 en adelante).

**Palabras Clave:** Conducta adaptativa, Trastorno del Espectro del Autismo, Atención, Desarrollo y Aprendizaje, Calidad de Vida

## **Behavioral analysis in persons with autism spectrum disorder**

### **Abstract**

The growing interest in adaptive behavior obviously generates the need to assess it, favoring the development and creation of a large number of instruments and tools. In this way, the need to carry out a functional evaluation of the behavior of people with neurodevelopmental disorders has become popular, which seeks to analyze the motives or reasons why said person acts in a certain way, in order to design a plan of action. behavioral support that meets their needs and demands. For this, it is necessary to pay special attention to behavioral disorders, understood as those maladaptive, altered behaviors that can be annoying or absorbing for the subject himself or for those around him and that alter or hinder the development of daily activities. and coexistence within the community.

This research aims to study the evolution of behavior in children with ASD as a function of age compared to children without ASD, making it possible to visualize how behaviors develop as infants evolve. For this, we use the GARS as a measurement instrument, where the items that compose it are based on the concept of autism spectrum disorder. In order to go more deeply into what stage of development the greatest maladaptive behaviors occur, three samples are used, divided into infancy (from 0 to 3 years), childhood (from 4 to 12) and adolescence (from 13 onwards).

*Keywords:* Adaptive behavior, Autism Spectrum Disorder, Attention, Development and Learning, Quality of Life.

### **Introducción**

La APA (2013) señala que las personas con TEA sufren una alteración o desorden del desarrollo que afecta de forma persistente a la comunicación e interacción social, creando dificultades para la relación y comunicación funcional de las personas. Actualmente, se considera un trastorno neurológico del desarrollo que afecta a todas las esferas de



funcionamiento de la persona, especialmente al área social, comportamental y comunicativa (Ardila, Trujillo y Wilches, 2008).

Una persona con TEA suele presentar alteraciones en las áreas de interacción y comunicación social (reciprocidad socioemocional, comunicación no verbal y desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones), así como un repertorio restringido de conductas e intereses (conductas repetitivas, insistencia en la invarianza, intereses restringidos o alteraciones sensoriales). Las características más representativas del trastorno son su forma de interactuar con los demás, presentando desde ausencia hasta alteraciones de reciprocidad social o emocional que les impide participar en actividades sociales y de interacción, facilitando su aislamiento y su indefensión social como barreras para su escolarización y vida entre y con todas las demás personas.

El concepto en sí hace referencia a una forma de desarrollo psicológico neuroatípico con capacidades diferentes, muchas veces con poca funcionalidad a la realidad social y con un comportamiento poco “adaptativo y funcional”, lo que provoca una forma de comprender y actuar social e individualmente. El TEA no caracteriza a las personas, pero sí las demandas y las necesidades que presentan las personas con este trastorno. Fortea (2011) señala que un continuo de dimensiones permite emplear términos comunes a pesar de hablar de personas diferentes entre sí, presentando todas dificultades, aunque distintas maneras de manifestarse el trastorno y diferentes desarrollos, dependiendo de la experiencia personal y social de cada uno, de la estimulación que reciba y oportunidades (Mitre, 2015; Fortea, 2011).

### **Conducta y TEA**

Cuando nos referimos a alteraciones de comportamiento (Canal, 2001) señalamos aquellas conductas inadaptativas, alteradas, que pueden ser molestas o absorbentes para el propio sujeto o para los que le rodean y que alteran o dificultan el desarrollo de las actividades cotidianas y la convivencia dentro de la comunidad.

En los últimos años, surge el paradigma de apoyos que deriva en el modelo de planes centrados en la persona, que incide en la conducta de las personas y sus peculiaridades en cuanto a cómo acontece. Hoy en día, se conoce que el comportamiento está condicionado por el ambiente cultural en el que vivimos y las oportunidades que éste nos genera.

Montero (2006) señala que la conducta adaptativa está estrechamente vinculada con el proceso de socialización, pues las personas adquieren las conductas y valores propios de la sociedad en la que viven; es decir, la conducta está asociada a la adaptación del sujeto a su entorno social y a las posibilidades de reacción de este entorno, en un marco de convivencia pacífica y de desarrollo/aprendizaje; así mismo, Nihira (1969) señala que es “*la eficacia del individuo para adaptarse a las demandas naturales y sociales de su entorno*”. También se entiende en la actualidad que la conducta adaptativa es un constructo multidimensional en el que podemos encontrar un gran número de áreas o habilidades que nos permitan adaptarnos a nuestro entorno y desarrollar un mínimo de calidad de vida individual y comunitaria. Adquirir o no habilidades adaptativas va a depender de la edad evolutiva de la persona, así como de las posibilidades y oportunidades que tengan para ello (Montero, 2006; Montero y Fernández-Pinto, 2013).

Farmer, Touhton-Leonard y Ross (2018) demostraron que el grado de capacidad y deterioro asociado con el TEA y sus tipos de manifestaciones a lo largo de la vida conducen a diferencias en comportamientos de vida independiente en estas personas. El comportamiento es una forma de comunicación, la forma de comunicación primera en el ser humano; a partir de una conducta nos estamos comunicando con el entorno, de forma que todo lo que hay en él responde a esta conducta (por ejemplo, *cuando un bebé llora expresa algún tipo de demanda o de situación en que se encuentra*). Cuando se escucha el llanto de un bebé se responde a este, pues se considera que este llanto tiene una intención, ya sea por hambre, necesita que le cambien, pida atención, etc. Al responder a esta conducta es cuando se le otorga un significado por lo que se considera un acto comunicativo. Una vez que los niños comienzan a hablar, lloran menos, pues sustituyen el llanto por el habla que hace de mecanismo de comunicación entre y con las personas.

En niños con desarrollo neurotípico se puede observar una gran variedad de conductas inadecuadas cuya finalidad puede ser llamar la atención, evitar situaciones que no les resultan agradables, obtener algo que quieren... Estas conductas también son mostradas por personas que presentan un trastorno del desarrollo, como trastorno de espectro autista y estos comportamientos se producen por las mismas razones que los niños con desarrollo neurotípico y sus procesos se crean y funcionan de igual forma (Bruner, 1976).

La diferencia en las personas con un desarrollo “típico” es que van evolucionando de estas conductas inadecuadas a través del lenguaje, siendo sustituidas por comunicaciones eficaces y adaptadas socialmente llegando a ser funcionales para ellos y para su entorno. En cambio, en niños con TEA, no siempre evolucionan en sus procesos de desarrollo, por lo que no adquieren estas habilidades comunicativas funcionales, manteniendo un comportamiento inadaptable que comunica de forma disfuncional y alterada determinando comunicaciones altamente inoperativas.

Es por esta razón, por lo que el análisis funcional de la conducta permite y persigue determinar la comunicación establecida para una atención orientada a establecer formas de comunicaciones funcionales y eficaces lo que determina comportamientos adaptativos en función de la intención u objetivo de comunicación que persiguen.

Como la conducta inadaptable tiene un propósito comunicativo para la persona se debe proporcionar sistemas funcionales de comunicación con el fin de conseguir el objetivo que en ese momento persigue esta conducta. Este medio comunicativo debe, como señala Carr (1996), tener una equivalencia funcional y una eficacia mayor que la conducta problema. De esta forma, reforzaríamos las habilidades comunicativas adecuadas según la persona y el contexto, una vez aprendidas, con la finalidad de eliminar o disminuir la frecuencia de dicha conducta al darle una finalidad funcional con respecto a la comunicación con los demás y su entorno. La comunicación es una variación de la conducta útil utilizada con la intención de crear intercambios sociales, que incluyen el intercambio de información, observaciones externas y observaciones del estado interior de las personas o para aportar información sobre los cambios ocasionados en el ambiente inmediato.

Nihira (1969) enunció una definición de conducta adaptativa como “(...) *la eficacia del individuo para adaptarse a las demandas naturales y sociales de su entorno*”. Posteriormente, se definen áreas constitutivas del mismo: funcionamiento independiente o autonomía personal, relaciones interpersonales y responsabilidad social. (Coulter y Morrow, 1978; Meyers, Nihira y Zetlin, 1979).

En 1973 se acuña este término pero no es considerado hasta la 10ª edición aludida por la APA en un enfoque triárquico de inteligencia al segregar ésta en capacidades prácticas,

sociales y conceptuales. Como resultado, el concepto llega a ser más valorado al ser considerado en 2002 como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que son aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria (Schalock et.al., 2010). Posteriormente es incorporado en el diagnóstico por aquellas instituciones que conceptualizan la discapacidad intelectual (Asociación Americana de Psiquiatría, 2000; Luckasson et al., 2002; Organización Mundial de la Salud, 1992).

En esta investigación, se utiliza el GARS-2, una escala de evaluación del autismo de Gilliam para diagnosticar el TEA y conocer el grado de ayuda que demanda y/o necesita de la alteración. Las dimensiones que lo componen son para medir la conducta estereotipada, la comunicación y la interacción social. En la misma, se persigue conocer la evolución de la conducta de niños con el trastorno en función de su edad evolutiva para facilitar los recursos y ayudas que puedan demandar en cuanto a su atención educativa y de aprendizaje.

### **Participantes y Método**

El propósito de este estudio es ver cómo los niños con TEA desarrollan determinadas conductas y cómo evolucionan en función de la edad, y seguir una progresión de dichas conductas a medida que se hacen mayores.

El GARS se aplicó a 209 individuos (hombres: n=116, 55%; mujeres: n=93, 44.5%). Hombres con TEA: n=73, 34.9%; mujeres: n=35, 16.74%. (M=10.20; DT= 4.84).

Los rangos de edad se subdividieron en 3 subgrupos: de 0 a 3 años infancia, de 4 a 11 niñez, y a partir de 12 adolescencia.

La población a la que se aplica el GARS-2 comprende entre los 3 y los 22 años y cada prueba comprende una duración de aplicación de 10 minutos aproximadamente. Los ítems del instrumento se basan en el concepto del trastorno del espectro del autismo adoptado por el DSM en la cuarta edición revisada (APA, 2000) y en la quinta edición (APA, 2013).

La escala se divide en tres dimensiones y cada dimensión está constituida por distinto número de ítems. Cada ítem puntúa del 0 al 3 en función del grado de desarrollo o de frecuencia que presente cada niño. Así pues, 0 es que no se han observado nunca, 1 que

se han observado raras veces, 2 que se han observado algunas veces y 3 que se han observado frecuentemente. En este caso, a mayor puntuaje, mayor el grado de alteración del niño en esa dimensión. Debido a que muchos de los niños evaluados no presentan comunicación, o no tienen la capacidad de respuesta por ser pequeños o por no tener comunicación, esta prueba debe de ser respondida por los padres o tutores de los niños.

Cada dimensión valora conductas diferentes. La primera, es la dimensión de los comportamientos estereotipados. Esta consta de 14 ítems relacionados todos ellos con los comportamientos estereotipados, los trastornos de motricidad, comportamientos atípicos y singulares (Gilliam, 2010).

La segunda, es la dimensión de la comunicación. Consta de 14 ítems que describen comportamientos verbales y no verbales característicos del trastorno espectro autista (Gilliam, 2010).

La tercera dimensión es la de la interacción social. Consta también de 14 ítems donde se puede evaluar la relación del individuo con otros iguales, en eventos y con los objetos.

La puntuación total, permite conocer si el niño presenta TEA de manera improbable, posible o muy probable.

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo usando el SPSS. Lo primero que se hecho fue comparar medias y desviación estándar entre todos los sujetos en las diferentes dimensiones. También utilizamos el ANOVA para ver la significatividad de los diferentes ítems en sus dimensiones. Se realizó también análisis de correlación en función de la dimensión de la conducta adaptativa con la variable edad y diagnóstico. Usamos los análisis de regresiones binomiales, para poder establecer así causas en función de los resultados obtenidos.

## Resultados

Del total de la muestra con TEA válidos ( $n=111$ ) y sin TEA ( $N=98$ ), tras un ANOVA, los resultados obtenidos que se muestran significativos son en la dimensión de los comportamientos estereotipados. Se presentan en niños sin TEA entre los 4 y los 11 años y persisten en los niños con TEA en la adolescencia. En la niñez sin TEA los ítems 1.2 (se mira fijamente las manos con objetos o elementos del ambiente durante más de 5

segundos),  $p=.427^*$  y  $\text{sig}=.001$ ; 1.9 (se balancea hacia adelante y hacia atrás mientras está sentado o de pie),  $p=.317^*$  y  $\text{sig}=.017$  y 1.10 (se abalanza rápidamente, o hace movimientos precipitados cuando se mueve de un lugar a otro),  $p=.315^*$  y  $\text{sig}=.018$  dan valores significativos, sin embargo, esos mismos ítems aparecen en la adolescencia de niños con TEA, pero con diferentes valores de significancia: 1.2 (se mira fijamente las manos con objetos o elementos del ambiente durante más de 5 segundos),  $p=.443^*$  y  $\text{sig}=.023$ ; 1.9 (se balancea hacia adelante y hacia atrás mientras está sentado o de pie)  $p=.455^*$  y  $\text{sig}=.020$ ; 1.10 (se abalanza rápidamente, o hace movimientos precipitados cuando se mueve de un lugar a otro),  $p=.436^*$  y  $\text{sig}=.026$ .

Después de analizar las correlaciones de los niños con TEA y sin TEA en el GARS-2, se observa la existencia de regresiones significativas entre ambos grupos y se identifica un conjunto de ítems que responden a las conductas estereotipadas que se dan a lo largo de la vida de los niños con TEA, así como sin TEA. Vemos que los niños con TEA el ítem 1.3 (chasquea rápidamente los dedos delante de los ojos por periodos de 5 segundos o mayores),  $p=.018$ ; 1.6  $p=.039$ . En los niños sin TEA, el ítem 1.10 (se abalanza rápidamente, o hace movimientos precipitados cuando se mueve de un lugar a otro),  $p=.016$  y en el 1.12 (agita las manos o los dedos frente a la cara o a los lados),  $p=.036$ . En los adolescentes con TEA los ítems significativos son 1.3 (chasquea rápidamente los dedos delante de los ojos por periodos de 5 segundos o mayores),  $p=.011$  y 1.4  $p=.037$ .

### Discusión

Observamos una relación de las conductas estereotipadas que persisten a lo largo de los años y que desaparecen con la edad, así como la aparición de otras nuevas. Esta investigación señala que los infantes sin TEA que presentan comportamientos estereotipados en la niñez, no tienen por qué tener diagnóstico alguno, ya que con la edad esos comportamientos desaparecen y se normalizan.

Sin embargo, con los datos obtenidos en el análisis, observamos una conducta determinante en niños con TEA, como “olfatear los objetos y chasquear rápidamente los dedos delante de los ojos”. Vemos que esta conducta persiste en la adolescencia, al igual que la conducta de comer alimentos específicos rehusando comer lo que habitualmente se come.

La conducta de comer alimentos específicos rehusando comer lo que comería la mayoría de sus iguales, es un área que propicia gran interés, ya que tal y como expone Diaz et.al (2005), esta conducta alimentaria no es “normotípica”, expresándose muchas veces en forma de anorexia, bulimia o la mayoría de las veces por una hiperselectividad extrema y dificultad de incorporar alimentos nuevos en la dieta. La causa de esta conducta es desconocida, aunque la relacionan con la falta de flexibilidad e insistencia en la invariabilidad.

Para el diagnóstico de TEA, en la actual definición del DSM-V, se presentan tres niveles de apoyo, lo cual hace referencia a que no todas las personas con este trastorno tienen el mismo nivel de apoyo ni tampoco las mismas necesidades, al igual que las características que presentan son muy diversas. No debemos de olvidar que estamos hablando de un espectro muy amplio en donde cada individuo en función de las características personales y ambientales determinan una persona u otra. Aun así, vemos que se dan conductas desajustadas a la edad y al entorno en todos ellos.

Este estudio permite observar diferencias en las conductas estereotipadas con respecto a las edades de los niños con y sin diagnóstico. Observamos relaciones significativas con respecto a la edad, actuando como valores de protección en cuanto a más presencia relacionadas con las variables susceptibles de TEA.

El desarrollo de los niños con TEA es más alterado que el de los niños normotípicos, ya que conductas que percibimos como desadaptadas puesto que son poco maduras, se reflejan en niños con TEA en edades más tardías y se presenta de forma discontinua al observar conductas dispares entre ambos grupos.

Estos datos pueden ayudarnos a la hora de hacer programas de atención en los niños con TEA así como de entender el desarrollo más lento en cuanto a la edad cronológica. Se ha podido constatar que existen diferencias concluyentes a nivel motor, personal, social, comunicativo y de la vida en comunidad en relación a las personas con TEA. Lo que resulta relevante a partir de estos resultados es que podemos inferir el nivel en el que se delimita una persona con TEA en función a sus destrezas personales para así adecuar un plan de atención en el que debemos tener en cuenta a cada niño y niña.

En cualquier caso, el proceso de valoración deberá ser sumamente cauto en su diagnóstico y recomendaciones, para así garantizar una respuesta eficiente y adecuada a las demandas individuales de cada infante; ya sea niño o niña.

Así, es fundamental interactuar con ellos y llevar a cabo una observación minuciosa y sistemática, que permita reconocer las habilidades que presenta cada niño y niña, los contextos a los que se ven expuestos, así como los juegos e interacciones de las que forma parte, tanto en el hogar como en el ámbito educativo.

En términos generales, las atenciones en personas con el TEA deben partir siempre de la mejora de su conocimiento social y el incremento de las habilidades comunicativas sociales; así como el hecho de conseguir una conducta autorregulada que se adapte al entorno con el fin de conseguir una convivencia más igualitaria, participativa y enriquecedora en la sociedad. Partiendo de la base de que cualquier niño y niña con trastorno del espectro del autismo, independientemente de su nivel, puede avanzar en el área de comunicación y lenguaje, y tras los resultados obtenidos en esta investigación, se intentaría mejorar la calidad de vida de las mismas. Para ello el educador y la propia familia planificarían situaciones estructuradas y reforzando las conductas más adaptadas y funcionales en el ámbito de reciprocidad hacia otras personas.

Mencionar la palabra accesibilidad es sinónimo de igualdad de oportunidades. Y es que enriquecer los contextos, planes y mecanismos educativos y sociales accesibles proporciona que todos los individuos, independientemente de cuáles sean sus capacidades puedan lograr desarrollar su máximo potencial.

Para ello, es que es primordial que el logro de una calidad de vida satisfactoria deba ser la piedra angular y objetivo de los planes de atención educativa de las personas con trastorno del espectro autista y un potenciador para proyectar los componentes que enriquezcan su futuro.

En esta medida, trabajar en conducta funcional y adaptada es incrementar las capacidades de las personas así como regular de forma positiva el impacto y la respuesta que reciben de las demás personas, de su comprensión del contexto en el que viven facilitando su convivencia en paz y armonía entre y con todas las personas.



## Referencias

- American Psychiatric Association (APA) (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Traducción: R. Restrepo. Washington (DC): Arlington.
- Ardila, A. M.; Trujillo, M. C. y Wilches, N. (2008). *Teorías Explicativas del Autismo. Una revisión Teórica*. Bogotá: Universidad de La Sabana. Disponible en : <http://links.uv.es/mM4CO0C>.
- Bruininks R.; Woodcock R.; Weatherman R. y Hill B. (1996). *Scales of independent behavior -revised*. SIB-R. Riverside Publishing Itasca.
- Canal, R. (2001). Referencia Conjunta y Autismo. En A. Riviere y J. Martos. (Eds.). *Autismo: Comprensión y explicación actual*. Madrid: APNA pp. 57-72.
- Carr, E.G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J.I., Kemp, D.C., Smith, C.E. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza.
- Díaz, F.; Serrano, S.; Moreno, R.; Pérez de la Cruz, A y García Pablos, C. (2005). La conducta alimentaria en niños y adolescentes del Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Psiquiatría.com*- Vol.VI.
- Farmer, N; Touhton-Leonard, K y Ross, A (2018). *Psychosocial Benefits of Cooking Interventions: A Systematic Review*. National Library of Medicine. Disponible en <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>
- Fortea M., Escandell M., Castro J. (2013). *Detección temprana del autismo: profesionales implicados*. *Rev Esp Salud Pública*, 2013; 87(2): 191-199.
- Gilliam J. (2010). *GARS-2, Escala de evaluación de autismo Gilliam*. México: PRO-ED Latinoamérica.
- Harrison, P. L. y Oakland T. (2003). *Adaptive Behavior Assessment System – Second Edition*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Howell, M; Bradshaw, J (2021). *A Systemtatic Review of Behavior-Related Outcome Assesmentes for Children on the Autism Spectrum with Intellectual Disabilities in Education Settings*. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Lambert, N., Nihira, K. y Leland, H. (1993). *AAMR Adaptive Behavior Scales—School (ABS-S:2). Examiner's Manual* (2a ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Montero D. (1993). *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad*. Adaptación y validación del ICAP, Universidad de Deusto-Mensajero.

- Montero, D. (2003). *Conducta adaptativa y discapacidad aquí y ahora: Algunas propuestas para la mejora de la práctica profesional*. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Eds.), *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 257-271). Salamanca: Amarú.
- D. Montero, I. Fernández-Pinto. (2013). *Sistema para la evaluación de la conducta adaptativa. ABAS II*, TEA Ediciones.
- Navas, P., Verdugo, M.A., Arias, B. y Gómez, L.E. (2012). *Development of an instrument for diagnosing significant limitations in adaptive behavior in early childhood*. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1551-1559. Disponible en: :10.1016/j.ridd.2012.03.006.
- Nihira K., Leland H., Lambert N.(1993). *American Association on Mental Retardation (AAMR)*. *Adaptative Behavior Scale- School. ABS-S:2*. Examiner's manual, 2ª, PRO-ED.
- Sparrow, S., Cicchetti, D y Balla, D. (2005). *Adaptive Behavior Scale.*, Second Edition (Vineland-II). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Schalock, R. L. (1990). *Quality of life: Perspectives and issues*. Washington, dc: American Association on Mental Retardation. (1996). «Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life». En R. L. Schalock (ed.), *Quality of life: Conceptualization and Measurement*, vol. 1. Washington: American Association on Mental Retardation, pp. 123-139.
- Tassé, M.J., Schalock, R. L, Balboni, G., Bersani, H. Sharon, Jr., Borthwick-Duffy, A., Spreat S.; Thissen D.; Widaman K. y Zhang, D. (2012). *The Construct of Adaptive Behavior: Its Conceptualization, Measurement, and Use in the Field of Intellectual Disability*. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 291-303. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291>.

A importância da aprendizagem criativa para promoção da inclusão, criatividade e diversidade na educação profissional

Diana Raquel Schneider Gottschalck – (<https://orcid.org/0000-0002-1877-2215>) –  
Universidade Feevale

Patrícia Scherer Bassani – (<https://orcid.org/0000-0001-6362-6981>) – Universidade  
Feevale

### Resumo

A aprendizagem criativa é uma abordagem que busca incentivar e promover a diversidade e a inclusão em sala de aula, uma vez que incentiva os alunos a explorarem e valorizarem suas diferenças culturais, habilidades e seus talentos individuais. Ao permitir que os alunos experimentem e explorem diferentes formas de expressão e resolução de problemas, a aprendizagem criativa abre espaço para a criação de projetos que reflitam a diversidade cultural presente na sala de aula. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar como a aprendizagem criativa contribui para tornar a sala de aula um espaço inclusivo. No que se refere à metodologia, adotou-se um estudo de caso, de abordagem qualitativa e exploratória, com 62 discentes com idades entre 16 anos e 40 anos+, da educação profissional dos cursos técnicos do eixo Gestão e Negócios de uma rede de instituições privadas localizadas na região do Vale dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Como aporte teórico a este estudo, teve-se a aprendizagem criativa, a inclusão no espaço escolar e o olhar da diversidade com vistas à diversidade no contexto escolar. Os resultados apontaram que a aprendizagem criativa incentiva os alunos a explorarem soluções criativas para resolver problemas; desenvolver habilidades tecnológicas, como o uso de ferramentas de criação; e incentivar a colaboração e o trabalho em grupo, o que pode auxiliar os alunos a melhorarem habilidades sociais como a empatia, além de valorizarem a diversidade cultural presente na sala de aula.

*Palavras-chave:* aprendizagem criativa, diversidade, inclusão.

## **The importance of creative learning in the promotion of inclusion, creativity and diversity in professional education**

### Abstract

Creative learning is an approach that aims to incentivize and promote diversity and inclusion in the classroom, as this motivates students to explore and value their cultural differences, skills and individual talents. By allowing students to experiment and explore different forms of expression and problem-solving, creative learning generates opportunities for the development of projects that reflect the cultural diversity present in the classroom. In this sense, the objective of this study was to analyze how creative learning contributes in the process of making the classroom an inclusive space. The adopted methodology was a case study, with a qualitative and exploratory approach, with 62 students aged between 16-40+, from professional education courses in the field of Business and Management, of a network of private institutions located in the Sinos River Valley, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The theoretical contribution of this study is creative learning, inclusion and diversity in the educational context. The results indicated that creative learning encourages students to explore creative solutions for problem solving, such as the use of creation tools; and incentivizes collaboration and teamwork, which can help students in improving their social skills and empathy, and also lead them to value the cultural diversity present in the classroom.

*Keywords:* creative learning, diversity, inclusion.

### **Introdução**

Segundo o *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020, América Latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2020), a educação é o pilar central da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Unesco, 2020), que é vista como

uma chave capaz de permitir a inclusão social, contribuir para o desenvolvimento econômico e reduzir a desigualdade.

Ainda segundo o relatório, a educação precisa ser pensada e projetada com um currículo inclusivo, que atenda às diferentes necessidades e que leve em consideração as experiências anteriores, bem como as características pessoais de cada aluno (Unesco, 2020). Ou seja, deve permitir que o aprendizado se desenvolva das mais diversas formas, respeitando cada indivíduo, oportunizando e compartilhando o seu conhecimento em sala de aula, haja vista que “[...] reconhecer a diversidade cultural significa reconhecer que o conhecimento é formado de várias maneiras por meio de diversas perspectivas sobre a sociedade, a vida e a transcendência” (Santos, 2010 apud Unesco, 2020, p. 57).

A sociedade está vivendo em um período em que as mudanças ocorrem de forma exponencial. Assim, o processo de aprendizagem precisa ser repensando frequentemente, exigindo, não apenas dos docentes, como também dos alunos, novos saberes e novas estratégias de construção do pensamento. Isso implica em novas formas de resolver problemas, tanto dentro como fora do ambiente escolar. Diante disso, o docente precisa desenvolver práticas que permitam aproximar o aluno deste cenário futuro, no qual a inclusão e a diversidade são tão necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade culturalmente mais rica.

Pesquisas realizadas por Fullan (2009), Camargo e Daros (2021), Bacich e Moran (2018) e Hargreaves (2002), no âmbito das tecnologias na educação e formação docente, evidenciam as transformações no processo de aprendizagem, tanto sob o aspecto das metodologias na educação (novas forma de ensinar e aprender) como nas necessidades de (re)pensar os novos currículos educacionais. Tais pesquisas têm contribuído para o desenvolvimento de novos saberes e proporcionado novos cenários para a aprendizagem, o pensamento e a comunicação.

O aprender, antes restrito à sala de aula, hoje transcende entre espaços físicos e digitais devido a essa mudança constante de cenários, exigindo muito além de competências técnicas – como, por exemplo, o uso de tecnologias digitais. Desse modo, as competências comportamentais (trabalhos em grupos, pro-atividade na solução de problemas, entre outras) tornam-se essenciais para as relações humanas.

A educação tradicional, segundo Papert (2008), apresenta ao aluno o que entende ser o adequado, enquanto o construcionismo é delineado sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento que precisam. Ainda, ressalta e evidencia o compartilhamento de informação com o mundo exterior, no entanto, este não serve apenas para refinamento, mas sim, como uma melhor e mais profunda compreensão em relação ao aprendizado.

A aprendizagem criativa contribui para o enfrentamento do atual ritmo de mudanças e situações novas, inesperadas e incertas, frente às quais o indivíduo precisa aprender a atuar de forma criativa. É importante ressaltar que “[...] no mundo atual, cotidianamente, aparecem novos desafios e problemas inesperados para serem resolvidos, as exigências na formação dos indivíduos sofrem constantes modificações” (Sobreira et al., 2020, p. 28).

O ambiente de trabalho atual passa por uma transformação radical. Muitas profissões e cargos estão desaparecendo à medida que computadores e robôs assumem tarefas rotineiras, [...] uma vez que as pessoas e os locais de trabalho devem se adaptar continuamente a um fluxo constante de novas tecnologias, fontes de informação e canais de comunicação (Resnick, 2020, p. 04).

A abordagem de Mitchel Resnick (2020) visa ao desenvolvimento de indivíduos capazes de pensar a rotina em seus desafios com criatividade, testagem e experimentação, de forma que tal processo seja prazeroso. O autor é o idealizador dos 4 Ps (*Projects, Peers, Passion and Play*) da aprendizagem criativa, de forma a disseminar, de maneira criativa, a relevância do desenvolvimento de soluções, empregando-se teorias que prestigiam o aprender fazendo.

Resnick (2020), em sua produção, pontua como as novas tecnologias, se adequadamente projetadas e aplicadas, podem expandir as oportunidades do indivíduo, uma vez que desenvolvam a habilidade de pensar criativamente. O autor destaca também que a necessidade de pensar criativamente nunca foi tão premente, e, sob este viés, as tecnologias oferecem formas inovadoras à formação de indivíduos criativos.

A respeito de formar indivíduos criativos, a espiral da aprendizagem, proposta por Resnick (2020), estimula o pensamento criativo, tendo como premissas o imaginar; o criar; o brincar; o compartilhar e refletir; e o imaginar novamente. Tais pilares podem ser utilizados tanto para práticas com o uso das tecnologias (linguagens de programação etc.)

como para atividades em que a tecnologia é utilizada como mediadora (inspiração para o desenvolvimento de algo etc.). Entretanto, a aprendizagem também pode ser utilizada de forma genuína a partir da imaginação de algo, sem a necessidade da tecnologia.

Assim, “[...] para que as pessoas consigam prosperar nesse cenário de constantes mudanças, a capacidade de pensar e agir de maneira criativa é mais importante do que nunca” (Resnick, 2020, p. 04), ao passo que, ao promover uma atuação orientada ao pensamento e à expressão criativa, desenvolvem-se pensadores criativos.

Os cursos técnicos têm como propósito preparar o aluno para o mercado de trabalho. Porém, neste século, os desafios na educação perpassam uma dimensão de transformação muito além apenas do Sistema Nacional de Educação e aplicam-se e estendem-se à individualidade de cada um, haja vista que cada indivíduo tem a sua forma de aprender e que essa versatilidade passa a ser uma necessidade do docente nos dias atuais. Assim, é preciso desbravar cenários e encontrar métodos que permitam ao aluno sentir-se pertencente ao espaço em que ele está para que ele ali permaneça – e a aprendizagem criativa tem potencialidade para ajudar nesse processo.

A pesquisa aqui apresentada envolveu um estudo de caso de abordagem qualitativa e exploratória, que teve como objetivo analisar como a aprendizagem criativa contribui para tornar a sala de aula um espaço inclusivo.

### **Método**

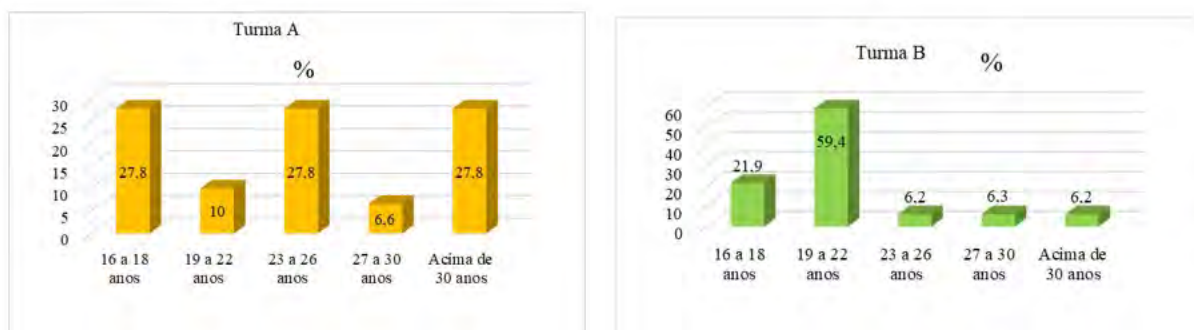
#### **Participantes**

Participaram deste estudo estudantes com idades entre 16 anos e 40 anos+, do ensino técnico, eixo Gestão e Negócios, na disciplina de Arquiteturas de Processo de uma instituição privada localizada na região do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, Brasil. Esses estudantes frequentam os cursos técnicos em Administração, Contabilidade e Recursos Humanos na modalidade semipresencial.

Selecionaram-se duas turmas da mesma rede de ensino em duas cidades de mesma região. Para caracterizar cada turma, tem-se a Turma A, com 30 alunos; e a Turma B, com 32 alunos, conforme mostra o Gráfico 1, a seguir.

## Gráfico 1

### Caracterização da faixa etária das turmas A e B



Fonte: elaborado pelas autoras.

### Procedimentos e métodos de análise de dados

Como metodologia, adotou-se um estudo de caso baseado em uma análise de cunho quantitativo e qualitativo. De acordo com Morgado (2016), o estudo de caso busca explicar aspectos pertinentes a um determinado acontecimento ou situação, que pode ser algo em um determinado momento ou então diante de um tempo mais prolongado. É nesse contexto que se justifica a escolha pelo método no qual se analisaram alunos em uma determinada situação e contexto.

Primeiramente, houve a apresentação da trilha de aprendizagem com o seguinte delineamento:

- Apresentação da proposta: apresentar os conceitos e definições sobre aprendizagem criativa, como os 4 Ps e a espiral da aprendizagem criativa, e a relação da proposta com a disciplina. A proposta teve como objetivos (re)pensar a infância e seus significados sobre brincar e buscar reflexões sobre jogos importantes na infância e a definição dos grupos.
- Pesquisa: trocas de ideias, definições e argumentações entre os grupos.
- Produção: construção do mural de aprendizagem (todos os grupos utilizaram o Jamboard); “mão na massa” na construção e elaboração do jogo; e busca pela tecnologia que deverá ser inserida no jogo.
- Socialização: prática do jogo entre os integrantes do grupo; e conhecimento do jogo dos colegas.



- Resultados: análise do resultado da atividade, sob o ponto de vista dos discentes, por meio de questionário com perguntas abertas; desafios nas atividades; produto pronto; mapeamento do processo de construção; construção de um organograma com as devidas hierarquias; tomada de decisão entre o grupo; e análise ambiental interna e externa de construção do produto.
- Os projetos foram analisados à luz de duas categorias: conhecimento tecnológico e viabilidade do *framework*.

Posteriormente, buscou-se apresentar e estimular a construção do pensamento, sob o aspecto da espiral da aprendizagem, conforme mostra a Figura 1, a seguir.

**Figura 1**

*Espiral da aprendizagem criativa*



Fonte: adaptado do modelo proposto por Resnick (2020).

A espiral da aprendizagem criativa proposta por Resnick (2020) foi adaptada da sua versão original, em que o imaginar é posterior ao refletir. Na proposta aqui apresentada, considerou-se apenas o refletir a fim fazer um alinhamento com o conteúdo de tudo o que foi construído na disciplina por meio da aprendizagem criativa.

Como forma de orientação para o desenvolvimento da disciplina e melhor alinhamento aos projetos desenvolvidos, apresentou-se um cronograma com as devidas datas, seguindo a espiral da aprendizagem criativa.

### **Resultados e discussão**

A proposta foi aplicada na disciplina de Arquiteturas de Processo nos cursos técnicos em Administração, Contabilidade e Recursos Humanos do eixo Gestão e Negócios. Houve em torno de 62 participantes, e os conteúdos desenvolveram-se de forma indireta, ou seja, realizou-se um mapeamento de todo o processo de criação, em que os dados deveriam ser apresentados nos resultados, conforme orientações na trilha apresentada inicialmente.

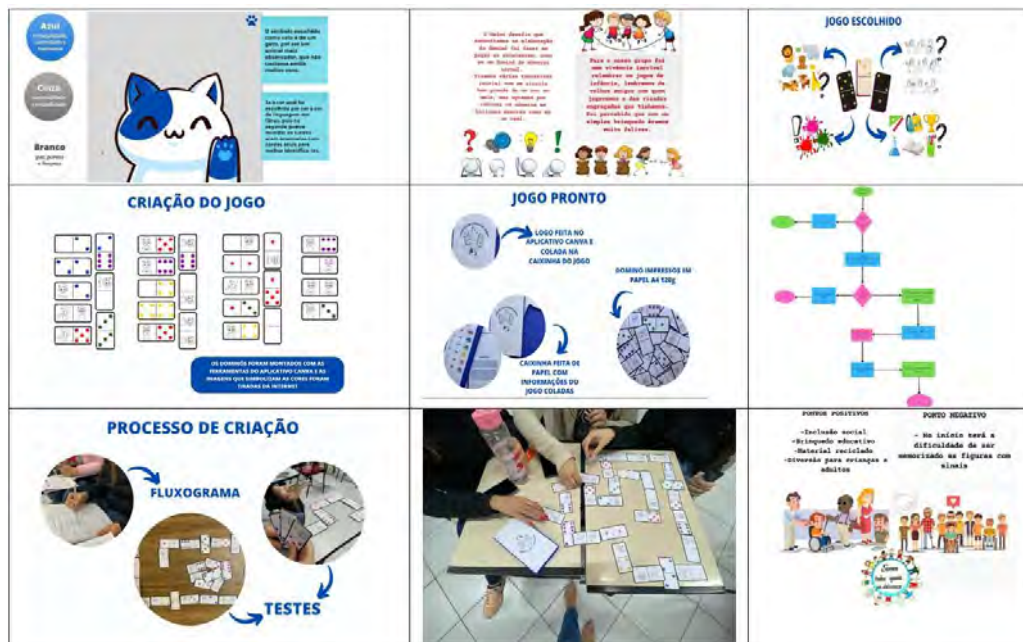
Os resultados obtidos na atividade proposta foram desenvolvidos com o comprometimento de todos os alunos. Na Turma A, os estudantes organizaram-se em nove grupos; e na Turma B, em sete grupos, totalizando 16 trabalhos finalizados, seguindo a organização da espiral da aprendizagem criativa, conforme o modelo adaptado de Resnick (2020), exposto pela Figura 1.

Conforme as orientações que foram apresentadas aos grupos pela professora, tudo o que fosse pensado precisava fazer sentido aos discentes, ou seja, não apenas ser visto como uma atividade voltada à disciplina, mas como uma forma de fazer algo que pudesse contribuir à sociedade e às pessoas com os quais eles conviviam.

Embora a inclusão não tivesse sido mencionada diretamente aos estudantes ao longo da disciplina, grande parte dos grupos procurou fazer algo voltado a esse tema, sob o aspecto da deficiência visual ou até mesmo o autismo. Nesse sentido, a Figura 2, a seguir, apresenta o processo de criação do jogo de Dominó em Libras, que foi registrado no mural digital do grupo no Jamboard, no qual registraram-se rascunhos, fotos pessoais e todos os processos desenvolvidos nessa construção.

**Figura 2**

*Processo de criação do jogo de Dominó em Libras*

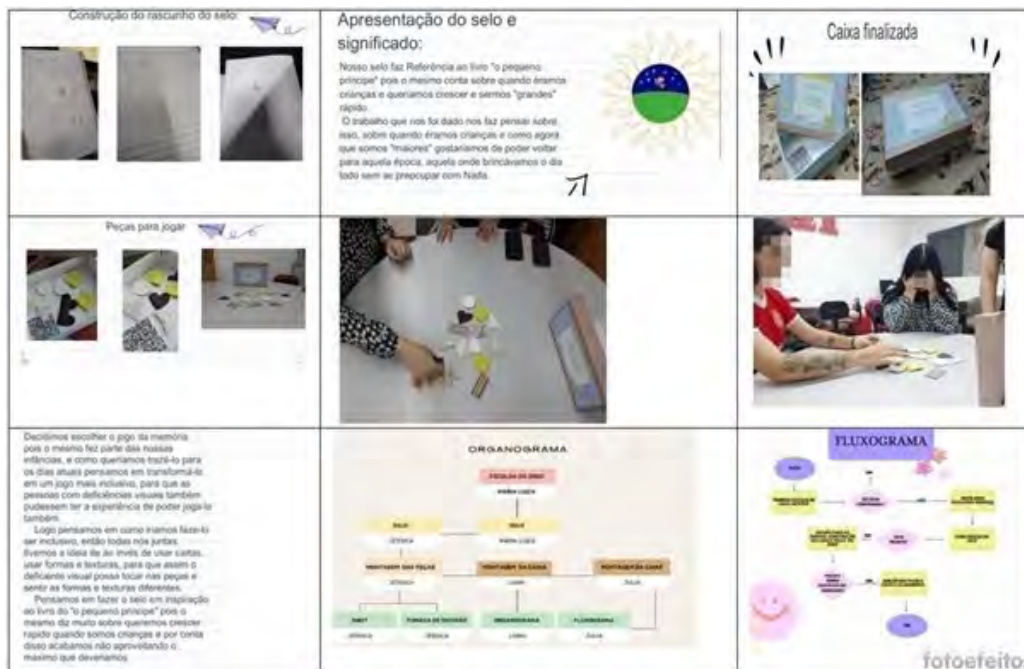


Fonte: arquivo pessoal da autora.

Por sua vez, a Figura 3, a seguir, contempla o registro da ideia do grupo, de trazer texturas e trabalhar a sensibilidade no jogo da Memória. Ainda que tenha sido um jogo sem o uso diretamente da tecnologia, foi muito procurado pelos alunos em sala de aula, pois permitiu o toque, a vivência e o trabalho com a concentração e a sensibilidade.

**Figura 3**

*Jogo da memória para deficientes visuais*

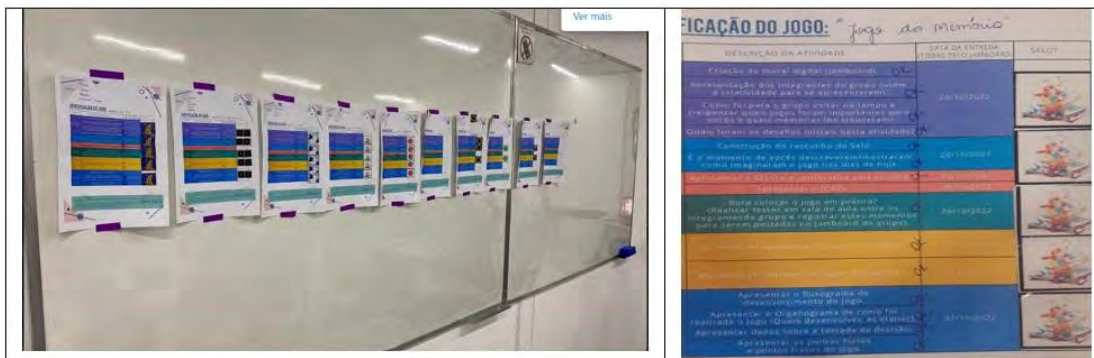


Fonte: arquivo pessoal da autora.

Conforme as Figuras 2 e 3, em que são apresentados os dois do total de 16 trabalhos desenvolvidos, nota-se que os processos de criação foram muito particulares de cada grupo. Os pré-requisitos deveriam ser respeitados por todos os grupos, como o uso de alguma tecnologia. Muitos deles utilizaram o próprio *QR Code* para apresentar as instruções; alguns utilizaram o *YouTube*; e, por fim, houve o engajamento de todos os integrantes. À medida que as etapas do cronograma fossem finalizadas, o selo como recompensa ia sendo entregue, conforme mostra a Figura 4, a seguir.

## Figura 4

### *Cronograma de entrega das etapas*



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Os projetos foram analisados à luz de duas categorias: conhecimento tecnológico e viabilidade do *framework*. Embora as Turmas A e B tenham sido apresentadas em quadros diferentes, é importante frisar que foram desenvolvidos ao todo 16 projetos.

Uma das análises realizadas tinha como foco a socialização dos jogos em sala de aula com os demais colegas, já que é uma das etapas da espiral da aprendizagem proposta por Resnick (2020). Nesse item, só era possível a conclusão do projeto se os grupos realmente tivessem seguido o percurso delineado na trilha de aprendizagem.

No que se refere à análise da categorização de viabilidade do *framework*, observou-se que a proposta permitiu aos alunos:

- desenvolvimento de habilidades tecnológicas (saber fazer uso de ferramentas de criação, ferramentas de animação, uso de planilhas e apresentação);
- diversidade de idade nos grupos, ou seja, alunos de 16 anos desenvolvendo tarefas com alunos de 47 anos, sendo que um aprendia com o outro, trabalhando a tolerância e ajudando-se mutuamente nos desafios da atividade;
- desenvolvimento de liderança, proatividade, comprometimento com prazos, datas, formatos de entrega e responsabilidades;
- desenvolvimento de habilidades manuais e escritas, rascunhos, recortes, colagem e texturas;
- foram completados 16 trabalhos como produto final (sendo 9 da Turma A e 6 da Turma B) quando a atividade foi proposta. O que surpreendeu a

pesquisadora foi o fato de que grande parte dos alunos tinha como meta criar algum jogo (produto) que permitisse a inclusão de pessoas com deficiência; e

- o trabalho em grupo contemplava integrantes com déficit de atenção, dificuldades de aprendizagem, sendo que uns auxiliavam os outros e, com isso, desenvolviam o acolhimento.

Em relação à categorização, quanto aos recursos tecnológicos utilizados, havia a necessidade de construírem um mural digital. Assim, foi previamente definido que isso seria realizado no Jamboard com o objetivo de ser utilizado como um diário de bordo, registrando todas as etapas e seguindo o cronograma, que era verificado ao término de todas as aulas.

A respeito do mural digital, apenas dois grupos da Turma A tiveram dificuldades tanto na construção quanto no registro das informações, contudo, conseguiram finalizá-lo. No que se refere ao uso do *QR Code*, os 16 grupos não o conheciam, tampouco imaginavam como poderia ser construído; apenas o utilizavam de forma esporádica no dia a dia. Ao término da atividade, era notória a satisfação dos alunos em aprender a construir o seu próprio *QR Code*.

### **Considerações finais**

O presente estudo teve como objetivo analisar como a aprendizagem criativa contribui para tornar a sala de aula um espaço inclusivo. Como resultados, foram apresentados projetos (jogos) que tiveram a adesão de 100% dos alunos, finalizando com 16 projetos concluídos e aptos a serem jogados e compartilhados em sala de aula. Destes, 75% estavam voltados ao olhar da inclusão.

Além dos projetos finalizados, o conhecimento de construção, o mapeamento de processos, o desenvolvimento de habilidade como uso de ferramentas de criação, os trabalhos em grupos (diversidade de ideias, acolhimento à inclusão) e o perfil de liderança foram alguns dos resultados obtidos e norteados pela trilha de aprendizagem guiada pela espiral de aprendizagem proposta por Resnick (2020).

O propósito dos cursos técnicos é justamente preparar o aluno para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a proposta apresentada buscou desenvolver, nos discentes, além das habilidades e competências já citadas, o pensamento crítico, a criatividade, a

inteligência emocional e a produtividade, bem como o senso de diversidade e de um espaço inclusivo.

### **Referências**

- Bacich, Lilian, & Moran, José. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso.
- Camargo, Fausto, & Daros, Thuinie. (2021). *A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Fullan, Michael. (2009). *O significado da mudança educacional*. (4a ed.). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Hargreaves, Andy. (2002). *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Morgado, José Carlos (2016). *O estudo de caso na investigação em educação* (2a ed.). De Facto Editores.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2020). *Relatório de monitoramento global da educação 2020: América Latina e Caribe: inclusão e educação para todos*. Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>.
- Papert, Seymour. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed.
- Resnick, Mitchel. (2020). *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Porto Alegre: Penso.
- Sobreira, Eliane Silva Rocha, Viveiro, Alessandra Aparecida, & Abreu, João Vilhete Viegas (2020). Cultura maker e jogos digitais. In: Meira, L; Blikstein, P. (Org.). *Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem* (pp. 27-47). Porto Alegre: Penso.

## Inclusão social na educação profissional: desafios e perspectivas para os professores

Diana Raquel Schneider Gottschalck<sup>1</sup>, – (<https://orcid.org/0000-0002-1877-2215>);

Daniela Tavares<sup>2</sup> - (<https://orcid.org/0000-0002-7495-5833>)

<sup>1</sup>Universidade Feevale

<sup>2</sup>Universidade do Minho

### Resumo

O ambiente escolar é cada vez mais desafiador. Diante disso, é essencial que os docentes estejam em constante atualização, ou seja, busquem aprimorar suas habilidades e conhecimentos e procurem novas formas de se aproximar dos alunos, a fim de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. O presente estudo buscou analisar e identificar quais são os desafios e as percepções dos professores no processo de inclusão social dos alunos na educação profissional em sala de aula. No que se refere à metodologia, adotou-se um estudo de caso de abordagem qualitativa e exploratória, com 29 docentes da educação profissional de cursos técnicos de instituições privadas localizadas na região do Vale dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Como aporte teórico ao presente estudo, teve-se a contextualização sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o processo de inclusão no contexto escolar, o perfil dos alunos da educação profissional e as transformações do papel docente ao longo dos últimos anos até o contexto atual. Os resultados mostraram que 64% dos entrevistados não possuíam formação/especialização ou cursos de extensão voltados à inclusão, enquanto 36% tinham algum curso voltado a essa área. Diante disso, o estudo destacou a importância da formação continuada dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, bem como a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas para o processo de inclusão em sala de aula.

*Palavras-chave:* inclusão social, formação continuada, educação profissional



## **Social inclusion in professional education: challenges and perspectives for teachers**

### Abstract

The school environment is increasingly challenging. Given this, it is essential that teachers are constantly updated, that is, seek to improve their skills and knowledge and look for new ways to get closer to students, in order to create an inclusive and welcoming learning environment. The present study sought to analyze and identify what are the challenges and perceptions of teachers in the process of social inclusion of students in professional education in the classroom. Regarding the methodology, a case study of qualitative and exploratory approach was adopted, with 29 teachers of professional education of technical courses of private institutions located in the Vale dos Sinos region, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. As a theoretical contribution to the present study, we had the contextualization about the Brazilian Law of Inclusion of Persons with Disabilities, the process of inclusion in the school context, the profile of students in professional education and the transformations of the teaching role over the last years until the current context. The results showed that 64% of the interviewees did not have training/specialization or extension courses aimed at inclusion, while 36% had some course focused on this area. Given this, the study highlighted the importance of continuing education of teachers for the development of inclusive pedagogical practices, as well as the need for public policies that ensure adequate conditions for the process of inclusion in the classroom.

*Keywords:* social inclusion, continuing education, professional education.

### **Inclusão social e a formação continuada dos professores**

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, sancionada em 2015, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi construída tendo como base os preceitos estabelecidos pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2008, da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual

busca assegurar, bem como promover os direitos das pessoas com deficiência para exercerem os direitos da vida civil em condições e igualdade para com todos.

A Lei nº 13.146 (2015), em seu capítulo 2, artigo 8, aponta que “[...] é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação [...]”, assim como à profissionalização, ao mercado de trabalho, à previdência social, além de acesso à cultura e à acessibilidade. No entanto, a realidade que cerca este contexto, embora assegurada por lei, nem sempre ocorre na prática, já que, por vezes, a sociedade, de um modo geral, não está preparada para receber a inclusão, o que dificulta a aplicabilidade da referida lei. Exemplo disso é a educação, que, ainda que, nos últimos anos, tenha avançado em relação a esse olhar inclusivo, os docentes em sala de aula não estão preparados, tampouco recebem capacitação, e, com isso, a cada experiência que vivenciam, por vezes saem frustrados, sentindo-se incapazes.

É preciso mudar este cenário; proporcionar aos docentes a devida capacitação via instituição e possibilitar-lhes apoio no processo inclusivo dos alunos, assim como suporte emocional ao longo do processo, haja vista que esses profissionais não devem ser vistos como únicos responsáveis pelo processo, e sim, como parte dele.

Na atualidade, a educação profissional tem como missão preparar os alunos para o mercado de trabalho, capacitando-os com habilidades técnicas e competências específicas. Contudo, ressalta-se que a inclusão social no ambiente escolar é um desafio para os professores, uma vez que um dos principais desafios da inclusão social na educação profissional é lidar com a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos, haja vista que estudantes com deficiências físicas, cognitivas ou emocionais podem enfrentar barreiras no acesso ao conteúdo e às atividades práticas. Além disso, é necessário garantir que todos tenham a mesma oportunidade para aprender e desenvolver-se, independentemente de suas diferenças.

Diante do exposto, neste artigo, são discutidos os principais desafios enfrentados pelos professores nessa jornada referente à inclusão em sala de aula, bem como as perspectivas positivas e os desafios que podem ser alcançados por meio de práticas

inclusivas. Assim, os professores devem estar preparados para adotar práticas pedagógicas inclusivas, oferecer recursos adicionais e utilizar estratégias de ensino diferenciadas que atendam às necessidades individuais dos alunos. Nesse sentido, um ambiente inclusivo deve defender e acompanhar a singularidade de cada discente, promovendo o seu pleno desenvolvimento.

### **Formação de professores**

No cotidiano do exercício profissional, a formação de professores desempenha um papel fundamental na promoção da excelência educacional, ou seja, profissionais bem preparados e atualizados são essenciais para o desenvolvimento dos alunos, a construção de uma sociedade mais igualitária e o progresso de uma nação.

Quando se trata da inclusão, os aspectos ligados à formação do professor devem ser especialmente considerados, uma vez que este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com diferentes necessidades. Todavia, é comum ouvir de alguns professores que eles não estão ou não se sentem preparados para lidar com alunos com deficiência em sala de aula. Na visão de Imbernón (2010) um dos fatores que podem prejudicar a mudança é que alguns professores desprezam as reformas ou os programas de formação continuada. Desse modo, é preciso preparar e desenvolver, nos docentes, novas competências profissionais que reflitam a base de um conhecimento pedagógico, científico e cultural, com a finalidade de transmitir aos discentes comportamentos democráticos, igualitários e respeitosos.

Na mesma perspectiva, Imbernón (2010) destaca que a formação continuada carece de promover o pensamento dos professores, aperfeiçoando um processo contínuo sobre as práticas pedagógicas, ou seja, sobre o que se faz e por que se faz. Resumidamente, necessita-se de renovação na forma de dar aula, porém, isso requer uma (re)definição no fazer docente, ou seja, na atualidade, precisa-se de profissionais preparados e qualificados, que consigam interligar as tarefas ao conteúdo programático e a uma forma dinâmica, ativa, pluralista e diversificada. Nessa direção, os professores são desafiados a serem mais criativos e investigativos, ou seja, a desenvolverem tudo que remeta ao processo formativo de: autonomia, investigação e crítica.

Segundo Darling-Hammond e Bransford (2019), há três áreas gerais de conhecimento, habilidades e disposições que os professores precisam ter, quais sejam:

- conhecimento dos alunos e como eles aprendem e se desenvolvem dentro dos contextos sociais;
- concepções de matriz e objetivos curriculares: uma compreensão do assunto e habilidades a serem ensinadas à luz dos propósitos sociais da educação; e
- compreensão do ensino à luz do conteúdo e dos alunos a serem ensinados, conforme embasamento pela avaliação e pelo suporte dos ambientes de sala de aula.

Na visão dos autores, os professores precisam desenvolver um bom conhecimento dos alunos, do conteúdo e da disciplina, assim como quais são os objetivos da disciplina e quais as habilidades ela se propõe a desenvolver nos alunos (Darling-Hammond e Bransford, 2019). Nesse sentido, vale ressaltar que o professor precisa ser preparado para um mundo em transformação.

## **Método**

### **Participantes**

Os professores que participaram deste estudo compuseram uma amostra de 29 docentes da educação profissional de cursos técnicos do eixo Gestão e Negócios de uma rede de instituições privadas localizadas na região do Vale dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Quanto ao gênero, evidenciou-se que os participantes deste estudo, em sua maioria, eram mulheres, somando 78,9% dos investigados, enquanto que 21,1% dos respondentes eram homens.

### **Instrumentos**

Como instrumentos para a coleta das informações, aplicou-se um questionário semiestruturado no formulário do *Google Forms*, compartilhado por meio de *e-mail* e *WhatsApp* entre os meses de fevereiro e abril de 2023. Esse instrumento continha oito perguntas abertas – dissertativas – e cinco perguntas fechadas de múltipla escolha, sendo

que o docente tinha a possibilidade de escolher mais de uma alternativa como opção de resposta.

As perguntas abertas e dissertativas foram essenciais para a identificação dos desafios enfrentados pelos professores, bem como para sua compreensão acerca do tema inclusão.

### **Procedimentos e métodos de análise de dados**

Como metodologia, adotou-se um estudo de caso baseado em uma análise de cunho quantitativo e qualitativo. Nesse sentido, Yin (1994, p. 13) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise destes. Destaca-se este tipo de estudo como uma estratégia de investigação muito útil no processo de avaliação das escolas, uma vez que permite descrever, interpretar e avaliar o contexto escolar sobre os ambientes tecnológicos de aprendizagem. “A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a situações atuais da vida real” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 52 apud Dooley, 2002).

A fim de complementar essa análise, somam-se a ela os benefícios do uso do questionário semiestruturado, em que são consideradas, além das perguntas, conversas informais, já que as pesquisadoras também trabalham na docência da educação profissional

### **Resultados e discussão**

A seção de resultados e discussão desempenha um papel essencial em qualquer estudo científico. Nela, os pesquisadores apresentam e interpretam os dados coletados, revelando as descobertas mais relevantes e discutindo sua importância em relação aos objetivos do estudo, que, aqui, consistem em analisar e identificar quais são os desafios e as percepções dos professores no processo de inclusão social dos alunos na educação profissional em sala de aula.

Inicialmente, conforme mostra a Tabela 1, a seguir, 55,17% dos docentes entrevistados atuam há mais de nove anos na docência; enquanto que 24,14% atuam entre seis e nove anos; seguidos por docentes que estão entre três e cinco anos, sendo

representados por 10,34% dos entrevistados; 3,45% trabalham entre um e dois anos; e, por fim, 6,9% estão a menos de um ano nessa atividade.

**Tabela 1**

*Tempo de docência dos professores*

Tempo de docência	Respondentes	%
Até 1 ano	2	6,90%
Entre 1 e 2 anos	1	3,45%
Entre 3 e 5 anos	3	10,34%
Entre 6 e 9 anos	7	24,14%
Acima de 9 anos	16	55,17%
	29	100,00%

Fonte: elaborada pelas autoras.

O tempo de docência é um fator de suma importância, uma vez que oportuniza ao docente experiências no convívio escolar, bem como no contexto da sala de aula. Já no que se refere à formação, 57,9% dos docentes tinham formação em Administração de Empresas; 31,6% em Ciências Contábeis; e 10,5% possuíam formação na área pedagógica. Esta última informação torna-se importante analisar, pois a formação oriunda de algumas áreas – como a de gestão e negócios – dificilmente inclui disciplinas voltadas à docência, sendo essencial, posteriormente à formação, uma especialização em formação pedagógica de docentes, a fim de que o professor ou futuro professor possa então estar preparado para os desafios da sala de aula.

Os resultados ainda mostraram que 64% dos entrevistados não possuíam formação/especialização ou cursos de extensão voltados à inclusão, enquanto 36% tinham algum curso voltado a essa área.

Uma das perguntas realizadas foi: “O que você entende por ‘aluno com deficiência’?”, e evidenciou uma situação extremamente preocupante, em que grande

parte dos docentes entrevistados desconhece o que de fato é compreendido como um aluno com deficiência. Entre as respostas dos docentes, o Quadro 1, a seguir, destaca as mais evidenciadas:

### Quadro 1

*O que o docente entendo por aluno com deficiência*

*“Aluno com alguma dificuldade para a aprendizagem normal, além das dificuldades básicas.”*

*“Aluno com algum tipo de problema de aprendizagem.”*

*“Não entendo muito, acredito que seja algum tipo de limitação que faz com que o aprendizado seja em outro ritmo, ou seja no seu ritmo.”*

*“Aluno com dificuldade física ou mental.”*

*“Aluno que necessita de um acompanhamento mais de “perto”, que precisa de um suporte, mas de forma inclusiva, sem discriminação*

*“Aluno que precisa de uma atenção extra.”*

*“Aluno com alguma limitação clinicamente comprovada - em especial a não visível.”*

Fonte: elaborada pelas autoras.

Em vista das respostas destacadas no Quadro 1, pergunta-se: como os docentes podem desenvolver conhecimentos e habilidades para com a sala de aula se desconhecem o que vem a ser um aluno com deficiência? Conforme o art. 2 da Lei nº 13.146 (2015), a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo pode ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode impedir a participação plena e efetiva na sociedade. Ainda, segundo o art. 27 do capítulo IV da mesma lei:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Lei nº 13.146, 2015).

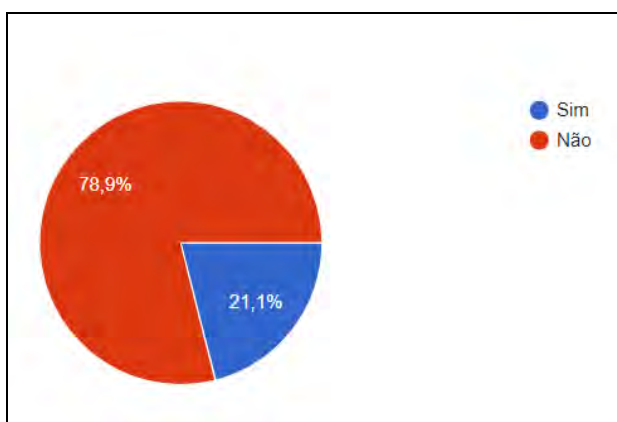
Como está previsto em lei, conforme o art. 27, referido anteriormente, é obrigação dos docentes estarem preparados e capacitados para tal. Por isso a necessidade do trabalho em conjunto entre docente-instituição-família.

Na pergunta: “Ao longo da docência no ensino técnico, você já se deparou com algum aluno com deficiência? Qual tipo de deficiência?”, entre as principais respostas, estão deficiência visual, dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção, deficiência auditiva e autismo. Ainda, alguns docentes relataram o retardo mental, no entanto, cabe destacar que 85% dos alunos não apresentam laudo, cabendo, muitas vezes, aos docentes, identificar apenas visualmente a situação do aluno.

No que se refere ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme mostra o Gráfico 1, 78,9% dos docentes não têm conhecimento sobre essa língua, sendo que apenas 21,1% o possuem. Sobre isso, é importante salientar que, em determinados momentos em sala de aula, há alunos surdos.

### Gráfico 1

#### *Conhecimento de Libras*



Fonte: elaborado pelas autoras.



A fim de procurar responder ao objetivo do presente estudo, quando questionados sobre quais eram os reais desafios do docente frente à situação de vivenciar ou mesmo oportunizar um espaço inclusivo – ou uma sala de aula inclusiva –, destacam-se:

- suporte das escolas no atendimento ao aluno;
- abordar o assunto de forma mais natural na escola e na sala de aula;
- qualificação do docente para receber o aluno inclusivo;
- tríade muito mencionada pelos docentes: instituição-professor-aluno;
- comunicação clara e mais assertiva para evitar possíveis conflitos em sala de aula e melhor atendimento ao aluno;
- apoio da instituição ao docente para que ele receba o devido apoio nesses momentos;
- formação continuada e, a partir disso, práticas que permitam aos docentes aproximarem-se da inclusão;
- ferramentas e equipamentos tecnológicos adequados, com vistas à acessibilidade;
- e
- falta de políticas assertivas de inclusão na instituição.

A respeito das perspectivas do docente, se analisarem-se as políticas públicas de inclusão, as leis e o novo decreto publicado recentemente, isto é, o Decreto nº 11.063 (2022), que “estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com transtorno do espectro autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis”, percebe-se claramente a intenção de beneficiar, ou mesmo de oportunizar benefícios, como a isenção de impostos para a aquisição de bens, assim como outros direitos assegurados aos portadores de deficiência, contudo, vê-se que, em muitas instituições públicas de ensino, há espaços para acolhimento e recepção desse público. Isso mostra-se contrário às instituições privadas, que pouco apoio fornecem aos docentes, sendo que seu foco geralmente está voltado à acessibilidade, ficando o professor responsável por sua própria formação. Desse modo, é preciso mudar esse cenário para que as perspectivas sejam reais e pontuais na construção de um espaço inclusivo para todos, caso contrário, nos próximos anos, estar-se-á falando do mesmo assunto, sem muitos avanços.

### **Considerações Finais**

A escolha pelo tema “Inclusão social na educação profissional: desafios e perspectivas para os professores” buscou realizar um estudo de caso cuja população em estudo compreende 29 docentes da educação profissional de cursos técnicos de uma rede de instituições privadas localizadas na região do Vale dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

O presente estudo buscou analisar e identificar quais são os desafios e as percepções dos professores no processo de inclusão social dos alunos na educação profissional em sala de aula. Entre os resultados encontrados, estão a necessidade da formação continuada e a falta de conhecimento do que de fato pode ser compreendido como deficiência.

O estudo ainda destacou a importância de práticas pedagógicas, no entanto, acredita-se que isso esteja relacionado à formação continuada, à eficácia das políticas públicas em instituições privadas e ao apoio insitucional aos docentes no processo de inclusão em sala de aula.

A adequação da metodologia à proposta desta pesquisa forneceu informações pertinentes para a conclusão deste estudo, por meio do qual se verificou que aos desafios são muitos, mas que o docente precisa compreender qual seu papel nesse processo para que, então, possa estar mais preparado.

Conforme já mencionado, é preciso que as políticas públicas sejam também efetivas na rede privada de ensino, haja vista que são presenciados leis e decretos em busca de uma melhor equidade, entretanto, a assertividade está aquém do essencial.

### **Referências**

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2019). *Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar após a fazer*. Porto Alegre: Penso.

Decreto nº 11.063, de 4 de maio de 2022 (2022, 5 de maio). Estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com transtorno

do espectro autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm).

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/decreto/d11063.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11063.htm).

Imbermón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (2015, 7 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Meirinhos, M., & Osório, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. (2010). *EDUSER - Revista de educação*, 2(2), 49-65.

Presidência da República

Presidência da República.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso: desenho e métodos* (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Relação entre identidade étnica e ajustamento académico de minorias étnico-raciais: Um protocolo de revisão sistemática com meta-análise

Mafalda L. Campos (0000-0002-9799-574X)\*,

Joana Pipa (0000-0001-7150-145X)\*,

Francisco Peixoto (0000-0001-7193-2284)\*

\*Centro de Investigação em Educação do Ispa – Instituto Universitário

Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia:  
Referência UI/BD/154346/2023 atribuída ao primeiro autor

Referências UIDP/04853/2020 e UIDB/04853/2020 atribuídas ao Centro de Investigação em Educação do Ispa – Instituto Universitário

Autor de contacto: [mcampos@ispa.pt](mailto:mcampos@ispa.pt)

## Resumo

A promoção de minorias étnico-raciais e procura de equidade educacional integram os objetivos de sustentabilidade das Nações Unidas (OECD, 2018). As minorias étnicas revelam menor ajustamento académico do que os demais pares (e.g., Volante et al., 2018), e a discriminação étnico-racial está associada a consequências negativas no contexto académico (Benner et al., 2018; Leath et al., 2019). A discriminação reportada por estudantes de minorias encontra-se negativamente associada ao seu ajustamento, e a identidade étnica pode ter um papel protetor nas consequências negativas provenientes da pertença a um grupo étnico-racial minoritário (Yip et al., 2019). Neste trabalho, apresentamos um protocolo de revisão sistemática com meta-análise visando sistematizar investigação existente que explore a associação entre identidade étnica e ajustamento académico em adolescentes. São aqui apresentados os nossos objetivos, questões de investigação, métodos, e planos para apresentação de resultados. O protocolo de revisão sistemática foi registado no PROSPERO com o ID CRD42023394623.

*Palavras-chave:* identidade étnica, minorias étnico-raciais, ajustamento académico, bem-estar, meta-análise

## **The relationship between ethnic identity and academic adjustment of ethnic-racial minorities: A protocol for a systematic review with meta-analysis**

### Abstract

The promotion of ethnic-racial minorities and the search for educational equity integrate the United Nations sustainability goals (OECD, 2018). Ethnic minorities show lower academic achievement than their non-minority peers (e.g., Volante et al., 2018), and ethnic-racial discrimination is associated with negative consequences in the educational context (Benner et al., 2018; Leath et al., 2019). Discrimination reported by minority students is negatively associated with adjustment, and ethnic identity may play a buffering role in these negative consequences associated with belonging to an ethnic-racial minority group (Yip et al., 2019). We present a protocol for a meta-analytical systematic review systematizing research looking at the association between ethnic identity and academic adjustment in adolescents. We highlight our goals, research questions, methods, and plans to present results. The systematic review protocol has been registered in PROSPERO with the ID CRD42023394623.

*Keywords:* ethnic identity, ethnic minorities, academic achievement, well-being, meta-analysis

The promotion of migrating minorities and the search for educational equity is highlighted in the United Nations sustainability goals (OECD, 2018). Despite the ethical difficulties regarding ethnic data collection – see, for instance, the recent report from the European Commission concerning this subject (European Commission, 2020) -, it is well documented that ethnic minority groups perceive higher levels of discrimination (Stevens et al., 2018), which negatively affects their well-being, socio-emotional distress, depression, internalizing symptoms, and having further consequences in their efforts and achievement in the academic context. Indeed, ethnic minorities are shown to have lower academic achievement than their non-minority peers (e.g., Volante et al., 2018), and ethnic-racial discrimination tends to be associated with several negative consequences in

the educational context, both regarding academic outcomes and well-being (e.g., Benner et al., 2018; Leath et al., 2019).

When thinking about ethnic inequality in educational settings, it is helpful to look for protective factors against the negative consequences of belonging to such non-hegemonic groups. Research points to ethnic identity as a protective factor against ethnic minorities' discrimination with a common explanation referring to self-cognitive schemas, defined by Markus (1999) as cognitive generalizations derived from past experiences that organize the processing of information about the self. Taking this into account, Oyserman et al. (2003) argue that when ethnicity represents a significant dimension of an individual's life, they develop ethnic schemas that constitute ethnic identity (Phinney, 2000).

Strengthening and synthesizing previous research, Yip et al. (2019)'s meta-analytic review reports a negative association between discrimination and both academic and physical adjustment, as well as a buffer effect of ethnic identity in this association. This protective role may be due to higher recognition of positive ethnic group characteristics and the minimization of negative beliefs perpetuated by society (Outten et al., 2009; Yasui et al., 2004). Recent systematic reviews (Miller-Cotto e Byrnes, 2016; Rivas-Drake et al., 2014) reveal that positive affection for one's identity correlated with better academic achievement. Furthermore, Smith and Silva (2011) analyzed 184 papers noting a modest association between ethnic identity and well-being, especially stronger in adolescents and young adults. In turn, the impact of group identification in well-being may depend on the multidimensionality of ethnic identity (Miller-Cotto e Byrnes, 2016; Rivas-Drake et al., 2014).

Although more attention has recently been given to the role of ethnic identity in ethnic minority youth, research is mainly focused on the United States (US) and even so with several gaps in the literature. For once, research is mainly focused on higher education students, and not always studied in the educational context. When ethnic identity's impact in the educational context is indeed investigated, it tends to focus mainly on academic achievement, leaving behind other important indicators of academic adjustment such as well-being.

Based on the present state of the art, we plan to conduct a meta-analytic review with the main goal of systematically synthesizing existing research looking at the association of ethnic identity and academic adjustment, with the latter being defined as a combination of academic achievement and well-being in the school context. In the following section, we present the methodology for the review, including the search strategy, eligibility criteria, screening and coding process, plans for the assessment of bias, data treatment plan, and presentation of results. This planned methodology pretends to answer the following research questions, with the RQ1 referring to the primary outcomes, and RQ2 referring to secondary outcomes:

**RQ1:** What is the average effect of ethnic identity in both well-being in school settings and academic achievement?

**RQ2:** In the association assessed in RQ1, are there contextual and/or mediating/moderating variables (e.g., ethnicity, developmental period, and type of measure used to assess ethnic identity) that significantly impact this effect? If so, what are these variables and how do they impact the association between ethnic identity and academic adjustment?

## **Method**

### **Protocol and registration**

This systematic review was developed considering the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA) (Page et al., 2020). The review protocol has been registered in February 2023 in the database PROSPERO (ID CRD42023394623). All changes made to the procedure while conducting the review will be reported in PROSPERO as well as in the final published article reporting results. As suggested by PRISMA guidelines, all steps related to the studies' review and selection will be recorded in a flow chart to be presented in a published article to be developed by the finalization of the systematic review.

### **Search Strategy**

The search strategy was developed having in mind both published articles in academic journals as well as grey literature, with the goal of avoiding publication bias.

For published articles, searches will be conducted in electronic databases (specifically, Web of Science, PsycINFO, PsycArticles, ERIC, Scopus and SciELO). Our search strategy will start by searching the following combination of terms: a) ethnic identity and well-being; b) ethnic identity and achievement; c) ethnic identity and adjustment. In this initial phase, outcome variables are not searched in educational terms (e.g., “academic well-being” or “school adjustment”) in order to avoid missing important data. The search will be conducted in English, Spanish, Portuguese and French, and the terms will be searched in the Title, Abstract and/or Keywords. Furthermore, after searching electronic databases, hand searches will also be conducted for past systematic reviews on the topic (e.g., Miller-Cotto e Byrnes, 2016; Rivas-Drake et al., 2014), looking to include any studies which had not previously shown up. In the case of grey literature, academic dissertations will be searched in Proquest Dissertations and Thesis Global using the same search strategy as the one presented above. Lastly, known researchers from the field of ethnic identity in education will be contacted asking for data and/or manuscripts that fit our criteria but have not been published, with the aim of attenuating the possibility of publication bias in our analysis. Because the conceptualization of ethnic identity as it is mainly investigated today in psychology and education appeared in the beginning of the current century (Phinney, 2000), we will limit our research to studies published and data collected between 2000 and 2022, covering a range of 22 years of research. The main author [MC] will conduct the search and contact researchers from the field to obtain all data possible corresponding to the defined eligibility criteria.

### **Review process and eligibility criteria**

After searching electronic databases, conducting hand searching, and contacting authors from the field, records will be imported to Rayyan Software (Ouzzani et al., 2016) for duplicate removal and for title and abstract screening. Two independent reviewers (MC and JP) will screen all records resulting from the search, resorting firstly to title and abstract readings. The screening will be conducted according to the following eligibility criteria: a) Studies must measure ethnic identity quantitatively, using a measure that explicitly has “ethnic”, “ethnicity”, or another conceptually similar term in its name; b) Besides measuring ethnic identity, studies must include the analysis of the association



between ethnic identity with one of the outcome variables (i.e., well-being – also accepting life satisfaction and positive affect as terms relating to well-being - and academic achievement, or another that is considered by the authors as conceptually similar). This/These measure(s) must also be assessed quantitatively; c) Studies must involve ethnic minority students – when the whole sample involves white/majority students, these studies can still be included in the analysis if data is presented differently for the different ethnic-racial groups; d) The study's sample is composed of middle and/or high school students; e) Studies must be developed and focused in the educational context; f) Studies, dissertations and data must be published, presented or collected (respectively for published articles, dissertations and data obtained from researchers) between 2000 and 2022. This review will consider mostly observational/correlational studies in educational contexts. Studies from any country can be included if they are written in English, Portuguese, Spanish or French. Longitudinal studies will also be considered for analysis if in enough quantity and quality.

### **Data extraction and coding**

After the screening phase, a process of full reading will begin, and the studies' data will be coded. Coding will be conducted by two independent reviewers [MC and JP], avoiding errors in data extraction. The inter-rater agreement of coding will be assessed through Cohen's Kappa, since we are in the presence of categorical variables. Coding will be done according to the following categories: a) Source of the data (i.e., published article, unpublished article, dissertation, etc.); b) Sample's sociodemographic information (i.e., age, gender, socioeconomic status, etc.), with special attention being given to race/ethnicity, to which information will be extracted with as much detail as possible; c) Country where data were collected; d) Year when data was collected and when study was published (if applicable); e) Location where data was collected and its contextual characteristics (i.e., school dimension, school ethnic diversity, urban vs. rural areas, etc.); f) Research design; g) Measures used to assess ethnic identity and its characteristics (e.g., unidimensional versus multidimensional, which factors/dimensions are assessed, how ethnic identity's score is computed, etc.); h) Measures(s) used to assess the outcome

variable(s) and its characteristics; i) Data analysis procedure/type of quantitative analysis conducted; and j) Sign and size of the obtained effect(s).

The authors recognize that data extraction will most likely present itself as an iterative process, and therefore data items might be added, altered and/or removed throughout the process if the research team agrees to do so, with any changes being recorded, updated in the PROSPERO protocol, and communicated in the published article to be developed.

### **Methodological quality and bias-risk assessment**

Individual studies will go through a quality assessment process using the Quality Assessment Tool for Observational Cohort and Cross-Sectional Studies, due to its suitability to the study designs we expect to obtain in the proposed search strategy. This tool mainly assesses risk of selection bias, internal validity, measurement bias, confounding variables, and information bias (NHLBI, 2013). Furthermore, our procedure will carefully assess and avoid the occurrence of meta-bias, i.e., bias in the methods used in the systematic review. Within meta-bias, we will take into consideration the risk of selection biases, information biases and analysis biases. Regarding selection bias, we will assess publication bias (i.e., see if unpublished manuscripts tend to have different results than published ones), and ascertainment bias (i.e., see if studies that are easier to find have different results from those which are harder to find). For information bias, attention will be given to the accuracy of quality assessment, accuracy of data abstraction, and completeness of data abstraction.

### **Data analysis plan**

The main outcome variable to be studied is academic adjustment, looking into well-being and academic achievement as its indicators. In case possible co-variables show up as relevant in the relationship between ethnic identity and adjustment, meta-regression is expected to be conducted. Perception of discrimination (e.g., Baysu et al., 2023; Yip et al., 2019), motivation (e.g., Isik et al., 2018) and self-efficacy (e.g., Thomas e Wagner, 2016; Weber et al., 2018) are, among others, common variables showing up in the literature as significantly relating to ethnic minority youth and their adjustment in educational contexts.

In what concerns quantitative data analysis (i.e., the calculation of overall effect sizes), the meta-analysis is intended to be performed using R software, with the *metafor* package (Viechtbauer, 2010). The obtained effect size(s) will be presented in forest plot(s). Anticipating that we will mostly find and select correlational studies that fit our eligibility criteria, we plan to estimate effect sizes through a random effects model by analyzing correlation coefficients in Fisher's z units (i.e., the Fisher's z score) and its variances, converting afterward the obtained combined summary values to correlations for the presentation of results (Hedges e Olkin, 1985). Since the Helges-Olkin method tends to overestimate the pooled effect, the analysis will also be conducted following the Hunter and Schmidt's psychometric meta-analysis method (1990, 2004) in which correlations are made for attenuation due to measurement error and other artifacts. Results from both methods will be compared allowing for conclusions of the possible artifacts involved in our data and how they would have affected final effect sizes in case measurement error had not been considered. In case we obtain comparative and/or longitudinal studies, additional analysis will be conducted, such as the calculation of standardized mean differences using Cohen's d, and linear mixed-effects models, respectively.

We highlight that ethnic identity is frequently multidimensionally operationalized and it might be inadequate to combine all dimensions' scores and obtain a unique score for ethnic identity. After coding, the authors will analyze what measures are included in the final sample and decide whether effect sizes will be calculated solely based on unique scores of ethnic identity or, in case data are heterogeneous enough, on specific dimensions of ethnic identity, such as affirmation, centrality and public regard.

Besides effect sizes, the following elements are intended to be presented in the results section: confidence intervals and measures of heterogeneity (Cochran's Q and  $I^2$ ), sensitivity analysis and meta-regression results for possible moderators. Measures of heterogeneity will be calculated to assess patterns in the data as well as the quality of the synthesis (Thomas et al., 2017). Sensitivity analysis will aim to analyze how sensitive our results are to decisions made throughout the analysis and which could be seen as subjective assessments – i.e., if in case the authors had made different decisions about

statistical procedures, results would be significantly different and how (Cooper, 2017). Meta-regression analysis will be conducted if justified to consider multiple moderators simultaneously or sequentially, by considering the effect sizes as the criterion variables and the study characteristics as the predictors (Hartung et al., 2008).

This review will also present a qualitative synthesis of the obtained results, describing patterns in the body of evidence, yielding a deeper understanding of the underlying science, and helping readers interpret the quantitative synthesis findings.

### **Timeline and authors' contribution**

This systematic review is planned to be completed in about 12 months as part of a doctorate program's research project. Table 1 presents the detailed timeline, tasks and authors involvement in this meta-analytic systematic review. We note that if resources allow, more contributors might be added to this project if given adequate training. If so, such research team addition(s) will be communicated in the PROSPERO protocol and in the published article.

**Table 1**

*Tasks, timeline and contributions of individual authors.*

Month	Step	Author contributions
February 2023	Meeting and activity planning Writing and registering protocol	MC, FP
March 2023	Run searches in electronic databases Contacting authors for the obtention of unpublished data; hand-search strategies Export references	MC
April 2023	Organize references Upload references to Rayyan Software Delete duplicates	MC

May 2023	Meeting to review eligibility criteria Start screening process	MC, JP
June 2023	Screening	MC, JP
July 2023	Screening	MC, JP
August 2023	Complete screening Meeting to review data extraction process	MC, JP, FP
September 2023	Start data extraction	MC, JP
October 2023	Conduct data extraction	MC, JP
November 2023	Conduct data extraction	MC, JP
December 2023	Begin data analysis	MC, FP
January 2024	Complete data analysis Prepare first draft of manuscript	MC, JP, FP
February 2024	Amendments to the manuscript Submit manuscript	MC, JP, FP

## Discussion

Since its conceptualization by Phinney (2000), ethnic identity has become a commonly explored subject of research in the literature in the field of the social psychology of ethnic-racial minorities. A quick search in the Web of Science search engine for the expression “ethnic identity” in the title section shows that, when searching for articles published between 1991 and 2000, 403 results show up, while in the following decades this number has been increasing (506 results for 2001-2010 and 869 results for 2011-2020). Yet, in the same search for all years between 1990 and 2023 – inclusively -, and for all 1976 records, only 6.7% of these seem to be conducted in Educational Research and around 3.0% in Educational Psychology (search conducted in 13<sup>th</sup> February 2023). With significant research suggesting a disadvantage of ethnic-racial minority

students in the academic domain (e.g., Volante et al., 2018), and aiming to contribute to a more inclusive and equal education, it is paramount to explore what exactly contributes to these disadvantages and how could these be buffered. As presented in the introduction section of this protocol, research suggests a possible buffering effect of a positively developed ethnic identity, for a better academic adjustment (Miller-Cotto e Burnes, 2016; Rivas-Drake et al., 2014; Yip et al., 2019). However, current research is limited. Existing systematic reviews tend to only investigate American and English-written articles and didn't necessarily focus on the school domain (e.g., Rivas-Drake et al., 2014; Yip et al., 2019), and when doing so, the tendency was to look solely to effect on academic performance (e.g., Miller-Cotto e Byrnes, 2016).

We recognize limitations to be encountered in this review. Firstly, we expect different operationalizations of ethnic identity to have been used in the selected records, which might make it difficult to achieve a simple and overall effect of ethnic identity and academic adjustment outcomes. If such difficulties are encountered, priority will be given to only comparing and combining effects of studies that assess ethnic identity in sufficiently theoretically similar ways, and if deemed necessary, different results will be present for heterogeneous ways of measuring ethnic identity (e.g., different measures/instruments). One of the ways we have tried to avoid this has been to only look at measures containing “ethnic identity” or similar terms in its name. However, we know that this still puts forward considerable heterogeneous ways of operationalizing such construct - for more on measures assessing ethnic-racial/cultural identities, see Lee et al. (2022). We also acknowledge that even though the inclusion of Portuguese, Spanish and French language contributes to a higher probability of including more European countries in the review, it is still a very limited representation of all languages spoken outside the US.

Having these limitations in mind, this plan for a systematic review intends to focus on the educational context aiming to contribute to theoretical knowledge of the role of ethnic identity in school contexts. Research on ethnic identity has begun to take its first steps into intervention, with programs for the development of positive ethnic identity being proposed and applied (e.g., Umaña-Taylor, 2018; Umaña-Taylor et al., 2018).

However, we believe a stronger theoretical background must be put in place in contexts outside the US, so that these programs can be adapted to various contexts and for evidence to justify investments from educational systems and schools in such programs and curriculum adaptations.

## References

- Baysu, G., Agirdag, O., & Leersnyder, J. (2023). The association between perceived discriminatory climate in school and student performance in math and reading: A cross-national analysis using PISA 2018. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 619-636. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01712-3>
- Benner, A., Wang, Y., Shen, Y., Boyle, A., Polk, R., & Cheng, Y. (2018). Racial/ethnic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *American Psychologist*, 73(7). <https://doi.org/10.1037/amp0000204>
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*. California: SAGE Publications.
- European Commission, Directorate-General for Justice and Consumers, Farkas, L. (2020). *Analysis and comparative review of equality data collection practices in the European Union: Data collection in the field of ethnicity*, Publications Office.
- Hartung, J., Knapp, G., & Sinha, B. K. (2008). *Statistical meta-analysis with applications*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1990). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hunter, K. E., & Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Isik, U., Tahir, O., Meeter, M., Heymans, M., Jansma, E., Croiset, G., & Kusurkar, E. (2018). Factors influencing academic motivation of ethnic minority students: A review. *Sage Open*, 8(2), 1-23. <https://doi.org/10.1177/21582440187854>

- Leath, S., Matthews, C., Harrison, A., & Chavous, T. (2019). Racial identity, social discrimination, and classroom engagement outcomes among black girls and boys in predominantly black and predominantly white school districts. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1318-1352. <https://doi.org/10.3102/0002831218816955>
- Lee, A., Maghsoodi, A., Ruedas-Garcia, N., & Williams, C. (2022). Measures of racial-ethnic-cultural (REC) belonging: A systematic review of the literature. *Identity*. <https://doi.org/10.1080/15283488.2022.2127725>
- Markus, H. (1999). Self-schemata and processing information about the self. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology* (pp. 123-138). Psychology Press.
- Miller-Cotto, D., & Byrnes, J. (2016). Ethnic/racial identity and academic achievement: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 41, 51-70. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.003>
- National Heart, Lung and Blood Institute Home Page. Available online. <https://www.nhlbi.nih.gov/health-topics/study-quality-assessment-tools> (accessed on 10th February, 2023).
- OECD (2018). *The future of education and skills 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Outten, R., Schmitt, M. T., Garcia, D., & Branscombe, N. (2009). Coping options: Missing links between minority group identification and psychological well-being. *Applied Psychology*, 58(1), 146-170. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00386.x>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan – \_A web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5, 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Oyserman, D., Kimmelmeier, M., Fryberg, S., Brosh, H., & Hart-Johnson, T. (2003). Racial-ethnic self-schemas. *Social Psychology Quarterly*, 66(4), 333-347. <https://doi.org/10.2307/1519833>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., (...)



- & Moher, D. The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PloS Med*, 18(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Phinney, J. S. (2000). Ethnic and racial identity: Ethnic identity. *Encyclopedia of Psychology*, 3, 254-259. <https://doi.org/10.1037/10518122>
- Rivas-Drake, D., Syed, M., Umaña-Taylor, A., Markstrom, C., French, S., Schwartz, S., Lee, R., & The Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group (2014). Feeling good, happy and proud: A meta-analysis of positive ethnic-racial affect and adjustment. *Child Development*, 85(1), 77-102. <https://doi.org/10.1111/cdev.12175>
- Smith, T. B., & Silva, L. (2011). Ethnic identity and personal well-being of people of color: A meta-analysis. *Journal of Counselling Psychology*, 58, 42-60. <https://doi.org/10.1037/a0021528>
- Stevens, C., Liu, C., & Chen, J. A. (2018). Racial/ethnic disparities in US college students' experience: Discrimination as an impediment to academic performance. *Journal of American College Health*, 66(7), 665-673. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1452745>
- Thomas, J., O'Mara-Eves, A., Harden, A., & Newman, M. (2017). Synthesis methods for combining and configuring textual and mixed methods data. In D. Gough, S., Oliver, S. & J. Thomas (Eds.), *An introduction to systematic reviews (2nd Edition, pp. 181-210)*. London: Sage.
- Thomas, A., & Wagner, C. (2016). Ethnic identity, collective self-esteem and academic self-efficacy among black and white tertiary students. *South African Journal of Higher Education*, 27(4). <https://doi.org/10.20853/27-4-280>
- Umaña-Taylor, A. J. (2018). Intervening in cultural development: the case of ethnic-racial identity. *Development & Psychopathology*, 30, 1907-1922. <https://doi.org/10.1017/S0954579418000974>
- Umaña-Taylor, A. J., Kornienko, O., Douglass, S., & Updegraff, K. A., (2018). A universal intervention program increases ethnic-racial identity exploration and resolution to predict adolescent psychosocial functioning one year later. *Journal of Youth & Adolescence*, 47, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0766-5>

- Viechtbauer, W. (2010). Conducting meta-analysis in R with the metafor package. *Journal of Statistical Software*, 36(3), 1-48. <https://doi.org/10.18637/jss.v036.i03>
- Volante, L., Klinger, D., & Bilgili, O. (2018). Immigrant student achievement and education policy. *Springer Cham*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-74063-8>
- Weber, S., Kronberger, N., Appel, M. (2018). Immigrant students' educational trajectories. The influence of cultural identity and stereotype threat. *Self and identity*, 17(2), 211-235. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1380696>
- Yasui, M., Dorham, C., & Dishion, T. J. (2004). Ethnic identity and psychological adjustment: A validity analysis for European and African adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 807-825. <https://doi.org/10.1177/074355840326009>
- Yip, T., Wang, Y., Mootoo, C., & Mirpuri, S. (2019). Moderating the association between discrimination and adjustment: A meta-analysis of ethnic/racial identity. *Developmental Psychology*, 55(6), 1274-1298. <https://doi.org/10.1037/dev0000708>

As contribuições e os desafios do estágio supervisionado na formação de licenciandos africanos no Brasil

João Pereira da Silva<sup>1</sup> (<https://orcid.org/0000-0001-7328-9974>),

Márcia Graciele Vasconcelos Cunha Frota<sup>2</sup> (<https://orcid.org/0009-0009-0202-5109>),

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite<sup>3</sup> (<https://orcid.org/0000-0003-4054-7257>)

<sup>1 2</sup> Universidade Estadual do Ceará – UECE, <sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Este estudo foi financiado pelo Observatório da Rede Oficial de Ensino no Município de Fortaleza – em seus múltiplos olhares. Autora para contato: Márcia Graciele Vasconcelos Cunha Frota. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Itaperi, Fortaleza, Ceará, Brasil, CEP: 60.741-000. E-mail: [marcia.cunha@aluno.uece.br](mailto:marcia.cunha@aluno.uece.br)

## Resumo

O Estágio Curricular Supervisionado em cursos de licenciatura tem se caracterizado como um importante espaço de aproximação com a realidade da sala de aula, futuro lócus de inserção profissional dos licenciandos. Neste estudo, buscou-se investigar as contribuições e os desafios do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de licenciandos africanos no curso de licenciatura em Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, situada em Redenção, Ceará, Brasil. Esta pesquisa pautou-se numa abordagem qualitativa, utilizando-se do método interpretativista e teve como sujeitos participantes 06 (seis) alunos estrangeiros do curso de Letras da UNILAB. A metodologia para apreciação e análise dos dados foi implementada por meio de entrevistas que foram aplicadas de forma remota por meio da plataforma *Google Meet*, obedecendo as normas de segurança orientadas pela Organização Mundial da Saúde – OMS durante a pandemia da Covid-19. Os resultados indicaram vários desafios: diferenças culturais e linguísticas, insegurança ao assumir uma sala de aula no princípio de uma formação, administração do tempo da aula e manter o controle sobre a turma. Percebeu-se que as contribuições foram de grande relevância para

o futuro docente e que o estágio supervisionado deve ser suprido pela pesquisa, incorporado à tríade ensino-pesquisa-extensão, permitindo ao estagiário o contato direto com o campo de atuação profissional, propiciando, assim, a oportunidade de ver, na prática, a teoria que foi estudada na universidade, tendo sempre o cuidado de fazer as devidas adequações ao contexto de atuação, no caso dos participantes dessa pesquisa, os países parceiros da UNILAB.

*Palavras-chave:* estágio curricular supervisionado, formação docente, estagiários estrangeiros

### **The contributions and challenges of supervised internship in the training of African undergraduate students in Brazil**

#### Abstract

The Supervised Curricular Internship in undergraduate courses has been characterized as an important space of approximation with the reality of the classroom, future locus of professional insertion, of the undergraduates. In this study, we sought to investigate the contributions and challenges of the Supervised Curricular Internship in the initial training of African undergraduates in the degree course in Letters of the University of the International Integration of Afro-Brazilian Lusophony – UNILAB, located in Redenção, Ceará, Brazil. This research was based on a qualitative approach, used the interpretative method and had as participants 06 (six) foreign students of the course of Letters of UNILAB. The methodology for data assessment and analysis was implemented through interviews that were applied remotely through the Google meet platform, following the safety standards guided by the World Health Organization – WHO during the Covid-19 pandemic. The results indicated several challenges: such as cultural and linguistic differences, insecurity when assuming a classroom at the beginning of a formation, management of class time and maintaining control over the class, it was perceived that the contributions were of great relevance for the future teacher and that the supervised internship should be supplied by research, incorporated into the teaching-research-

extension triad, allowing the trainee direct contact with the field of professional activity, thus providing the opportunity to see, in practice, the theory that was studied at the university, always taking care to make the necessary adjustments to the context of action, in the case of the participants of this research, the partner countries of UNILAB.

*Keywords:* supervised curricular internship, teacher training, foreign trainees

Em um contexto globalizado, as mudanças na economia mundial repercutem diretamente nas políticas públicas brasileiras, em especial nas educacionais. Na conjuntura política, especificamente, do Maciço de Baturité, Estado do Ceará – Brasil, a formação de professores vem sendo bastante discutida e tem ocupado cada vez mais espaço na agenda regional. Englobando parte dessa pauta, faz-se necessário inserir o estágio supervisionado, considerando sua importância no processo de iniciação à docência.

A preocupação com a formação dos professores da educação básica na região se evidencia a partir dos baixos níveis educacionais aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos últimos anos. Tal situação eleva o nível de preocupação com a formação docente que começa na escola, chega à universidade e retorna novamente ao chão da sala de aula. Nesse círculo de aprendizado e experiências adquiridas, o estágio ganha força para se manter como um dos pilares fundantes desse processo de formação. A partir dessa preocupação e ações humanizadoras é que podemos sonhar com uma educação de boa qualidade, de melhores índices e igual para todos.

A região do Maciço de Baturité, considerada como uma das menores regiões do Estado do Ceará, fica a 70 km da capital do Estado e conta com duas instituições federais de ensino superior. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que tem se consolidado como espaço de excelência na formação de professores, tanto no âmbito regional quanto no internacional, por meio da integração dos países parceiros que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP.

A preocupação com a formação docente tende a aumentar a partir do momento em que novas políticas públicas vão surgindo no cenário nacional, com propostas, fora de contexto e que, às vezes, não atendem as realidades de cada região. Tais propostas são pautadas em agenda de Governo e impedem a consolidação de uma política de Estado capaz de frear os incontáveis prejuízos causados aos processos de ensino, trazendo percalços, desafios e preocupações aos professores e estudantes e ocasionando a redução de recursos para a Educação, incluindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB.

Nesse contexto, os processos formativos dos professores da região do Maciço de Baturité ganharam relevância e se tornaram importantes fenômenos de investigação, tendo em vista a presença da UNILAB, instituição de ensino superior pública, criada por meio da Lei Nº 12.289/2010, que tem como premissa o desenvolvimento regional e a integração entre o Brasil e os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, sobretudo os países africanos e o Timor Leste (Brasil, 2010).

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP é constituída pela África com seus respectivos países (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau Moçambique e São Tomé e Príncipe) e Ásia (Timor Leste), que estabelecem elos culturais e firmam novas formas de pensar as relações de cooperação com o Brasil.

O presente escrito se refere a uma pesquisa realizada com estudantes e estagiários estrangeiros que integram a CPLP acerca do estágio supervisionado realizado em escolas públicas. Esse texto vincula-se ao “Observatório da Rede Oficial de Ensino no Município de Fortaleza – em seus múltiplos olhares” e teve como objetivo geral: investigar as contribuições e os desafios do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de licenciandos africanos no curso de licenciatura em Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

A relevância deste estudo, ancora-se na possibilidade de dar robustez ao estágio supervisionado como um dos componentes curriculares obrigatórios nas licenciaturas que fomentam a ação do professor. O conhecimento científico produzido nesta investigação, de forma essencial, tende a contribuir com as práticas formativas e a formação inicial, a partir das primeiras vivências docentes, ao inserir a escuta sensível do professor que

recebeu os estagiários e a destes que se permitiram orientar pela ação profissional do professor.

O procedimento realizado para a concretização da pesquisa, a qual é de abordagem qualitativa, ocorreu através da análise documental do Projeto Político Pedagógico - PPC do Curso de Letras da UNILAB e de entrevista semiestruturada com estagiários estrangeiros também do curso de Letras, seguindo um roteiro previamente elaborado, por meio da ferramenta denominada *Google Meet*, como estratégia de aproximação da realidade a qual foi investigada.

A razão pela qual se justifica que a pesquisa tenha sido realizada com estudantes estrangeiros ocorreu pelo fato de já conhecermos, embora de forma preliminar, a realidade da UNILAB ao trabalhar com estudantes nacionais e internacionais. Os estudos sobre o Estágio Supervisionado geralmente trazem a percepção de estudantes brasileiros (Pimenta e Lima, 2017). As autoras revelam que em determinadas situações, alguns estagiários não cumprem a carga horária devidamente e substituem-na por outras atividades, como miniaulas, minicursos, fichas de observações, oficinas pedagógicas, ou seja, o estágio fica reduzido à hora da prática, não ao todo fazer.

Além dessa parte introdutória e das considerações finais, este estudo está organizado com os seguintes itens: o estágio supervisionado na formação docente, trilha metodológica e, por último, análise discursiva da pesquisa.

### **O estágio supervisionado na formação docente**

A educação é um processo associado às diversas mudanças que ocorrem na sociedade, assim faz-se então necessária a busca por manter-se em constante transformação através de um processo reflexivo que resulte numa prática condizente com a realidade. Para isto, os saberes pedagógicos e a prática docente devem estar alinhados à função da educação como prática social construída em um contexto histórico. Franco (2008), nos remete para estes saberes pedagógicos como:

Considero que os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente será a expressão do saber pedagógico, uma vez que, a atividade docente é uma prática social, historicamente construída,

que, no seu exercício, transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática. (Franco, 2008, p. 129)

Desta feita, a compreensão da atividade docente deve ter seu olhar voltado aos sujeitos que dela participam, as transformações a que são submetidos e as que se submetem, situada dentro de um contexto histórico. Assim, a formação docente, nos primeiros passos para a construção do educador, deve estar atenta à essas transformações,

Um importante passo para a educação brasileira, bem como para formação dos docentes, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Esta lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e traz em seu artigo 1º que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Para além das instituições e currículos formais, a construção da identidade docente se faz na prática, no contato com as diferentes realidades e situações que perpassam a atividade docente. Com isso, promover a parceria entre as universidades, seus discentes, licenciandos, e escolas, deve ser uma constante no processo de formação docente.

Nesta perspectiva, Lima (2012) traz a significância do estágio supervisionado no que diz respeito ao entendimento da formação docente:

O estágio supervisionado pode ser conceituado como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, entendida como uma atitude teórica-prática humana, de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (prática)”. É no estágio que ocorre a práxis educativa, no momento de apropriação dos conteúdos já adquiridos e os conteúdos que serão transformados na prática (Lima, 2012, p. 29).

Assim, é ressaltada a importância do estágio de docência como o momento de integração entre teoria e prática, quando é possibilitado ao educador refletir sua prática



diante da realidade, experienciar, planejar, compartir e construir novos saberes, fortalecendo com isso o vínculo entre a formação nas universidades e os desafios a que serão submetidos nos espaços escolares da educação básica.

### **Trilha metodológica**

Na tentativa de se obter uma resposta ao problema da pesquisa, destacamos aqui a principal questão: quais as contribuições e os desafios do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras da UNILAB para a formação inicial de docentes estrangeiros? Para dar conta desse questionamento, traçamos um percurso metodológico que priorizou a pesquisa qualitativa, em razão de sua adequação a análises de fenômenos complexos (Yin, 2005).

A pesquisa científica estimula novas descobertas acadêmicas e profissionais, mobiliza saberes, desperta e aciona o interesse pela produção do conhecimento, favorecendo a construção da identidade do professor como um ser de atuação crítica, em constante transformação para o fortalecimento de práticas contextualizadas, integradoras e inter/transdisciplinares.

Os mais variados campos de pesquisas na área educacional jamais se esgotam, considerando as principais mudanças que ocorrem com o decorrer do tempo. São diversas temáticas em discussão, o processo é denso e requer um olhar cuidadoso para as diferentes áreas. Dentre essas, colocamos como tema uma breve reflexão acerca da análise da escolha pela utilização do estágio supervisionado com alunos estrangeiros do curso de licenciatura em Letras da UNILAB.

Dialogando com Silva (2021), compreendemos que a pesquisa científica necessita de uma metodologia que possa dar conta do objeto que se pretende investigar. Desta feita, é fundamental que ela tenha uma finalidade clara em relação ao que se deseja alcançar com determinado estudo acerca do que se foi planejado e articulado conforme seu objetivo.

Por ser a mais apropriada para se alcançar a resposta desejada, optamos pela pesquisa qualitativa, assim, a ênfase recai sobre os processos e não sobre o produto, é “um campo interdisciplinar que preconiza uma abordagem multimetodológica, uma

perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da natureza humana” (Anadón, 2005, p. 11).

Estabelecendo um diálogo com Minayo (1994), podemos constatar que a busca por uma aproximação com os sujeitos do objeto de estudo é extremamente importante. Dessa forma, entendemos que a aproximação facilita o processo de observação, pois consideramos relevante fazer uma observação participante, que, segundo a autora, é aquela que realiza o contato direto entre pesquisador e fenômeno observado, evidenciando, portanto, informações sobre a realidade dos atores sociais em seus contextos. Minayo (1994) acrescenta ainda que nesse processo, o observador, enquanto parte do contexto, busca estabelecer uma relação face a face com os observados.

Em relação ao processo de observação, vale destacar que em virtude do contexto pandêmico que se agravou antes da realização da pesquisa, o momento que seria destinado à observação teve que ser interrompido devido a pandemia da COVID-19, considerando que escolas e universidades tiveram que paralisar suas aulas, conforme normas estabelecidas pelo Ministério da Saúde. Portanto, outras alternativas foram planejadas com o propósito de se conseguir o objetivo proposto.

Como estratégia de roteiro e conversa com os sujeitos da pesquisa, elaboramos um instruo composto por 07 (sete) perguntas abertas. Inicialmente, pensamos em elencar como critério de escolha, a nacionalidade do estagiário, que seria um de cada país que compõe a CPLP, no entanto, essa possibilidade foi descartada, pois, como delimitamos que os sujeitos seriam somente estrangeiros do Curso de Letras, não havia estagiários de todas as nacionalidades almejadas. Ainda como critério de escolha, consideramos viável investigar estudantes de ambos os sexos, por adesão e convite, utilizando o *WhatsApp* como mecanismo inicial de contato.

O procedimento realizado para a concretização da pesquisa se deu através da análise documental do Projeto Político Pedagógico - PPC do Curso de Letras da UNILAB e de entrevista semiestruturada, seguindo o roteiro elaborado por meio da ferramenta disponível para o momento, o *Google Meet*, como estratégia de aproximação da realidade a qual foi investigada. O desenho metodológico desta pesquisa contemplou o estudo de caso, por se tratar de um caso único, isto é, de um curso específico de licenciatura na

região do Maciço de Baturité, em especial nos municípios de Acarape e Redenção (Yin, 2005).

Para que pudéssemos concretizar o proposto, foi necessário contar com o apoio da coordenação do curso e de um professor coordenador de estágio da Instituição para a mobilização dos estudantes, a fim de se obter confirmação sobre a participação na pesquisa. O contato inicial se deu através dos e-mails e tivemos a confirmação de 10 (dez) voluntários que se propuseram a participar livremente da pesquisa. Em seguida, criou-se um grupo no *WhatsApp* para combinar a realização da entrevista semiestruturada, que ocorreu de forma remota com 06 (seis) dos 10 (dez) confirmados, número mínimo que se almejava, e por meio do *Google Meet*, que possibilitou e viabilizou o contato com os envolvidos em nosso objeto de pesquisa.

Em relação ao perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, vale destacar que, à época das entrevistas, os sujeitos que se disponibilizaram a contribuir com este estudo estavam cursando entre o 6º e o 9.º semestres do Curso de Letras da UNILAB. Três (03) são de Angola e três (03) são da Guiné Bissau, sendo quatro (04) do sexo masculino e dois (02) do sexo feminino, com idades entre 23 e 33 anos. Todos já passaram pela disciplina de Estágio Supervisionado em escolas do Ensino Médio que estão localizadas nos municípios de Acarape, Redenção e Guaiuba, sendo três (03) delas de ensino regular, duas (02) de tempo integral e uma (01) de ensino profissionalizante.

### **Análise discursiva da pesquisa**

A pesquisa teve como principal objetivo elucidar novos conhecimentos relacionados a um tema que nos intriga conforme nossas vivências e nossas práticas como professor da rede pública de ensino. Dessa forma, o Estágio Supervisionado sempre esteve como um laboratório para que vários estudos pudessem acontecer. Desta feita, estamos diante de um estágio realizado por discentes que cruzaram o continente para trazer e obter novos saberes, entrelaçando diferentes culturas, vivências, costumes e hábitos, buscando juntos o mesmo objetivo: aprender.

Quanto ao Projeto Pedagógico de Curso - PPC do Curso de Letras da UNILAB, em consonância com Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE 02/2020, é garantido ao aluno estagiário do Curso de Letras uma carga horária de 400 horas de

1250

prática como componente curricular para o curso de graduação plena. Dessa forma, considera-se a base legal que viabiliza e legitima a inserção do graduando em projetos de extensão, os quais envolvem as dimensões teóricas e práticas objetivando a construção e desenvolvimento de competências e habilidades que são de extrema importância na formação inicial do futuro professor (PPC/UNILAB, 2107).

O Estágio Supervisionado encontra espaço para sua realização precisamente nas escolas de educação básica e representa o momento em que o discente é inserido em atividades acadêmicas, objetivando uma formação que colabore com sua atuação no pleno exercício da profissão docente. Segundo o PPC/2017, o estágio é considerado o momento ideal para propiciar a reflexão e incentivar o discente a ingressar na sistemática de pesquisa sobre a prática. Nesse sentido, Lima (2012, p. 31) conceitua estágio como:

[...] um espaço de reflexão sobre a carreira docente. É o momento de rever os conceitos sobre o que é ser professor, para compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade. É a hora de começar a pensar na condição de professor sempre na perspectiva de aprendiz da profissão. É hora de começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão.

Para a pesquisadora, o estágio enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis se concretiza na pesquisa, desse modo vai ao encontro da forma que foi planejado o PPC do Curso de Letras da UNILAB, permitindo ao estudante refletir acerca de sua realidade e ver na pesquisa uma oportunidade de formação contínua.

É oportuno destacar, segundo Silva (2021), que o estágio supervisionado é constituído a partir de atividades teóricas e práticas, as quais são desenvolvidas em diferentes etapas, assim delineadas: encontros para discussão de textos teóricos; sessões de orientação presenciais ou mediadas pelo computador; elaboração de projetos envolvendo o estágio, planejamento de aulas, elaboração de material didático e avaliações; atividades de observações da escola; atividades de coparticipação na escola e sala de aula, podendo envolver pais e professores; atividades de regências, ditas como das principais e, por fim, a elaboração e apresentação de relatórios.

Conforme se observa os procedimentos metodológicos de como o estágio deve ser realizado, pode-se inferir que para cumprir todas essas etapas, faz necessário muito



empenho de todos que estão envolvidos no processo, incluindo a universidade e a escola como parceiras, as quais podem subsidiar mais aprendizado e proporcionar melhorias no desenvolvimento profissional.

No que diz respeito ao PPC do Curso de Letras da UNILAB, este foi elaborado visando atender à legislação em vigor e principalmente garantir ao futuro docente mecanismos que possam fazer com que o professor em início de carreira cresça e se desenvolva profissionalmente, objetivando, como bem afirma Lima (2012), ser uma atividade teórica que se concretiza na prática aliada à pesquisa.

Conforme já adiantamos na trilha metodológica, a pesquisa foi realizada com seis dos dez sujeitos contactados, os quais são estrangeiros e denominados pelas letras A, B, C, D, E e F, como forma de preservar a identidade dos envolvidos.

Na fala dos sujeitos da pesquisa, pode-se constatar uma unânime definição de estágio como um campo vinculado à teoria e à prática, dessa forma amplia-se o diálogo com Pimenta (2012), quando a pesquisadora enfatiza que a finalidade do Estágio Supervisionado é proporcionar ao aluno uma maior aproximação com a realidade na qual irá atuar.

Lima (2012) assegura que mesmo diante da existência de inúmeras questões que dificultam e são desafios para a realização do Estágio Supervisionado, há, para os estudantes, durante sua prática, mais convergência do que divergência. Assim, observamos citadas na fala dos estagiários estrangeiros do Curso de Língua Portuguesa da UNILAB as contribuições obtidas em decorrência de suas experiências com o estágio:

“O estágio me ajudou a superar o medo de falar em público, contribuiu muito na minha formação no que diz respeito a bagagem adquirida ao longo desse processo, experiência pela qual, levarei para vida toda. Tinha tanto medo de assumir a frente dos alunos do ensino médio, mas o estágio me ajudou a superar essa fase, perceber o quão bonito e divino é ensinar, não só aprender também, saí de lá com mais aprendizado do que tinha imaginado.” (Estrangeira A ).

“O estágio contribuiu em me ajudar a superar a timidez e tem a questão, também, de saber colocar na prática o que você leu, nem sempre vai ser do mesmo jeito que a teoria, tem a complexidade, a particularidade de cada sala, de cada turma em que o estagiário vai ter que saber lidar e saber adequar.” (Estrangeiro B).

A primeira contribuição foi compreender ambiente escolar no seu todo, isto é, estrutura, organização, funcionamento de todas escolas onde eu passei como estagiário. Outra contribuição importante que recebi ao longo dos estágios foi o meu contato com a sala de aula, ver como é organizada e principalmente, perceber a diferença em termo de condição social, cultural e econômica, isso me chamou bastante atenção na minha atuação e me levou sempre a procurar melhor forma possível de dar aula. (Estrangeiro C).

A seguir, podemos observar nas falas dos sujeitos entrevistados quais os desafios por eles encontrados quando realizaram o Estágio Supervisionado e no princípio de suas formações. São estudantes estrangeiros que vivenciaram experiências distintas como alunos em seus países de origem. São relatos sobre como é atravessar o continente para se formar no Brasil e fazer a primeira experiência de sala de aula em solo estrangeiro, com culturas e hábitos diferentes, pois as particularidades se apresentam desde o idioma no momento da exposição oral, mesmo sendo o português. Veremos o que falaram os estrangeiros acerca dos desafios encontrados durante a realização do Estágio Supervisionado:

A dificuldade para mim foi na disciplina do estágio, na prática do estágio não. Então no estágio não tive nenhum problema. É como exemplo a metodologia que alguns professores usam para avaliar a disciplina no final, por exemplo, eles precisam ter uma disciplina X só um professor que começa a disciplina e quando termina é outro”. (Estrangeiro D).

[...] foi meio que aquele espanto, por verem bolsistas indo para lá e depois africanos, tinha vezes que para mim perceber não era tão fácil, como quando eu falava pra eles também tinham dificuldades de me perceber e acho que esse foi um dos desafios, com o passar do tempo a convivência foi ajudando também para que isso fosse equilibrando e eles pudessem perceber um pouco mais ne. Esse foi um dos desafios. (Estrangeiro E).

O primeiro desafio para mim foi ter encontrado mesmo uma escola para poder fazer o estágio. Esse foi um primeiro dos desafios que encontrei. ...quando eu cheguei lá na escola, além do professor, mostrar sempre que já havia alguém procurando pelo estágio, não aceitou a minha filha. Então primeiro eu sou estrangeira e mãe. (Estrangeira F).

As falas dos sujeitos são precisas em relação às dificuldades e aos desafios que enfrentaram durante a realização do estágio e percebemos a riqueza de detalhes aqui expostos em cada fala. É interessante perceber que os desafios são bem semelhantes aos que enfrentamos em nosso princípio de formação, que também observamos quando recebemos os estagiários em nossa sala de aula.

### **Considerações finais**

A pesquisa buscou compreender quais as contribuições e os desafios do Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Letras da UNILAB para a formação inicial de docentes estrangeiros.

Já que o Estágio foi uma de nossas inquietações, pesquisar sobre esse tema tornou-se algo mais próximo do nosso cotidiano profissional, uma vez que colhemos maiores evidências junto aos alunos de nossa região. Em relação ao processo de realização do Estágio Supervisionado, nosso foco se voltou para os alunos estrangeiros do Curso de Letras, que atravessaram o continente para estudar na UNILAB e estagiar nas escolas circunvizinhas.

É importante destacar que o estágio é o principal elo entre o docente em formação e a realidade da sala de aula, que embora consiga galgar uma posição de destaque na academia, isso não é garantia de que será um bom professor quando chegar à escola. O estágio é o termômetro que mede com precisão a temperatura da identidade com a profissão. É na justaposição da teoria com a prática que se chega à práxis, daí o motivo de serem indissociáveis.

Diante da investigação realizada, concluímos que os sujeitos demonstraram um perfil de dedicação aos estudos, disponibilidade em ajudar, tranquilidade nas ações, persistência na carreira docente e, acima de tudo, formação inicial voltada para a pesquisa.

Assim podemos perceber que o Estágio Supervisionado possibilitou aos estudantes estrangeiros contribuições como: superação do medo de falar em público; oportunidade de pôr em prática as teorias estudadas e discutidas na universidade e voltar à escola na condição de observador, para percebê-la sob um novo olhar; visão abrangente do ambiente escolar, não se limitando à sala de aula; presenciar as diferentes realidades existentes na escola; oportunizar a primeira experiência como professor, dentre tantas outras que legitimaram o estágio como momento ímpar na vida do profissional em formação que deseja lograr êxito na carreira docente.

Portanto, em relação aos desafios destacamos: diferenças no uso da língua portuguesa; garantir a interação da turma; saber lidar com o tempo da aula; conseguir cumprir com o que foi planejado; diferenças culturais e linguísticas etc. Estabelecendo um paralelo entre as contribuições e desafios, podemos concluir que o estágio propiciou mais convergência do que divergência. Ficamos com uma única certeza: que outras pesquisas poderão somar a esse tema e propiciar grandes resultados.

### **Referências**

- Anadón, M. (2005) *A pesquisa dita “qualitativa”*: sua cultura e seus questionamentos. Senhor do Bonfim: UNEB/UQAC.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil.



Brasil (2010). *Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010*. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil.

Brasil (2020)

Franco, M. A. S. (2008) *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez.

Lima, M. S. L. (2012) *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro.

Minayo, M. C. S. (org). (1994). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2017) *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (2012) *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez.

Silva, J. P. (2021) *Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Docentes: reflexões sobre a inserção de alunos estrangeiros no curso de letras da UNILAB – Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, p. 160.*

UNILAB, (2017) *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Língua portuguesa – Licenciatura*. Redenção/CE.

Yin, R. K. (2005) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed., Porto Alegre: Bookman.

O papel do professor e dos pares na inclusão de alunos migrantes

Ricardo Laranjeira (0009-0009-2914-2591)\*,

Sérgio Gaitas (0000-0002-7367-2321)\*\*,

Margarida Alves Martins (0000-0002-2773-1634)\*\*,

Guilherme Leite (0009-0006-9001-0473)\*,

Catarina Alves (0009-0001-4247-5982)\*,

Tiago Sarabando (0009-000926-29-2404)\*.

\*ISPA - Instituto Universitário, \*\* CIE-ISPA – Centro de Investigação em Educação

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UIDB/04853/2020 | UIDP/04853/2020).

Autor de contacto: Ricardo Laranjeira – riclaranjeira@gmail.com

## Resumo

O aumento da migração, vem introduzir na escola, uma maior diversidade linguística e cultural, criando barreiras sociais e de aprendizagem, à inclusão de alunos migrantes. Considerando que estas barreiras podem ser ultrapassadas mais facilmente, com o auxílio dos pares, importa que sejam desenvolvidos ambientes positivos de inclusão. A presente investigação pretendia caracterizar as estratégias de ensino, mobilizadas pelos professores, em turmas de 1º ciclo com alunos de língua materna não portuguesa. Também era objetivado, descrever as experiências sociais dos alunos migrantes com os seus pares nativos. Assim, foram realizados dois estudos de caso, em turmas de 3º e 4º ano letivo, com 20 alunos e a professora titular como participantes, de cada uma das turmas. Foram realizadas observações, em sala de aula, recreio e refeitório, com recurso a duas grelhas de observação. Realizaram-se 17 entrevistas no total. Foi criado um sociograma de cada uma das turmas. Da análise de dados, foi possível categorizar o modo como as professoras colocavam em prática as estratégias escolhidas, verificou-se a existência de apoio entre pares em sala de aula, ainda que as interações fossem diferentes entre as turmas. Foi possível descrever as interações sociais entre

alunos migrantes e os seus colegas. Os resultados obtidos indican que existem estratégias promotoras de inclusão, e outras poderão representar um fator de exclusão. Os resultados também indicam que os pares podem ser um meio importante na inclusão dos colegas migrantes, através do apoio prestado dentro e fora da sala de aula.

*Palavras-chave:* inclusão; migração; pares; professores; diferenciação pedagógica.

### **The role of teachers and peers in the inclusion of migrant students**

#### **Abstract**

Increased migration introduces greater linguistic and cultural diversity into schools, creating social and learning barriers to the inclusion of migrant students. Considering that these barriers may be more easily overcome with the help of peers, it is important that positive inclusive environments are developed. This research aimed to characterize the teaching strategies used by teachers in primary school classes with non-Portuguese-speaking students. It also aimed to describe the social experiences of migrant students with their native peers. Thus, two case studies were conducted, in 3rd and 4th grade classes, with 20 students and their teacher as participants, from each of the classes. Observations were made, in the classroom, playground, and cafeteria, using two observation grids. A total of 17 interviews were conducted. A sociogram of each class was created. The data analysis allowed us to describe how teachers implemented the chosen strategies. We observed the presence of peer support in the classroom, although the nature of interactions varied across the two classes. Additionally, the social interactions between migrant pupils and their peers were described. The obtained results indicate the presence of strategies that promote inclusion, while others may introduce additional obstacles. The results also indicate that peers can be an important mean of inclusion for migrant peers, through the support they provide inside and outside the classroom.

*Keywords:* inclusion; migration; peers; teachers; differentiated instruction.

O aumento da imigração, introduziu na escola, uma maior diversidade linguística e cultural (EUROCID 2022), tendo a escola, a responsabilidade de criar condições para que todas as crianças sejam bem acolhidas e integradas nas dinâmicas sociais e de aprendizagem. A entrada no ensino básico é um período que pode trazer momentos de ansiedade e angústia, por se caracterizar como sendo o início da escolaridade obrigatória, frequentemente num novo grupo de alunos, mas também o início de novas aprendizagens, que serão a base da vida futura em termos académicos e sobretudo sociais (Bambara et al., 2016). Para as crianças estrangeiras, acresce o facto de chegarem à escola provenientes de países e culturas diferentes, o que poderá dificultar mais o seu processo de integração. Na legislação portuguesa é consagrado “*o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos*” (Decreto-Lei 54/2018), o que remete para a adoção de práticas inclusivas na escola, sendo a diversidade de alunos considerada uma mais-valia. Dado que as crianças migrantes são um dos grupos com maior representação entre os que enfrentam mais obstáculos na educação (Ribeiro et al., 2016), cabe aos professores mobilizar estratégias de diferenciação pedagógica de forma a garantir que todos os alunos sejam incluídos. Estas podem ser ao nível de organização da sala de aula, organização da tarefa, trabalho em grupo, adaptação curricular e, em particular, tutoria entre pares (Gaitas e Alves Martins, 2016). Este último aspeto, remete para a necessidade de identificar e descrever quais as práticas que os alunos poderão utilizar, para apoiar outros, em particular alunos migrantes, em contexto escolar (Carter e McCabe, 2021). Existem diversos estudos que mostram que existem benefícios quer para os alunos que prestam auxílio quer para os alunos que são auxiliados (Malone et al., 2019; Woodgate et al., 2019) e que sem o envolvimento dos pares é difícil criar uma coesão que permita o desenvolvimento de ambientes inclusivos (Bambara et al., 2016; Gaitas & Carêto, 2022). Apesar de existirem indicadores internacionais, que referem a existência de um esforço que tem vindo a ser realizado, pela sociedade educativa, para promover a inclusão social (Woodgate et al., 2019), são poucos os estudos realizados em Portugal. Neste contexto, a presente investigação teve como objetivos a caracterização das estratégias de ensino mobilizadas pelos professores numa turma de 1º ciclo com alunos migrantes de língua materna não

portuguesa e a descrição das experiências sociais de alunos migrantes de 1º ciclo com os seus pares.

### **Método**

Optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo sido realizados dois estudos de caso, usando a observação, as entrevistas e sociogramas.

### **Participantes**

As escolas que participaram neste estudo, faziam parte dum agrupamento de escolas com elevada percentagem de alunos migrantes, pertencente à rede de escolas do ensino público, na área metropolitana de Lisboa. Este agrupamento, era constituído por sete escolas, onde existiam, no total, 2823 alunos, provenientes de 24 nacionalidades diferentes.

Foram seleccionadas duas turmas: A Turma A, do 3º ano letivo, com a Professora A e constituída por 20 alunos, 11 rapazes e 9 raparigas, com idades entre os 8 e os 10 anos, de cinco nacionalidades diferentes. A maioria, tinha nacionalidade portuguesa, seguindo-se a angolana e a brasileira. Cinco alunos tinham uma língua materna diferente do português: 4 alunos provenientes da Índia e 1 do Paquistão. O nosso foco incidiu sobre o Migrante A1 de 9 anos proveniente do Paquistão, a Migrante A2 de 9 anos e os Migrante A3 e A4 de 9 anos e o Migrante A5 de 8 de idade, estes quatro de origem indiana. A turma B do 4º ano letivo com a Professora B, integrava 20 alunos com idades entre os 9 e 12 anos, oito rapazes e doze raparigas. Apenas 6 alunos eram da nacionalidade portuguesa, sendo a maioria dos alunos de outras nacionalidades, todas elas de língua portuguesa, Brasil, Angola, Guiné e Cabo Verde. Havia igualmente 4 alunos cuja língua materna não era o português e que foram o foco deste estudo: a Migrante B1 de 10 anos vinda da Índia, a Migrante B2 também com 10 anos proveniente da Ucrânia e as Migrante B3 e B4 da Índia, com 9 e 11 anos respetivamente.

### **Instrumentos**

Foi criada uma *Grelha de Observação Sistemática* dividida em duas partes. A primeira, referente à professora, englobava três dimensões: organização da turma, organização para o trabalho e interação com os alunos. A segunda, direcionada para a



interação entre pares, tinha 2 dimensões: observação em sala de aula (durante as tarefas e entre tarefas) e observações fora da sala de aula (recreio e refeitório). Também se pretendia caracterizar como a professora geria a turma, se a organização da sala de aula era fixa ou mutável, verificar se o trabalho se realizava maioritariamente em grupo, a pares ou individual, e por último verificar o tipo de interação estabelecido com os alunos.

Foi igualmente realizada uma análise sociométrica com vista a identificar quem os alunos migrantes escolhem e por quem são escolhidos para trabalhar e para brincar (Williams, 2015). Foi solicitado, individualmente a cada aluno, que referisse 3 colegas com quem mais gostava de trabalhar e 3 com quem não gostava de trabalhar. O mesmo pedido foi realizado para as preferências em situação de brincadeira (Huang et al., 2006).

A partir das observações foram realizadas entrevistas semiestruturadas às professoras, sobre a caracterização da turma, o tipo de organização do espaço e do trabalho, o envolvimento dos migrantes, participação e dificuldades, a existência de apoio aos migrantes com dificuldade no português, o apoio entre pares, e a exclusão social.

Foram ainda levadas a cabo entrevistas aos alunos migrantes e a alguns alunos nativos, escolhidos com base nas nomeações do sociograma. As entrevistas, focaram-se principalmente em aspetos sociais, saber com quem se relacionavam, como eram essas relações, se identificavam algum colega com dificuldade, o tipo de apoio que recebiam, quem o prestava, o tipo de apoio que prestavam, a quem prestavam, se sentiam fazer parte da turma (Merriam & Tisdell, 2016).

### **Recolha e análise de dados**

Foi obtida autorização da direção do agrupamento, e os respetivos consentimentos informados de todos os participantes e dos seus representantes legais. As observações realizaram-se durante dois meses. Foram feitas, 10 observações em sala de aula e 8 observações no recreio e no refeitório, para ambas as turmas. As questões do sociograma foram colocadas a todos os alunos da turma, de forma individual e em local isolado. As entrevistas foram todas realizadas no último mês de aulas, de forma individual, num espaço isolado. As entrevistas foram registadas em formato áudio.

Para analisar os dados, utilizou-se o procedimento de análise de conteúdo. As observações realizadas com foco no papel do professor e na interação entre pares serviram

para categorizar as práticas do professor e o tipo de interação existente entre os alunos dentro e fora da sala de aula. Analisámos todos os contactos verbais ou físicos entre dois ou mais elementos, em que pelo menos um deles fosse migrante. Para o sociograma de cada turma, foram analisadas individualmente as nomeações de cada aluno e criada uma tabela de frequências, demonstrativa do número de nomeações que cada aluno teve positivas, negativas e total. As entrevistas a professores e alunos foram todas transcritas.

## Resultados

### Turma A

#### *Estratégias mobilizadas pelas professoras titulares*

**Organização da turma.** Na sala de 3º ano a Professora A iniciou o ano com a sala de aula disposta com os alunos sentados a pares, tendo-se alterado duas vezes, culminando numa organização em pequenos grupos de 4 a 6 alunos. Enquanto vigoraram as duas primeiras formas de organização, 3 dos 5 migrantes mantiveram-se no fundo da sala sem rotação de colegas enquanto os restantes iam alterando os seus pares ocasionalmente. Com a alteração para pequenos grupos, as interações entre alunos alteraram-se, passando os alunos a prestar auxílio uns aos outros. Contudo 4 dos 5 migrantes desta turma, passaram a constituir um grupo, à exceção do Migrante A1 (Paquistanês), que se sentava num grupo heterogéneo, por ser o mais eficiente na língua portuguesa. Observou-se que existia interação entre os elementos de cada grupo, sendo prestado auxílio aos pares menos capazes. Contudo, a interação com os elementos de outros grupos passou a ser mais esporádica, uma vez que tinham de se levantar do seu lugar. Apesar de estarem num grupo exclusivo de migrantes os migrantes A3 e A4, ambos indianos, procuravam a ajuda dos colegas Migrante A1 (paquistanês) e o aluno A17 (um rapaz brasileiro recém-chegado à turma) em momentos de trabalho, de forma espontânea, sem interferência ou mediação por parte da professora.

**Apoio dos pares (mais e menos competente).** A Professora A diz não ter dúvidas que a alteração da organização de turma para o sistema de pequenos grupos, veio potenciar mais a interação entre todos os alunos, criando ligações mais positivas e levando a que exista mais entreajuda, de forma mais direta e eficaz, mas essa ajuda parece não acontecer com os alunos migrantes com maior dificuldade no português. Justificando a

sua escolha em formar um grupo exclusivo de migrantes, a Professora A refere “*o facto de eles estarem constantemente a falar lá fora e mesmo na sala, entre eles, na língua deles*” o que dificulta as interações com outros colegas. Refere ainda que os próprios migrantes não procuram nem querem ajuda dos colegas.

***Ensino orientado para as necessidades dos alunos.*** Foi referido pela Professora A, a existência de uma diferenciação no trabalho realizado com os alunos migrantes, uma vez que “*são alunos que trabalham matérias diferentes dos outros*”. Segundo as observações os migrantes realizam fichas de português específicas enquanto a restante turma está a ler em conjunto e/ou a realizar tarefas do manual.

***Adaptação de currículo.*** Segundo a Professora A, a adaptação de currículo é uma medida necessária no trabalho com alunos migrantes, uma vez que identifica a língua portuguesa como uma barreira significativa. A adaptação de currículo para estes alunos prende-se exclusivamente às fichas de português de níveis letivos inferiores. Das observações, constatou-se que embora esta estratégia fosse colocada em prática pela Professora A, devido às dificuldades de comunicação com os restantes colegas, os alunos migrantes são deixados de parte, ficando dependentes da atenção da professora.

***Professor de apoio / Coadjuvante.*** Quando as escolas foram seleccionadas, existia o apoio de Português Língua Não Materna que foi retirado após o início do ano letivo. Observou-se que embora existe uma professora de apoio, não era exclusiva aos alunos migrantes.

***Avaliação.*** A avaliação assenta em provas de preenchimento individual, sem qualquer apoio, iguais para todos. A Professora A disse sentir-se frustrada na forma de avaliação dos alunos migrantes, tendo em consideração o seu currículo, referindo que existem alunos migrantes que passam “*semanas a dar o “nê”, se lhes der uma ficha sobre isso hoje, e a mesma ficha daqui a quinze dias, as dificuldades vão ser as mesmas*”.

#### ***Escolhas para trabalhar e para brincar.***

O sociograma demonstrou a existência de nomeações positivas recíprocas, entre os quatro alunos migrantes masculinos, para trabalhar e para brincar. Nesta turma apenas um aluno (não migrante) escolheu positivamente alunos migrantes. Os restantes



elementos da turma, quando mencionam os alunos migrantes é de forma negativa, nas duas dimensões em análise. Da análise às escolhas realizadas pelos alunos migrantes, é possível verificar que apesar da reciprocidade, 3 dos 5 migrantes fizeram escolhas positivas de colegas nativos para trabalhar. No entanto na dimensão brincadeira apenas a aluna Migrante A2 mencionou positivamente colegas nativas, o que não foi verificado nas observações no recreio, em que a aluna Migrante A2 procura outras meninas indianas para interagir, não brincando com os colegas da sua turma.

### ***Interações fora da sala de aula.***

Em todas as observações realizadas no recreio, verificou-se que os migrantes da Turma A estão sempre juntos e que interagem, na maior parte do tempo, entre si. Na maioria das vezes não procuram outros colegas para as suas brincadeiras, nem são procurados para serem incluídos nas brincadeiras dos outros. Foi possível verificar, alguns momentos de interação violenta entre alunos migrantes e outros colegas.

## **Turma B**

### ***Estratégias mobilizadas pelas professoras titulares***

***Organização da turma.*** A Professora B adotou uma disposição em “U” com duas carteiras no centro, em que os lugares são fixos, mudando unicamente por indicação expressa da professora e com um objetivo claro: apoio dos colegas ou problemas de comportamento. Segundo a Professora B, a justificação principal para este tipo de organização relaciona-se com a multiculturalidade e a heterogeneidade existentes na turma. Adicionalmente a Professora B refere sentir uma necessidade de ter “*os mais agitados para mais junto de mim, os outros para mais longe. E assim, também, é mais fácil dar a volta e ver o que vão fazendo e tirar-lhes dúvidas*”. Contudo, a Professora B refere-se aos diferentes sistemas de organização usados ao longo dos anos, como uma ferramenta para alcançar o grupo coeso que hoje existe. Observaram-se momentos de apoio entre pares, de forma sistemática. Com este modelo de organizar a sala de aula, os alunos apoiam-se maioritariamente nos alunos que estão ao seu lado. Os alunos migrantes encontram-se sentados de forma alternada, no meio dos outros alunos, adquirindo e prestando apoio aos seus pares.

***Apoio dos pares (mais e menos competente).*** Numa turma em que existem mais alunos estrangeiros que nativos, o apoio entre pares acontecia de igual modo entre todos os colegas. Os alunos migrantes encontravam-se sentados entre os restantes, prestando e recebendo apoio dos colegas. A Professora B salientou que prefere que as dúvidas sejam tiradas primeiro com ela, mas refere a existência de trabalho conjunto e que o apoio entre eles existe e é saudável. Segundo a Professora B, a relação positiva entre pares e o consequente apoio existente deve-se ao facto do grupo aceitar e integrar os novos alunos rapidamente na vida da turma. As observações realizadas em sala de aula, confirmaram que nem professora nem alunos, fazem distinção entre alunos, por tempo de turma, dificuldade ou língua materna.

***Ensino orientado para as necessidades dos alunos.***

Segundo a Professora B, o estado atual da sua turma, só se deve ao trabalho consistente que foi realizado ao longo do 1º ciclo. Se hoje existe um equilíbrio, ainda que frágil, no acompanhamento da matéria e na forma de trabalhar, tal é resultado do trabalho diferenciado realizado nos anos anteriores. Segundo a Professora B foi necessário adaptar o processo de aprendizagem às necessidades de cada aluno. Os alunos migrantes que não dominavam o português formaram inicialmente um grupo que fazia trabalho específico de língua portuguesa, sendo depois incluídos em grupos heterogéneos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. No sistema atual foi possível observar que existe um ritmo diferente entre os alunos, sendo que a Migrante B3 era entre os migrantes, aquela que demonstrava ter mais necessidade de apoio e reforço, que se verificou ser prestado pela professora e pelas colegas indianas.

***Adaptação de currículo.*** Nesta turma não era feita qualquer adaptação de currículo para os alunos migrantes.

***Professor de apoio / Coadjuvante.*** A Professora B fez referência ao pouco apoio prestado aos alunos migrantes que têm vindo a chegar, uma vez que perderam o apoio de Português Língua Não Materna (PLNM). No entanto, existe um professor que faz coadjuvação à turma. Observou-se apoio específico na língua portuguesa aos alunos migrantes.

**Avaliação.** Foi possível verificar que a avaliação se realiza de forma constante, englobando a participação, o comportamento, a realização de trabalhos individuais, em grupo e trabalhos de casa. No entanto o maior peso continua assente em provas de preenchimento individual sem qualquer apoio, iguais para todos.

#### ***Escolhas para trabalhar e para brincar.***

O sociograma demonstra não existir reciprocidade evidente entre os alunos em estudo, existindo, no entanto, nomeações recíprocas entre as Migrante B1 (indiana) e a Migrante B2 (ucraniana) para o trabalho e entre as Migrante B1 e a Migrante B4 (indiana) nas duas dimensões, trabalho e brincadeira. Da análise às nomeações feitas pelos alunos da turma, é verificado que existem nomeações positivas e negativas entre todos os elementos da turma. Destaca-se, no entanto, a Migrante B2 (ucraniana) com várias nomeações positivas para trabalhar feitas por vários alunos da turma, demonstrando reconhecimento por parte dos colegas, para a disposição desta aluna em apoiar os seus pares. Pelo contrário, a Migrante B3 (indiana) não teve qualquer nomeação positiva, o que foi explicado pelas entrevistas aos alunos e suportado pelas observações, sendo uma aluna que copia pelos outros e que no recreio procura outras meninas, de outras turmas, da sua nacionalidade para brincar, incluindo a Migrante A2 (indiana), da outra turma em estudo.

#### ***Interações fora da sala de aula.***

Nesta turma, com exceção da Migrante B3 (indiana) que procura meninas de outras turmas da sua nacionalidade, não existem grupos isolados de alunos migrantes. Podem existir relações de maior ou menor intensidade entre alguns membros da turma, mas não se observaram alunos a procurar grupos específicos, nos momentos lúdicos. Na opinião da Professora B esta é uma turma onde *“a diferença faz parte, são mais estrangeiros que portugueses, e mesmo os que já nasceram cá, metade são filhos de imigrantes, portanto aqui somos todos iguais”*.

#### ***Interações na cantina***

O momento de refeição acontece em simultâneo para as duas turmas, tendo sido observável que 7 dos 9 migrantes se agrupavam. O motivo para formarem um grupo à

parte dos outros, é por trazerem comida de casa, nas palavras da Migrante B1 “*este é o momento em que podemos falar todos na nossa língua*” independentemente da turma ou idade.

### **Discussão**

Com base nos nossos resultados, podemos sublinhar alguns processos sociais e fatores contextuais que ajudam a perceber as dinâmicas de exclusão/inclusão de alunos migrantes nos contextos escolares. Parecem emergir determinadas práticas dos professores que destacam as diferenças entre grupos contribuindo para marginalização de grupos específicos de alunos ou, por outro lado, outro tipo de práticas que promovem a interação entre diferentes grupos de alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento e inclusão social.

A forma como a Turma A está organizada e as práticas pedagógicas da respetiva professora (Organização da turma, Apoio dos pares, Ensino orientado para as necessidades dos alunos, Adaptação de currículo, Avaliação) permitem caracterizar as práticas de diferenciação pedagógica como um conjunto de propostas direcionadas a grupos específicos de alunos, neste caso os alunos migrantes entendidos como menos competentes, mantendo uma abordagem simultânea para os restantes alunos, (Eikeland & Ohna, 2022). Na prática, essas estratégias de organização dos alunos diminuem o contacto entre pares, impedindo o desenvolvimento de amizades, promovendo em simultâneo a criação de estereótipos e de atitudes negativas (Juvonen, 2018). A falta de proximidade física e a ausência de contacto positivo com colegas diversos reforçam a preferência pelos pares com quem trabalham, contribuindo para o preconceito contra os alunos migrantes. Este tipo de práticas não só ignora o facto de que o desenvolvimento cognitivo ocorre nas complexas relações sociais que se criam nas salas de aula, onde colegas mais competentes oferecem possibilidades únicas de interação para discussão e colaboração, como também negligencia o que já sabemos sobre como os alunos desenvolvem sua competência intelectual (Gaitas & Carêto, 2022). Embora do ponto de vista do ensino essas práticas possam parecer justificáveis, elas não facilitam a inclusão social, como evidenciado pelo sociograma e pelas interações fora da sala de aula. Considerados na totalidade, estas práticas de organização limitam as oportunidades dos

alunos interagirem uns com os outros, com a mediação dos professores, impedindo-os de fazer amizades com os colegas migrantes e de contribuírem para o seu desenvolvimento (Moody, 2001).

Na Turma B existe uma maior interação entre pares associada a uma organização de sala de aula promotora dessa interação entre os alunos migrantes e os seus pares – alunos migrantes dispersos entre os pares. Contudo, apesar de mais ténue ainda existe alguma preferência dos alunos migrantes entre si. Para reduzir o preconceito em relação a grupos étnicos e à diversidade cultural, as escolas também podem considerar a adoção de currículos multiculturais. A educação multicultural concentra-se em aumentar a representação de narrativas diversas dentro da sala de aula, por meio da incorporação das histórias, música, língua, feriados e valores dos vários alunos (Bigler, 1999). O objetivo da educação multicultural é duplo: primeiro, busca facilitar a integração de todos os alunos na comunidade escolar, dando espaço equitativo à sua cultura e experiências. Em segundo lugar, visa promover a compreensão, empatia e respeito mútuo entre os alunos, estimulando uma atitude inclusiva e valorizando a diversidade como um recurso enriquecedor para todos.

As turmas em estudo demonstraram ser espaços onde a diversidade e a multiculturalidade estão presentes, no entanto a diversidade por si só não promove automaticamente a inclusão social. Os professores precisam de forma proactiva modelar comportamentos socialmente inclusivos, recorrer a práticas que unam os alunos com objetivos e atividades comuns e compartilhadas, e lidar com situações quando os alunos se sentem inseguros e excluídos. Quando os professores criam um ambiente acolhedor, encorajador e inclusivo, os alunos sentem-se mais preparados para se envolverem e aprenderem, resultando numa maior participação e sucesso académico. A capacidade de concentração em tarefas académicas é facilmente comprometida quando os alunos estão preocupados ou angustiados devido à forma como são tratados pelos colegas. Em contraste, quando os alunos têm bons amigos na escola, trabalham juntos em projetos conjuntos ou atividades compartilhadas, estão altamente envolvidos e gostam da escola, o que promove o seu sucesso académico, emocional e social (Wentzel et al., 2018). O facto de os alunos migrantes de ambas as turmas se agruparem ao almoço pode indicar

um mecanismo de proteção e suporte emocional, criando assim um espaço seguro, reduzindo possíveis barreiras comunicativas e culturais. Cabe à escola estar atenta a estes mecanismos e adotar medidas que incentivem a interação entre todos os alunos.

Há ainda um longo caminho a percorrer para inclusão dos alunos migrantes nas escolas, quer do ponto de vista das estratégias pedagógicas, quer da mobilização de recursos: Por exemplo, porque motivo o professor de apoio não poderia mediar a interação entre pares no contexto da sala de aula? Também existe a questão da forma de avaliação: Porque não pode ser adaptada aos diferentes objetivos? Existe ainda a questão do momento do almoço: Porque não podem estar todos juntos independentemente se trazem comida de casa? Um caminho a percorrer. As crenças dos professores relativamente aos efeitos das práticas inclusivas para alunos migrantes determinam as práticas que estes professores irão mobilizar, produzindo diferentes consequências para o processo de inclusão de alunos migrantes, podendo contribuir ou limitar a participação e desenvolvimento destes alunos na sala de aula.

### Referências

- Bambara, L. M., Chovanes, J., Thomas, A., & Cole, C. L. (2016). Effective peer-mediated strategies for improving the conversational skills of adolescents with autism. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups SIG 1, 1(1)*, 29-36. <https://doi.org/10.1044/persp1.SIG1.29>
- Bigler, R. S. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. *Journal of Social Issues, 55(4)*, 687–705. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00142>
- Carter, E. W., & McCabe, L. E. (2021) Peer perspectives within the inclusive postsecondary education movement: a systematic review. *Behavior Modification, 45(2)*, 215–250. <https://doi.org/10.1177/0145445520979789>
- Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*. <https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652961/details/maximized>

- Eikeland, I. & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: a configurative review, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8:3, 157-170, DOI: 10.1080/20020317.2022.2039351
- EUROCID. (2022). *Breve história da migração na EU*. <https://eurocid.mne.gov.pt/breve-historia-da-migracao-na-ue>
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2016). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Gaitas, S., & Carêto, C. (2022). Educação inclusiva e as (insuperáveis?) fronteiras da organização escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 22, 1-20. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1816>
- Huang, W., Hong, S. H., Eades, P. (2006). Effects of Sociogram Drawing Conventions and Edge Crossings in Social Network Visualization. *Journal of Graph Algorithms and Applications*, 11(2), 397–429. <https://doi.org/10.7155/jgaa.00152>
- Juvonen, J. (2018). The potential of schools to facilitate and constrain peer relationships. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 491–509). The Guilford Press.
- Malone, K. W., Fodor, J. A., & Hollingshead, A. (2019). Peer tutoring to support inclusion of students with the most significant cognitive disabilities at the secondary level. *Inclusion*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-7.1.1>
- Merriam, S. B., Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research - A guide to design and implementation*, (4th Ed.). Jossey-Bass - A Wiley Brand, USA.
- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107(3), 679–716. <https://doi.org/10.1086/338954>

- Ribeiro, N., Malafaia, C., Neves, T., & Menezes, I. (2016). Immigration and the Ambivalence of the School: Between Inclusion and Exclusion of Migrant Youth. *Urban Education, 54*(9), 1290-1318. <https://doi.org/10.1177/0042085916641172>
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2018). Emotional support, social goals, and classroom behavior: A multilevel, multisite study. *Journal of Educational Psychology, 110*(5), 611–627. <https://doi.org/10.1037/edu0000239>
- Williams, Y. (2015). *Sociogram: Definition & Examples*. <https://study.com/academy/lesson/sociogram-definition-examples-quiz.html>
- Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S., & Kirk, S. (2019). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation, 42*(20), 2553-2579. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>



## Área 10 – Lenguaje, Comunicación y sus alteraciones

Hablantes tardíos: Categorías léxicas como predictores de TDL

Mónica Vilameá Pérez (<https://orcid.org/0009-0005-0956-2776>), \*

Iria Botana Lois (<https://orcid.org/0000-0002-6663-815X>)\*\*

\*Universidad de La Coruña\*\*Universidad de La Coruña

Autor de contacto: Mónica Vilameá. Correo electrónico: [m.vilamea@udc.es](mailto:m.vilamea@udc.es). Dirección postal: Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Elviña, 15071 (A Coruña).

## Resumen

Se identifican como Hablantes Tardíos (HT) a aquellos niños que presenta un retraso en la aparición del lenguaje temprano que se da en ausencia de déficits cognitivos, sensoriales o motores y de enfermedades genéticas o neurológicas (Leonard, 2014). Tradicionalmente ya Rescorla (1989) describía en sus trabajos a esta población infantil como niños que entre los 24 y 30 meses presentaban un repertorio de palabras inferior a 50 y ausencia de combinación de palabras a los 24 meses. Desde entonces la literatura científica aporta numerosos estudios en donde se incluye el criterio de un léxico reducido como criterio de inclusión para la identificación de los HT. Sin embargo, se disponen de pocos datos acerca del tipo de léxico que emplean esta población, o como se va desarrollando el incremento del léxico por categorías léxicas.

Se conoce que entre el 50 y el 70 por ciento de los niños considerados HT a los 24 meses tenía un retraso en la aparición del lenguaje que era transitorio (Dale et al, 2003). Otros estudios muestran que muchos hablantes tardíos no llegan a cumplir criterios para un diagnóstico de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), sin embargo, presentan habilidades lingüísticas más pobres que sus iguales (Rescorla, 2009).

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar el tipo de léxico empleado entre los 18 y 30 meses en 4 niños diagnosticados posteriormente de TDL a los 5 años y 4 niños con historia de HT sin diagnóstico de TDL a los 5 años. El objetivo es determinar si las categorías léxicas empleadas pueden ser predictoras de dificultades persistentes en el desarrollo del lenguaje y por tanto de TDL. Se realizó un estudio cuasiexperimental

empleando metodología retrospectiva observacional con una comparativa de los resultados en el CDI (Jackson-Maldonado, et al, 2003) aplicados entre los 18 y 30 meses en ambos grupos. Los resultados muestran diferencias entre la cantidad de léxico y cantidad de categorías léxicas empleadas en ambos grupos.

*Palabras clave:* desarrollo del lenguaje, léxico, hablantes tardíos, predictores, diagnóstico.

### **Late Talkers: Lexical categories as predictors of DLD**

#### Abstract

Late Talkers (TL) are identified as those children who present a delay in the appearance of early language in the absence of cognitive, sensory or motor deficits and genetic or neurological diseases (Leonard, 2014). Traditionally already Rescola (1989) described in his works this infant population as children who between 24 and 30 months presented a repertoire of words less than 50 and absence of word combination at 24 months. Since then, the scientific literature has contributed numerous studies in which the criterion of a reduced lexicon is included as an inclusion criterion for the identification of HTs. However, few data are available on the type of lexicon used by this population, or how the lexical increase by lexical categories develops.

It is known that 50 to 70 percent of children considered HT at 24 months had a delay in language onset that was transient (Dale et al, 2003). Other studies show that many late speakers do not meet criteria for a diagnosis of Developmental Language Disorder (DLD), yet they exhibit poorer language skills than their peers (Rescola, 2009).

The present work aims to study the type of lexicon used between 18 and 30 months in 4 children subsequently diagnosed with TDL at 5 years of age and 4 children with a history of HT without a diagnosis of TDL at 5 years of age.

The aim is to determine whether the lexical categories used can be predictors of persistent difficulties in language development and therefore of TDL. A quasi-experimental study

was conducted using retrospective observational methodology with a comparison of the results of the CDI (Jackson-Maldonado, et al, 2003) applied between 18 and 30 months in both groups. The results show differences in lexical quantity and number of lexical categories used in both groups.

*Key words:* language development, lexical, late speakers, predictors, diagnosis.

### **Introducción**

Se identifican como Hablantes Tardíos (HT) a aquellos niños y niñas que presenta un retraso en la aparición del lenguaje temprano que se da en ausencia de déficits cognitivos, sensoriales o motores y de enfermedades genéticas o neurológicas (Leonard, 2014). Los criterios de inclusión para considerar a un niño o niña de 24 meses como HT clásicamente han sido dos, el retraso significativo en el desarrollo del léxico expresivo a los 24 meses, y la ausencia de combinación de palabras. Dentro del criterio retraso significativo en el léxico expresivo los primeros trabajos de Rescorla (1989) hablaba de un repertorio léxico inferior a 50 palabras, pero resultaba un criterio difícilmente aplicable al rango de edad de 24 a 31 meses empleado para los HT. Por ello la propia autora en trabajos posteriores, Rescorla y Achenbach (2002), recomendaba emplear criterios cuantitativos, empleando el criterio de percentiles inferiores a 15 en el LDS (Language Development Survey) utilizado en sus estudios.

Más tarde numerosos estudios comienzan a emplear el MacArthur Communicative Development Inventory (CDI), del que disponemos de adaptación española (Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur, López Ornat et al, 2005) tomando de nuevo el criterio cuantitativo como criterio de inclusión, sugiriendo los percentiles inferiores a 10 aquellos que definen a la población de entre 18 y 30 meses como HT.

Con independencia del criterio más extendido entre los clínicos para definir a los HT, en la literatura científica se pueden encontrar datos acerca de otros criterios que definen su fenotipo, como puede ser la comprensión y el empleo de gestos (Bates et al, 2002), las destrezas fonético-fonológicas (presencia de un inventario fonético limitado y la complejidad de sílaba (Carson et al, 2003) y otras características como la historia

familia, los contextos de estimulación del lenguaje, el desarrollo del juego o los problemas de conducta.

Desde el punto de vista de la psicología del desarrollo del lenguaje, los estudios nos muestran que primero se produce un incremento de la producción de sustantivos que tiene su explosión entorno a los 18 meses y que aumenta de forma exponencial hacia los 24 meses, con un incremento paralelo del empleo de léxico verbal y el empleo de léxico de corte gramatical como puede ser las preposiciones, locativos, artículos, cuantificadores, pronombres o determinantes, que anticipa el emergencia de la sintaxis (Gallego et al 2007) .

Debido a la amplia heterogeneidad de los niños HT, en las últimas décadas se ha constatado el interés por establecer perfiles de desarrollo entre los HT que puedan ayudar a establecer pronósticos de desarrollo fiables, pudiendo así determinar qué niños podrán presentar permanencia de problemas en el desarrollo del lenguaje y qué niños alcanzarán una relativa normalidad, y en consecuencia qué características pueden ayudar a establecer diagnósticos tempranos de Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL), considerando que la emergencia tardía del lenguaje forma parte del fenotipo del TDL (Rice et al, 2008). En relación a los datos acerca del desarrollo del léxico en HT no solo se sabe que presentan un desarrollo lento del léxico, sino que ciertas clases léxicas podrían estar más afectadas que otras, así en su trabajo MacRoy-Higgins (2016) en sus estudios han apuntado a que los HT no disponen del mismo tipo de vocabulario que los niños y niñas neurotípicos. En español, Benavides y Murata (2021) en su estudio con 16 participantes consideraron que el empleo de léxico verbal fue clave para clasificar a los sujetos entre Hablantes Tardíos no persistentes y Hablantes Tardíos persistentes.

Este trabajo pretende analizar el perfil de desarrollo léxico de un grupo de HT de entre 18 y 30 meses extrayendo los datos del Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur y constatar si existe un perfil de desarrollo léxico en cuanto a tipo y cantidad de categorías léxicas empleadas por los HT diagnosticados a los 5 años de TDL y de Retraso del Lenguaje (RL).

## Método

### Participantes

Participaron un total de 8 niños, 2 niñas y 6 niños, todos ellos clasificados como Hablantes Tardíos en la fecha de aplicación de los instrumentos. El criterio de inclusión de los participantes en la muestra fue la obtención de un percentil inferior a 10 en desarrollo de vocabulario en el Inventario de Desarrollo Comunicativo (CDI) y disponer de un diagnóstico cerrado a la edad de 5 años. De los 8 participantes, 4 de ellos fueron diagnosticados de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y 4 de Retraso del Lenguaje a los 5 años de edad. En el momento de la aplicación de los instrumentos tenía edades comprendidas entre los 18 y 30 meses. 4 de los participantes fueron valorados un Centro de Atención Temprana de carácter privado en la ciudad de A Coruña, y los 4 restantes en el Servicio de Atención Temprana de la Mancomunidad de Ordenes. La distribución de la muestra por sexo y edad se pueden ver en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Distribución de la muestra por edad y sexo*

	Edad en meses	Sexo
TDL 1	21	Femenino
TDL 2	22	Masculino
TDL 3	24	Masculino
TDL 4	27	Masculino
RL 1	19	Masculino
RL 2	20	Masculino
RL 3	25	Femenino
RL 4	30	Masculino

## **Instrumentos**

Con el objetivo de medir el nivel de desarrollo léxico expresivo de los participantes, y poder establecer los niveles de desarrollo léxico por categorías semánticas, las familias cumplieron el cuestionario parental Inventario de Desarrollo Comunicativo y Lingüístico MacArthur, adaptación española (López-Ornat et al. 2005), cuyas siglas en inglés es CDI (Jackson-Maldonado, et al, 2003).

Este inventario fue rellenado por los progenitores en la evaluación inicial en el momento de la entrada a los Servicios de Atención Temprana. El instrumento consta de varias partes, Parte 0: Vocalizaciones, Parte 1: Palabras donde se valora la producción temprana, el desarrollo del vocabulario, el vocabulario y el uso del lenguaje, y por último en la Parte 2: Gramática, donde valora Terminaciones de palabras, Verbos difíciles, Palabras sorprendentes, Combinación de palabras y Complejidad morfosintáctica. En el presente trabajo se tomaron los datos relativos al apartado de Vocabulario que informa del vocabulario expresivo en situaciones de habla espontánea. Consta de 20 categorías léxicas en donde clasifica un total de 588 palabras. Las categorías son 1; Interjección y sonidos de animales; 2, Juegos, rutinas y fórmulas sociales; 3, Animales de verdad y de juguetes; 4, Personas; 5, Partes del cuerpo; 6, Juguetes; 7, Vehículos de verdad y de juguetes; 8, Alimentos y Bebidas; 9, Ropa; 10, Objetos y lugares fuera de la casa; 11, Objetos y lugares de la casa; 12, Acciones; 13, Cualidades; 14, Tiempo; 15; pronombres y determinantes; 16, Preguntas; 17; Preposiciones y locativos; 18, Cuantificadores y Artículos; 19; Auxiliares y perífrasis; 20, Conectivas.

## **Procedimiento**

Se realiza una recopilación de datos generados en ambos Servicios de Atención Temprana, una vez seleccionada la muestra susceptible de participar en el estudio, se informó a las familias del objeto del mismo y se enviaron los formularios de protección de datos y autorización para el empleo de los datos procedentes de los expedientes de los niños y niñas. Una vez obtenida la autorización se procede a recuperar los Inventarios CDI de los expedientes digitales de los participantes.

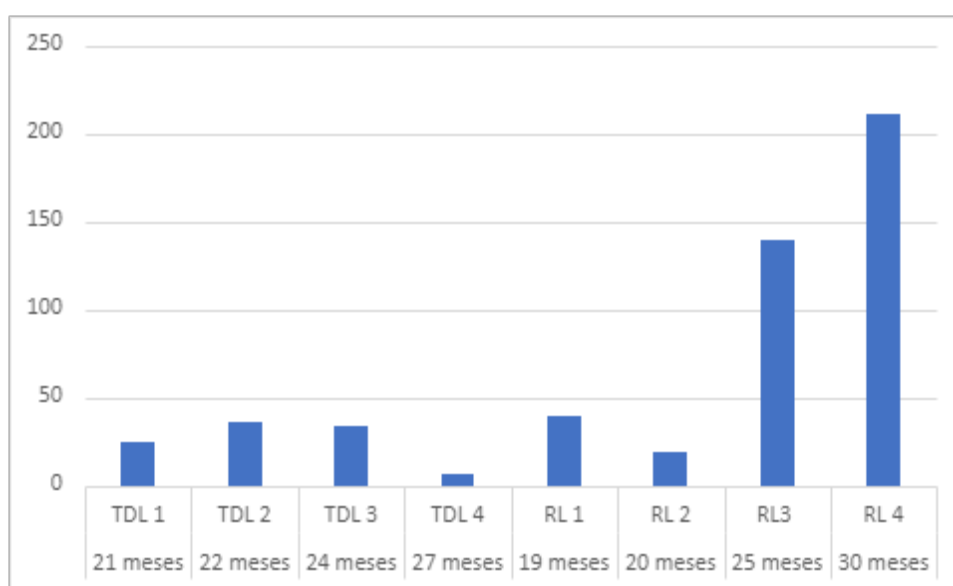
## Resultados

Se realiza un estudio cuasi experimental empleando metodología retrospectiva observacional con una comparativa de los datos del CDI entre ambos grupos.

El primer objetivo fue valorar si existen diferencias significativas entre la cantidad de léxico que manejan los niños con TDL y niños con RL entre los 18 y 30 meses, la comparativa de puntuaciones muestra que los niños RL muestran un repertorio léxico mayor que los niños con TDL, siendo significativamente superior en dos de los casos de RL. Los resultados pueden verse en la Figura 1.

### Figura 1

*Número total de palabras obtenidas por los participantes con TDL y RL*



El segundo objetivo planteado fue determinar la existencia de diferencias significativas en la clase de palabras empleadas por ambos grupos entre los 18 y 30 meses. Los resultados muestran diferencias significativas entre ambos grupos en las siguientes categorías léxicas, mostrando un repertorio significativamente mayor de palabras en los participantes incluidos dentro del diagnóstico de RL:

- A) 3. Animales de verdad o de juguete

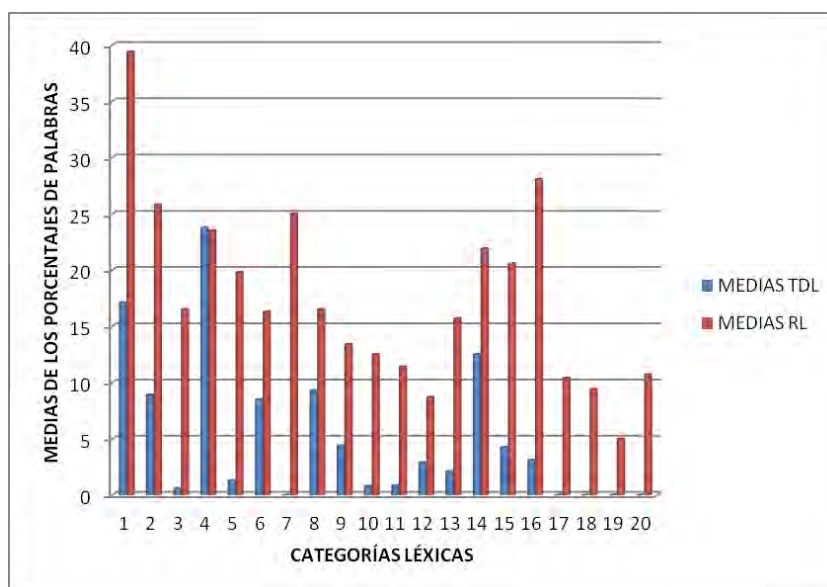


- B) 5. Partes del cuerpo
- C) 7. Vehículos de verdad o de juguetes
- D) 10. Objetos y lugares fuera de la casa
- E) 11. Objetos y lugares de la casa
- F) 12. Acciones
- G) 15. Pronombres y determinantes
- H) 16. Preguntas
- I) 17. Preposiciones y locativos
- J) 18. Cuantificadores y artículos
- K) 19. Auxiliares y perífrasis
- L) 20. Conectivas

Si analizamos las categorías de palabras, las diferencias las encontramos en los bloques que agrupan las palabras funcionales y de corte gramatical (categorías recogidas en los apartados del 15 al 20 del CDI en su versión española) y las palabras referidas a acciones (léxico verbal, recogidas en el apartado 12 del CDI en su versión española). También pueden verse diferencias en algunas categorías de palabras referidas a sustantivos. Los resultados pueden verse recogidos en la Figura 2.

**Figura 2**

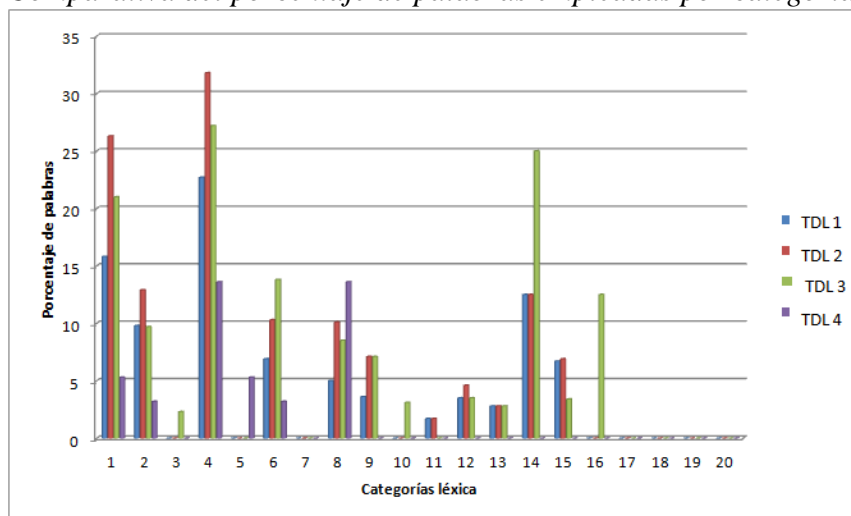
*Media de los porcentajes de palabras dentro de cada categoría léxica*



Por último, si realizamos una comparativa intragrupos podemos ver que el grupo con TDL muestra un perfil de desarrollo léxico heterogéneo entre los distintos participantes con independencia de la edad, como puede verse en los datos recogidos en la Figura 3. Sin embargo, en el grupo con RL el perfil de desarrollo léxico muestra un perfil homogéneo entre participantes, mostrando un repertorio mayor de palabras en aquellos participantes de mayor edad, tal y como puede verse en la Figura 4.

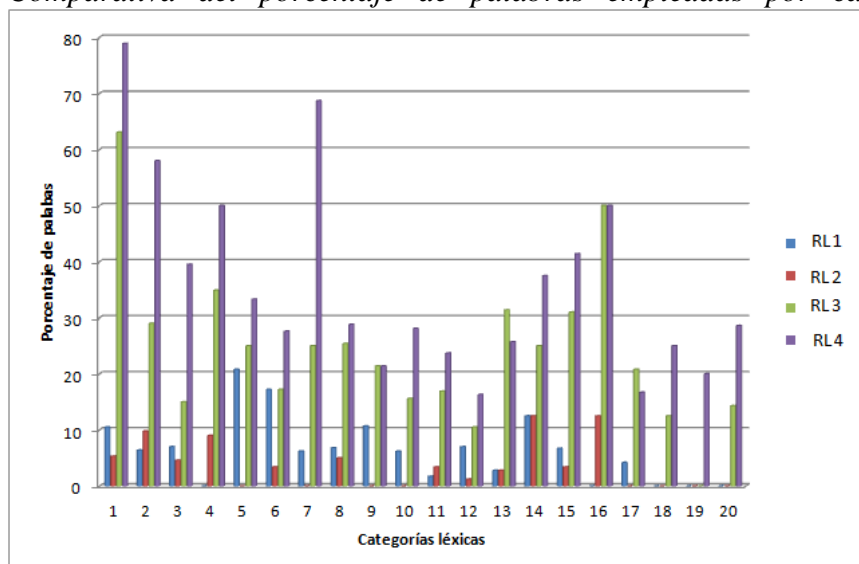
**Figura 3.**

*Comparativa del porcentaje de palabras empleadas por categorías, grupo TDL.*



**Figura 4.**

*Comparativa del porcentaje de palabras empleadas por categorías, grupo RL.*



## Conclusiones

Este trabajo pretendía analizar el perfil de desarrollo léxico de un grupo de HT de entre 18 y 30 meses a través de los datos extraídos del Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur y constatar si existe un perfil de desarrollo léxico en cuanto a tipo y cantidad de categorías léxicas empleadas por los HT diagnosticados a los 5 años de TDL y de RL. Tras analizar los resultados se constata que existen diferencias en el desarrollo léxico verbal y el léxico de corte gramatical como pronombres, locativos, determinantes, preposiciones o conjunciones, coincidiendo con los resultados del trabajo de Benavides y Murata (2021).

Por otro lado, los resultados en cuanto al número total de palabras muestran un repertorio menor de léxico los niños con TDL y diferencias significativas entre los participantes del grupo con RL, coincidiendo que aquellos sujetos de mayor edad muestran un repertorio mayor de léxico. Estas observaciones no se registran en los resultados del grupo con TDL, lo que podría indicarnos la persistencia de dificultades y la resistencia al cambio con la intervención, tal y como se recoge en los estudios (Paul, 1996; Reilly et al., 2018; Rescorla, Roberts & Dahlsgaard, 1997; Thal, Tobias, & Morrison, 1991). Además, estos resultados intragrupo de los niños con RL podrían indicarnos un perfil de desarrollo léxico similar a los niños con desarrollo típico, solo que con una diferencia de edad en su adquisición. Y los resultados intragrupo de los niños con TDL muestran un perfil de desarrollo léxico atípico.

Es evidente que los datos extraídos forman parte de una muestra con pocos participantes y presenta limitaciones, por lo que no permite realizar generalizaciones. Sería necesario en futuros trabajos incluir un análisis comparativo con variables sociofamiliares (estimulación del lenguaje, estrés parental, nivel de educación materna, historia familiar de retraso del lenguaje) nivel de comprensión del lenguaje y destrezas fonético-fonológicas, tal y como la literatura reporta. Así como ampliar el tamaño de la muestra y la comparativa con un grupo con desarrollo típico.

En resumen, el perfil de desarrollo léxico muestra alteraciones en los HT que hace necesaria no solo una evaluación en cuanto al nivel de desarrollo léxico expresivo y comprensivo, si no a una evaluación del perfil de desarrollo en cuanto a clases de

categorías léxicas y a otros aspectos importantes en el desarrollo del léxico, como los mecanismos subyacentes del aprendizaje del léxico que ayude a establecer planteamientos de intervención más ajustados a las características de cada niño y niña.

## Referencias

- Benavides, A. A., & Murata, C. (2021). ¿Las clases léxicas y gramaticales de los hablantes tardíos podrían predecir a los futuros niños con TEL? *Revista de investigación en logopedia*, 11(1), 39-51. <https://doi.org/10.5209/rlog.70268>
- Gallego, C., & Mariscal, S. (2007). Relaciones entre los desarrollos léxico y gramatical en español. En A. Barreña & E. Serrat (Eds.), *Relaciones entre los desarrollos léxico y gramatical en la fase inicial de adquisición del lenguaje: una comparación translingüística*. Simposium realizado en el V Congreso de AEAL.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Newton, T., Fenson, L., & Conboy, B. (2003). Inventarios MacArthur-Bates del desarrollo de habilidades comunicativas. *User's guide and technical manual*.
- Rescorla, L (1989). The Language Development Survey: A Screening toll for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 587-599.
- Rescorla, L & Achenbach, T.M. (2002). Use of the Language Development Survey (LDS) in a national probability simple of children 18 to 35 months old. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 733-743
- Rice, M.; Taylor, C. & Zubrick,S (2008). Language outcomes of 7-years-old children with or without a history of late language emergence at 24 months. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 394-407.
- MacRoy-Higgins, M., Shafer, V. L., Fahey, K. J., & Kaden, E. R. (2016). Vocabulary of Toddlers Who Are Late Talkers. *Journal of Early Intervention*, 38(2), 118-129.
- Mendoza Lara, M. (2016). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. *Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Pirámide.

Hablantes tardíos; Perfil de desarrollo pragmático de 18 a 30 meses

Iria Botana Lois (<https://orcid.org/0000-0002-6663-815X>),

Mónica Vilameá Pérez (<https://orcid.org/0009-0005-0956-2776>)\*\*

Universidad de A Coruña

Autor de contacto: Iria Botana. Correo electrónico: [iria.botana@udc.es](mailto:iria.botana@udc.es). Dirección postal:  
Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Elviña, 15071 (A Coruña).

## Resumen

Se denominan Hablantes Tardíos (HT) aquellos niños que entre los 24-36 meses, tienen un vocabulario muy reducido, no superando las cien primeras palabras, a la vez que un desarrollo morfosintáctico enlentecido, apenas hacen combinaciones de dos o más palabras y no usan flexiones morfológicas. Pero muestran los logros esperados en las áreas motora, cognitiva y social. La prevalencia estimada de hablantes tardíos es de entre un 10 y un 15% a los dos años de edad (Korpilahati et al., 2016), aunque el porcentaje de niños que continúan presentando retraso del lenguaje hacia los cuatro años se reduce considerablemente, con una incidencia estimada de entre el 3 y el 8% (Korpilahati et al., 2016). En la literatura científica podemos disponer de trabajos sobre el desarrollo léxico y gramatical temprano de los hablantes tardíos, estudios que muestran un amplio rango de variabilidad entre sí (Fenson et al., 2007; López Ornat et al., 2011; Pérez Pereira y Resches, 2011). Sin embargo, la investigación sobre las habilidades pragmáticas que acompañan a esta aparición retardada del lenguaje es menos frecuente. Disponer de un conocimiento más preciso del desarrollo pragmático ayudaría no solo a la detección precoz sino también a la clasificación y mejor adecuación de las terapias. Este trabajo pretende analizar el perfil pragmático de hablantes tardíos de 18 a 30 meses aplicando los cuestionarios parentales TPP (e) (Botana, 2021) y CDI (Jackson-Maldonado, et al., 2003) y comprobar si existe relación directa entre logros de competencia léxica y pragmática. La muestra estuvo compuesta por 16 participantes de ambos sexos con diagnóstico de retraso del lenguaje de edades comprendidas entre los 18 y los 30 meses. Se analizaron los resultados obtenidos en el TPP(e) (Botana, 2021) y en el CDI (Jackson-Maldonado,

et al., 2003). Estos datos se analizaron de forma descriptiva y a través de pruebas no paramétricas. Se hallaron coincidencias entre competencia léxica y logros pragmáticos. A mayor competencia léxica mejor desarrollo pragmático, especialmente significativa en las edades más tempranas. Además, parece posible describir un perfil pragmático asociado a hablantes tardíos, este perfil se asocia con las dificultades descritas en la literatura en competencia léxica. Una identificación de perfiles más precisa permite un mejor planteamiento de la intervención temprana.

*Palabras clave:* Desarrollo pragmático, adquisición del léxico, hablantes tardíos, atención temprana.

### **Late speakers; Pragmatic development profile from 18 to 30 months**

#### Abstract

Late Speakers (HT) are those children who, between 24-36 months, have a very reduced vocabulary, not exceeding the first hundred words, as well as a slowed morphosyntactic development, they barely make combinations of two or more words and do not use morphological inflections. But they show the expected achievements in the motor, cognitive and social areas. The estimated prevalence of late speakers is between 10 and 15% at two years of age (Korpilahati, Kaljonen y Jansson-Verkasalo, 2016), although the percentage of children who continue to have language delay by age four is significantly reduced, with an estimated incidence of between 3 and 8% (Reilly et al., 2010; Korpilahati et al., 2016).

In the scientific literature we can have works on the early lexical and grammatical development of late speakers, studies that show a wide range of variability among themselves (Fenson et al., 2007; López Ornat et al., 2005; Pérez Pereira y Resches, 2011). However, research on the pragmatic skills that accompany this delayed onset of language is less frequent. Having a more precise knowledge of pragmatic development would help not only early detection but also the classification and better adaptation of therapies.

The sample consisted of 16 participants of both sexes diagnosed with language delay aged between 18 and 30 months. The results obtained in the TPP(e) (Botana, 2021) and in the CDI (Jackson-Maldonado, et al., 2003) were analyzed. These data were analyzed descriptively and through nonparametric tests.

Coincidence was found between lexical competence and pragmatic achievements. The greater the lexical competence, the better pragmatic development, especially significant at the earliest ages. In addition, the data allow us to detail a common pragmatic development profile in late speakers.

As expected, it seems possible to describe a pragmatic profile associated with late speakers and this profile is associated with the difficulties described in the literature in lexical competence. A more accurate identification of profiles allows a better approach to early intervention.

*Keywords: Pragmatic development, lexical acquisition, late speakers, early attention.*

### **Introducción**

Se define como hablante tardío (HT) a un niño entre 24 y 36 meses de edad, cuyo desarrollo sigue un curso típico en habilidades motrices, competencia social y habilidades cognitivas. Pero el lenguaje, en particular el dominio expresivo manifiesta un retraso, que podría observarse a través de un repertorio escaso o nulo de gestos (generalmente aparecen entre los 9 y 12 meses de edad), una aparición tardía de las primeras palabras (después de los 12 meses), crecimiento lento del vocabulario (después de los 12-18 meses) y una aparición también tardía de la combinación de palabras (después de los 24 meses) (Benavides y Murata, 2020). A esta descripción se suman detalles del perfil morfosintáctico que caracteriza el mismo como enlentecido con escasas o ausentes combinaciones de palabras y ausencia significativa de flexiones morfológicas. Sin embargo, la literatura científica no aporta datos, o estos son muy escasos, sobre el perfil pragmático paralelo en los hablantes tardíos.

En los últimos años se ha constatado la importancia de detallar los perfiles lingüísticos tempranos por su implicación no solo en el desarrollo posterior del lenguaje sino también en la competencia social, a la vez, se destaca la relación entre el desarrollo léxico y morfosintáctico y las habilidades pragmáticas, en esta línea se encuentran

trabajos como los de Pereira (2021) en niños prematuros o Riffo y colaboradores (2015) que encontraron relaciones entre el desarrollo léxico y la atención conjunta. Sin embargo, son pocos los estudios que abordan de manera específica el retardo en la aparición de las primeras palabras y combinaciones de las mismas con un perfil pragmático específico. Para la intervención temprana con niños etiquetados como hablantes tardíos es necesario conocer el desarrollo formal del lenguaje y también conocer las características pragmáticas asociadas a este y a los trastornos del neurodesarrollo en lo que se constata un inicio tardío del lenguaje.

Este trabajo pretende analizar el perfil pragmático de un grupo de hablantes tardíos de 18 a 30 meses de edad, aplicando los cuestionarios parentales TPP (e) (Botana, 2021) y CDI (Jackson-Maldonado, et al., 2003) y comprobar si existe relación directa entre logros de competencia léxica y pragmática.

## Método

### Participantes

La muestra fue seleccionada siguiendo un criterio de conveniencia. Participaron 11 niños y 5 niñas (N=16) de entre 18 y 30 meses con diagnóstico de hablantes tardíos que asistían al Servicio de Atención Temprana de la Mancomunidad de Órdenes. La distribución de la muestra por sexo y edad se pueden ver en las Tablas 1 y 2.

**Tabla 1.**

*Distribución de la muestra por sexo.*

Sexo	
Masculino	11
Femenino	5
Total	16

**Tabla 2**

*Distribución de la muestra por edad*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	16	18m	30m	25,44	3,98



## **Instrumentos**

Con el objetivo de obtener un perfil de desarrollo pragmático, se utilizó la adaptación española del The Pragmatics Profile (de ahora en adelante TPP(e)) (Botana y Peralbo, 2022) este es un cuestionario parental basado en la entrevista del TPP preschool de Dewart y Summers (1995), mantiene la misma estructura en tres ejes que la entrevista, pero su formato cuestionario permite una aplicación ágil y cuantificable. El TPP(e) está formado por 35 preguntas de respuesta múltiple en el que los padres valoran de 1 a 3 la conducta que más se aproxima a la que a diario observan en sus hijos. Estas se reparten en los siguientes ejes:

Eje A: Funciones comunicativas: Este eje evalúa cómo el niño puede expresar intenciones como solicitar, saludar o dar información mediante gestos, vocalizaciones o palabras.

Eje B: Respuesta a la comunicación: este eje evalúa el modo en el que el niño responde a la comunicación de las otras personas a través de acciones comunicativas mediadas por miradas, gestos o palabras.

Eje C: interacción y conversación: este eje evalúa la forma en la que los niños y las niñas participan de los contextos sociales, como son sus relaciones con los demás y sus intentos de interacción.

Para conocer el nivel de desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños, las familias completaron el Inventario de Desarrollo Comunicativo y Lingüístico MacArthur, adaptación española (López- Ornat et al., 2005). Este inventario es rellenado por los padres y consta de diferentes apartados:

a) Vocalizaciones: incluye las primeras manifestaciones vocálicas que acompañan las interacciones infantiles.

b) Vocabulario: informa del vocabulario expresivo en situaciones de habla espontánea.

c) Desarrollo morfológico: donde se recoge información sobre el desarrollo infantil con relación a la morfología nominal y la verbal.

d) Complejidad morfosintáctica: aporta información acerca del desarrollo morfosintáctico infantil mediante la recogida de las construcciones más representativas a partir de información contextual.

### **Procedimiento**

En primer lugar, se informó a las familias del objeto del estudio y se le enviaron los formularios de protección de datos. Se les hizo llegar un enlace con el que debían responder al cuestionario TPP(e).

Una semana más tarde se le entregó en formato papel el Inventario de Desarrollo Comunicativo y Lingüístico MacArthur con una explicación de como cumplimentarlo. Después se realizó la clasificación y análisis de los datos obtenidos.

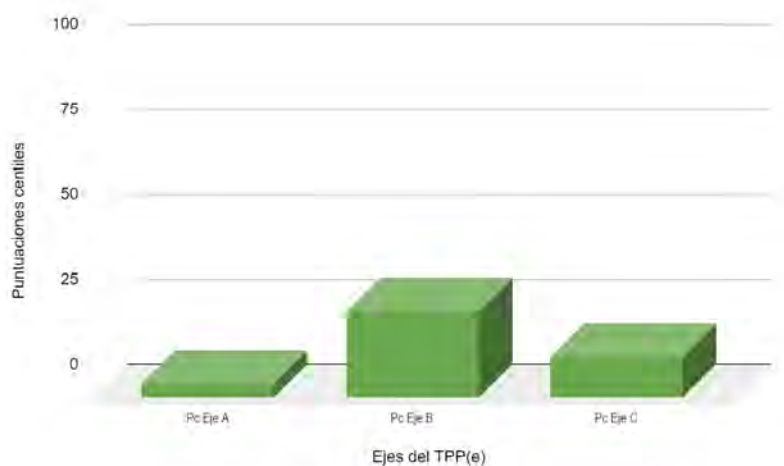
### **Resultados**

Los datos se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS v. 28 a través de estadísticos no paramétricos dado el tamaño global de la muestra.

El primer objetivo fue comprobar si existen diferencias entre las puntuaciones obtenidas en los 3 ejes del TPP(e), respecto a este objetivo los análisis indican que las puntuaciones obtenidas por los hablantes tardíos en el TPP(e) son inferiores a la media de su grupo de edad en todos los ejes, siendo las más bajas las puntuaciones del eje A, funciones comunicativas, en dicho eje las puntuaciones centiles tiene una media inferior al centil 5. Las puntuaciones centiles obtenidas en el eje C, interacción y conversación, también son significativamente bajas, con una media de 11.88. Finalmente, en el eje B, respuesta a la comunicación, nuevamente se obtienen puntuaciones inferiores a su grupo de edad (25.31) aunque ya superan el centil 15 y estas son ligeramente más altas que las obtenidas en los ejes A y C. Esta comparativa de las puntuaciones medias de cada eje se puede ver en la Figura 1.

**Figura 1**

*Medias de puntuaciones centiles obtenidas en cada uno de los ejes*



Los resultados indican habilidades pragmáticas claramente inferiores a las de su grupo de edad en los hablantes tardíos, especialmente en las acciones pragmáticas vinculadas a las funciones comunicativas tempranas y a las primeras interacciones.

Seguidamente se compararon los resultados obtenidos en el TPP(e) con las puntuaciones obtenidas en las subpruebas del MacArthur. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

***Eje A: Funciones comunicativas.***

No se obtiene correlación significativa entre las puntuaciones centiles del eje A y las subpruebas analizadas del cuestionario MacArthur, tal y como puede verse en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Coefficiente de correlación de Spearman del eje A*

	Vocalizaciones	Vocabulario	Terminación de palabras	Verbos difíciles	LME	Complejidad morfosintáctica
Coef. correlación	-0.87	.401	.273	.296	.042	.176
Sig( bilateral)	.747	.123	.307	.266	.879	.515

***Eje B: Respuesta a la comunicación.***

Se encuentra una correlación significativa entre la respuesta a la comunicación y la frecuencia de vocalizaciones, el vocabulario, el uso de verbos difíciles y la longitud media de enunciado. Es decir, aquellos niños con inicio del lenguaje tardío que realizan más balbuceo y tienen más palabras y más combinaciones de estas, responden mejor a las provocaciones comunicativas de los otros, mostrando mejores habilidades pragmáticas tempranas que sus pares con menor vocabulario.

**Tabla 4**

*Coefficiente de correlación de Spearman del eje B*

	Vocalizaciones	Vocabulario	Terminación de palabras	Verbos difíciles	LME	Complejidad morfosintáctica
Coef. correlación	.830**	.933**	.432	.814**	.786**	.333
Sig( bilateral)	≤.001	≤.001	.095	≤.001	≤.001	.207

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0.01 bilateral.

***Eje C: Interacción y conversación.***

Se encuentra una correlación significativa entre el eje C y vocabulario, uso de verbos difíciles, terminación de palabras. la longitud media de enunciado y complejidad morfosintáctica. Es decir, aquellos niños y niñas con inicio del lenguaje tardío disponen de más palabras y una mejor competencia estructural del lenguaje tienen mejores competencias pragmáticas.

**Tabla 5**

*Coefficiente de correlación de Spearman del eje C*

	Vocalizaciones	Vocabulario	Terminación de palabras	Verbos difíciles	LME	Complejidad morfosintáctica
Coef. correlación	.471	.703**	.501*	.762**	.632**	.503*
Sig( bilateral)	.066	.002	.048	≤.001	.009	.047

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0.01 bilateral.

\*La correlación es significativa en el nivel 0.05 bilateral

## Conclusiones

La literatura científica sobre los hablantes tardío se centra fundamentalmente en la descripción de su perfil léxico y gramatical, recientemente también en su evolución hacia perfiles de trastornos de desarrollo del lenguaje o perfiles de desarrollo normalizado, algunos de los trabajos más recientes en esta línea pueden verse en Benavides y Murata (2021). Aunque el componente léxico y gramatical hayan sido los más estudiados, no significa que sean estos los únicos que se encuentran afectados. Los niños desarrollan el conocimiento en los diferentes dominios del lenguaje al mismo tiempo, y hay muchas formas en las que el conocimiento en un dominio se utiliza para adquirir conocimiento en otro (Hoff, 2014) por lo que profundizar en cada uno de los dominios nos aportará información de utilidad en la evaluación e intervención logopédica eficaz.

Este trabajo pretendía aportar datos sobre el perfil pragmático de hablantes tardíos entre los 18 y los 30 meses, tal y como se pueden extraer de los resultados obtenidos, los hablantes tardíos poseen un perfil de desarrollo pragmático significativamente alterado. En la muestra analizada se obtienen puntuaciones centiles inferiores a 5 en funciones comunicativas, lo que indica dificultades para realizar peticiones simples, solicitar al adulto la continuación de una acción, usar el lenguaje para expresarse y autoafirmarse, hacer uso del lenguaje imaginativo, hablar de sucesos pasados y futuros y realizar un recuento simple o una negociación. Las acciones requeridas en el eje de respuesta a la comunicación, se refieren a procesos vinculados a atención conjunta, respuesta a inicios de otros y juegos interactivos, a la vez que incluyen un mayor componente de comprensión verbal, en estas, los niños y niñas con inicio tardío del lenguaje obtienen mejores puntuaciones que en los demás ejes evaluados, aunque siguen estando por debajo de la media esperada para su edad cronológica coincidiendo con los resultados de Rizzo y colaboradores (2015). Finalmente, en el eje de interacción y conversación en el que se recogen acciones referidas a protoconversación y prerrequisitos conversacionales fundamentalmente vinculados a la función más interaccional del lenguaje, los resultados obtenidos también indican dificultades importantes en estos aspectos.

En resumen, el perfil de desarrollo pragmático de los niños diagnosticados de hablantes tardíos muestra alteraciones significativas en su desarrollo que hacen necesaria no solo su evaluación sino una intervención específica sobre las mismas. En los programas de intervención logopédica, los objetivos de competencia léxica y gramatical deben fluir de manera paralela a los referentes a habilidades pragmáticas, con el fin de minimizar el impacto en las competencias comunicativas y de relación en edades posteriores, poco estudiadas hasta el momento.

En segundo lugar, se pretende comprobar si existe una relación directa entre logros de competencia léxica temprana y competencia pragmática. En lo que a estos resultados se refiere, se ha encontrado una fuerte asociación entre el desarrollo léxico-gramatical y la respuesta comunicativa, también se ha asociado este con la interacción y conversación, no tanto con las funciones comunicativas, es decir los recursos léxicos tienen menor peso en las acciones de petición, saludo etc que pueden realizarse mediante gestos y en edades tempranas es esperable que sean realizadas así, todas las funciones comunicativas propiamente se encontrarán posiblemente afectadas en mayor medida afectadas en trastornos del desarrollo que cursan con afectaciones pragmáticas primarias como los trastornos del espectro autista y en menor medida en los trastornos de base más lingüística.

Estos resultados apoyan la idea de una clara diferenciación en los perfiles de desarrollo pragmático en afectaciones pragmáticas y secundarias (Monfort, et al., 2004) e inciden en la necesidad de incluir de manera consciente y rigurosa a la pragmática como objetivo de los programas de intervención temprana.

### **Referencias**

- Benavides, A. A., & Murata, C. (2021). ¿Las clases léxicas y gramaticales de los hablantes tardíos podrían predecir a los futuros niños con TEL? *Revista de investigación en logopedia*, 11(1), 39-51. <https://doi.org/10.5209/rlog.70268>
- Botana, I. (2021). Elaboración de un instrumento para la evaluación de la pragmática en niños y niñas menores de cuatro años. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de A Coruña.

- Botana, I., y Peralbo, M (2022). Adaptación al español y propiedades psicométricas de la escala The Pragmatics Profile. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 42(1), 3-16.
- De Grandis, M. C., & Resches, M. (2020). Relaciones longitudinales entre lenguaje, teoría de la mente y autorregulación emocional en niños/as hablantes tardíos. <https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/handle/11336/188033>.
- Dewart, H., & Summers, S. (1995). The pragmatics profile of communication skills in childhood. *NFER-Nelson, Windsor*.
- Fenson, L. (2007). MacArthur-Bates communicative development inventories. <http://www.uh.edu/class/psychology/dcbn/research/cognitiveevdevelopment/docs/mcdigestures.pdf>.
- Hoff, E. (2013). *Language development*. Cengage Learning.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Newton, T., Fenson, L., & Conboy, B. (2003). Inventarios MacArthur-Bates del desarrollo de habilidades comunicativas. *User's guide and technical manual*.
- Ornat, S. L. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en Logopedia*, 1(1), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3875451>.
- Monfort, M., Sánchez, A. J., y Juárez, I. M. (2004). Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación. *Entha*.
- Pérez-Pereira, M., Fernández, P., Díaz, C., Resches, M., Gómez-Taibo, M. L., & Peralbo, M. (2011). Desarrollo lingüístico y comunicativo temprano de niños prematuros. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 31(3), 148-159. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70183-8](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70183-8)
- Pérez-Pereira, M. (2021). "Prevalence of Language Delay among Healthy Preterm Children, Language Outcomes and Predictive Factors" *Children* 8, no. 4: 282. <https://doi.org/10.3390/children8040282>

## Validación del Registro Observacional de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ROCAA) al portugués europeo

Anabela Cruz-Santos (0000-0002-9985-8466)\*,

María Luisa Gómez Taibo (0000-0001-8859-7101) \*\*,

Lucía Díaz Carcelén (0009-0005-3609-0006)\*\*\*,

Carmen Rabadán Martínez (0009-0000-9909-1552)\*\*\*,

Etelvina Lima (0000-0003-2925-0874) \*\*\*\*,

Mariana Carvalho (0000-0002-7940-6702 ) \*\*\*\*\*

[\*CIEC-Instituto de Educação-Universidade do Minho, \*\*UDC, \*\*\*Colegio Cristo de la Misericordia y Equipo Autismo de RDM, \*\*\*\*Instituto de Educação-Universidade do Minho/ CiTechCare, Escola Superior de Saúde, Politécnico Leiria, \*\*\*\*\* Instituto de Educação-Universidade do Minho/Associação do Porto de Paralisia Cerebral]

Autor de contacto: María Luísa Gómez Taibo

Facultade de Ciencias da Educación.

Campus de Elviña s/n

15071 A Coruña

[luisa.gomez.taibo@udc.es](mailto:luisa.gomez.taibo@udc.es)

### Resumen

Los niños que presentan discapacidad pueden tener dificultades para adquirir el lenguaje y la comunicación, precisando de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) multimodales que incluyan desde el uso de gestos sencillos a signos manuales y/o símbolos dentro de dispositivos de alta o baja tecnología. Para hacer una buena prescripción del sistema de CAA hay que llevar a cabo un emparejamiento de características entre las habilidades del individuo y las características de los dispositivos para su adecuación a las necesidades y capacidades y no se produzca el abandono del sistema. El problema es que en castellano y en portugués europeo no hay instrumentos



para la evaluación de la comunicación en nuestras lenguas, excepto la matriz de comunicación,

El objetivo de este trabajo es presentar el Registro Observacional de la Comunicación Aumentativa (ROCAA) y el proceso de validación al portugués europeo. El proceso de traducción y adaptación del ROCAA siguió los parámetros metodológicos exigidos en estos procesos. Junto con la traducción y la retro-traducción, realizamos análisis cualitativos, buscando la pertinencia y la comprensión de los ítems. Se compararon las dos versiones, la original y la traducida, y, en general, se mantuvo la equivalencia técnica, de contenido y semántica y también en cuanto a las competencias evaluadas y la adaptación cultural a los respectivos contextos. Se presentarán los resultados de la validación de contenido basados en jueces expertos portugueses.

*Palabras clave:* comunicación aumentativa y alternativa, registro observacional, necesidades complejas de comunicación, validación de contenido.

### **Validation of the Observational Register of Augmentative and Alternative Communication (ROCAA) into European Portuguese**

#### Abstract

Children with disabilities may have difficulties in acquiring language and communication, requiring multimodal augmentative and alternative communication (AAC) systems that include from the use of simple gestures to manual signs and/or symbols within high or low technology devices. In order to make a good prescription of the AAC system, a matching of characteristics between the individual's abilities and the characteristics of the devices must be carried out in order to match them to the needs and capabilities and to avoid abandonment of the system. The problem is that in Spanish and European Portuguese there are no instruments for the evaluation of communication in our languages, except for the communication matrix. The aim of this paper is to present the Observational Record of Augmentative Communication (ROCAA) and the validation process to European Portuguese. The process of translation and adaptation of the ROCAA

followed the methodological parameters required in these processes. Along with the translation and back-translation, we conducted qualitative analyses, seeking the relevance and comprehension of the items. The two versions, the original and the translated, were compared and, in general, technical, content and semantic equivalence was maintained, as well as equivalence in terms of the competencies assessed and cultural adaptation to the respective contexts. The results of the content validation based on Portuguese expert judges will be presented.

*Keywords:* augmentative and alternative communication, observational register, complex communication needs, content validation

### **Introducción**

La comunicación es un derecho ampliamente reconocido (Brady et al., 2016). Existen muchas personas, niños y adultos, que tienen discapacidad congénita o adquirida que les impiden desarrollar el lenguaje y la comunicación. Para las personas con necesidades complejas de comunicación es necesario la introducción de algún sistema de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) que les permita cumplir sus objetivos y funciones comunicativas (Beukelman & Light, 2020). La CAA comprende una variedad de estrategias, técnicas y recursos alternativos a la expresión comunicativa oral. En este sentido se reconoce la comunicación multimodal como la utilización de múltiples modalidades, asistidas, no asistidas y vocales. Las modalidades o asistidas abarcan el uso de gestos idiosincrásicos o convencionales, expresiones faciales, movimientos corporales o signos manuales, es decir, a utilización de cualquier elemento corporal. Las modalidades asistidas incluyen el uso de símbolos diferentes para representar la realidad (por ejemplo, objetos, fotografías, SPC, ARASAAC, o las letras del alfabeto), el uso de tecnología de apoyo a la comunicación, es decir, de baja tecnología como los tableros de comunicación o de alta tecnología como los comunicadores o tabletas junto con software y aplicaciones especializadas para la comunicación; también incluye el uso de accesos alternativos a los símbolos, cuestión especialmente relevante para las personas con trastornos motores severos, como pueden ser los ratones de cabeza o dispositivos de seguimiento ocular.

La enseñanza de los sistemas de CAA para personas con discapacidad severa es un proceso que requiere un enorme esfuerzo de tiempo y planificación (Sigafos et al., 2006). Para que la intervención de la CAA sea eficaz es preciso realizar un emparejamiento de características (Costello et al., 2013) y, para ello, primero determinando el estatus comunicativo de la persona, de qué manera se comunican actualmente los aprendices de lenguaje y comunicación, la etapa comunicativa en que se encuentran, el estatus lingüístico comprensivo y expresivo, y junto a estos aspectos, otras áreas involucradas en la comunicación como son las habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, etc. para después determinar qué dispositivos contienen las características adecuadas a las habilidades e intereses. Solo entonces los sistemas de CAA se adecuarán a las personas porque son las personas las que tienen que estar en el centro del proceso y no la tecnología de CAA (Light & McNaughton, 2013).

Desde los modelos de participación (Beukelman & Mirenda, 2013) y de valoración predictiva con el emparejamiento de características (Costello et al., 2013) como premisa, se defiende que para la evaluación de la CAA es necesario recabar información de múltiples áreas y de la persona, junto con información de los compañeros de comunicación y de los entornos. Entre los instrumentos para la evaluación de la comunicación se pueden utilizar herramientas no estandarizadas como la observación de los actos y funciones comunicativas en los entornos naturales (Rowland & Schweigert, 1993; Wetherby, 1995), entrevistas como el Inventario de Actos Comunicativos Potenciales (Sigafos et al., 2000), cuestionarios como la Matriz de Comunicación (Rowland, 2006, 2013), y procedimientos estructurados de muestreo de la conducta comunicativa como algunas tareas de las Escalas de Conducta Comunicativa y Simbólica (CSBS; Wetherby & Prizant, 2001) y de la Escala de Complejidad Comunicativa (CCS; Brady et al., 2012) y del lenguaje como el Protocolo para el Análisis de las Muestras del Lenguaje Asistido (Soto, 2022). El problema es que con la excepción de este último y de la Matriz de Comunicación que están disponibles en castellano y en portugués de Brasil, el resto de las herramientas de evaluación están fuera del acceso de los profesionales de la educación y de la logopedia.

Por lo tanto, ante la carencia de herramientas para la evaluación de la comunicación aumentativa y alternativa, se construyó y publicó el Registro Observacional de la Comunicación Aumentativa y Alternativa en castellano (Brotóns et al., 2023).

## Método

### Registro Observacional de la Comunicación Aumentativa y Alternativa

El Registro Observacional de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (Brotóns et al., 2023) (en adelante, ROCAA) es un instrumento de valoración integral de las habilidades implicadas en la comunicación, que permite evaluar las habilidades comunicativas, cognitivas, socioemocionales y de alfabetización, mediante la observación de los comportamientos comunicativos que puede presentar el alumnado con necesidades complejas de comunicación (en adelante NCC), con independencia de su nivel de desarrollo, necesidades de apoyo, nivel de conciencia y salud, y partiendo siempre de la premisa que todo alumno es un legítimo comunicador con independencia de su situación vital.

El objetivo de ROCAA es registrar la capacidad comunicativa del alumnado con NCC, cuyas habilidades pueden encontrarse en cualquier punto del desarrollo comunicativo, desde la etapa perlocutiva hasta la etapa simbólica. ROCAA genera datos representativos y fiables de las capacidades comunicativas reales de estas personas. Con los datos obtenidos se construye un perfil de las capacidades comunicativas típicas del alumno con relación a cuatro dominios: habilidades prelingüísticas y lingüísticas, habilidades socioemocionales, habilidades cognitivas y habilidades de alfabetización emergente. Los datos son el punto de partida para la toma de decisiones en materia de intervención comunicativa en el ámbito escolar, tanto en las escuelas inclusivas como en las de educación especial. Los dominios de ROCAA están secuenciados en cinco etapas que han sido denominadas como etapa de comunicador percibido (etapa 1), comunicador emergente (etapa 2), comunicador principiante (etapa 3), comunicador simbólico simple (etapa 4), hasta llegar a la de comunicador simbólico complejo.

El profesorado puede acceder a ROCAA en la página web del Equipo Autismo Región de Murcia (2023) y cubrir el registro en formato online. Para ello, debe leer con

detenimiento la descripción de las etapas comunicativas, que ahí se detallan, para tratar de ubicar la etapa que mejor representa a su alumno. A continuación, el maestro/a valora cada una de las habilidades en la etapa que considera que se encuentra su alumno utilizando las siguientes claves, habilidades no adquiridas (HNA); habilidades emergentes (HE) y habilidades adquiridas (HA). Tras la cumplimentación del registro se obtiene un documento con la información precisa del nivel comunicativo del alumno relativa a las habilidades observadas y también a aquellas habilidades que están surgiendo y a las no adquiridas; estas últimas se considerarán como los objetivos que formarán parte del programa de intervención del alumno. Este documento se puede descargar, imprimir y anexar al expediente del alumno. Para el plan de atención personalizado, las autoras de ROCAA recomiendan cumplimentar este registro, tanto al inicio del curso como al finalizarlo, para así poder realizar el seguimiento del alumno y constatar cómo han ido progresando sus habilidades y constatar la eficacia de la intervención comunicativa proporcionada.

ROCAA ha sido recientemente publicado en castellano por el Equipo Autismo Región de Murcia, tras la validación de su contenido. A este respecto, hay que indicar que intervinieron 4 juezas y la versión final en español, una vez alcanzado el consenso en cuanto a los criterios establecidos, fue analizada por una última jueza portuguesa, encargada de realizar la validación de ROCAA para portugués europeo.

### **Validación de ROCAA al portugués europeo**

Como se ha señalado anteriormente, en Portugal la situación no es muy diferente al panorama español en cuanto al número y diversidad de herramientas para la evaluación de la CAA. Por ello, el segundo objetivo de este trabajo es dar a conocer el proceso de validación de ROCAA al portugués europeo.

El proceso de validación ha sido análogo al procedimiento seguido para su validación en castellano. En este proceso han intervenido 3 juezas independientes, todas profesoras y logopedas expertas en comunicación aumentativa y alternativa, que evaluaron cada uno de los ítems en función de los siguientes criterios: su coherencia, relevancia, claridad y adecuación al instrumento.

El proceso de traducción y adaptación del ROCCA siguió los parámetros metodológicos exigidos en estos procesos y fue llevado a cabo por la primera autora (Almeida & Freire, 2017). Junto con la traducción y la retrotraducción, se realizaron análisis cualitativos, buscando la pertinencia y la comprensión de los ítems. Así, en primer lugar, el ROCCA fue traducido del español al portugués por un hispanohablante nativo bilingüe. A continuación, se realizó una retrotraducción, es decir, la versión traducida al portugués europeo se tradujo de nuevo al español siguiendo las normas internacionales para este fin (Coutinho, 2014). Se compararon las dos versiones, la original y la traducida, y, en general, se mantuvo la equivalencia técnica, de contenido y semántica; además, se identificaron evidencias de equivalencia en cuanto a las competencias evaluadas y la adaptación cultural a los respectivos contextos.

La versión final de ROCCA en portugués europeo fue similar a la original con algunos ajustes: 1. Los ítems eliminados en la versión original en castellano después de los comentarios de la jueza portuguesa se eliminaron igualmente en la versión portuguesa; 2. Todos los nombres de los juegos infantiles se adaptaron a la terminología de los juegos, programas de TV etc. en portugués; 3. Todos los vocablos del día a día de los niños también se adaptaron al contexto cultural portugués, por ejemplo, “sacar la lengua” en castellano es una expresión normal, sin embargo, en portugués no se utiliza por considerarse de mala educación. En total, las juezas expertas portuguesas para validar el contenido realizaron 5 rondas hasta llegar a la versión final, siempre en contacto con la investigadora principal portuguesa y el equipo español.

### **Discusión y Conclusiones**

ROCCA constituye una iniciativa pionera en el desarrollo de instrumentos para la evaluación de la comunicación aumentativa y alternativa que las autoras desean sea de la máxima utilidad para toda la comunidad educativa, niños y sus familias y otros profesionales de ambos países. La versión portuguesa de ROCCA es el resultado de un esfuerzo colaborativo entre investigadores internacionales y de dos universidades, la Universidade do Minho (Braga, Portugal) y la Universidad de A Coruña (España). También supone una ventaja el poder contar con un instrumento similar que permite un análisis translingüístico en el ámbito de la evaluación comunicativa. Resaltar la

disponibilidad gratuita de ROCAA de la comunidad profesional y educativa en los dos países. Por último, se destaca la relevancia de ROCAA en cuanto a la obtención de perfiles comunicativos en los diversos dominios que juegan un papel en la comunicación, y que constituyen un punto de partida para establecer objetivos en los programas de intervención comunicativa.

### Referencias

- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Psiquilibrios Edições.
- Beukelman, D. R., & Light, J. (2020). *Augmentative y alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes.
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Paul H. Brookes.
- Brady, N. C., Bruce, S., Goldman, A., Erickson, K., Mineo, B., Ogletree, B. T., Paul, D., Ronski, M., Sevcik, R., Siegel, E., Schoonover, J., Snell, M., Sylvester, L., & Wilkinson, K. (2016). Communication services and supports for individuals with severe disabilities: Guidance for assessment and intervention. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(2), 121–138. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.121>
- Brady, N. C., Fleming, K., Thiemann-Bourque, K., Olswang, L., Dowden, P., Saunders, M. D., & Marquis, J. (2012). Development of the Communication Complexity Scale. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21, 16-28. 10.1044/1058-0360(2011/10-0099)
- Brotóns, A., Díaz, L., Gómez-Taibo, M.L., & Rabadán, C. (2023). *Registro Observacional de Comunicación Aumentativa y Alternativa (ROCAA)*. Consejería de Educación de Murcia.

- Costello, J., Shane, H., & Caron, J. (2013). *AAC, mobile devices and Apps: Growing pains with evidence based practice*. Boston Children's Hospital. [https://www.childrenshospital.org/sites/default/files/media\\_migration/7b44c3d8-33d7-4f9f-abcd-3fa004fbf4d0.pdf](https://www.childrenshospital.org/sites/default/files/media_migration/7b44c3d8-33d7-4f9f-abcd-3fa004fbf4d0.pdf)
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.
- Equipo Autismo Región de Murcia (2023). *Registro Observacional de Comunicación Aumentativa y Alternativa (ROCAA)*. <https://caa.equipoautismomurcia.com/rocaa/>
- Light, J., & McNaughton, D. (2013). Putting people first: Re-thinking the role of technology in augmentative and alternative communication intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(4), 299-309. DOI 10.3109/07434618.2013.848935.
- Rowland, C. (2006). *Matriz de Comunicación. Especial para padres*. Design to Learn Projects.
- Rowland, C. (2013). *Handbook; Online Communication Matrix*. Oregon Health y Science University. <https://communicationmatrix.org/>
- Rowland, C., & Schweigert, P. (1993). Analyzing the communication environment to increase functional communication. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 18 (3), 161-176. <https://doi.org/10.1177/154079699301800303>
- Sigafoos, J., Arthur-Kelly, M., & Butterfield, N. (2006). *Enhancing everyday communication for children with disabilities*. Paul H. Brookes.
- Sigafoos, J., Woodyatt, G., Keen, D., Tait, K., Tucker, M., Roberts-Pennell, D., & Pittendreigh, N. (2000). Identifying potential communicative acts in children with developmental and physical disabilities. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 77-86. [10.1177/152574010002100202](https://doi.org/10.1177/152574010002100202)



- Soto, G. (2022). The Protocol for the analysis of aided language samples in Spanish: A tutorial. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7 (2), 523-532. [https://doi.org/10.1044/2021\\_PERSP-21-00236](https://doi.org/10.1044/2021_PERSP-21-00236)
- Wetherby, A. (1995). *How to use the “Checklist of Communicative Functions and Means”?* <https://connectability.ca/2011/10/19/how-to-use-the-%e2%80%9cchecklist-of-communicative-functions-and-means%e2%80%9d/>
- Wetherby, A., & Prizant, B. (2001). *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile- Preliminary Normed Edition*. Paul H. Brookes Publishing Co.

## Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem: Da Definição à Intervenção

Cátia Choupina-Alves (<https://orcid.org/0000-0003-0644-9717>)\*,

Anabela Cruz-Santos (<https://orcid.org/0000-0002-9985-8466>)\*\*,

Helena Trigo (<https://orcid.org/0009-0007-3643-2728>)\*,

Joana Teixeira (<https://orcid.org/0009-0001-1805-9487>)\*,

José Simões (<https://orcid.org/0009-0002-8769-0886>)\*,

Tânia Martins (<https://orcid.org/0009-0007-2062-0417>)\*.

\* Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, \*\*Centro de Investigação em Estudos da Criança-CIEC- Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Autor de contacto: Cátia Choupina Alves ([catia.almeida.choupina@gmail.com](mailto:catia.almeida.choupina@gmail.com))

### Resumo

A Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) corresponde à presença de alterações de expressão e/ou compreensão de linguagem, que pode afetar uma ou várias áreas linguísticas (semântica, morfologia, sintaxe, fonologia e/ou pragmática) sem causa aparente (neurológica, intelectual, sensorial ou emocional). Consequentemente, uma criança com PDL apresentará competências de linguagem (expressivas e/ou compreensivas) inferiores àquilo que seria esperado para a idade. É uma condição não visível e vitalícia, que atinge 1 em cada 14. A Linguagem é uma das áreas mais importantes do desenvolvimento. Face ao impacto que a PDL tem na aprendizagem da leitura e da escrita, no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança é fundamental identificar e intervir atempadamente. Tendo em conta que há consciência pública sobre esta condição, que se reflete também em baixas taxas de diagnóstico clínico

e investigação sobre a condição, é essencial promover o seu reconhecimento público, através da difusão materiais de apoio com informações e diretrizes clara e adequadas, de modo, que se promova o apoio especializado e necessário. O presente estudo enquadra-se na área da promoção da consciencialização da PDL e abordar aspetos do âmbito conceptual e prático desta condição. A metodologia adotada enquadra-se numa pesquisa bibliográfica, que foi desenvolvida a partir das bases de dados online, livros, repositórios de dissertações e teses internacionais e na página RADLD.org. Serão apresentados aspetos relativos ao conceito, prevalência, características e dificuldades assim como estratégias de intervenção.

*Palavras-chave:* Educação Inclusiva; Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem; Formação de profissionais.

### **Developmental Language Disorder: From Definition to Intervention**

#### Abstract

Developmental Language Disorder (DLD) corresponds to the presence of alterations in language expression and/or comprehension, which may affect one or several linguistic areas (semantics, morphology, syntax, phonology and/or pragmatics) without apparent cause (neurological, intellectual, sensory or emotional). As a result, a child with DLD will have language skills (expressive and/or comprehension) that are below what would be expected for their age. It is an unseen and lifelong condition, affecting 1 in 14. Language is one of the most important areas of development. Given the impact that DLD has on learning to read and write, on the child's cognitive, emotional and social development, it is essential to identify and intervene early. Considering that there is public awareness of this condition, which is also reflected in low rates of clinical diagnosis and research on the condition, it is essential to promote its public recognition, through the dissemination of support materials with clear and adequate information and guidelines, so that specialized and necessary support is promoted. The present study falls within the area of promoting awareness of DLD and addressing aspects of the conceptual and practical

scope of this condition. The methodology adopted is based on a bibliographic research, which was developed from online databases, books, repositories of international dissertations and theses and the RADLD.org page. Aspects related to the concept, prevalence, characteristics and difficulties as well as intervention strategies will be presented.

*Keywords:* Inclusive Education; Developmental Language Disorder; Training of Professionals.

O desenvolvimento linguístico é um processo complexo, que depende de uma série de fatores, que vão desde a maturação neuropsicológica, a afetividade e o desenvolvimento cognitivo até aos contextos em que a criança está inserida (Carvalho, Lemos, & Goulart, 2016). A maioria das crianças adquire a linguagem sem qualquer dificuldade. Contudo, algumas apresentam dificuldades na sua aquisição, aumentando o risco de experienciarem dificuldades ao nível do desenvolvimento social e emocional, mas também na aprendizagem e sucesso escolar (Silva & Peixoto, 2008). Desta forma, uma intervenção atempada permite minimizar possíveis consequências negativas nas interações sociais das crianças, assim como no seu desenvolvimento. As intervenções, para serem eficazes, devem ser de alta qualidade e duração suficiente (Law et al., 2015). A Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ocorre quando uma criança ou adulto apresenta dificuldades limitativas, permanentes e comprovadas em produzir ou compreender linguagem (Cruz-Santos, 2022), independentemente da língua falada, que se manifesta na primeira infância e persiste até à idade adulta (DSM-5, 2013). Esta perturbação, poderá envolver a forma da linguagem (fonologia, morfologia e sintaxe), o conteúdo da linguagem (sistema semântico) e o uso ou função da linguagem (sistema pragmático), sendo que, poderão existir combinações destes fatores (Cruz-Santos, 2022). A PDL é utilizada para descrever as crianças que apresentam dificuldades significativas da linguagem, na ausência de perturbações auditivas, de problemas orais-motores, lesões neurológicas, ou dificuldades intelectuais (DSM-5, 2013). Esta condição não é visível e afeta aproximadamente uma em cada catorze crianças (Norbury et al., 2016), com prevalência de género de 8% nos rapazes e de 6% nas raparigas (Tomblin et al., 1997).

As causas da PDL são multifatoriais e complexas, sendo que literatura aponta para a genética e para o risco ambiental (Bishop et al., 2017). Apesar de não existir nenhum marcador biológico para a PDL, existem indicadores de disfunções cerebrais derivadas das diferenças subtis no tamanho de diferentes regiões do cérebro e proporções da massa cinzenta (RADLD, 2022). As mutações em múltiplos genes favorecem um maior risco de desenvolver PDL, ou seja, pessoas com risco genético acrescido podem ter maior predisposição para ter PDL dependendo do ambiente (Spinith et al., 2004). A PDL pode estar associada a comorbilidades como a Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), problemas motores (coordenação grossa, fina), problemas articulatórios, emocionais, comportamentais e alterações na leitura e na escrita. As perturbações nestes domínios podem afetar a PDL e a resposta à intervenção, mas a relação causal de problemas com a PDL não é clara (Bishop et al., 2017). A identificação da PDL ocorre a partir dos 3 anos, dado que deve acontecer durante o período desenvolvimental inicial e evitar o prognóstico tardio, que alterará o curso do desenvolvimento da criança (Bishop et al., 2017). O diagnóstico é baseado em comportamentos e não em exames cerebrais ou de sangue. Os principais comportamentos a serem considerados relacionam-se com a forma de aprender, e o seu entendimento e uso a linguagem oral e escrita (Bishop et al., 2016). Este deve ser realizado recorrendo a múltiplas fontes de informação, tendo, em conta a história clínica e de desenvolvimento da criança, a observação do seu desempenho em contextos variados, o parecer de interlocutores privilegiados e aplicação de escalas de avaliação (APA, 2014; Bishop et al., 2016). Embora as baterias de testes possam variar, as crianças com esta Perturbação são normalmente identificadas como possuindo uma perturbação se o seu desempenho ficar abaixo do percentil 10 (Tomblin et al., 1997). A investigação mostra que as crianças com PDL apresentam problemas na aprendizagem académica (Cruz-Santos, 2018) pois, naturalmente, apresentam dificuldades na leitura e escrita quando atingem a idade escolar (Leonard, 1998). Existem indicadores que podem demonstrar fragilidades nas áreas da linguagem nas crianças em idade escolar, tais como: problemas em seguir orientações verbais; dificuldades na análise estrutural; dificuldades fonéticas; dificuldades nas aprendizagens pré-académicas e de novos conteúdos; reconhecimento pobre de palavras; dificuldades na substituição de palavras, no processamento e produção com

comprometimento da compreensão leitora (Cruz-Santos, 2018). Estas dificuldades são frequentemente ignoradas e a falta de compreensão na leitura, é por vezes, mal interpretada ou confundida com desobediência, ou desatenção pelos professores, o que revela a necessidade da formação de professores sobre esta problemática. As crianças com PDL tendem a ter mais dificuldades com os seus pares (Forrest et al., 2020) e alguns estudos apontam para que estas sejam mais propensas a serem vítimas de outros (Rennecke et al., 2019). Contudo, as que têm uma boa compreensão das suas próprias emoções têm menos probabilidade de serem vitimizadas (van den Bedem et al., 2018). Os adultos com história clínica de PDL tendem a ter menos empregos qualificados e menos empregos em tempo integral do que outros adultos (RADLD, 2022). A PDL pode apresentar diferentes graus de gravidade, sendo que nas situações mais graves é expectável encontrar um comprometimento funcional significativo, sendo essencial a intervenção especializada para que as dificuldades sejam ultrapassadas ou minimizadas (Bishop et al., 2017). Para que as intervenções sejam eficazes, devem ser de qualidade e duração suficientes. As crianças com PDL precisarão de apoio de longa duração para fazerem face às suas dificuldades, que provavelmente persistirão apesar da intervenção (Boyle et al., 2010). Os estudos têm demonstrado particulares dificuldades na intervenção em crianças com dificuldades de compreensão (Cruz-Santos, 2022) atendimento adequado de alunos com PDL pressupõe uma avaliação, planificação e intervenção efetuada por (Cruz-Santos et al., 2019): um conjunto de serviços de educação especial no contexto educacional onde a criança está inserida (através do apoio de uma equipa constituída, se necessário, por psicólogos, terapeutas, professores, etc.); pela parceria permanente e eficaz entre pais e profissionais; e levando em conta considerem os contextos comunicativos da criança (casa, comunidade, creche, JI, escola, etc.). Como estratégias orientadoras para esta condição, Cruz-Santos (2002) e Cruz-Santos et al., (2019) referem, por exemplo: utilizar a linguagem sempre em contextos adequados e concretos (fazendo sempre o uso da palavra que pode ser oral ou escrita e o suporte visual correspondente); ter em conta que geralmente os alunos estão a seguir o desenvolvimento da linguagem ainda que desfasados relativamente à idade dos seus pares; intervir na compreensão e na produção; promover as discussões em grupo e a conversação espontânea em todos os contextos/domínios académicos; ajustar a velocidade, a

quantidade de informação e verificar sempre se o aluno está a compreender a informação; fornecer uma quantidade reduzida de vocabulário; sublinhar e demonstrar sempre as ideias principais, conceitos-chave, dar o modelo do produto linguístico pretendido; agrupar 3-5 palavras e introduzir 1 grupo de cada vez; pedir para repetir as instruções; aumentar o tempo de espera para promover a produção: de uma resposta; formulação; ou outra construção linguística. Aumentar o tempo de espera para promover a produção é uma estratégia muito importante porque na maioria das vezes estas crianças demoram mais tempo a produzir a respostas do que os seus pares. Devemos ter em consideração que o processamento da informação linguística pode ser mais lento e como tal eles poderão igualmente levar mais tempo a pensar, compreender e produzir uma resposta, uma formulação ou outra construção linguística. Podemos ainda intervir utilizando estratégias de ensino eficazes quando se apresentar um novo conceito ou competência linguística; utilizando a expansão e a elaboração gramatical e planificando e promover a generalização e utilizar programas estruturados, de forma intensiva na intervenção (Cruz-Santos, 2022). Em termos de prognóstico parece haver evidência de que as crianças com défices na linguagem recetiva possam ter pior prognóstico do que as que apresentam défices predominantemente expressivos. As primeiras serão mais resistentes ao tratamento e revelam frequentemente dificuldades ao nível da compreensão da leitura. A terminologia para descrever estas perturbações tem sido pouco consensual, dificultando a comunicação entre os profissionais e levando à desigualdade no acesso aos serviços de saúde (Bishop, 2017). Em parte, a falta de consenso pode ter surgido por existirem muitos grupos de profissionais que trabalham com crianças com estas perturbações (profissionais com formação em educação, psicologia, TF, pediatria e psiquiatria infantil). Em 2016, Bishop e colaboradores iniciaram o projeto CATALISE com o objetivo de tentar chegar a um melhor acordo sobre como identificar os problemas de linguagem, bem como a terminologia utilizada para se referirem aos mesmos. Assim, o termo *Developmental Language Disorder* (PDL) foi considerado o mais consensual para problemas de linguagem que são severos o suficiente para interferir na vida diária, com um mau prognóstico e que não estão associados a uma etiologia biomédica clara (Bishop et al., 2017). Desta forma, tendo em consideração a recente proposta de Bishop et al. (Bishop et al., 2016, 2017) o termo *Developmental Language Disorder* vem substituir outros

termos como Perturbação Específica da Linguagem (PEL) e Perturbação da Linguagem Primária (PLP). A substituição do termo PEL por PDL decorreu essencialmente do facto do termo PEL ser conotado com a obrigatoriedade de as crianças apresentarem um determinado nível de Quociente de Inteligência Não-Verbal (QINV) (usualmente acima de 85 em teste estandardizado) e manifestarem apenas alterações ao nível da linguagem (o que nem sempre acontece); e também pela compatibilidade com os dois principais sistemas de diagnóstico: 3-5 (American Psychiatric Association, 2014) e CID-11 (World Health Organization, 2019). Não é atualmente necessário existir uma discrepância entre as capacidades verbal e não-verbal para o diagnóstico de PDL como acontecia com a PEL. Crianças com capacidade não-verbal abaixo de 85 que não cumprem critérios para a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) podem ser incluídas na PDL (Bishop et al., 2017). O painel de peritos do projeto CATALISE sugeriu também a utilização de “PDL associada a x” quando as crianças apresentam problemas de linguagem que se encontram associados a uma condição biomédica conhecida, como lesão cerebral, perturbação neurodegenerativa, paralisia cerebral, perda auditiva, síndrome genética, Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), ou PDI em que “x” é a condição associada (Bishop et al., 2017). A PDL engloba uma ampla gama de problemas, sendo que alguns autores têm proposto subgrupos de perturbação. Embora tenham sido feitas tentativas para desenvolver uma classificação de subtipos, Bishop et al. (2017) não chegaram a um consenso quanto a esta divisão. Assim, sugerem que se use especificadores que indiquem os principais domínios linguísticos afetados (fonologia, semântica, morfossintaxe e/ou pragmática), com a recomendação de que a avaliação se deve centrar na identificação das áreas que estão mais afetadas. Torna-se fundamental descrever os aspetos que podem estar alterados nos diferentes domínios linguísticos. A literatura demonstra que o conhecimento e compreensão da PDL é insuficiente, resulta numa baixa taxa de diagnóstico clínico e pesquisa sobre essa condição (McGregor, 2020). Promover o conhecimento nesta área é urgente, pois só assim se consegue melhorar o apoio e as oportunidades para aqueles que vivem com a PDL.

### **Metodologia**

A metodologia adotada enquadra-se numa pesquisa bibliográfica, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Necessidades



Educativas Especiais no Domínio Cognitivo e Motor do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Esta pesquisa realizou-se nas bases de dados MEDLINE/PubMed, Science Direct, Web of Science, Literatura Latino-Americana (LILACS), e Scientific Electronic Library Online (Scielo), livros, repositórios de dissertações e teses internacionais e na página Web RADLD.org a partir das palavras-chave “Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem”, “Perturbações da Linguagem”, “Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem”, “Developmental Language Disorder” e “Language Disorders”.

### **Discussão**

Tendo em conta que há pouca consciência pública sobre esta condição, que se reflete também em baixas taxas de diagnóstico clínico e investigação sobre a condição, é essencial promover o seu reconhecimento público, através da difusão materiais de apoio com informações e diretrizes clara e adequadas, de modo, que se promova o apoio especializado e necessário. A Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem causa um impacto significativo e desfavorável no desenvolvimento académico, social e comportamental (Cruz-Santos, 2022). Por conseguinte, é crucial que as informações sobre essa perturbação sejam divulgadas para os cuidadores, familiares, profissionais da educação, da saúde e o público em geral (Bishop et al., 2016). É fundamental ressaltar que o conhecimento e a formação adequada sobre a PDL são essenciais para os cuidadores, famílias e profissionais que apoiam crianças e adultos com essa condição. Isso permite-lhes identificar e utilizar ferramentas e recursos apropriados para auxiliar no acompanhamento e desenvolvimento da linguagem desses alunos. A divulgação de material informativo sobre a PDL desempenha um papel crucial na conscientização, identificação precoce, apoio aos pais e cuidadores, capacitação dos profissionais e acesso a recursos adequados. Isso contribui para melhorar a compreensão, o suporte e o bem-estar das pessoas com PDL e as suas famílias.

### **Considerações finais**

As dificuldades educacionais e sociais podem afetar crianças e adultos que apresentam comprometimentos graves e persistentes na linguagem, mesmo quando

recebem apoio de professores e profissionais qualificados para a comunicação. Nesse sentido, é necessário fornecer uma intervenção adicional direcionada às crianças com PDL, por meio de uma avaliação adequada realizada por profissionais, a fim de oferecer uma intervenção adaptada às necessidades específicas da Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL). É por isso, essencial promover o conhecimento e a compreensão sobre a PDL, para sermos capazes de desenvolver métodos de avaliação, de intervenção e de prevenção mais eficientes. Estas medidas são fundamentais no desenvolvimento dos alunos com PDL, uma vez que, quando não diagnosticada e acompanhada, esta condição pode gerar impactos ao longo da vida do indivíduo, incluindo no desempenho escolar, na saúde mental e nas relações sociais e profissionais. Torna-se, por isso, imperativo disseminar materiais de apoio com informações e diretrizes claras e adequadas para sensibilizar as pessoas sobre os fatos básicos da PDL. A campanha internacional RADLD (Raising Awareness of Developmental Language Disorder) trabalha para aumentar a conscientização sobre a PDL por meio de um canal no YouTube, um site e páginas nas redes sociais, para além de promover o Dia Mundial de Conscientização para a PDL, que este ano ocorrerá a 20 de outubro de 2023.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, que regula a educação inclusiva em Portugal desde 2018, reforça o compromisso do sistema educativo português com a inclusão educativa e reconhece a importância de garantir apoio e recursos adequados para alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem. É fundamental que as escolas, os profissionais da educação, os pais e a comunidade em geral trabalhem em conjunto para assegurar a inclusão e o sucesso educativo destes alunos.

Para promover a inclusão educativa dos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem, é importante implementar uma série de medidas que levem em consideração as suas características e necessidades específicas.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão propostas neste diploma, estão enquadradas numa abordagem multinível (universais, seletivas ou adicionais), e a decisão sobre que medidas se irão mobilizar pertence à equipa multidisciplinar, a qual deve analisar as características e necessidades específicas do aluno, por forma a determinar o apoio necessário.

Caso de ser necessário a mobilização de medidas seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem, elabora-se um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e caso sejam propostas adaptações curriculares significativas é elaborado um Plano Educacional Individualizado (PEI).

Dependendo das necessidades identificadas, poderá adotar-se medidas como: diferenciação pedagógica (que envolve ajustar e modificar os métodos de ensino, os materiais, as atividades e as avaliações de acordo com as características e necessidades dos alunos), gestão e flexibilidade curricular (acomodações curriculares, acomodações curriculares não significativas e adaptações curriculares significativas), apoio tutorial e/ou psicopedagógico; antecipação e reforço das aprendizagens, etc.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 consagra, adaptações ao processo de avaliação, que se materializam na diversificação dos instrumentos de recolha de informação; enunciados em formatos acessíveis; tempo suplementar para a realização da prova; alteração no tipo de prova, transcrição das respostas; leitura de enunciados, utilização de sala separada e código de identificação de cores nos enunciados, entre outras.

Estas medidas são apenas algumas das possíveis abordagens para promover a inclusão dos alunos com PDL. É importante adaptar as estratégias segundo as necessidades individuais de cada aluno e fornecer um ambiente de apoio e compreensão, visando o pleno desenvolvimento das suas habilidades linguísticas e educacionais.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 enfatiza ainda, a importância da formação e sensibilização dos profissionais da educação para as necessidades específicas dos alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem. Isso inclui a promoção da colaboração entre professores, terapeutas da fala e outros profissionais envolvidos. A formação e capacitação adequada aos professores e demais profissionais, é fundamental para favorecer a compreensão desta perturbação, melhorar as práticas educativas e fortalecer a inclusão.

## **Referências**

American Psychiatric Association. (2013). DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (5ª ed.). Climepsi Editores.

- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & The CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS One*, 11(12): e0168066. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066>
- Bishop, D. V. M., Greenhalgh, T., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & The Catalise Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Boyle, J., McCartney, E., O'Hare, A., & Law, J. (2010). Intervention for mixed receptive-expressive language impairment: A review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52(11), 994-999. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03750.x>
- Carvalho, A. de J. A., Lemos, S. M. A., & Goulart, L. M. H. de F. (2016). Desenvolvimento da linguagem e sua relação com comportamento social, ambientes familiar e escolar: Revisão sistemática. *CoDAS*, 28(4), 470-479. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015193>
- Cruz-Santos, A. (2018). Perturbações da linguagem: Uma revisão do conceito. In Correia, L. M. (org.). *Educação Inclusiva e Necessidades Especiais* (Vol. 2, pp. 61-87). Flora Editora.
- Cruz-Santos, A., Costa, S., Fernandes, R., & Sapage, S. (2019). *Perspectivas e práticas de apoio educativo aos alunos com transtornos da linguagem em Portugal*. *CoDAS*, 31(5), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20192018074>
- Cruz-Santos, A. (2022). *Perturbações da Linguagem* [PowerPoint Slides]. Blackboard. <https://elearning.uminho.pt>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, Série I* (129). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Forrest, C. L., Gibson, J. L., Halligan, S. L., & St Clair, M. C. (2020). A cross-lagged analysis of emotion regulation, peer problems, and emotional problems in children with and without early language difficulties: Evidence from the millennium cohort

- study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(4), 1227-1239.  
[https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-19-00188](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00188)
- Law, J., Roulstone, S., & Lindsay, G. (2015). Integrating external evidence of intervention effectiveness with both practice and the parent perspective: development of 'What Works' for speech, language and communication needs. *Developmental Medicine & Child Neurology* 2015, 57(3), 223-228. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12630>
- McGregor, K. K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 981-992. [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00003](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003)
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- RADLD. (2022). *Raising Awareness of Developmental Language Disorder*. <https://radld.org/>
- Silva, C., & Peixoto, V. (2008). Rastreio e prevalência das perturbações da comunicação num agrupamento de escolas. *Revista Da Faculdade de Ciências Da Saúde*, 5, 272–282. <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/969/2/272-282.pdf>
- Spinath, F. M., Price, T. S., Dale, P. S., & Plomin, R. (2004). The genetic and environmental origins of language disability and ability. *Child Development*, 75(2), 445-454. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00685.x>
- Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40 (6), 1245-1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>
- van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Kalicharan, S. V., & Rieffe, C. (2018). Victimization, bullying, and emotional competence: Longitudinal associations in (pre) adolescents with and without developmental language

disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(8), 2028-2044.  
[https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-L-17-0429](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0429)

World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int>

## Avaliação da linguagem em crianças com medida de Acolhimento Residencial na Região Norte

Sandra Miranda (0000-0003-3336-4268) \*,

Anabela Cruz-Santos (0000-0002-9985-8466) \*\*

\*Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal, \*\*Centro de Investigação em Estudos da Criança- Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal

Contacto: Sandra Miranda, email: isabelmanhente@gmail.com

### Resumo

O desenvolvimento adequado da linguagem é reconhecido como sendo elementar para que a criança desenvolva aprendizagens e competências sociais, emocionais e comunicativas em contextos inclusivos. A finalidade deste estudo exploratório consistiu em avaliar a linguagem de crianças de ambos os géneros, que frequentavam desde o ensino pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico e que estivessem abrangidos pela medida de acolhimento residencial. Os participantes a quem foi aplicada a Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E, 2ª Edição) de Sua-Kay e Santos (2014), distribuíram-se pela faixa etária dos seis aos doze anos e habitavam na região norte de Portugal. A partir dos resultados obtidos verificou-se que dos trinta e cinco participantes apenas três se encontravam no Percentil 50 ou acima deste (os únicos em valores expectáveis para a sua faixa etária). Constatou-se que a idade e o nível de escolaridade têm influência nos resultados da avaliação da linguagem nas crianças avaliadas, nomeadamente nos Totais da I estrutura – semântica, da II estrutura – morfológica, da III estrutura – fonológica e no total das estruturas da GOL-E. Se tivermos em consideração que os valores máximos de avaliação da GOL-E se situam nas idades compreendidas entre os 9-10 anos, observamos que estas onze crianças com faixa etária 11-12 se situavam bastante abaixo do pretendido. Os participantes obtiveram resultados preocupantes, sendo o seu desempenho inferior ao estabelecido nas normas do instrumento GOL-E. Este estudo evidencia a situação crítica de alunos em idade pré-escolar e escolar com perturbações da linguagem sem referência nem sinalização no sistema educativo.

*Palavras-chave:* perturbações da linguagem; avaliação; linguagem; acolhimento residencial.

### **Language assessment in children in residential care in the Northern Region**

#### **Abstract**

The adequate development of language is recognized as being elementary for children to develop social, emotional and communicative learning and skills in inclusive settings. The purpose of this exploratory study was to assess the language of children of both genders, from preschool to elementary school, who were in residential care. The participants to whom the Language Observation Grid (GOL-E, 2nd Edition) of Sua-Kay and Santos (2014) was applied were aged between six and twelve years old and lived in the northern region of Portugal. From the results obtained, it was found that of the thirty-five participants, only three were at or above the 50th percentile (the only ones with expected values for their age group). It was found that age and schooling level have an influence on the results of the language evaluation in the children evaluated, namely in the Totals of the I - semantic structure, of the II - morphological structure, of the III - phonological structure and in the total of the structures of the GOL-E. If we take into consideration that the maximum values of the GOL-E evaluation are in the ages between 9-10 years, we observe that these eleven children with age range 11-12 were well below the intended. The participants achieved worrisome results, with their performance being below the standards set forth in the GOL-E instrument. This study highlights the critical situation of preschool and school age students with language disorders without referral or identification in the educational system.

*Keywords:* language disorders; assessment; language; residential care.

A literatura destaca que o desenvolvimento da linguagem é condição para a aquisição das habilidades de leitura e escrita, sendo estas, por seu turno, requisitos para um desempenho escolar satisfatório (França et al., 2004). Por essa razão, muitas pesquisas



procuram avaliar se, e como, a aprendizagem da linguagem ocorre, seja no contexto familiar (Hart e Risley, 2000), seja no contexto escolar (Oliveira et al., 2016).

As alterações no desenvolvimento da linguagem são alvo de preocupação por parte dos profissionais de educação e de saúde, uma vez que estas podem desencadear posteriores dificuldades de aprendizagem. Desta forma, a literatura evidencia a necessidade de que as mesmas sejam identificadas de forma precoce (Ferracini et al., 2006; Schirmer et al., 2004), e que sejam feitas propostas para dar resposta a eventuais “atrasos” ou lacunas na aquisição de vocabulário pelas crianças (Hindman et al., 2016).

Conforme a literatura tem demonstrado, é essencial a identificação precoce, assim como a prevenção de dificuldades no desenvolvimento da linguagem. Dificuldades essas (no desenvolvimento da linguagem) que dependem de uma complexa interação entre fatores de risco e de proteção. Conhecer quais os fatores envolvidos são imprescindíveis para a formulação de propostas que visem um desenvolvimento adequado da linguagem (Ferracini et al., 2006; Schirmer et al., 2004).

Em Portugal, não existem estudos sobre as características da linguagem em crianças de risco. Os mesmos seriam cruciais para se perceber quais as repercussões e necessidades que estas crianças possuem, nomeadamente, a nível linguístico. Como nos referem diversos estudos, e como mencionado anteriormente, as dificuldades no desenvolvimento da linguagem devem ser identificadas de forma precoce tendo em consideração que estas podem interferir nos aspetos sociais e escolares da criança (Hage et al., 2004).

As perturbações da linguagem são também associadas na literatura a dificuldades psicossociais como: baixa autoestima, isolamento social e ansiedade. Esta perturbação situa-se entre as mais frequentes, atingindo 3 a 15% das crianças (Schirmer et al., 2004).

De forma a caracterizar o perfil linguístico das crianças com medida de acolhimento residencial, foi realizado um estudo exploratório na região norte de Portugal com crianças do ensino pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico que se encontravam em situação de risco.

### **Método**

O presente estudo consistiu numa investigação de natureza quantitativa que teve como finalidade a caracterização do perfil linguístico das crianças em idade pré-escolar e escolar. A amostra integra trinta e cinco participantes de ambos os géneros com idades compreendidas entre os seis e os doze anos que habitam na região norte de Portugal e se encontram com medida de acolhimento residencial. Estas crianças de desenvolvimento típico, encontravam-se em situação de risco.

Para a realização da recolha de dados desta investigação, recorreu-se à Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E, 2ª Edição), de Eileen Sua-Kay e Maria Emília Santos (2014). Esta avaliação destina-se a crianças entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos e tem como objetivo a averiguação do estado de desenvolvimento da linguagem a fim de identificar as suas possíveis perturbações. Está dividida em três estruturas linguísticas – semântica, morfossintaxe e fonologia – e cada uma delas inclui várias provas.

A análise da consistência interna deste instrumento foi realizada pelo “coeficiente de fiabilidade alfa de Cronbach, relativamente às respostas dadas para cada uma das estruturas que compõe a GOL-E” (Kay e Santos, 2014, p.17). Através deste, foi possível aferir que o instrumento se demonstra como fiável para avaliar o desenvolvimento da linguagem. Desta forma, é possível comparar os resultados com os que foram obtidos na validação da GOL-E em diversas regiões do continente e cujos valores servem de referência para as mesmas faixas etárias utilizadas neste estudo.

O procedimento de recolha de dados foi iniciado pela recolha das autorizações junto dos diretores técnicos / responsáveis de cada casa de acolhimento residencial. Depois de assinadas as respetivas declarações, iniciou-se a recolha de dados. A recolha dos dados foi efetuada nas instituições sociais onde as crianças habitavam, numa sala individualizada. Com uma duração máxima de 30 minutos, a linguagem das crianças foi analisada individualmente e numa única sessão. Antes de dar início à aplicação da GOL-E (2ª Edição), foi sempre referenciado através de um exemplo aquilo que era pretendido. Todas as respostas foram registadas em formato áudio e posteriormente transcritas e cotadas de acordo com os critérios estipulados pelas autoras.

Para a abordagem quantitativa e o tratamento dos dados estatísticos obtidos foi utilizado o IBM SPSS *Statistics 26.0 - Statistical Package for the Social Science*. Os resultados foram obtidos através da utilização de métodos de estatística descritiva e avaliados mediante o método de estatística inferencial. Esta última, permitiu avaliar as diferenças da pontuação da GOL-E (2ª Edição) nas variáveis idade, tipo de acolhimento residencial, género, nível de ensino (educação pré-escolar e ensino básico) e distrito. Similarmente a informação relativa a cada estrutura linguística – semântica, morfossintática e fonológica – foi avaliada tendo em consideração a faixa etária do participante.

### Resultados

Os dados obtidos foram inseridos e analisados pelo *Statistical Package for the Social Sciences 26.0 (SPSS)* recorrendo à estatística descritiva. Os mesmos demonstram que dos trinta e cinco participantes, apenas três se encontram no Percentil 50 ou acima deste. No que concerne à estrutura semântica, constatou-se que doze crianças atingiram o Percentil 5, nove crianças o Percentil 10, cinco crianças o Percentil 25, cinco crianças o Percentil 50, três crianças o Percentil 75 e uma criança o Percentil 90.

Já no que respeita à estrutura morfossintática, onze crianças obtiveram o Percentil 5, quinze crianças o Percentil 10, três crianças o Percentil 50 e uma criança o Percentil 75. Na estrutura fonológica, vinte crianças alcançaram o Percentil 50, cinco crianças o Percentil 25, quatro crianças o Percentil 75, duas crianças o Percentil 5 e duas crianças o Percentil 90.

Analisando o instrumento GOL-E na sua globalidade, assevera-se que doze crianças se encontram no Percentil 5, doze crianças no Percentil 25, oito crianças no Percentil 10; uma criança no Percentil 50, uma criança no Percentil 75 e uma criança no Percentil 90. Estes três últimos participantes são os únicos que se encontram no percentil esperado para a sua faixa etária. Com a aplicação do instrumento, foi também possível verificar que a idade e o nível de escolaridade têm influência nos resultados da avaliação da linguagem nas crianças avaliadas, nomeadamente nos Totais da I estrutura – semântica, da II estrutura – morfológica, da III estrutura – fonológica e no total das estruturas da GOL-E.

**Tabela 1**

*Análise Inferencial – ANOVA Variável Idade na I Estrutura - Semântica*

I – Estrutura Semântica (Total)	Soma Quadrados	dos df	Quadrado Médio
Entre Grupos	1900,348	6	316,725
Nos Grupos	670,395	28	29,943
Total	2570,743	34	
I – Estrutura Semântica (Percentil)			
Entre Grupos	4433,988	6	738,998
Nos Grupos	17206,012	28	614,500

**Tabela 2**

*Análise Inferencial – ANOVA Variável Idade na II Estrutura - Morfológica*

II – Estrutura Morfológica (Total)	Soma Quadrados	dos df	Quadrado Médio
Entre Grupos	3095,210	6	515,868
Nos Grupos	1070,962	28	38,249
Total	4166,171	34	
II – Estrutura Morfológica (Percentil)			
Entre Grupos	2521,071	6	420,179
Nos Grupos	6703,214	28	239,401

**Tabela 3**

*Análise Inferencial – ANOVA Variável Idade na III Estrutura - Fonológica*

III – Estrutura Fonológica (Total)	Soma Quadrados	dos	df	Quadrado Médio
Entre Grupos	1008,388		6	168,065
Nos Grupos	244,298		28	8,725
Total	1252,686		34	
III – Estrutura Fonológica (Percentil)				
Entre Grupos	5155,476		6	859,246
Nos Grupos	10541,667		28	376,488

**Tabela 4**

*Análise Inferencial – ANOVA Variável Idade nas Estruturas da Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E)*

Total GOL-E	Soma Quadrados	dos	df	Quadrado Médio
Entre Grupos	15874,252		6	2645,709
Nos Grupos	2971,633		28	106,130
Total	18845,886		34	
Total – Percentil GOL-E				
Entre Grupos	3967,679		6	661,280
Nos Grupos	8599,464		28	307,124

**Tabela 5**

*Análise Inferencial – ANOVA Variável Escolaridade na I Estrutura - Semântica*

I – Estrutura Semântica	Soma	dos	df	Quadrado Médio
(Total)				
Entre Grupos	1840,862		7	262,980
Nos Grupos	729,881		27	27,033
Total	2570,743		34	
I – Estrutura Semântica				
(Percentil)				
Entre Grupos	6300,119		7	900,017
Nos Grupos	15339,881		27	568,144

**Tabela 6**

*Análise Inferencial – ANOVA Variável Escolaridade na II Estrutura - Morfológica*

II – Estrutura Morfológica	Soma	dos	df	Quadrado Médio
(Total)				
Entre Grupos	2965,314		7	423,616
Nos Grupos	1200,857		27	44,476
Total	4166,171		34	
II – Estrutura Morfológica				
(Percentil)				
Entre Grupos	2686,190		7	383,741
Nos Grupos	6538,095		27	242,152

**Tabela 7**

*Análise Inferencial – ANOVA Variável Escolaridade na III Estrutura - Fonológica*

III – Estrutura Fonológica (Total)	Soma	dos	df	Quadrado Médio
Entre Grupos	1015,471		7	145,067
Nos Grupos	237,214		27	8,786
Total	1252,686		34	
III – Estrutura Fonológica (Percentil)				
Entre Grupos	4766,786		7	680,969
Nos Grupos	10930,357		27	404,828

**Tabela 8**

*Análise Inferencial – ANOVA Variável Escolaridade nas Estruturas da Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E)*

Total GOL-E	Soma	dos	df	Quadrado Médio
Entre Grupos	15788,457		7	2255,494
Nos Grupos	3057,429		27	113,238
Total	18845,886		34	
Total – Percentil GOL-E				
Entre Grupos	4202,857		7	600,408
Nos Grupos	8364,286		27	309,788

Se considerarmos que os valores máximos de avaliação da GOL-E se situam nas idades comprendidas entre os 9-10 anos, observamos que estas onze crianças com faixa etária 11-12 se situavam bastante abaixo do pretendido. Um dos participantes, com 11 anos, alcançou o Percentil 10 e três participantes obtiveram o Percentil 25. Das crianças com 12 anos, uma atingiu o Percentil 90, uma o Percentil 75, quatro o Percentil 25 e uma o Percentil 5.

Tendo em consideração os valores normativos da GOL-E, o facto de uma criança com doze anos ter atingido o Percentil 5, é considerado extremamente grave.

### **Discussão**

Estes resultados evidenciam que estas crianças estão expostas à aprendizagem de conteúdos académicos sem uma base linguística consolidada e bem apreendida. A amostra que integra a faixa etária dos 11 aos 12 anos revela perturbações da linguagem. Ao ser avaliada pela GOL-E e tendo em consideração que a avaliação desta só é realizada até aos 10 anos de idade, estes participantes obtiveram resultados inferiores ao que seria expetável para a faixa etária compreendida entre os 9-10 anos, idade máxima de avaliação do instrumento.

Das onze crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos a quem foi aplicada a GOL-E só uma atingiu o Percentil 90 e outra o Percentil 75. As restantes foram-se distribuindo pelos percentis 10 e 25.

É importante ainda evidenciar que uma criança com 12 anos obteve o Percentil 5. Esta obtenção de resultados é extremamente grave, pois para a faixa etária dos 9-10 anos, é esperado que os participantes atinjam o Percentil 50.

Com este estudo, verificou-se a existência de uma falha na identificação precoce e a falta de apoio existente para estas crianças nas áreas essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. A literatura refere que as crianças com perturbações da fala ou da linguagem constituem um dos grupos que estão maioritariamente incluídos na sala de aula regular (Charlot, 2000) e, por este motivo, Cruz-Santos (2002) realça a importância do papel dos profissionais que “sejam capazes de identificar este tipo de problemas, que estejam familiarizados com as suas causas comuns dos problemas de comunicação, que detetem a seriedade dos problemas” (p. 27).



Este grupo de alunos em risco educacional “possui um conjunto de necessidades educativas especiais que devem merecer a maior atenção por parte do professor do ensino regular, sob pena de, se assim não for vir mais tarde a experimentar insucesso escolar” (Correia, 2013).

É necessário identificar o mais precocemente possível, recorrendo-se a uma avaliação especializada (Correia, 2010), pela equipa multidisciplinar. “Caso contrário, se a escola simplesmente ignorar os problemas específicos de cada um destes alunos, então não está a respeitar os seus direitos, nem o princípio da igualdade de oportunidades, pedregulha de uma educação de qualidade” (Correia, 2013).

Após identificação das dificuldades estes alunos poderão aceder aos meios disponibilizados pela escola para potencializarem as suas aprendizagens, através da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, que devem ser acionadas de acordo com as necessidades e características dos alunos, delineadas no DL nº 54/2018 de 6 de julho que tem como “finalidade garantir o acesso ao currículo” por todos os alunos e no Manual de Apoio à Prática à Educação Inclusiva (Pereira et al., 2018).

“Deste modo, cabe ao professor do ensino regular a responsabilidade de responder às necessidades dos alunos em risco, tendo, muitas vezes, em termos académicos, de recorrer a um conjunto de modificações ambientais e adaptações curriculares que se coadunem com as suas características ou, ainda, de se apoiar nos conhecimentos de outros agentes educativos ex.: professor de educação especial, psicólogo) como consultores para a elaboração de intervenções efetivas que levem ao sucesso desejado” (Correia, 2017).

São necessários mais estudos relativamente ao desenvolvimento da linguagem e repercussões sentidas pelas crianças em situação de risco educacional, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação de forma periódica e precoce a fim de avaliar e identificar as crianças com dificuldades. Quanto mais prematuramente atuarmos, mais cedo conseguiremos detetar possíveis perturbações da linguagem e auxiliar os alunos no seu caminho para o êxito escolar e não para o insucesso. Uma avaliação e intervenção realizadas numa fase primária dará ao aluno um maior e melhor acompanhamento.

## Conclusão

Na sociedade contemporânea, sabe-se que as dificuldades na linguagem podem ter impacto negativo na aprendizagem da leitura e escrita. Se não forem alvo de intervenção, estas podem vir prejudicar o desempenho escolar das crianças e jovens. Para que isso não suceda, é de extrema importância que as alterações deste foro sejam detetadas tão precocemente quanto possível. A implementação de um rastreio inicial em cada ano letivo serviria o objetivo de despistar alunos com possíveis dificuldades nestas áreas. A identificação e intervenção precoce das perturbações da linguagem permitiria identificar os sinais de alerta e implementar formas de suporte e estratégias de programas de promoção das áreas.

Assim, como forma de atuação preventiva implementar-se-iam instrumentos de avaliação. Rompendo com paradigmas impostos há décadas, podemos responder melhor às necessidades de cada criança contribuindo eficazmente para o seu sucesso.

## Referências

- Bernstein, D. K. (2009). *Language and communication disorders in children* (6<sup>a</sup> ed.). Pearson/Allyn and Bacon Publishers.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber - Elementos para uma teoria*. Artmed.
- Cruz-Santos, A. (2002). Problemas de comunicação em alunos com necessidades especiais: Um contributo para a sua compreensão. *Inclusão*, (3), 21–38.
- Dowdy, C. A., Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Doughty, T. T. (2015). *Teaching students with special needs in inclusive settings, loose-leaf version*. Pearson.
- Decreto-Lei nº54/2018. (2018). Diário da República: I Série, nº129/2018. <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- Ferracini, F., Capovilla, A., Dias, N., & Capovilla, F. (2006). Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista Psicopedagogia*, 23(71), 124–133.

- França, M., Wolf, C., Moojen, S., & Rotta, N. (2004). Aquisicao da linguagem oral: Relacao e risco para a linguagem escrita. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 2 B(62), 469–472.
- Hage, S. R. V., Joaquim, R. S. S., Carvalho, K. G., Padovani, C. R., & Guerreiro, M. M. (2004). Diagnóstico de crianças com alterações específicas de linguagem por meio de escala de desenvolvimento. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 62(3a), 649–653. <https://doi.org/10.1590/s0004-282x2004000400015>
- Hart, B., & Risley, T. R. (200). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes Publishing Co.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Snell, E. K. (2016). Closing the 30 million word gap: Next steps in designing research to inform practice. *Child Development Perspectives*, 10(2), 134–139. <https://doi.org/10.1111/cdep.12177>
- Lemos, M. S. (2012). *A escola dos alunos institucionalizados: Comportamentos e atitudes* [Master's thesis]. uBibliorum. <http://hdl.handle.net/10400.6/2790>
- Correia, L. (2010). *Educação especial e inclusão quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto Editora.
- Correia, L. (2017). *Fundamentos da educação especial: Guia prático para educadores e professores*. Flora Editora.
- Oliveira, K. R. S. d., Aquino, F. D. S. B., & Salomão, N. M. R. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 457-472. <https://doi.org/10.12804/apl34.3.2016.02>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma educação inclusiva -- Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Schirmer, C. R., Fontoura, D. R., & Nunes, M. L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 95–103. <https://doi.org/10.1590/s0021-75572004000300012>

Silva, S. S. C. D. d. (2014). *Aquisição da linguagem em função do contexto: Uma análise contrastiva: creche e família* [Master's thesis]. RepositóriUM – Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/29251>

Sua Kay, E., & Santos, M. E. (2014). *GOL-E – Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar – Revista* (2ª ed.). Oficina Didáctica.

Agradecimentos: Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Procesos implicados en el aprendizaje de la lectura, evaluación e intervención de las dificultades

Paula Ramos Garrido 0009-0004-3221-4879

Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo

### Resumen

El presente trabajo tiene como objeto de estudio el análisis de los procesos que están implicados en el inicio de la adquisición de la lectura con el fin de facilitar la detección de posibles dificultades que permita intervenir de manera temprana y específica sobre las mismas. La población a la que va dirigido es el alumnado de la etapa de educación infantil con edades comprendidas entre los 3 y 6 años. También se hace referencia a los diferentes instrumentos de evaluación de los prerrequisitos implicados en el proceso lector y a los distintos programas de intervención educativa dentro del ámbito de estudio. Para todo ello, se han consultado diversas fuentes bibliográficas, así como estudios de diferentes autores relacionados con la temática con el fin de obtener conclusiones acerca de cuáles serían estos procesos, su secuencia evolutiva, cómo poder evaluarlos y realizar una intervención que se ajuste a las necesidades del alumnado en un centro educativo.

*Palabras clave:* dificultades, intervención, lectura, prevención, procesos

### **Processes involved in learning to read, evaluation and intervention of difficulties**

#### Abstract

The present work has as object of study the analysis of the processes that are involved in the beginning of the acquisition of reading in order to facilitate the detection of possible difficulties that allow early and specific intervention on them. The population to which it is directed will be the students of the infant education stage with ages between 3 and 6 years. Reference will also be made to the different evaluation instruments of the prerequisites involved and to the different educational intervention programs within the

field of study. For all this, various bibliographical sources have been consulted, as well as studies by different authors related to the subject in order to draw conclusions about what these processes would be, their evolutionary sequence, how to evaluate them and carry out an intervention that adjusts to the needs of students in an educational center.

*Keywords:* difficulties, intervention, reading, prevention, processes

La investigación a lo largo de los años ha puesto de manifiesto la relación existente entre los precursores de la lectura y el aprendizaje de esta. Durante el proceso de aprendizaje de la lectura, algunos alumnos pueden presentar más dificultades que otros por lo que resulta de gran interés conocer cuál es la secuencia evolutiva de los diferentes procesos implicados en la iniciación de la lectura, con el fin de facilitar la detección de alguna dificultad en ellos. Todo ello hará posible una intervención específica identificando así a la población en riesgo de padecer un Trastorno del Aprendizaje con dificultades en la lectura. Consecuentemente, la población a la que se refiere este estudio sería el alumnado escolarizado en la etapa de educación infantil, edades comprendidas entre los 3 y 6 años.

Los predictores o precursores de la lectura ponen el foco en las variables que se relacionan con el alumno, con su entorno y que a su vez están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura (Llera et al., 2006). Dentro de estos predictores o precursores claves para el aprendizaje de la lectura nos encontramos con la conciencia fonológica (CF en adelante). Su estudio es indispensable para poder llevar a cabo programas que desempeñen esta habilidad metalingüística con el fin de obtener resultados óptimos y eficaces en el aprendizaje lecto-escritor, así como prevenir posibles dificultades (Aguilar et al., 2011).

Los estudios llevados a cabo sobre el conocimiento fonológico han puesto de manifiesto la relación existente entre el desarrollo fonológico y el aprendizaje de la lectura; ya que éste último irrumpe mediante el aprendizaje lector. Se ha demostrado que las personas que reciben entrenamiento en actividades de segmentación de fonemas, sílabas y palabras, así como tareas de combinación de fonemas para formar palabras tiene efectos positivos en tareas de lectura (Gallego, 2019).

Para que un niño aprenda a leer debe de tener un conocimiento suficiente de la estructura de la palabra, ser capaz de segmentar fonemas e identificar sonidos y de establecer la relación entre el fonema y su grafía (Gallego, 2019). El alumnado de educación infantil desarrolla habilidades y aprende conocimientos que son esenciales para adquirir la lectura antes de que la instrucción formal de la misma comience.

Si analizamos algunos de los programas de intervención en el aprendizaje de lectura y escritura en sujetos con un desarrollo normal, nos encontramos con que el aprendizaje se ha realizado gracias al hecho de haber trabajado las habilidades fonológicas (fonémica, silábica, semántica) desde edades tempranas (Bradley y Bryant, 1983, 1985; Defior y Tudela, 1994).

Actualmente el rendimiento en la lectura supone una carencia importante en los centros educativos. Una de las causas más estudiadas se basa en que no se ponen en práctica programas de intervención pedagógica basados en la conciencia fonológica en los últimos cursos de educación infantil y primer ciclo de educación primaria (Aguilar et al., 2011). La relación existente entre la lectura y esta habilidad metalingüística está citada en numerosos estudios, los cuales coinciden en los beneficios que se obtienen cuando se trabaja la CF. Sin embargo, en la práctica educativa no se observa que se pongan en marcha estos programas dentro del aula (Gutiérrez et al., 2020).

En el contexto educativo español, Gutiérrez y Jiménez (2019) hacen una propuesta sobre los indicadores que predicen el éxito lector dentro del contexto del modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) y proponen una serie de tareas según el curso escolar. Entre ellas se encuentran el conocimiento alfabético, el vocabulario y la conciencia fonológica. Según estos autores un buen rendimiento en estas tareas favorecerá el desarrollo adecuado de la lectura e incidirá favorablemente en la detección de habilidades o procesos que requieren fortalecerse en el alumno. En la misma línea estudios como los realizados por Miciak y Fletcher (2020) concluyen que ha de ofrecerse una respuesta educativa de manera inmediata tras la detección de las primeras dificultades.

### **1.- Método**

Este trabajo consiste en una revisión teórica sobre cuáles son los procesos que intervienen en la adquisición de la lectura para una adecuada evaluación e intervención

en posibles dificultades. Para ello se han consultado diversas fuentes bibliográficas sobre estudios realizados acerca de que procesos están directamente relacionados con la lectura en las primeras etapas, así como sobre los precursores de la lectura en el alumnado de la etapa de educación infantil. Además, se ha hecho hincapié en realizar una búsqueda teniendo como referencia los diferentes momentos evolutivos y de desarrollo centrales en el proceso de la lectura.

Por otro lado, se han revisado diferentes instrumentos de evaluación de los prerrequisitos de la lectura, así como diferentes programas de intervención educativa. Para la selección de los instrumentos se han tenido en cuenta criterios en función de su utilidad práctica y que se refieren a los procesos implicados dentro de la etapa educativa en la que se trabaja.

### **1.1.- Fuentes bibliográficas**

Las fuentes bibliográficas utilizadas para la realización de este trabajo han ido encaminadas hacia una revisión analítica de la información localizando estudios empíricos que han tratado el tema central de esta investigación.

Por un lado, la búsqueda se ha centrado en estudios concretos y actualizados sobre los precursores de la lectura de mayor influencia en el proceso de adquisición de esta, en cuál es la secuencia de la cada uno de los procesos en función de la edad cronológica del alumno y cuál es el proceso que más peso tiene de todos los estudiados cuando se pone en marcha la lectura.

Por otro lado, se ha realizado una revisión de los diferentes instrumentos de evaluación, test estandarizados y validados, para la recogida de la información acerca cómo el alumno responde con diferentes tareas de valoración de los procesos implicados en la lectura y así detectar de manera precisa en cuál de los procesos tiene mayores dificultades.

Y, por último, se han revisado diversos estudios que llevan a cabo intervenciones educativas de los prerrequisitos de la lectura, incidiendo en que es necesario hacer una adecuada detección precoz de las dificultades para intervenir sobre ellas y evitar así un Trastorno del Aprendizaje con dificultades en lectura.



## 1.2. Instrumentos

A continuación, se muestran en la Tabla 1 los instrumentos que se han tenido en cuenta para la recogida de la información de cómo desempeña el alumnado las diferentes pruebas que miden los procesos estudiados, así como las subpruebas y los rangos de puntuación. Más adelante se explica el contenido de cada una de las pruebas de manera más detallada.

**Tabla 1.** *Instrumentos*

<b>Prueba</b>	<b>Subprueba</b>	<b>Rango</b>
PRELEC	Familiaridad con materiales escritos	0 a 20
	Conciencia silábica	0 a 25
	Conciencia fonémica	0 a 25
	Aprehensión del sistema de escritura	0 a 38
PROLEXIA	Señalar el diferente	0 a 10
	Número de sílabas	0 a 10
	Repetición de pseudopalabras	0 a 10
	Ran de colores	
	Ran de objetos	
	Dígitos	0 a 10
BIL		0 a 8
	Conocimiento fonológico	
	Conocimiento alfabético	0 a 24
	Conocimiento metalingüístico	0 a 5
	Habilidades lingüísticas	0 a 37
	Procesos cognitivos	0 a 57

Nota: Elaboración propia

### ***Prueba de evaluación de los precursores de la lectura (PRELEC) (Suro et al., 2014)***

Es una prueba que mide los precursores tempranos de la lectura en niños en edad preescolar en el camino hacia la adquisición de la lectura. Su aplicación es individual. La población a la que va dirigida es el niño que se está iniciando en la lectura y su finalidad recae en la detección rápida de niños en riesgo de presentar dificultades para iniciar el aprendizaje de la lectura. Tiene una duración aproximada de 30 a 40 minutos.

Cuenta con una serie de materiales: manual de examinador, libro de imágenes, cuaderno de registro del examinador, cuaderno de trabajo del alumno y el cuento “El pato Salovino”. A continuación, se detallan los diferentes apartados del PRELEC.

**Familiaridad con materiales escritos:** se realizan una serie de preguntas para saber si el niño o niña tiene experiencia con cuentos que le son leídos por sus padres, maestros, educadores; conocer las partes de un libro, es capaz de hacer predicciones basadas en ilustraciones o partes del cuento, conoce la dirección de la lectura, anticipar la información de un texto y escuchar y recordar un cuento. Se le dará un punto por cada respuesta aceptable siendo la puntuación máxima de 20.

**Conciencia silábica:** el alumno tiene que identificar cuántas sílabas tiene una palabra, reconocer la sílaba diferente, suprimir una sílaba dentro de una palabra dada, identificar la sílaba tónica y relacionar palabras que terminen igual.

- *Conciencia fonémica:* comprobar si el niño es capaz de identificar el sonido inicial de una palabra, unir fonemas para formar una palabra, analizar una palabra en los fonemas que la componen, identificar el sonido final de una palabra y suprimir un fonema dentro de una palabra dada. Dentro de cada apartado tiene un total de 5 ítems que el alumno debe resolver, la puntuación máxima es de 25 y se le dará 1 punto a cada respuesta correcta.

**Aprehensión del sistema de escritura:** para la realización de esta subprueba se le mostrará al niño un libro de imágenes con letras tipo script o tipo cursiva que se administrará en función de la letra que se utilice en el centro educativo al que acude. El niño deberá de nombrar las letras, escribir su nombre y el nombre de un amigo en el

cuaderno del alumno y escribir un recado con ayuda. La puntuación total de este apartado sería 38.

***PROLEXIA – Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia (Cuetos et al., 2020)***

El PROLEXIA es una prueba destinada para detectar tempranamente los casos potenciales de dislexia y ayudar al diagnóstico diferencial de este trastorno. Está formada por quince tareas diferentes que evalúan las principales capacidades que se ven afectadas en dislexia. Cuanta con dos baterías, una batería de detección temprana para edades comprendidas entre los 4 y 6 años (la que se utilizaría en este estudio) y la batería diagnóstica de 7 a 70 años. El tiempo estimado de duración es de 30 minutos. Las pruebas se dividen en los siguientes apartados:

**Señalar el diferente:** el examinador verbaliza tres palabras y el participante tendrá que decir cuál de las tres tiene una terminación diferente. Se puntuará con un 1 la respuesta correcta o un 0 cuando cometa un error. También se anota el tipo de error que comete.

**Número de sílabas:** el examinado deberá decir cuántas sílabas tiene cada una de las palabras que le dice el examinador. Se puntuará con un 1 la respuesta correcta o un 0 cuando cometa un error. También se anota el tipo de error que comete.

**Repetición de pseudopalabras:** el examinador dirá palabras inventadas que el niño debe de repetir. Se puntuará con un 1 la respuesta correcta o un 0 cuando cometa un error. También se anota el tipo de error que comete.

**Dígitos:** el examinado debe repetir una serie de números que irá aumentando a medida que avance la prueba. Se puntuará con un 1 la respuesta correcta o un 0 cuando cometa un error. La prueba finalizará si comete dos errores seguidos.

**Ran de colores:** se le mostrará en el cuaderno de estímulos una lámina con círculos de colores, el examinado tendrá que decir el nombre de los colores que se le enseñan en un tiempo lo más rápido posible. Se anotará el tiempo que invierte y el número de errores.

**Ran de objetos:** se le mostrará en el cuaderno de estímulos una serie de dibujos de objetos, el examinado tendrá que decir el nombre de los objetos que se le enseñan en un tiempo lo más rápido posible. Se anotará el tiempo que invierte y el número de errores.

***BIL – Batería de inicio a la lectura (3-6 años) (Selles et al, 2008).***

Es una Batería de inicio a la lectura para niños de edades comprendidas entre los 3 y 6 años (distribuidas por meses), su aplicación es individual y tiene una duración entre 25-30 minutos.

La finalidad de esta prueba es evaluar por un lado habilidades relacionadas con aspectos cognitivos y por otro lado habilidades relacionadas con el lenguaje. Además, trata de detectar a posibles niños con posibilidades de tener un rendimiento por debajo de lo de lo esperado en cuanto al rendimiento lector, siendo así un predictor sobre la calidad lectora posterior. Las habilidades que evalúa el BIL son:

- El conocimiento fonológico (CtF) mediante pruebas de:
  - Rima (Rim)s: el niño tiene que saber si dos palabras de las que se le presentan de forma oral terminan igual o riman entre ellas: “por ejemplo: *rana-lana*”
  - Contar palabras (CoP): se le dicen una serie de frases y el alumno tiene que contar cuántas palabras tiene esa frase: “por ejemplo: *Laura baila (2)*”
  - Contar sílabas (CoS): se le pide al niño que de tantas palmadas como sílabas que tenga las palabras que se le dicen: “por ejemplo: *¿dime cuántas partes tiene la palabra sol?*”
  - Aislar sílabas y fonemas (ASF): la tarea consiste en identificar los sonidos de una palabra presentándole una serie de dibujos, debe de decir el nombre y después señalar cuál empieza por una determinada sílaba. Por ejemplo: “*¿cuál empieza por CO?*”
  - Omisión de sílabas (OmS): se le enseña el cuadernillo de estímulos y se le nombra el primer dibujo, el niño deberá decir la palabra omitiendo la sílaba final: “por ejemplo: *Esto es una gallina, ahora di el nombre del dibujo sin decir el final*”.

- Conocimiento alfabético (CtA) se evalúa mediante una prueba sobre el conocimiento del nombre de las letras. Se le presenta el cuadernillo de estímulos donde aparecen letras y el niño tiene que decir el nombre de éstas. Las letras están tanto en mayúsculas como en minúsculas.
- Conocimiento metalingüístico (CtM) sobre la lectura con las pruebas de:
  - Reconocer palabras (ReP): se trata de saber si el niño distingue lo que son palabras de estímulos parecidos; por ejemplo: *“dime si lo que ves es una palabra o no: Pu-12”*
  - Reconocer frases (ReF): le mostramos al niño el cuadernillo de estímulos donde aparecen 5 ítems, entre ellos hay frases correctamente escritas y otras no, debe de decir si el elemento que se le muestra es o no una frase.
  - Funciones de la lectura (Ful): se trata de averiguar si el niño tiene conocimiento de qué sirve leer. Se le cuentan unas historias y se le hacen preguntas.
- Habilidades lingüísticas (HaL)s a través de pruebas de:
  - Vocabulario (Voc): se le enseñan una serie de imágenes y deben de decir el nombre de estas.
  - Articulación (Art): el niño debe repetir las palabras que le dice el examinador.
  - conceptos básicos (CoB): se le presentan unas láminas y se le hacen preguntas relacionadas con conceptos básicos, por ejemplo: *“¿qué gatito está encima de la mesa?”*
  - estructuras gramaticales (EsG): en esta prueba se tiene en cuenta la gramática y la semántica. El niño debe de decir si las frases que le dice el examinador son correctas.
- Procesos cognitivos (PrC):
  - memoria secuencial auditiva (MSA): se le dice al niño una serie de palabras que debe repetir en el mismo orden.

- percepción (Per): se requiere del anexo del cuadernillo, el alumno debe de mirar el símbolo de cada fila e ir rodeando aquellos que son iguales.

### **1.3. Procedimiento**

El procedimiento que se lleva a cabo en este trabajo es primeramente realizar una búsqueda bibliográfica sobre los aspectos claves del tema de estudio. Analizar desde el punto de vista de diferentes autores la importancia de cada uno de los prerrequisitos que influyen en el proceso de aprendizaje de la lectura, así como realizar una revisión de la secuencia evolutiva de cada uno de ellos.

También se han consultado cuáles son los instrumentos de evaluación de los procesos anteriormente explicados teniendo en cuenta determinados criterios como la edad y los baremos establecidos según una población en función de su utilidad práctica.

Finalmente se tiene en cuenta la importancia de llevar a cabo una propuesta de intervención educativa en el alumnado que posterior a la evaluación se haya detectado que presente dificultades para poder llevar a cabo una respuesta ajustada a las necesidades específicas.

## **2. Resultados**

Los resultados de este estudio nos llevan a darle importancia a la detección y a la prevención de posibles dificultades del aprendizaje, en concreto, de la lectura y a poner en marcha programas de intervención específica en las dificultades encontradas entre el alumnado.

Panalés y Palazón (2020), realizan un programa de prevención, detección e intervención en las dificultades de la lectoescritura basado en la evidencia en el que dan prioridad a la formación del profesorado, así como a los recursos que se utilizan en los centros educativos para permitir la realización de este. Una vez concluido el programa evalúan la CF y la velocidad de denominación obteniendo mejoras en el rendimiento lector. Por todo ello concluyen que la puesta en práctica de este tipo de programas parece ser efectiva mejorando así la calidad de vida y aprendizaje del alumnado.

Relacionado con esto, encontramos estudios como los realizados por Gallego (2019) donde demuestran que el entrenamiento de los sujetos en actividades de segmentación de fonemas, sílabas y palabras, así como tareas de combinación de fonemas para formar palabras tiene efectos positivos en tareas de lectura.

Finalmente, se podría ofrecer información de forma más particular sobre los resultados obtenidos en niños que evidencien alguna dificultad en el proceso lector y de CF con el fin de llevar a cabo programas específicos de prevención de las dificultades del aprendizaje en concreto en la lectura como sería el caso de la Dislexia. Estudios realizados por Defior (2015) destacan la importancia de realizar programas de intervención en habilidades fonológicas en sujetos de desarrollo normal para lograr un aprendizaje óptimo de la lectura.

### **3. Discusión**

El propósito de este estudio es analizar los estudios encontrados que explican cuáles son los precursores del aprendizaje de la lectura en el alumnado escolarizado en la etapa de educación infantil con edades comprendidas entre los 3 y 6 años. Para ello se realizó una búsqueda bibliográfica y una consulta de diferentes fuentes y autores que trabajan sobre el tema.

Primeramente, se tuvieron en cuenta cuáles eran en concreto los prerrequisitos de la lectura, posteriormente se hizo hincapié en tener conocimiento de la secuencia evolutiva de aparición de cada uno de ellos para poder establecer posteriormente una intervención adecuada en el caso de detectar dificultades. Y por último se investigó sobre cuáles serían los instrumentos de evaluación más ajustados a los procesos que intervienen en el proceso lector.

Duke y Cartwright (2021) defienden la relevancia del Modelo de Visión Simple de Lectura que se basa en desarrollar cuatro componentes esenciales para la adquisición de la lectura: reconocimiento de palabras, comprensión del lenguaje, procesos puente como tener un adecuado vocabulario y la autorregulación activa teniendo en cuenta la motivación y funciones ejecutivas. Todos estos aspectos, según los autores, se han de tener en cuenta para llevar a cabo una intervención educativa adecuada y ajustada a las necesidades.

Dentro de las variables más influyentes en el aprendizaje lector y siguiendo una revisión de Hjetland et al. (2017), encuentran la CF, la conciencia de la rima, el conocimiento de las letras del alfabeto y la velocidad de denominación.

Siguiendo en esta línea tenemos el trabajo de De la Calle et al., (2021) donde pone énfasis en la realización de estudios relacionados con tres de las variables que tendrían gran poder predictivo en los primeros años con respecto a la adquisición de la lectura. Estas serían la CF, la velocidad de denominación de letras y el conocimiento de grafemas, todas ellas estarían interrelacionadas.

Con respecto a la evaluación, Iyer et al. (2016) desarrolla un instrumento fibale y validado, en el que evalúa tres dimensiones: la CF, el conocimiento de las letras y sus sonidos y el conocimiento sobre los textos escrito. Esta prueba trata de ser un ejemplo de cómo administrar cribados universales para orientar una respuesta educativa temprana en niños con riesgo de padecer dificultades.

Por último, estudios realizados por Fletcher et al., (2019) indican que los modelos de detección de las dificultades de aprendizaje han de pasar de modelos que se basan en esperar para diagnosticar hasta que pueda tener lugar una brecha importante ofreciendo después una intervención, a modelos basados en la prevención que detecten el riesgo para poder intervenir en cuanto aparezcan las primeras dificultades, monitorizando el progreso y confirmando el diagnóstico si fuera necesario.

## Referencias

- Aguilar Villagrán, M., Marchena Consejero, E., Navarro Guzmán, J. I., Menacho Jiménez, I., y Alcalde Cuevas, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 31(2), 96-105.  
<https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/16776/logopedia%20foniatria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bradley, L., y Bryant, P. (1983). Categorising sounds and learning to read casual connection. *Nature*, 301, 419-421.  
[https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=147211](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=147211)



- Cuetos, F., González, J. y De Vega, M. (2020) *Psicología del lenguaje* (2ª ed.). Médica Panamericana.
- Defior, S (2015). Cómo mejorar la lectura. *Mente y cerebro*, 70,16-23. [http://conaldi.edu.co/wp\\_ES/wordpress/wp-content/uploads/sites/3/2015/02/Como-mejorar-la-lectura.pdf](http://conaldi.edu.co/wp_ES/wordpress/wp-content/uploads/sites/3/2015/02/Como-mejorar-la-lectura.pdf)
- Defior y Tudela (1994). La consciencia fonológica y la adquisición de la lectura. *Infancia y Aprendizaje*, 91-113. [https://www.researchgate.net/profile/Sylvia-Defior/publication/233634187\\_La\\_consciencia\\_fonologica\\_y\\_la\\_adquisicion\\_de\\_la\\_lectoescritura\\_Phonological\\_awareness\\_and\\_learning\\_to\\_read\\_and\\_write/links/5723a92408aee491cb377993/La-consciencia-fonologica-y-la-adquisicion-de-la-lectoescritura-Phonological-awareness-and-learning-to-read-and-write.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sylvia-Defior/publication/233634187_La_consciencia_fonologica_y_la_adquisicion_de_la_lectoescritura_Phonological_awareness_and_learning_to_read_and_write/links/5723a92408aee491cb377993/La-consciencia-fonologica-y-la-adquisicion-de-la-lectoescritura-Phonological-awareness-and-learning-to-read-and-write.pdf)
- De la Calle, A.M., F. Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, y E., Aguilar, M. (2021). Precursors of Reading Performance and Double- and Triple-Deficit Risks in Spanish. *Journal of Learning Disabilities* (online first). <https://doi.org/10.1177/0022219420979960>
- Duke, N. K. y Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, S25-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Fletcher, J. M. y Miciak, J. (2019). The Identification of Specific Learning Disabilities: A Summary of Research on Best Practices. Grantee Submission. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606380.pdf>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C. y Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 100323. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Gallego, J.L. (2019). Proceso lector y sus dificultades. En J.L. Gallego (Ed.). *Nuevo Manual de logopedia. Los problemas de comunicación y lenguaje del niño* (pp. 289-422). Ediciones Aljibe.

- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M. I. D., y Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664-681. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Gutiérrez, N., y Jiménez, J. E. (2019). Modelo de Respuesta a la Intervención: principales habilidades y detección temprana. En J. E. Jiménez (Ed.) *Modelo de Respuesta a la Intervención* (pp. 109-149). Pirámide.
- Iyer, S., Do, D., Akshoomoff, N., Malcarne, V. L., Hattrup, K., Berger, S. P. y Needlman, R. (2019). Development of a brief screening tool for early literacy skills in preschool children. *Academic Pediatrics*, 19(4), 464-470. [https://www.academicpedsjnl.net/article/S1876-2859\(18\)30754-X/fulltext](https://www.academicpedsjnl.net/article/S1876-2859(18)30754-X/fulltext)
- Llera, J. B., Escribano, C. L., y Rodríguez, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. <https://www.uv.es/perla/2%5B02%5D.BeltranLopezRodriguez.pdf>
- Panalés M<sup>a</sup> D. y Palazón J. (2020). Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de la lectoescritura. *Revista de educación, innovación y formación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26548>
- Suro, J., Leal, F., Zarabozo, D. y López, M.E. (2014). *Prueba de precursores de la lectura*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (2008). *Batería de inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años*. Madrid: ICCE.

## Proficiência Leitora: Brasil e Portugal, Direito, Sistemas de Ensino e Políticas Públicas

Nara Cláudia Alvoreda da Cruz Figueiredo, Professora Doutora em Educação na Amazônia/UFOPA/Brasil e Doutora em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem/UFP/Porto/Portugal, atuante no processo de compreensão da leitora da criança nas escolas da rede pública estadual. Email: [nara.cruz@ufopa.edu.br](mailto:nara.cruz@ufopa.edu.br)

Ana Rodrigues da Costa, Professora Doutora em Psicologia, atuante na Universidade Fernando Pessoa/UFP em Porto/Portugal. Email: [acosta@ufp.edu.pt](mailto:acosta@ufp.edu.pt)

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Professora Doutora em Educação/UNICAMP/Brasil. Editora da Revista Exitus/PPGE-UFOPA. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq. Email: [maria.colares@ufopa.edu.br](mailto:maria.colares@ufopa.edu.br)

Lúcia Regina dos Santos, Professora Doutora em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem/UFP/Porto/Portugal, atuante na Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – SEDUC. Email: [lucia@seducam.pro.br](mailto:lucia@seducam.pro.br)

Universidade Fernando Pessoa/ UFP (Praça 09 de abril, 349, 4249-004, Porto, Portugal).

## Resumo

O estudo discorre uma comparação do desempenho dos estudantes brasileiros e portugueses no letramento em leitura nas avaliações do PISA. A pesquisa teve por objetivo analisar a relação entre os resultados do PISA no letramento da leitura do Brasil e Portugal, com os processos de melhorias educacionais relativos à leitura, nos referidos países. A coleta de dados, no Brasil, percorreu consultas disponíveis nos portais públicos, do Inep (relatórios oficiais do PISA), do QEdu Redes(Brasil), no site do Censo Escolar, da Constituição Federal de 1988, do IBGE, da LDB/96, do PNE/2014 e em Portugal, no Ministério da Educação e Ciência, no IAVE (relatórios oficiais do PISA), na OCDE e outros. É uma pesquisa exploratória (Gil, 2002), com metodologia bibliográfica. Teoricamente, para refletir sobre a leitura e suas diferentes concepções, amparamos-nos em Pelandré (2005), Campos (1994), Ferreira (2008), Solé (1998), Kleiman (2000; 2003), Bourdieu (1998), Cury (2008), Soares (2008; 2009; 2014) e outros. Concluiu-se que as

políticas públicas brasileiras e os resultados do PISA apresentam relação fragilizada para a melhoria da Educação; Políticas públicas em Portugal têm contribuído para a qualificação educacional.

Palavras-chave: PISA, Fomento às Praxes de Leitura, Portugal e Brasil.

### **Reading Proficiency: Brazil and Portugal, Law, Education Systems and Public Policies**

#### Abstract

The study discusses a comparison of the performance of Brazilian and Portuguese students in reading literacy in PISA assessments. The research aimed to analyze the relationship between the PISA results in reading literacy in Brazil and Portugal, with the processes of educational improvements related to reading, in these countries. Data collection, in Brazil, covered consultations available on public portals, from Inep (official PISA reports), from QEdú Redes (Brazil), on the website of the School Census, the Federal Constitution of 1988, the IBGE, the LDB/96, of the PNE/2014 and in Portugal, in the Ministry of Education and Science, in the IAVE (official PISA reports), in the OECD and others. It is an exploratory research (Gil, 2002), with bibliographical methodology. Theoretically, to reflect on reading and its different conceptions, we rely on Pelandré (2005), Campos (1994), Ferreira (2008), Solé (1998), Kleiman (2000; 2003), Bourdieu (1998), Cury (2008), Soares (2008; 2009; 2014) and others. It was concluded that Brazilian public policies and PISA results have a fragile relationship with the improvement of Education; Public policies in Portugal have contributed to educational qualification.

Keywords: PISA, Promoting Reading Practices, Portugal and Brazil.

Define Buarque (Dicionário, 2000) que a palavra “proficiência” é um substantivo que trata da qualidade de ter grande facilidade e competência em algo; é o domínio de um

comportamento específico ou habilidade demonstrada pelo desempenho consistentemente superior, medido em relação a padrões estabelecidos ou populares.

A proficiência que será estudada, aqui, é a de leitura. Para Campos (1994) a leitura é uma ação que exige procedimentos mentais que vão além da decifração e da associação de várias informações. Assim, o leitor proficiente, na concepção de Campos (1994, p. 35) é “aquele que não só decifra as palavras que constitui o texto escrito, mas também elabora sentidos de acordo com as situações de andamento do gênero em destaque, mobilizando, para isso, um conjunto de conhecimentos”. Tais conhecimentos que ressalta o autor estão relacionados sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto destacado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura. No “processamento do texto, porém, são vinculados os elementos linguísticos que constituem a concretude desse texto e o contexto de montagem e de leitura” (Campos, 1994, p. 8).

Pelandré (2005) afirma que a capacidade em leitura necessita, ainda, de outras competências e fundamentos, concebidos em face preliminar do “seu aprendizado. Precisa da dilatação de vocabulário, da familiaridade com diversos tipos de conversação, de habilidades de compreensão oral e de consciência metalinguística” (p. 91). Sobretudo, para o autor, depende dos conhecimentos das atividades de que se faz a utilização do símbolo escrito, ou seja, para o aluno tornar-se proficiente em leitura, depende tanto da intensidade e do entusiasmo com que ele emprega essa habilidade, como também dos desafios a que deve ser submetido pelo professor. O teórico acrescenta, ainda, que quanto mais motivado for o indivíduo a ler e quanto mais leitura for feita, mais possibilidades de enriquecimento do léxico, de internalização de normas sintáticas, semânticas e pragmáticas ou seja, somente, assim, por meio da leitura, podem ser adquiridos determinados conhecimentos que permitirão uma visão de mundo mais ampla. Na leitura proficiente, ainda segundo Pelandré (2005) deve-se ter interação entre as representações fonológicas, ortográficas, sintáticas, lexicais (existe no interior do ser humano uma espécie de dicionário léxico), semiologia e pragmática.

Evidencia Bourdieu (1998) que com a ampliação do ingresso às escolas, apareceram novas tensões com a qualidade da educação. Ao comentar sobre a fartura da educação, alerta que a fácil inserção de crianças e jovens de classes com maiores

desvantagens ao sistema jamais proporcionará alguma ordem de garantia quanto à melhoria da qualidade e a prosperidade prometida, como o horizonte que se afasta à medida que se avança. Assim sendo, não basta garantir apenas a entrada ao universo acadêmico, o mais importante é oferecer condições igualitárias para que todos possam desfrutar de uma educação de qualidade, porém, é conveniente saber que tipo de educação está sendo ofertada e qual é a situação em que se encontram as escolas públicas.

Conforme Pelandré (2005), ao tratar da importância da leitura na vida escolar, chama o cuidado para as distintas funções sociais que exercem a leitura e a escrita da perspectiva da comunicação ao confirmar que quem lê adquire os sinais luminosos enviados pela folha que deverá processar até chegar a definição da macroestrutura, enquanto quem escreve deverá modificar a ideia num texto escrito apropriado ao leitor a quem se profere. Para ele, embora haja diferenças de natureza, função e de processamento entre leitura e escrita, ambas estão sempre relacionadas, pois a leitura se faz de algo que foi escrito. Para escrever, o aprendiz tem que saber ler. Por fim, que o ensino da escrita deve acontecer depois ou, no mínimo, simultaneamente ao da leitura, porque sem a leitura não há a construção da escrita (Pelandré, 2005).

Considera Dionísio (2014, p.72) que para compreender “os níveis de proficiência dos alunos e ver em que eles demonstraram habilidades ou dificuldades nos permite repensar a prática pedagógica, as atividades e as propostas de aprendizagem adequadas”. Entende-se, porém, que a leitura não se limita a esses níveis, logo, a percepção leitora é uma prática que necessita ser elaborada todos os dias por meio de variadas formas de comunicação, inúmeros desafios são postos diante do processo de obtenção para a prática do ato de ler que estabelece a assimilação significativa para aquilo que é pretendido a lê, interno e externo do contexto educacional. Diante disso, é explicável que o entendimento da leitura é, ao mesmo tempo, um método e um resultado de “relacionamento complexo entre o leitor e o texto” (Dionísio, 2014, p. 76).

Todo ato de leitura autônoma, para ter eficiência compreensiva, exige do sujeito leitor qualificação para além do decodificar códigos e caracteres. Ler de maneira fluente demanda disciplina, interesse e prática. Então, para uma proficiência leitora acontecer deve o leitor seja, conforme Solé (1998) capacitado para aprender a partir dos textos.

Assim, o leitor “deve conseguir interrogar-se sobre sua compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes” (p,72).

Portanto, o estudante somente produzirá a proficiência leitora, quando os desafios inseridos a ele pelo professor forem superados a partir da intensidade com que ele possa administrar essa habilidade.

Os resultados de avaliações externas ao nível nacional e internacional em Portugal e no Brasil (PISA 2015, 2018; TMSS 2015, 2019; IDEB 2017, 2019) apresentam um número considerado de estudantes do ensino básico com perfis de leitores que não conseguem compreender o que ler e, a vista disso, vivenciando o momento atual, a globalização e a revolução tecnológica, são incapacitados para lidar de forma correta com as redes sociais e terem acessos aos benefícios que a pesquisa virtual traz, para a busca de informações que sejam para eles, pertinentes. Soares (2014, p. 31) nos diz que “não podem a escola nem os professores optar por aprimorar competências de leitura de apenas uma determinada espécie ou gênero de texto”. Corroborando com Soares (2014) é preciso, primeiramente, reconhecer de fato os “bons leitores” e os “maus leitores”. É importante, antecipadamente, examinar o contexto para obtenção de dados sobre como estes alunos estão sendo instruídos e qual a metodologia que está sendo praticada nesse ensino. O foco não deve estar no ensino das tecnologias mas, na aprendizagem desses jovens e dessas crianças. Para a autora essa sistemática de estudo tem procedimento apenas para abranger uma parte do processo de ensino e aprendizagem do estudante, haja vista se ajuizar estabelecido o quesito de leitura do estudante, não será possível abranger a totalidade do sistema, uma vez que existem diversificadas formas de leitura: “leitura de jornal sensacionalista, científico, de receitas médicas, receitas alimentares, textos de romances, de críticas, história, cartas, bilhetes etc” (Soares, 2014, p. 31). Uma tipologia textual que necessita não somente ser apresentada aos alunos, mas, prioritariamente, inseridas e estudadas nos ambientes institucionais educativos.

É pertinente relatar que se adota nesta discussão a respeito das avaliações duas nomenclaturas: “avaliações externas e em larga escala” da maneira concebida segundo

Perboni (2016, pp. 18-19), integralizadas, mas antônimas, pois, “[...] na configuração como são formuladas na atualidade se caracterizam como algo concebido externamente à escola e aplicadas a um grande contingente de alunos”.

Pela contradição atual ao que confere na essência a avaliação educacional, “evidências de alcance da aprendizagem pelos estudantes em sua integralidade para a vida”, a avaliação interna ou externa educacional vem se descentralizando de sua essência processual e contínua, integrando-se a mecanização no contexto escolar. Para Oliveira (2018, p. 12), a razão disso é decorrente do fato de que “[...] os novos processos de regulação [...] das políticas públicas educacionais passaram a ser conduzidos por uma perspectiva de Estado-mercado, consubstanciando o chamado Estado avaliador”. Com base nessa perspectiva os ambientes escolares deixam de garantir o direito ao ensino-aprendizagem e passam a gerir um ambiente empresarial de competições para a bonificação por resultados de cumprimento de metas estabelecidas por órgãos alheios à prática pedagógica da educação.

Pontua Freitas (2011a) que a avaliação reflete o futuro do estudante, portanto, está associada ao ensino e ao aprendizado e, principalmente, às condições de desenvolvimento educacional, sendo uma categoria permeada por contradições e polêmicas. Para o autor, dependendo da relevância do lugar que a avaliação é colocada na atividade pedagógica, acabará por ocupar o topo das atenções de estudantes e professores, ou seja, ela surge na “sala de aula ora como origem de desenvolvimento, ora como intimidação, espantosamente ela agrega todos os elencos, a depender da posição que são inclusos no “processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação” (p. 7), assim, extrapola os muros da escola em estreita conexão entre a comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

Segundo a OCDE (2002) as primeiras avaliações em larga escala, em Portugal e no Brasil e demais países participantes do PISA, foram subsidiadas como uma necessidade de acompanhar o desenvolvimento educacional dos sistemas de ensino e apresentar elementos para os governos na reformulação de políticas públicas para a educação com amostras bem mais definidas em consonância aos resultados, por esta razão, perpassaria das aprendizagens dos estudantes.



Os sistemas de ensino brasileiro e português contam, também, com avaliações externas ao nível nacional que operam análises de comparações entre escolas, estados, municípios ou regiões do seu respectivo país. Dessa forma, possuindo em conta os procedimentos usados na sua concepção, administração, elaboração, e correção. Internacionais ou nacionais as avaliações externas aparentam dar garantias de que todos os estudantes terão "tratamento" de forma equitativa e justa (IAVE; INEP, 2019).

O Brasil tem um Sistema Educacional estruturado em Educação Básica organizado nas seguintes etapas de ensino: infantil, fundamental e médio e depois Ensino Superior. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, em seu artigo 22, o Ensino Básica tem por finalidade: “desenvolver o educando; assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Disponibiliza educação gratuita e universal. A Resolução de nº 3, de 2005, do Conselho Nacional de Educação, implementada em todo território brasileiro, deu origem a uma estrutura nova para a Educação Fundamental, entrando em vigência a partir de então a vigorar com duração de 9 anos (nove). A resolução distribuiu todo o ensino obrigatório em nove anos sendo: do 1º aos 5º ano, os primeiros anos e do 6º aos 9º ano, os quatro finais, permanecendo o ensino médio com as três últimas séries da educação básica.

O Sistema Educacional de Portugal é considerado pela OCDE um dos mais longos quanto à obrigatoriedade. A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra ainda a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. A Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, veio reduzir a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade, ou seja, o Estado tem que garantir que existe vaga para todas as crianças com 4 anos, caso os encarregados de educação pretendam que estes ingressem na educação pré-escolar, porque esta não é obrigatória. A obrigatoriedade, por 12 anos, inicia-se no 1.º ciclo. A reforma do documento do ano de 2007, Educação e Formação em Portugal, do Ministério da Educação e pela Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE, de 1973, o objetivo do Ensino básico em Portugal é

minimizar significativamente o abandono e o insucesso escolar; promover à inclusão; favorecer melhorias para a aprendizagem e ensino dos estudantes. Em ambos sistemas de ensino a frequência para os alunos do 1º aos 9º anos é obrigatória, sendo que em Portugal é prolongada esta obrigatoriedade até 12º ano, estabelecida pela Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, como já referimos.

Cury (2008) explicita que a educação formal é um direito de todos, por esta razão, é declarada obrigação da gestão superior do país fazer com que esse direito seja cumprido. Esse direito vem sendo construído no decorrer da evolução da humanidade. Assim, o trajeto da educação é contínuo e abrange várias e diferentes lutas. A generalização a partir do século XIX, em inúmeros países impulsionou um desenvolvimento mais significativo, uma vez que a educação tornou-se direito público subjetivo e passou a garantir-se a educação para todos.

Segundo a UNESCO (2020) a base dos impasses educacionais não provém somente de origem intrínsecas na educação, um exemplo paradigmático disso é observado quanto as desistências imaturas da escolar (abandono escolar precoce), outra situação é o elevado percentual de fracasso estudantil que na maioria tem sua origem relacionada nas ausências econômicas, culturais e sociais de que padece a maior parte da população mas, o maior problema está na busca de solução com foco exclusivamente nas reformas educacionais..

Para Tedesco (1995, p. 92) “democratizar a educação seria a condição necessária para a democratização social”. Ao término da 2ª Guerra, a educação foi impulsionada para a sua expansão, uma necessidade e exigência para o desenvolvimento econômico. Priorizar o investimento para a área educacional foi o pontapé de saída para o desenvolvimento pessoal e social. Nessa perspectiva, o avanço econômico e a democratização emergem com os básicos propósitos da política em educação. Priorizar investimento no desenvolvimento humano, é a maior e a melhor forma para o avanço de uma nação.

### **Método**

O método comparado foi a base de análise desta pesquisa em questão e é justificável em razão das avaliações externas serem provas padronizadas, planejadas com

as finalidades de relacionar similaridades e estabelecer comparações entre sistemas de ensino internacionais (Ferreira, 2008).

Objetivo geral temos:

Analisar a relação entre os resultados do PISA no letramento da leitura do Brasil e Portugal, com os processos de melhorias educacionais relativos à leitura, nos referidos países.

Como objetivo específico consideramos:

- Observar se os resultados da avaliação do PISA impulsionaram melhorias para a leitura;

A variável foi estabelecida a partir do objetivo geral desta pesquisa.

Variável: resenha das Edições do PISA – Informes descritivos de cada edição (no recorte de tempo estabelecido para esta tese) das provas externas efetuadas a partir das seguintes categorias: o foco principal a cada edição (2009 e 2018), a qual sofreram mudanças, qual a duração de cada edição (em horas) e quais são as estruturas formais dos cadernos de provas para a leitura (tipologia textual e formas objetivas ou subjetivas). Essas categorias estabelecidas favorecem a organização e a compreensão do processo de análise comparativa das avaliações externas nos dois países em estudo.

### **Participantes**

No Quadro 01 espelhamos a população-alvo participante dos dois ciclos (2009 e 2018), apresentando por ano escolar e quantidades efetivas em cada país, Brasil e Portugal.

## Quadro 01

*Participantes no PISA de 2009 e no de 2018*

Amostra da População-Alvo Brasil		Amostra da População-Alvo Portugal	
2009 Ano Escolar/ Alunos	2018 Ano Escolar/ Alunos	2009 Ano Escolar/ Alunos	2018 Ano Escolar/ Alunos
-	-	-	-
8º ano do EF – 1.365	7º ano do EF - 378	7º ano - 132	7º ano - 142
9º ano do EF – 3.621	8º ano do EF - 744	8º ano - 516	8º ano - 427
	9º ano do EF – 1.312	9º ano - 1562	9º ano - 1020
1ª série do EM – 7.539	1ª série do EM – 3.430	10º ano – 3621	10º ano – 3405
2ª série do EM - 7.181	2ª série do EM – 4.608	11º ano – 25	11º ano – 12
3ª série do EM – 421	3ª série do EM – 219	12º ano - -	12º ano - -
		Outros – 441	Outros – 931
Participantes Efetivos Brasil - Total: 20.127	Participantes Efetivos Brasil - Total: 10.691	Participantes Efetivos Portugal-Total: 6298	Participantes Efetivos Portugal - Total: 5932

*Nota:* Aatoria (2022), com base nos dados divulgados pela OCDE.

*Nota:* Alguns valores podem parecer inconsistentes devido a arredondamentos.

## Material

O *corpus* desta pesquisa foi composto por 02 (duas) edições do PISA, 2009 com dois resultados (2009/Brasil e 2009/Portugal) e 2018 com também dois resultados (2018/Brasil e 2018/Portugal) para uma melhor visibilidade histórica do desenvolvimento dos participantes na proficiência leitora no Brasil e em Portugal. Evidencia-se que em 2009 e 2018, a leitura foi domínio principal nas duas avaliações.

Os instrumentos que compõem este estudo são: os dois sistemas de ensino (Portugal e Brasil); as políticas públicas implementadas à democratização da leitura e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

## **Procedimentos**

Os procedimentos para o desenvolvimento desta pesquisa foram encaminhados a partir da definição do objetivo geral; da metodologia (bibliográfica exploratória) e do método comparado. Por meio da direção dessas definições realizamos a pesquisa bibliográfica com levantamentos e seleção do material útil à pesquisa. Na sequência foram realizados os estudos do material separado e à medida que avançávamos nas leituras começamos a produção da escrita do texto e as construções das tabelas e quadros que contribuíram para mais visibilidade dos dados e dos resultados.

## **Resultados**

No domínio da leitura (2018), o Brasil apresenta-se classificado na 58ª posição, atingiu 413 pontos, um ponto a mais que em 2009 e permanece abaixo da média da OCDE (487). Portugal aparece classificado na 25ª posição, com 492 pontos, três pontos a mais que em 2009 e acima da média da OCDE. Considera a OCDE (2019) que, tanto o Brasil quanto Portugal nessa comparação de notas médias dos ciclos de 2009 e 2018 não se encontram estagnados, porém, o desempenho é muito abaixo do que se esperava para ambos países. Conclui a OCDE (2019) que Brasil e Portugal são países que continuam evoluindo em melhorias educacionais.

Os dois países desde a primeira edição em 2000 vêm tendo avanços com seus estudantes. O Brasil demonstra um crescimento um pouco mais instável, ora sobe, ora desce, ao passo que Portugal, a cada avaliação, cresce em pontuação e em desempenho, na escala de nível de letramento. Evidencia-se que na avaliação de 2018, Portugal supera com 5 pontos a média dos países da OCDE. O que devemos sempre ter em atenção é quanto ao valor da nota na avaliação equiparado a nota na escala da matriz de referência, pois ainda que a nota média avance no resultado final em pontuação nem sempre esta pontuação altera o nível de desempenho do aluno na escala da matriz de letramento para proficiência leitora.

Evidencia-se em 2018 que os estudantes brasileiros e portugueses obtiveram pontos crescentes em relação ao ciclo do ano de 2009. Brasil com subida de 1 ponto e Portugal com mais 3 pontos, contudo essa diferença de progressão não alterou as posições

de desempenho dos alunos quanto a elevação do nível de proficiência em leitura na matriz referencial, ou seja, Brasil permanece no nível 2 e Portugal no nível 3 desde a 4ª edição do PISA em 2009.

### **Discussão**

Constatamos a partir dos resultados de 2009 e 2018 e pelos estudos realizados nos relatórios disponibilizados pela OCDE que o Brasil apresenta uma excelente participação no PISA e tem avançado no desempenho de seus alunos, porém, com um avanço muito insignificante diante do que tem se proposto fazer a gestão do governo federal.

As políticas públicas educacionais no Brasil são muitas e os programas para o incentivo à leitura, também são bastante. Então, onde estão os “verdadeiros entraves” para a melhoria da qualidade educacional, no Brasil? O que mais é prioridade realizar? Qual sujeira debaixo do tapete é necessária varrer? Enfim, o que não podemos é nos acomodar e aceitar que recursos sejam investidos e não se tenha resultados positivos a partir deles, inclusive essa gama de recursos pagos a OCDE para aferir a qualidade da educação brasileira.

Portugal encontra-se bem mais equilibrado e com melhores resultados de desempenho na área educacional. As categorias docentes e discentes tem avançado positivamente diante das políticas públicas implementadas para a melhoria da qualidade da educação. Evidenciamos a partir do resultado do PISA 2018 que, Portugal deu grande salto na educação, ainda que sua nota média de 489 pontos não tenha ultrapassado o limite para a elevação para o nível 4 na escala da matriz de leitura é fato que a maioria dos seus alunos estão enquadrados em níveis mais elevados da proficiência em leitura.

Apoiamo-nos em Sousa (2006) para nos posicionarmos quanto a necessidade de mudança de concepção no currículo dos cursos de formação docente, pois acreditamos que a prática leitora do educador influencia para a metodologia pedagógica em sala de aula, e assim o ensino-aprendizagem terá mais qualidade para o letramento de seus estudantes.

Portanto, é preciso desenvolver mais pesquisas que abordem temas voltados para a formação integral do aluno, um aluno social, reflexivo, atuante, crítico e competente para interagir dialogicamente, bem como dotado de habilidades para as diversas formas

de avaliação da leitura, uma vez que o ensino para a prática leitora deve ser reavaliado regularmente e é necessário que todos tenham o domínio da leitura, assim se viverá dotado de autonomia e de competência para reflexão de si próprio e do outro, para a garantia de atitudes face à complexidade da vida atual e para praticar a cidadania.

### Referências

Brasil (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. MEC/SEF.

Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. MEC/SEF.

Brasil (2007). Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação. Ministério da Educação.

Brasil (2007). Ministério da Educação – MEC.

Bourdieu, P. (1998). *Os excluídos do interior*. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.), Escritos de educação (pp. 217–227). Vozes.

Campos, M. H. (1994). *Para Ler as Letras*. In G. Paulino, & Walty, I. (Orgs.), Teoria da literatura na escola. Editora Lê.

Cury, C. R. J. (2014) *Do direito de aprender: base do direito à Educação*. In: ABMP, Todos pela educação (org). Justiça pela qualidade na educação. Saraiva.

Dionísio, A. P. (2014.). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Pipa Comunicação.

Ferreira, A. G. (2008). *O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade*. Educação, 31(2), 124–138.

Freitas, L. C. (2011). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. (3.ed.) Vozes.

IAVE (2018). PISA 2015 – PORTUGAL. Relatório Nacional.

INEP (2019). Projeto Básico – PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

OCDE (2018). PISA 2018 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy. OECD Publishing.

Oliveira, C.M. (2018). *Políticas Eduacionais e Organização da Educação Básica*. UniCesumar.

Pelandré, N. (2005). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. (ed. 2ª). Cortez.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. (ed. 6ª). Artmed.

Tedesco, J. C. (1995). *Sociologia da Educação*. (ed. 4ª ). Autores associados.

UNESCO (2020). *Educação para Todos*. Constituição da UNESCO.



Competencia pragmática en educación infantil. Experiencia de coordinación basada en el modelo interactivo de Monfort y Juárez.

Iria Botana Lois (<https://orcid.org/0000-0002-6663-815X>)\*,

Mónica Vilameá Pérez (<https://orcid.org/0009-0005-0956-2776>)\*\*

\*Universidad de La Coruña\*\*Universidad de la Coruña

Autor de contacto: Iria Botana. Correo electrónico: [iria.botana@udc.es](mailto:iria.botana@udc.es). Dirección postal: Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Elviña, 15071 (A Coruña).

## Resumen

La intervención del lenguaje en tres niveles basada en el enfoque interactivo es un modelo que inició su uso en nuestro país a partir de la propuesta de Monfort y Juárez (1990). Para los logopedas esta metodología ha cambiado la forma de entender la intervención y especialmente la intervención en contexto. Aun así, la explicitación y puesta en práctica del mismo conlleva muchas incógnitas e inseguridades por parte de los clínicos. Por ello, el objetivo de este trabajo es describir un programa de intervención basado en el modelo de Monfort y Juárez y con mención especial a la intervención en el nivel 1, que representa estrategias de estimulación natural, más intensivas y estables que incluyen los contextos próximos del niño como los centros educativos. Existen metodologías similares que han demostrado su eficacia en casos de TEA como las incluidas en las investigaciones de Hampton, Kaiser y Fuller, (2020). El objetivo del presente trabajo es describir el programa de intervención llevado a cabo con un niño de 3 años diagnosticado de TEA. Este inicia escolaridad en un centro público, en un aula ordinaria de 25 alumnos, 3 de ellos con necesidades educativas especiales. El programa descrito, con una temporalidad de 3 meses, estuvo centrado en el desarrollo de las funciones comunicativas. Este se realizó de manera conjunta entre la logopeda y la tutora, participaron también las profesoras de apoyo, la cuidadora y puntualmente otros miembros del equipo docente. Se describe el proceso de intervención en cada uno de los niveles (formal, funcional y contextual) y se analizan las variables de complejidad y los sistemas de facilitación utilizados. Se evidencia la eficacia del modelo de intervención y el cumplimiento de los

objetivos antes de la temporalidad prevista. Los resultados confirman la eficacia del modelo de intervención interactivo y apoyan la necesidad de profundizar en metodologías sistematizadas que permitan la intervención en contextos naturales. Las presentes conclusiones apoyan uno de los principales retos recogidos en los trabajos de Perpiñan (2019) sobre los objetivos de la atención temprana, en los que se contempla la necesidad de desarrollar estrategias de intervención en el ámbito educativo como segundo contexto de desarrollo. Palabras clave: Intervención temprana, modelo de intervención interactivo, coordinación, intervención en contexto.

*Palabras clave:* Intervención temprana, modelo de intervención interactivo, coordinación, intervención en contexto.

**Competencia pragmática en educación infantil. Experiencia de coordinación  
basada en el modelo interactivo de Monfort y Juárez.**

Abstract

The intervention of language in three levels based on the interactive approach is a model that began its use in our country from the proposal of Monfort and Juárez (1990). For speech therapists, this methodology has changed the way of understanding the intervention and especially the intervention in context. Even so, the explicitation and implementation of it entails many unknowns and insecurities on the part of clinicians. Therefore, the objective of this paper is the detailed description of an intervention program based on the model of Monfort and Juárez and with special mention to the intervention at level 1, which fundamentally represents natural stimulation strategies, more intensive and stable that include the child's close contexts such as educational centers. There are similar methodologies that have proven their effectiveness in cases of ASD such as those included in the research of Hampton, Kaiser and Fuller, (2020). The objective of this paper is to describe the intervention program carried out with a 3-year-old child diagnosed with ASD. This begins schooling in a public center, in an ordinary classroom of 25 students, 3 of them with special educational needs. The program

described, with a temporality of 3 months, was focused on the development of communicative functions. This was carried out jointly between the speech therapist and the tutor, also involving the support teachers, the caregiver and occasionally other members of the teaching team. The intervention process is described at each of the levels (formal, functional and contextual) and the complexity variables and the facilitation systems used are analyzed. The effectiveness of the intervention model and the fulfillment of the objectives before the expected temporality are evidenced. The results confirm the effectiveness of the interactive intervention model and support the need to deepen systematized methodologies that allow intervention in natural contexts. These conclusions support one of the main challenges included in the work of Perpignan (2019) on the objectives of early care, which contemplates the need to develop intervention strategies in the educational field as a second context of development.

*Keywords: Early intervention, interactive intervention model, coordination, intervention in context.*

### **Introducción**

Los niños y niñas con alteraciones del neurodesarrollo y sus familias necesitan de la atención directa que se les proporciona a través de los distintos profesionales, desde los ámbitos sanitario, educativo y social, que les ofrecen servicios de apoyo (Dunst, et al, 2018), y a su vez de la coordinación entre los mismos.

Los equipos de atención temprana, formados por profesionales de diferentes disciplinas, trabajan juntos para que la familia y la escuela atiendan al menor en su vida diaria y dentro de su entorno natural (Escorcía, y Rodríguez, 2019). Paralelamente los equipos de los centros educativos elaboran sus programas de trabajo con idéntico fin, este fin es la optimización del desarrollo de los niños y las niñas. La metodología de ambos casos se basa en la experimentación y observación del niño/a, la actividad, el juego y el interés de cada uno para que el aprendizaje sea significativo (Morales-Murillo et al., 2020).

Desde los ámbitos de la atención temprana y la educación infantil comparten claramente objetivos comunes de trabajo, lo que hace pensar que debieran coordinarse de

manera óptima para el logro de los mismos. La coordinación logopeda-escuela se recoge en la literatura científica como pilar fundamental de la eficacia de los tratamientos, muestra de ello se ve en (Bagur-Pons y Verger-Gelabert, 2020), pero son muy pocos los trabajos sobre ella y apenas existen protocolos que detallen como llevarla a cabo.

Sistematizar las intervenciones en lenguaje y protocolizar las coordinaciones que las requieren, favorecerá el éxito de los programas, su valoración objetiva y su aproximación a la evidencia científica. La intervención del lenguaje en tres niveles basada en el enfoque interactivo es un modelo que inició su uso en nuestro país a partir de la propuesta de Monfort y Juárez (1990). En el mismo se establecen tres niveles de intervención, el primer nivel, estimulación sistematizada, se basa en un conjunto de estrategias en contexto que pretende conseguir que los adultos ajusten su lenguaje al nivel comunicativo del niño, estableciendo un sistema de ‘andamiaje’ para que el niño se comunique óptimamente con su entorno y potencie su zona de desarrollo próxima. Las estrategias van dirigidas a la creación de hábitos interactivos, a la adecuación al entorno y a la optimización de la calidad de la interacción comunicativa y lingüística por parte de los interlocutores y del niño. En el segundo nivel, actividades funcionales, se proponen actividades que simulan juegos en los que el niño debe comunicarse para poder jugar, estas tareas se realizan a través de juegos diseñados para la práctica de una habilidad concreta, las tareas incluyen estrategias y apoyos que facilitan de manera gradual el logro del objetivo planteado. Por último, en el nivel tres, ejercicios dirigidos, se plantean explícitamente los objetivos del trabajo, en este nivel las tareas se diseñan como tareas formales para entrenar una habilidad y así se plantea al niño.

Para los logopedas esta metodología modificó la forma de entender la intervención y especialmente la intervención en contexto. Aun así, a pesar de sus treinta años de trayectoria, su puesta en práctica todavía acompaña muchas incógnitas e inseguridades por parte de los clínicos.

Sabemos que para la coordinación es necesario la fundamentación en un modelo teórico de base que permita de manera flexible incorporar funcionamientos de ámbitos diferentes con recursos, metodologías y herramientas distintas, pero objetivos comunes. Los programas de intervención basados en el modelo de Monfort y Juárez permiten partir

de estrategias formales y funcionales para planificar las acciones de estimulación natural, más intensivas y estables que incluyen los contextos próximos del niño como lo son los centros educativos. Pero a pesar del tiempo de uso de estos modelos, son escasos los protocolos de intervención y coordinación extraídos a partir de los mismos.

El objetivo de este trabajo es describir el programa de intervención realizado con un niño de 3 años diagnosticado de TEA. Se presentan los objetivos planteados y el procedimiento de coordinación sistematizado logopeda-escuela. Los resultados obtenidos indican muy buenas competencias en 5 de los 7 objetivos planteados tras 3 meses de intervención.

### **Método**

Se realiza una descripción de caso único de carácter con pretest y postest. Las variables dependientes utilizadas se refieren a los puntajes obtenidos en la evaluación de logro de los programas de intervención y a las puntuaciones obtenidas en pruebas de evaluación, completadas con las observaciones clínicas y patrones de conducta facilitados tanto por parte de los progenitores como por parte de su tutora.

### **Participantes**

El niño objeto de estudio nació tras un embarazo gemelar tras un tratamiento de FIV, con riesgo desde la semana 8 y múltiples amenazas de aborto. Parto por cesárea de urgencia en la semana 35+2 con un peso al nacer de 2,420 kg que no precisó ingreso posnatal. No se refieren antecedentes familiares significativos. Y en cuanto a su desarrollo motor, la familia manifiesta que se mantuvo sentado sin ayuda aproximadamente a los 9 meses de edad, comenzó a voltear a los 6 meses. Gateaba desde los 10 meses e inició la marcha autónoma a los 22 meses, manteniendo una clara preferencia por el gateo. En lo que se refiere al desarrollo del lenguaje, tenía balbuceo antes del año y las primeras palabras aparecieron a los 3 años. En cuanto a autonomía, come de forma autónoma desde los 24 meses y en el momento actual con 5 años mantiene pañal. Su familia lo define como un niño inquieto y muy rutinario, que muestra intereses marcados por las formas redondas y el color rojo. Presenta elevada ansiedad ante los ruidos, las multitudes y los espacios con sobre estimulación. Acude a escuela infantil desde los 5 meses.

Tras una evaluación protocolizada en el servicio de atención temprana y una valoración diagnóstica en la unidad de neuropediatría es diagnosticado de Trastrono del Espectro Autista con 30 meses de edad.

Los profesionales que participan en este trabajo son el equipo de atención temprana público y la tutora, profesorado de apoyo y departamento de orientación del centro ordinario a los que asiste el menor. Las responsables directas del mismo son la logopeda del servicio de atención temprana y la tutora del centro escolar.

### **Procedimiento e instrumentos**

Se realizó una evaluación inicial de competencias cognitivas y competencias pragmáticas, se aplicaron los siguientes instrumentos en el pretest:

- Escala de Desarrollo Merrill-Palmer-R Scale of Developmental (Roid et al. 2004).
- Cuestionario parental Adaptado ; The Pragmatic Profile (e)( TPP(e)) (Botana y Peralbo 2022).
- Escala de Desarrollo Pragmático EDPRA (Botana, 2021).

Se repitió la aplicación de los instrumentos de evaluación pragmática en el postest, la evaluación cognitiva no se aplicó nuevamente por no cumplir el criterio de fiabilidad al no transcurrir 6 meses entre una aplicación y la siguiente. En el postest se incluyó la evaluación del programa de intervención.

Se planteo un programa de intervención con objetivos específicos y criterios de logro, este se puede ver en la Tabla 1. Para ello se realizaron dos reuniones con la escuela en el mes de septiembre, coincidiendo con el inicio de período lectivo.

### **Tabla 1**

#### *Programa de intervención*

<i>Objetivo</i>	<i>Criterio de logro</i>
Respuesta al nombre	Se gira y mira al que le llama dos de cada tres veces
Uso de señalado	Señala para pedir y mira a la persona a quién dirige la petición
Asociar referente/palabra	Selecciona el léxico requerido entre más de tres opciones

Comprensión de órdenes sencillas	Sigue una orden dada ( un verbo+ un objeto)
Iniciar peticiones verbales	Emite una palabra para obtener más de un juego o de un objeto. Emite na palabra para nombrar.
Seguir dinámicas de permanencia de objeto	Busca un objeto que escondemos en su presencia. Busca un niño o adulto que se esconde en su presencia
Mejorar las destrezas del juego	Inicia juego funcional con juguete y juego presimbólico con objeto similar a la acción que simboliza.

A continuación se estableció la metodología compartida que permitió una coordinación funcional y ágil, para ello se elaboraron las hojas de registro en las que la logopeda registraba el objetivo, los formatos comunicativos del mismo y las variables de complejidad tal y como se habían logrado en la sesión de terapia individual y se proponían semanalmente estrategias para la estimulación sistematizada en el aula, a través del registro de estrategias de coordinación que puede verse en la Tabla 2. Este registro se almacenaba en una nube de tal modo que todos tanto el centro de atención temprana como el colegio tenían acceso permanente al mismo y a las actualizaciones periódicas.

**Tabla 2**

*Ejemplo del registro de coordinación compartido*

Objetivo	Uso de señalado		
Niveles 2 y 3			
	Variables de complejidad	Situación	Sistema de facilitación
	Variable de referente: usamos diferentes coches	Señalar coche para pedir en sesión de logopedia	Modelado
Logro	Señala el coche de policía en tres ocasiones		
Propuestas para Nivel 1			
	Variables de complejidad	Situación	Sistema de facilitación
	Variable de interlocutor y variable de referente	Señalar coche para pedir en aula	Modelado e inducción

Logro	Señala un coche azul en una ocasión
Propuestas para Niveles 2 y 3	
Incidencias	Incluir en tarea formal señalado de grúa amarilla (centro de interés en aula)

En cada una de las sesiones de terapia la logopeda cumplimentaba la tabla con las variables y sistemas de facilitación que habían resultado efectivos en la sesión y en base a estos realizaba la propuesta para el trabajo en nivel 1, la tutora lo revisaba e introducía alguna modificación cuando lo consideraba necesario. Semanalmente la tutora elaboraba una tabla similar en la que recogía los logros en contexto escolar, así como, las variables y sistemas de facilitación que resultaba eficaces en dicho contexto.

Las variables y los sistemas de facilitación se adaptaban continuamente a los logros del niño en cada uno de los contextos de tal modo que el niño estaba expuesto a formatos comunicativos naturales mediados por los sistemas de facilitación que había adquirido en formatos formales y funcionales.

### Resultados

Se realizaron las comparativas de las evaluaciones pretest y posttest. En primer lugar se evaluaron los criterios de logro planteados en el programa de intervención, tal y como se expone en la Tabla 3.

#### Tabla 3

##### *Evaluación de logros del programa de intervención*

<i>Objetivo</i>	<i>Criterio de logro</i>	<i>Logro a los 3 meses</i>
Respuesta al nombre	Se gira y mira al que le llama dos de cada tres veces	Adquirido
Uso de señalado	Señala para pedir y mira a la persona a quién dirige la petición	Emergente
Asociar referente/palabra	Selecciona el léxico requerido entre más de tres opciones	Adquirido
Comprensión de órdenes sencillas	Sigue una orden dada ( un verbo+ un objeto)	Adquirido



Iniciar peticiones verbales	Emite una palabra para obtener más de un juego o de un objeto. Emite na palabra para nombrar.	Adquirido
Seguir dinámicas de permanencia de objeto	Busca un objeto que escondemos en su presencia. Busca un niño o adulto que se esconde en su presencia	Adquirido
Mejorar las destrezas del juego	Inicia juego funcional con juguete y juego presimbólico con objeto similar a la acción que simboliza.	Emergente

En la Tabla 3 se muestran los datos de la evaluación cualitativa del logro realizada en contexto escolar, después de 3 meses, se observan progresos favorables, con 5 acciones adquiridas y 2 emergentes.

Se compararon también las puntuaciones centiles obtenidas en el TPP(e) y en la EDPRa en el el pretest y en el postest, obteniendo los resultados que se muestran en la Tabla 4.

#### Tabla 4

*Comparativa de evaluación de ocmpetencias pragmáticas. Pretest-postest*

<i>Eje pragmático evaluado</i>	<i>Puntuación Centil Pretest</i>	<i>Puntuación Centil Postest</i>
Funciones comunicativas	≥5	10
Respuesta a la comunicación	≥5	5
Interacción y conversación	≥5	≥5

Tal y como se recoge en las pruebas los ejes se definen del siguiente modo: Funciones comunicativas: Este eje evalúa cómo el niño puede expresar intenciones como solicitar, saludar o dar información mediante gestos, vocalizaciones o palabras. Respuesta a la comunicación: este eje evalúa el modo en el que el niño responde a la comunicación de las otras personas a través de acciones comunicativas mediadas por miradas, gestos o palabras. Interacción y conversación: este eje evalúa la forma en la que los niños y las niñas participan de los contextos sociales, como son sus relaciones con los demás y sus intentos de interacción.

En la comparativa claramente se evidencian mejoras en las competencias pragmáticas tras 3 meses de intervención, especialmente en el eje de funciones comunicativas.

### **Conclusiones**

En esta experiencia se ha tratado de comprobar la eficacia de un programa de intervención logopédica basado en el modelo interactivo de intervención en el lenguaje de Monfort y apoyado en la coordinación sistematizada entre el logopeda y la escuela en un niño con Trastorno del espectro autista.

Los resultados en relación a los logros establecidos en el programa de intervención, así como los resultados extraídos de la evaluación de competencias pragmáticas, aportan evidencia empírica a favor de la sistematización de la coordinación y la metodología de intervención en tres niveles en logopedia. Estos resultados coinciden con los ya observados en edades posteriores en Jiménez(2005). Los avances son especialmente relevantes con respecto a la reducción en el tiempo de generalización de los logros, sería interesante realizar un estudio comparativo con programas de intervención similares que no incluyan la sistematización de la coordinación.

Asimismo, los datos indican una adquisición de funciones comunicativas en un período muy corto de tiempo, y una selección y emisión de vocabulario rápida similar a la hayada en otras investigaciones relacionadas con intervenciones apoyadas en coordinación sistematizada con familias (Girolametto y Weitzman, 2006).

En conclusión, el programa de intervención en tres niveles apoyado en la sistematización de la coordinación, parece ser un modelo posible para la intervención logopédica. Además una vez implementado facilita el registro y evaluación de los propios programas, al establecer un sistema de registro funcional y periódico sobre los objetivos planteados y el diseño y andamiaje entre los mismos.

Es evidente que una experiencia única no puede ser empleada como indicador de evidencia científica, sería necesario aplicar la metodología propuesta a una muestra suficiente y poder realizar una comparativa con un grupo de niños con afectación similar que reciban intervención no fundamentada en los tres niveles de intervención y carente

de sistematización en la coordinación, ello posibilitaría la generalización de los resultados.

En este momento nuestro trabajo únicamente pretende aportar formatos de coordinación útiles para la práctica diaria que permitan a los clínicos y a los profesionales educativos realizar una práctica coordinada de una forma rutinaria, implicando costes de tiempo mínimos. Consideramos necesario un mayor número de publicaciones referidas a experiencias clínicas y educativas que puedan contribuir a mejorar los planteamientos de investigación y apoyar la evidencia científica de las prácticas clínicas

Asimismo, la investigación debería ser ampliada añadiendo una clasificación detallada sobre las variables de complejidad que mayor impacto tienen en la intervención realizada en los centros educativos.

## Referencias

- Botana, I. (2021). Elaboración de un instrumento para la evaluación de la pragmática en niños y niñas menores de cuatro años. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de A Coruña.
- Botana, I. y Peralbo, M. (2022). Adaptación al español y propiedades psicométricas de la escala The Pragmatics Profile. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 42(1), 3-16. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.05.004>
- Dunst, C. J., Escorcía, C., & Rodríguez, L. (2018). Orientaciones y consideraciones futuras en la continua evolución de la Atención Temprana en la Infancia. *Prácticas de Atención temprana centradas en la familia y entornos naturales*. UNED Publisher.
- Espe-Sherwindt, M., Escorcía Mora, T., & Rodríguez García, L. (2019). De la Investigación a la Práctica: Trabajando con Familias en el “Mundo Real” de la Intervención en Atención Temprana. *Prácticas de atención temprana centradas en la familia y en Entornos Naturales*, 73-91.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children*, 19(1), 36-46.

- Hampton, L. H., Kaiser, A. P., & Fuller, E. A. (2020). Multi-component communication intervention for children with autism: A randomized controlled trial. *Autism*, 24(8), 2104-2116. <https://doi.org/10.1177/1362361320934558>
- Jiménez, A. M. (2005). Coordinación entre dispositivos de educación y salud mental infante juvenil. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, (96), 129-139.
- Monfort, M., & Sánchez, A. J. (1990). Modelos de intervención en logopedia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 4, 162-167.
- Morales-Murillo, C. P., Grau-Sevilla, M. D., McWilliam, R. A., & García-Grau, P. (2020). Quality of the early childhood education environment and interactions, and their relationship with time dedicated to free play (Calidad del entorno y de las interacciones en educación infantil y su relación con el tiempo dedicado al juego libre). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 395-442. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1696080>
- Perpiñán, S. (2019). *Atención temprana y familia: cómo intervenir creando entornos competentes* (Vol. 184). Narcea Ediciones.
- Pons, S. B., & Gelabert, S. V. (2020). Las actitudes docentes como ejes transversales de la educación inclusiva. In *Ampliando horizontes en educación inclusiva.[Recurso electrónico]: XVII Congreso Internacional y XXXVII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. 21, 22 y 23 de septiembre de 2020 (aplazado en abril por Covid-19)* (pp. 922-927). Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional.
- Roid, H. G., Sampers, J., Anderson, G., Erikson, J., Post, P. (2004). Merrill-Palmer-Revised  
Scales of Development. Madrid: TEA Ediciones.

## O impacto do brincar entre pais e fillos no desenvolvemento da linguagem

Eugénia Teixeira\*, Marta Pinto (0000-0003-3900-0481)\*\*

\* Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal\*\* Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal

### Resumo

O brincar é um ato espontâneo que permite desenvolver competências motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas e sociais. Estudos nacionais e internacionais sugerem-nos que a interação e comunicação dos pais com os seus fillos tem reflexos nas competências linguísticas das crianças. Nesse sentido, esta revisão integrativa da literatura pretende analizar estudos que investiguem a relação do brincar entre pais e fillos e o desenvolvemento da linguagem. A amostra inclui estudos científicos publicados depois de 2000 na língua inglesa, espanhola e portuguesa, encontrados na pubmed e Elsevier que abordam o brincar e a influência da interação entre pais e fillos nas competências linguísticas. Os resultados desta revisão sugerem que o brincar entre pais e fillos tem repercussões muito positivas no desenvolvemento da linguagem, contribuindo para a aquisição de competências semânticas, comunicativas e cognitivas. Para além disso, o brincar proporciona um ambiente seguro e estimulante para a criança explorar o vocabulário, desenvolver habilidades sociais e fortalecer o vínculo com os pais. Estes resultados afirmam a importância do brincar como uma estratégia eficaz para promover o desenvolvemento da linguagem na infância.

*Palavras-chave:* Brincar, comunicação, linguagem, família, desenvolvemento da linguagem

### **The impact of playing between parent and children on language development**

#### Abstract

Play is a spontaneous act that allows the development of motor, sensory, cognitive, linguistic, and social skills. National and international studies suggest that parental interaction and communication with their children have an impact on children's language skills. In this sense, this integrative literature review aims to analyze studies investigating the relationship between parent-child play and language development. The sample includes scientific studies published after 2000 in English, Spanish, and Portuguese, found in PubMed and Elsevier databases, focusing on play and the influence of parent-child interaction on linguistic skills. The results of this review suggest that parent-child play has highly positive repercussions on language development, contributing to the acquisition of semantic, communicative, and cognitive competencies. Additionally, play provides a safe and stimulating environment for children to explore vocabulary, develop social skills, and strengthen the bond with their parents. These findings affirm the importance of play as an effective strategy to promote language development in early childhood.

*Keywords:* Play, communication, language, family, language development

A brincadeira revela-se como um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança e que se vai aprimorando segundo o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, social e linguístico da criança. O brincar relaciona-se também com a aprendizagem, preparando a criança para futuras atividades de trabalho. Além disso, e considerando a criança como um ser social e que necessita do outro para se desenvolver destacamos a importância dos pais nas primeiras brincadeiras da criança e no seu desenvolvimento (Ko e Min, 2019; Rolim et al., 2008; Sutton-Smith, 2018; Vandenberg e Krumwiede, 2019).

Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis, explorar cenários imaginários e interagir com outros envolvidos. Desta forma, é promovido o desenvolvimento de competências linguísticas, como a expressão verbal, a compreensão auditiva e aumento do vocabulário (Ko e Min, 2019; Masur e Olson, 2015; Rolim, et al, 2008 Stagnitti et al., 2019).

No brincar podemos ter jogos com regras, brincadeiras de exploração sensorial, brincadeiras físicas, jogos de construção e de faz de conta. Todos promovem o desenvolvimento infantil. No entanto, é no faz de conta que mais se recria e representa (Pellegrini & Smith, 2018). O brincar ao faz de conta pode ter vários tipos de jogos, nomeadamente o jogo de imaginação, que estimula a criatividade, a imaginação e a flexibilidade cognitiva. O jogo de papéis onde a criança pode melhorar as competências sociais, empatia, viver emoções novas e entender e aceitar diferentes comportamentos. O jogo de simulação, onde as crianças recriam situações do mundo real, e aí promovem a capacidade de resolução de problemas e a compreensão do mundo e das suas regras. Por fim, o jogo de construção que para além da criatividade e resolução de problemas, ainda estimula as competências viso motoras (Lillard et al., 2013). O jogo de faz de conta, ou jogo simbólico, desenvolve a imaginação, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Durante o jogo simbólico, as crianças experienciam diferentes papéis, exploram várias perspetivas e praticam competências sociais, como negociação, cooperação e partilha (Bergen, 2009).

O brincar ao faz de conta desempenha, por isso, um papel significativo no desenvolvimento da linguagem das crianças. Durante o brincar imaginário, as crianças têm a oportunidade de explorar e experimentar diferentes papéis, situações e contextos, utilizando para isso a linguagem. As crianças desenvolvem vocabulário ao usar palavras para descrever personagens, ações e objetos imaginários. Além disso, as brincadeiras de faz de conta envolvem a criação de histórias, o que estimula a habilidade de contar, compreender e criar narrativas. (Lillard et al., 2013).

São vários os autores ((Bergen, 2009; Hall et al., 2013; Lewis et al., 2000;Ko e Min, 2019) ) que destacam que as atividades lúdicas oferecem um contexto estimulante e único. As crianças têm oportunidade para ouvir e praticar competências linguísticas como a compreensão de palavras, a expressão verbal e o aumento do vocabulário. Também as interações sociais e de afeto são promovidas e revelam-se elementares para o desenvolvimento da comunicação e linguagem.

Quando os pais estão envolvidos ativamente no brincar com as suas crianças, garantem apoio verbal, questionam, respondem aos interesses e iniciativas das crianças e

fornecem feedback adequado o que promove significativamente o desenvolvimento da linguagem. (Ko e Min, 2019)

### **Fundamentação teórica**

Ko e Min (2019), na sua investigação, destacam a importância do brincar entre pais e filhos para o desenvolvimento da linguagem. Através do brincar, os pais têm a oportunidade de se envolver em interações significativas com seus filhos, que contribuem para a aquisição de competências semânticas, comunicativas e cognitivas das crianças. Essas interações lúdicas fornecem um contexto para a expansão do vocabulário, o desenvolvimento de habilidades sociais e a consolidação do vínculo afetivo entre pais e filhos. Rivero et al. (2017) acrescentam que o brincar entre pais e filhos oferece um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento da linguagem. Os pais criam um ambiente propício para o brincar, fornecer suporte e interagir de maneira envolvente durante as atividades lúdicas (Ko & Min, 2019; Rivero et al., 2017).

Durante o brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar e experimentar diferentes palavras, frases e estruturas linguísticas. Esse contexto lúdico favorece a prática e a consolidação das habilidades linguísticas, além de promover a expressão verbal e a compreensão da linguagem. (Justice e Ezell 2000)

A importância do brincar entre pais e filhos no desenvolvimento da linguagem também é enfatizada por Lewis et al. (2000), que ressaltam a relação entre o brincar simbólico e funcional e as habilidades linguísticas em crianças pequenas. O brincar simbólico, em que as crianças representam papéis e situações imaginárias, está relacionado ao desenvolvimento de habilidades comunicativas e ao aumento do vocabulário. Já o brincar funcional, que envolve o uso de objetos de forma realista, está associado ao desenvolvimento de habilidades motoras e à compreensão de relações de causa e efeito. Hall et al. (2013), referem que o brincar tem imitação nomeadamente dos pais e que esta contribui eficazmente no nível vocabular no brincar ao faz de conta. A imitação é também muito determinante na compreensão das intenções mentais do outro. Ao imitar as expressões dos adultos, as crianças interpretam e desenvolvem a percepção do comportamento alheio e em simultâneo conseguem identificar o que sentem e como



pretendem agir. Os pais que incentivam a imitação provavelmente também passam mais tempo a conversar com os seus filhos e modelam indiretamente a brincadeira das crianças.

Segundo Ko e Min (2019), os pais podem enriquecer a experiência de brincar ao fornecer estímulos verbais, fazer perguntas, expandir o vocabulário das crianças e modelar estruturas linguísticas adequadas. Eles também podem direcionar o brincar de forma a promover o desenvolvimento da linguagem, introduzindo novos conceitos, histórias e temas para expandir o repertório linguístico das crianças.

Rivero et al. (2017) enfatizam que os pais desempenham um papel fundamental como facilitadores da comunicação e da linguagem durante o brincar. Eles podem utilizar estratégias de comunicação interativa, como fazer comentários, encorajar a expressão verbal, reforçar a comunicação não verbal e responder de maneira sensível aos esforços comunicativos das crianças. Essa interação facilitadora dos pais estimula o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a compreensão da linguagem.

Além disso, a presença e participação dos pais no brincar fortalecem o vínculo afetivo com as crianças (Ko & Min, 2019). Através do brincar, os pais demonstram interesse, afeto e apoio, o que promove um ambiente seguro e estimulante para a criança explorar a linguagem e desenvolver habilidades sociais.

Durante o brincar, as crianças são expostas a uma variedade de palavras, frases e conceitos, o que amplia seu vocabulário e compreensão da linguagem. Além disso, o brincar promove interações sociais e comunicativas, permitindo que as crianças pratiquem habilidades linguísticas e desenvolvam estratégias de comunicação (Lillard et al., 2013).

Diversos tipos de brincadeiras podem promover o desenvolvimento linguístico nas crianças. O brincar simbólico, no qual as crianças atribuem significados imaginários aos objetos e representam papéis e situações, oferece uma oportunidade para explorar e praticar a linguagem de forma criativa (Lillard et al., 2013). Além disso, o brincar com jogos de faz de conta, como às “casinhas”, aos “médicos” ou à “escolinha”, permite que as crianças pratiquem a linguagem em contextos sociais e desenvolvam habilidades de narrativa, diálogo e interação verbal (Ko & Min, 2019). Jogos que envolvem histórias, rimas, músicas e adivinhas também são formas de brincar que promovem o



desenvolvimento da linguagem, estimulando a consciência fonológica, a criatividade verbal e a expressão linguística (Lillard et al., 2013).

Durante o brincar, as interações verbais e não verbais entre pais e filhos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem. Os pais podem fornecer estímulos verbais, fazer perguntas, fornecer feedback e expandir a linguagem das crianças durante as atividades lúdicas (Ko & Min, 2019). Além disso, as interações não verbais, como contato visual, expressões faciais, gestos e entoação da voz, também são importantes para a comunicação e a linguagem. Essas interações não verbais ajudam a transmitir emoções, intenções e significados durante o brincar, complementando a linguagem verbal. As interações verbais e não verbais durante o brincar criam um ambiente repleto de estímulos linguísticos, facilitando o desenvolvimento da linguagem e promovendo a compreensão e a expressão comunicativa das crianças (Rivero et al., 2017).

As interações entre pais e filhos durante o brincar têm um impacto significativo no desenvolvimento da linguagem das crianças. Estudos têm demonstrado que o envolvimento ativo dos pais, através de conversas, perguntas e comentários durante as brincadeiras, está associado a um maior desenvolvimento da linguagem (Ko & Min, 2019; Rivero et al., 2017). Essas interações proporcionam às crianças oportunidades de praticar competências linguísticas, como a expressão verbal, a compreensão da linguagem e o desenvolvimento do vocabulário. Além disso, as interações pais-criança durante o brincar podem ajudar a promover a consciência fonológica, a estruturação de frases e as competências narrativas das crianças (Ko & Min, 2019).

Os pais utilizam uma variedade de estratégias de linguagem durante as brincadeiras para apoiar o desenvolvimento da linguagem das crianças. Estes podem produzir perguntas abertas, fornecer feedback positivo, expandir a fala das crianças e modelar estruturas linguísticas mais complexas (Ko e Min, 2019; Rivero et al., 2017). Além disso, os progenitores podem usar estratégias de repetição e reformulação para ajudar os filhos a aprimorar suas habilidades de linguagem. Essas estratégias ajudam os menores a desenvolver vocabulário, melhorar a gramática e adquirir novas formas de expressão verbal (Ko e Min, 2019).

Vários fatores familiares e ambientais podem influenciar a qualidade do brincar, nomeadamente a interação e comunicação verbal (Hoff, 2014); a modelagem da linguagem (Ko e Min, 2019), a variabilidade de materiais e brinquedos que as crianças estão expostas no contexto familiar (TAMIS-LeMonda, et al. 2004); o apoio e acompanhamento dos pais, que valorizando estão a criar um ambiente securizante e de estímulo (Landry et al (2008); a interação e participação em atividades sociais que podem ser uma oportunidade ao desenvolvimento (McCune L.,2010); o contexto cultural e social (Pan et al. 2005); estímulo e exposição linguística como o acesso a leitura de livros, contagem de histórias e cantar músicas infantis (Justice, 2000) e os fatores genéticos que embora não de forma isolada, também desempenham um papel importante no desenvolvimento da linguagem durante o brincar. (Bishop, 2009; Fisher e DeFries, 2002)

O brincar entre pais e filhos não promove apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também favorece o vínculo entre eles. Durante o brincar, os pais têm a oportunidade de se conectar emocionalmente com seus filhos, partilhar risos, expressar afeto e criar memórias positivas (Ko & Min, 2019; Rivero et al., 2017). Essa conexão proporcionada pelo brincar promove um ambiente seguro e estimulante para as crianças explorarem a linguagem. Elas sentem-se encorajadas a comunicar, a expressar os seus pensamentos e emoções, e desenvolvem uma maior confiança nas suas capacidades linguísticas (Rivero et al., 2017). Além disso, o brincar entre pais e filhos proporciona um contexto de interação social, no qual as crianças têm a oportunidade de observar e imitar os comportamentos linguísticos dos pais, desenvolvendo assim suas próprias habilidades de comunicação (Ko e Min, 2019).

### **Metodologia**

Esta revisão integrativa da literatura surge como parte de uma investigação que tem como objetivo identificar, compreender e analisar as brincadeiras entre pais e filhos, com idades compreendidas entre os dezoito e os trinta meses, e a sua relação com o desenvolvimento da linguagem nos seus filhos. Para isso, realizamos primeiramente, uma pesquisa abrangente de artigos científicos publicados a partir do ano de 2008, recorrendo às bases de dados PubMed e Elsevier. Foi ainda considerada alguma literatura cinzenta.

A metodologia considerada nesta revisão integrativa da literatura partiu das sugestões de autores de referência (Ko e Min, 2019; Rolim et al., 2008)

Os critérios de inclusão para a seleção dos estudos foram: artigos que abordassem o tema do brincar entre pais e filhos, com idades compreendidas entre os 18 e os 30 meses, e/ou o desenvolvimento da linguagem. Foram considerados os artigos publicados em língua inglesa, espanhola ou portuguesa.

Na estratégia de pesquisa utilizamos palavras-chave como «brincar», «linguagem», «interação pais-criança» e «desenvolvimento da linguagem», «18-30 meses». Os termos foram ajustados a cada base de dados, levando em consideração os operadores booleanos e os descritores específicos de cada plataforma. Após a pesquisa inicial, os artigos foram selecionados com base na leitura dos títulos e resumos e seguindo os critérios de inclusão. Posteriormente, os artigos selecionados foram então lidos na íntegra para verificar a sua relevância e adequação aos objetivos deste estudo. Os dados relevantes dos estudos incluídos foram analisados e organizados, recolhendo informações como título do estudo, autores, ano de publicação, objetivos, metodologia, principais resultados e conclusões. Para melhor verificar os estudos, realizou-se uma síntese narrativa dos resultados, destacando as tendências, padrões e divergências encontradas entre os estudos.

Parece-nos importante reconhecer algumas limitações desta revisão integrativa da literatura. A pesquisa foi restrita a artigos publicados em inglês, espanhol e português, o que pode ter excluído estudos relevantes noutros idiomas. Além disso, a pesquisa foi realizada apenas nas bases de dados PubMed e Elsevier, podendo ter ocorrido a exclusão de estudos importantes, publicados noutras fontes. Outra limitação considerada é que a revisão foi restrita a estudos publicados a partir de 2000, o que pode ter excluído pesquisas anteriores eventualmente relevantes sobre o tema.

Com base nas lacunas identificadas na literatura existente, recomenda-se a realização de estudos adicionais para explorar mais a fundo a relação entre as brincadeiras entre pais e filhos e o desenvolvimento da linguagem da criança, considerando um intervalo de idades tão específico. As pesquisas poderão incluir uma amostra mais diversificada de participantes e considerar os diferentes contextos social, cultural e

económico. Além disso, recomenda-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem as crianças ao longo do tempo para avaliar a continuidade e os efeitos reais do brincar no desenvolvimento da linguagem, pois acreditamos que esses estudos podem fornecer uma visão mais pragmática do impacto das brincadeiras entre pais e filhos em diferentes fases do desenvolvimento.

### **Análise e discussão de Resultados**

Os estudos analisados sugerem uma relação positiva entre as brincadeiras pais-filhos e o desenvolvimento infantil, mais especificamente quando falamos do brincar ao faz de conta e das competências linguísticas desenvolvidas (Bergen, 2009; Hall et al., 2013; Ko e Min, 2019; Lewis et al., 2000; Lillard et al., 2013; McCune, 2010; Pan et al., 2005; Rivero et al., 2017; Stagnitti et al., 2019) Todo o brincar que envolve competências imaginárias e que é apoiado e reforçado pelos pais produz resultados no domínio linguístico e até no desenvolvimento social e emocional. A brincadeira permite que a criança expresse as suas emoções e ganhe competências para explorar o mundo real. Assim, os benefícios refletem-se diretamente na autoregulação e no desenvolvimento e aprendizagem. (Bergen, 2009; Hall et al., 2013; Ko e Min, 2019; Lewis et al., 2000; Lillard et al., 2013; McCune, 2010; Pan et al., 2005; Rivero et al., 2017; Stagnitti et al., 2019)

Os resultados sugerem que a brincadeira proporciona um contexto rico para a aquisição de competências linguísticas, contribuindo para a comunicação, compreensão e expressão da linguagem, nomeadamente o desenvolvimento do vocabulário. Análises de pesquisas mostraram que diferentes tipos de brincadeiras, como o brincar simbólico ou o brincar ao faz de conta, brincadeiras com histórias e atividades musicais, promovem o desenvolvimento da linguagem em crianças. Esses jogos oferecem oportunidades para as crianças praticarem a linguagem, expressarem ideias, explorarem conceitos e expandirem seu vocabulário em um ambiente social.

Paralelamente, também se conclui que o papel dos pais é determinante quando há engagement. As crianças imitam mas para além disso também criam, imaginam e desenvolvem face à qualidade da interação e envolvimento dos pais na brincadeira.

As estratégias de linguagem usadas pelos pais, como fazer perguntas, fornecer feedback e modelar estruturas de linguagem mais complexas, são consideradas facilitadoras do desenvolvimento da linguagem infantil. A comparação desses estudos mostra que os resultados são consistentes em relação aos benefícios da brincadeira entre pais e filhos no desenvolvimento da linguagem. No entanto, variações nos métodos de pesquisa e amostras podem afetar os resultados obtidos e a generalização dos mesmos.

### **Conclusão**

Considerando os resultados desta revisão da literatura, fica claro que a brincadeira entre pais e filhos desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem infantil.

O efeito dessa participação é positivo e bastante significativo. Profissionais de saúde, profissionais da educação e pais podem ser incentivados a valorizar e incentivar o brincar como uma atividade importante no desenvolvimento da linguagem. É importante reconhecer que os jogos são oportunidades valiosas para as crianças praticarem habilidades linguísticas de forma divertida.

Apesar do progresso na compreensão da relação entre a brincadeira entre pais e filhos e o desenvolvimento da linguagem, várias lacunas permanecem na literatura. Poucos estudos investigam especificamente os efeitos das brincadeiras entre pais e filhos em diferentes fases do desenvolvimento da linguagem e em distintos contextos culturais e socioeconômicos.

Além disso, existem lacunas em relação à compreensão dos mecanismos subjacentes pelos quais o brincar influencia o desenvolvimento da linguagem. Estudos futuros podem investigar as interações específicas que durante o brincar são mais eficazes para promover a linguagem, bem como os fatores familiares e ambientais que podem influenciar essas interações, nomeadamente a modelagem, a interação e comunicação verbal, fatores genéticos, contexto social e cultural onde estão inseridos, acesso a material e brinquedos, o acompanhamento da parte dos pais, a vida social ou atividades sociais, entre outros.

Em resumo, os estudos científicos realçam consistentemente o papel fundamental do brincar entre pais e filhos no desenvolvimento da linguagem. No entanto, ainda há espaço para pesquisas adicionais para otimizar a compreensão dos mecanismos e contextos específicos que influenciam essa relação.

### **Referências**

- Bergen, D. (2009). Pretend play and young children's development. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 227-232.
- Bishop, D. V. M. (2009). Genes and language impairment. In P. Hagoort (Ed.), *The cognitive neuroscience of language: Understanding complex systems* (pp. 287-310). Oxford University Press.
- Fisher, S. E., & DeFries, J. C. (2002). Developmental dyslexia: Genetic dissection of a complex cognitive trait. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(10), 767-780.
- Haight, W. L., & Miller, P. J. (2018). Play. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 5, pp. 111-134). Routledge
- Hall, S., Rumney, L., Holler, J., & Kidd, E. (2013). Associations among play, gesture and early spoken language acquisition. *First Language*, 33(3), 294-312. DOI: 10.1177/0142723713487618
- Hoff, E. (2014). *Language development*. Cengage Learning.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.
- Ko, J., & Min, B. (2019). Parent-Child Play Interactions and Children's Language Development: A Systematic Review. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 577-590. doi:10.1007/s10643-019-00928-1
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Guttentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental Psychology*, 44(5), 1335-1353.

- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between Symbolic Play, Functional Play, Verbal and Non-Verbal Ability in Young Children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 117-127. doi:10.3109/13682820009178206
- Lillard, A. S., Lemer, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34. doi:10.1037/a0029321
- Masur, E. F., & Olson, J. (2015). Mothers' and Infants' Responses to Their Partners' Spontaneous Action and Vocal/Verbal Imitation. *Infant Behavior and Development*, 38, 15-26. doi:10.1016/j.infbeh.2014.11.003
- McCune, L. (2010). How children learn to mean: Acquiring the prerequisites for understanding conventional object symbols. *Child Development Perspectives*, 4(2), 154-159.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4), 763-782.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (Eds.). (2018). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press
- Rivero, M., Vilaseca, R., Cantero, M. J., Valls-Vidal, C., & Leiva, D. (2017). Relations between Positive Parenting Behavior during Play and Child Language Development at Early Ages. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1290-1299. doi:10.1007/s10826-016-0643-5
- Stagnitti, K., Bailey, A., Stevenson, E. H., Reynolds, E., & Kidd, E. (2019). An Investigation into the Effect of Play-Based Instruction on the Development of Play Skills and Oral Language. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 147-157. doi:10.1007/s10643-018-0926-8
- Sutton-Smith, B. (2018). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.



Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2-and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820. Vandenberg, B., & Krumwiede, N. (2019). *The Power of Playful Learning: The Preschool Years*. Teachers College Press.

Avaliação da comunicação expressiva de crianças portuguesas dos 6 aos 42 meses

Sandra Ferreira (<https://orcid.org/0000-0002-5088-054X>)\*,

Anabela Cruz-Santos ([https:// orcid.org/0000-0002-9985-8466](https://orcid.org/0000-0002-9985-8466))\*,

Leandro S. Almeida (<https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>)\*\*

\* Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho. \*\* Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi), Escola de Psicologia, Universidade do Minho.

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/138965/2018, e pelo CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho) com os projetos UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Autor de contacto: Sandra Ferreira ([sandracris3180@gmail.com](mailto:sandracris3180@gmail.com))

## Resumo

A aquisição da comunicação é essencial para o desenvolvimento global da criança. Problemas na comunicação em idades precoces podem influenciar negativamente o desenvolvimento comportamental, socio-emocional e cognitivo da criança. Face à elevada prevalência de crianças portuguesas com dificuldades na comunicação, é pertinente perceber como ocorre o seu desenvolvimento comunicativo expressivo, e assim identificar precocemente os casos de risco que apresentem um padrão atípico de desenvolvimento. Para isso, é obrigatório o uso de instrumentos estatisticamente precisos e válidos. O *Early Communication Indicator* (ECI) é um instrumento que foi recentemente adaptado para a população portuguesa, e que pode apoiar na análise do desenvolvimento comunicativo expressivo das crianças portuguesas em idades precoces. Assim, administrou-se o ECI-Portugal a uma amostra de 187 crianças entre os 6 e os 42 meses, da região Norte de Portugal. Os resultados mostram que entre os 6 e os 18 meses as crianças produzem principalmente gestos e vocalizações, com as primeiras palavras a emergirem; entre os 18 e os 30 meses as crianças continuam a produzir gestos e

1385

vocalizações, com um aumento significativo da produção de palavras e a emergência das primeiras frases; entre os 30 e os 42 meses, diminui consideravelmente a produção de gestos e vocalizações e aumenta notavelmente a produção de frases. São encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de idades, nos resultados obtidos. Os resultados deste trabalho, reforçam a utilidade do ECI-Portugal para a avaliação do desenvolvimento comunicativo de crianças portuguesas em idades precoces, ao longo do tempo.

*Palavras chave:* Comunicação Expressiva; Idades Precoces; Avaliação.

### **Assessment of expressive communication in Portuguese children aged 6 to 42 months**

#### Abstract

The acquisition of communication is essential for the overall development of the child. Communication problems at an early age can negatively influence the child's behavioral, socio-emotional and cognitive development. Given the high prevalence of Portuguese children with communication difficulties, it is pertinent to understand how their expressive communicative development occurs, and thus to identify early at-risk cases that present an atypical pattern of development. For this, the use of statistically accurate and valid instruments is mandatory. The Early Communication Indicator (ECI) is an instrument that has been recently adapted for the Portuguese population, and that can support the analysis of the expressive communicative development of Portuguese children at early ages. Thus, the ECI-Portugal was administered to a sample of 187 children aged between 6 and 42 months, from the Northern region of Portugal. The results show that between 6 and 18 months' children produce mainly gestures and vocalizations, with the first words emerging; between 18 and 30 months' children continue to produce gestures and vocalizations, with a significant increase in word production and the emergence of the first combination of words; between 30 and 42 months, the production

of gestures and vocalizations decreases considerably and the production of sentences increases notably. Statistically significant differences are found between the three age groups in the results obtained. The results of this work reinforce the usefulness of the ECI-Portugal for the assessment of the communicative development of Portuguese children at early ages, over time.

*Keywords:* Expressive Communication, Early Ages, Assessment.

A aquisição da comunicação é de extrema importância para o desenvolvimento global da criança. Problemas na comunicação de crianças em idades precoces podem influenciar negativamente o seu desenvolvimento comportamental, socio-emocional e cognitivo (Prelock e Hutchins, 2018; Reed, 2018).

É fundamental que logo nos primeiros anos, a criança desenvolva as suas competências comunicativas expressivas, que lhe permitirão expressar as suas necessidades e desejos, e interagir apropriadamente no seu meio envolvente (Luze et al., 2001). É possível identificar uma progressão típica destas competências comum à maioria das crianças. Esta progressão típica passa inicialmente pela aquisição e evidência de competências pré-linguísticas, por exemplo com a manifestação de vocalizações logo desde o nascimento, e surgimento dos gestos com intencionalidade comunicativa por volta dos 8 meses. Estas competências pré-linguísticas evoluem posteriormente para a aquisição de competências linguísticas, como é exemplo o surgimento das primeiras palavras por volta dos 12 meses, e o surgimento das primeiras combinações de palavras alguns meses mais tarde. Entre os 24 e os 42 meses verifica-se que a criança vai produzindo frases cada vez maiores e mais complexas, evoluindo na sua proficiência comunicativa à medida que aumenta a idade (Brady et al., 2004; Frank et al., 2021; Levey, 2019; Lima e Cruz-Santos, 2019; Morgenstern e Goldin-Meadow, 2022; Owens, 2016; Prelock e Hutchins, 2018; Reed, 2018).

Um conhecimento detalhado sobre o desenvolvimento comunicativo expressivo nos primeiros anos de vida da criança, constituiu um importante recurso no reconhecimento de sinais que possam indicar alguma alteração nesse desenvolvimento (Prelock e Hutchins, 2018; Reed, 2018). Dada a elevada prevalência de crianças

portuguesas com dificuldades na comunicação (Castro et al., 2019), torna-se crucial perceber como ocorre o seu desenvolvimento comunicativo expressivo. Neste sentido, os profissionais necessitam de instrumentos válidos para a identificação precoce dos casos de risco que apresentem um padrão atípico de desenvolvimento comunicativo e que possam necessitar de intervenção (Greenwood et al., 2010, 2013).

O *Early Communication Indicator* (ECI) é um instrumento que foi recentemente adaptado para a população portuguesa (ECI-Portugal; Ferreira et al., 2023), e que pode apoiar na análise do desenvolvimento comunicativo expressivo das crianças portuguesas em idades precoces.

Assim, o objetivo deste trabalho é a análise do desenvolvimento comunicativo expressivo de crianças portuguesas em idades precoces, através da avaliação com o ECI-Portugal.

### **Método**

O presente trabalho faz parte de uma investigação mais ampla aprovada pela Comissão de Ética da Universidade do Minho (CEICSH 091/2019).

### **Participantes**

A seleção dos participantes baseou-se na disponibilidade das instituições e encarregados de educação que aceitaram participar no estudo, na Região Norte de Portugal Continental. Este estudo contou assim com a participação de 187 crianças, entre os 6 e os 42 meses, com 70 crianças entre os 6 e os 18 meses, 77 crianças entre os 18 e os 30 meses, e 40 crianças entre os 30 e os 42 meses. Relativamente ao género, a amostra é constituída por 56% de crianças do género masculino e 44% do género feminino. Todas as crianças que participaram no estudo estão expostas frequentemente ao Português Europeu, pelo menos em contexto educativo.

### **Instrumento**

O ECI foi inicialmente desenvolvido nos EUA (Luze et al., 2001; Greenwood et al., 2010, 2013), e foi recentemente adaptado para a população Portuguesa (Ferreira et al., 2023). O ECI avalia e monitoriza o desenvolvimento da comunicação expressiva em crianças dos 6 aos 42 meses. A sessão de avaliação com o ECI tem a duração de 6 minutos, e consiste na observação de uma brincadeira semiestruturada com brinquedos específicos

(Casa ou Quinta Fisher-Price®), entre a criança e um cuidador. Durante a brincadeira o cuidador deverá interagir com a criança incentivando a sua comunicação (p. ex. comentando e descrevendo o que a criança faz, de forma não diretiva e amigável). Em cada sessão deve registrar-se e contabilizar-se os elementos comunicativos usados pela criança durante a interação com o cuidador: gestos, vocalizações, palavras isoladas e frases. No final, a frequência dos elementos comunicativos, manifestados pela criança, deve ser somada de forma ponderada e dividida por seis (o total de minutos da sessão), para se obter o resultado global da comunicação expressiva da criança (total de comunicação). O ECI pode administrar-se mensalmente, trimestralmente, ou conforme for mais conveniente para a monitorização da criança (Greenwood et al., 2010).

### **Procedimentos**

De modo a dar início à recolha de dados, estabeleceram-se contactos com várias instituições (creches, colégios, IPSS) e famílias. A todos os que aceitaram participar no estudo, enviaram-se os termos de consentimento informado livre e esclarecido, para serem assinados. Numa fase posterior, realizaram-se as avaliações com o ECI-Portugal nas residências das crianças, ou nas instituições. Todas as sessões foram registadas em formato de vídeo.

Depois de recolhidos todos os dados procedeu-se à sua análise. Uma vez confirmados todos os pressupostos de normalidade e homogeneidade, para todas as variáveis dependentes (total de comunicação, gestos, vocalizações, palavras e frases), realizou-se o teste *ANOVA OneWay*, seguida do teste *Post-Hoc de Tukey*. Estas análises realizaram-se com recurso ao *IBM SPSS Statistics for Windows*, v. 28 (IBM Corp., Armonk, N.Y, USA), com base nos procedimentos apresentados por Field (2018) e Marôco (2021).

### **Resultados**

Na Tabela 1 apresentam-se os resultados obtidos, pelas crianças da amostra, no ECI-Portugal, para todos os elementos comunicativos avaliados.

**Tabela 1**

*Análise das Diferenças em Relação à Idade, para todos os Elementos Comunicativos Avaliados pelo ECI-Portugal*

Elementos do ECI	Grupo		Mín.	Máx.	M	DP	F	gl	Sig.	Post-hoc
	Etário	n								
Total de Comunicação	1. [6-18[	70	0.70	16.2	4.68	3.30				
	2. [18-30[	77	2.5	34.7	14.53	8.87	65.63	2	< .001	1 < 2, 3*** 2 < 3***
	3. [30-42]	40	4.00	38.80	20.04	8.53				
Gestos	1. [6-18[	70	0.17	5.17	1.48	1.24				
	2. [18-30[	77	0	8.00	2.48	1.70	8.99	2	< .001	1 < 2***; 1 = 3 2 > 3*
	3. [30-42]	40	0	6.83	1.73	1.38				
Vocalizações	1. [6-18[	70	0.33	9.33	2.93	2.12				
	2. [18-30[	77	0	10.67	2.63	2.14	7.23	2	< .001	1 = 2; 1 > 3*** 2 > 3**
	3. [30-42]	40	0	9.00	1.42	1.69				
Palavras	1. [6-18[	70	0	3.00	0.12	0.42				
	2. [18-30[	77	0	7.50	2.29	1.87	66.87	2	< .001	1 < 2, 3*** 2 < 3**
	3. [30-42]	40	0	7.33	3.15	1.70				
Frases	1. [6-18[	70	0	0.67	0.01	0.08				
	2. [18-30[	77	0	8.00	1.61	1.90	58.21	2	< .001	1 < 2, 3*** 2 < 3***
	3. [30-42]	40	0	9.00	3.53	2.44				

*Nota:* n = Número de casos; Mín. = Mínimo; Máx. = Máximo; M = Média; DP = Desvio Padrão; F = Valor do teste F; gl = Graus de Liberdade; Sig. = Significância; Post-Hoc = Teste à posteriori ou Post-Hoc de Tukey.

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

Os resultados que constam da Tabela 1, demostram um efeito significativo da idade das crianças, para todos os elementos comunicativos avaliados pelo ECI-Portugal.

Para o total de comunicação  $F(2, 184) = 65.63, p < .001$ , evidencia-se um aumento progressivo da proficiência comunicativa à medida que a idade das crianças aumenta. O primeiro grupo etário apresenta uma média menor para o total de comunicação ( $M = 4.68$ ), seguido do segundo grupo etário ( $M = 14.53$ ), que por sua vez é seguido do terceiro grupo etário ( $M = 20.04$ ), que apresenta a média maior para o total de comunicação. Os resultados do teste *post-hoc de Tukey*, mostram diferenças estatisticamente significativas entre todos os grupos etários.

Relativamente aos gestos,  $F(2, 184) = 8.99, p < .001$ , os resultados sugerem um aumento da produção de gestos entre o primeiro e o segundo grupo etário ( $M = 1.48$  e  $M = 2.48$  respetivamente), verificando-se uma ligeira diminuição da produção de gestos no último grupo etário ( $M = 1.73$ ). Os resultados do teste *post-hoc de Tukey* evidenciam uma média significativamente superior de produção de gestos do segundo grupo etário em relação aos restantes grupos etários.

No que concerne às vocalizações,  $F(2, 184) = 7.23, p < .001$ , verifica-se que a sua produção é maior nos dois primeiros grupos etários ( $M = 2.93$  e  $M = 2.63$ ), evidenciando-se uma diminuição no último grupo etário ( $M = 1.42$ ). De acordo com o teste *post-hoc de Tukey*, os dois primeiros grupos etários apresentam uma média significativamente superior ao terceiro grupo etário.

No que diz respeito às palavras,  $F(2, 184) = 66.87, p < .001$ , evidencia-se um aumento da média do número de palavras produzidas ao longo dos três grupos etários. O primeiro grupo etário apresenta uma média menor de produção de palavras ( $M = 0.12$ ), seguido do segundo grupo etário ( $M = 2.29$ ), que por sua vez é seguido pelo terceiro grupo etário, que apresenta uma média superior de produção de palavras ( $M = 3.15$ ). Os resultados do teste *post-hoc de Tukey*, confirmam que existem diferenças estatisticamente significativas entre todos os grupos etários.

Em relação às frases,  $F(2, 184) = 58.21, p < .001$ , comprova-se um aumento da sua produção à medida que a idade das crianças aumenta. No primeiro grupo etário verifica-se uma baixa produção de frases ( $M = 0.01$ ). O segundo grupo etário apresenta



uma média superior de produção de frases do que o primeiro grupo etário ( $M = 1.61$ ). O terceiro grupo apresenta uma média superior da produção de frases em relação aos dois grupos etários anteriores ( $M = 2.44$ ). De acordo com o teste *post-hoc de Tukey*, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre todos os grupos etários considerados nesta análise.

### **Discussão**

Uma vez que a comunicação é uma competência fundamental para o desenvolvimento global da criança (Levey, 2019; Owens, 2016), torna-se importante perceber como decorre o desenvolvimento comunicativo em idades precoces (Prelock e Hutchins, 2018; Reed, 2018). Para isso, é necessário o uso de instrumentos válidos que possibilitem uma análise dessa natureza (Greenwood et al., 2010, 2013).

Neste sentido, o objetivo deste trabalho centrou-se na análise do desenvolvimento comunicativo expressivo de crianças portuguesas em idades precoces, através da avaliação com o ECI-Portugal. O ECI é instrumento recentemente adaptado para Portugal (Ferreira et al., 2023), e permite a análise do desenvolvimento comunicativo em crianças entre os 6 e os 42 meses. Assim, foi analisado o desenvolvimento comunicativo de 187 crianças da Região Norte de Portugal, entre os 6 e os 42 meses, tendo em conta os resultados obtidos com a administração do ECI-Portugal. O critério utilizado foi a idade, que traduz o desenvolvimento e a aquisição das diferentes competências comunicativas das crianças ao longo do tempo (Levey, 2019; Owens, 2016).

Os resultados obtidos, permitiram verificar um efeito significativo no que diz respeito à idade das crianças, para todos os elementos comunicativos avaliados pelo ECI-Portugal. Relativamente ao total de comunicação, verificou-se um aumento gradual e significativo dos valores à medida que a idade das crianças aumenta. Para os gestos, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, que sugerem que a produção dos gestos aumenta nos primeiros meses, e diminui nos últimos meses analisados. No que diz respeito às vocalizações, verificou-se que a sua produção é superior nos primeiros meses, evidenciando-se uma diminuição nos últimos meses analisados. No que respeita às palavras, verificou-se um aumento da média da produção de palavras ao longo dos meses analisados, verificando-se a mesma tendência em relação às frases, o que sugere que a

partir do momento em que surgem, a sua produção aumenta gradualmente à medida que a idade das crianças também aumenta.

De uma forma geral, os resultados mostram que nos primeiros meses as crianças portuguesas produzem com mais frequência gestos e vocalizações. À medida que a idade avança, as crianças vão produzindo menos vocalizações e gestos, e vão produzindo cada vez mais palavras e frases. Deste modo, os valores do total de comunicação aumentam ao longo do tempo, o que se traduz na evolução da proficiência comunicativa das crianças. Estes resultados estão de acordo com a teoria, que caracterizam o período pré-linguístico como o período entre o nascimento e os 12 meses, em que a criança comunica principalmente através da produção de gestos e vocalizações. Estes elementos comunicativos vão sendo posteriormente substituídos por formas mais complexas de comunicação que envolvem a produção de palavras e frases (Brady et al., 2004; Frank et al., 2021; Levey, 2019; Lima e Cruz-Santos, 2019; Morgenstern e Goldin-Meadow, 2022; Owens, 2016; Prelock e Hutchins, 2018; Reed, 2018). Estes resultados também vão ao encontro dos resultados obtidos pelos autores do ECI na sua versão original (Luze et al., 2001; Greenwood et al., 2010, 2013).

Os resultados encontrados permitem, principalmente, perceber a utilidade do ECI-Portugal para captar as mudanças que vão ocorrendo ao longo do desenvolvimento comunicativo das crianças portuguesas nos primeiros anos, o que sugere que o ECI-Portugal pode apoiar na identificação de crianças que não seguem um padrão típico de desenvolvimento comunicativo.

Os resultados encontrados neste trabalho reforçam os resultados de outros trabalhos, que indicam que o ECI-Portugal poderá ser de grande utilidade para avaliar, monitorizar, prevenir e minimizar problemas relacionados com a comunicação das crianças portuguesas em idades precoces.

### **Referências**

Brady, N. C., Marquis, J., Fleming, L., & McLean, L. (2004). Prelinguistic predictor of language growth in children with developmental disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 663–677. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/051\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/051))

- Castro, A., Alves, D. C., & Departamento de Linguagem na Criança da Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala. (2019). Portugal. In J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy, & E. Thordardottir (Eds.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond* (pp.374–386). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429455308>
- Ferreira, S., Cruz-Santos, A., & Almeida, L. (2023). Early Communication Indicator (ECI) – Portuguese version: An analysis of three Portuguese toddlers. *Revista de Investigación en Logopedia*, 13(2), e81142. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.81142>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5ª ed.). Sussex: SAGE.
- Frank, M. C., Braginsky, M., Yurovsky, D., & Marchman, V. A. (2021). *Variability and consistency in early language learning: The Wordbank project*. Cambridge: MIT Press. <https://langcog.github.io/wordbank-book/>
- Levey, S. (2019). Infant and toddler language development. In S. Levey (Ed.), *Introduction to language development* (2ª ed. pp. 69–118). San Diego: Plural Publishing, Inc.
- Lima, E., & Cruz-Santos, A. (2019). Gesture production in Portuguese toddlers with and without hearing impairment. In I. Galhano-Rodrigues, E. Galvão, & A. Cruz-Santos (Eds.), *Recent perspectives on gesture and multimodality* (pp. 147-158). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. <https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-5275-3536-7>
- Luze, G. J., Linebarger, D. L., Greenwood, C. R., Carta, J. J., Walker, D., Leitschuh, C., & Atwater, J. B. (2001). Developing a general outcome measure of growth in the expressive communication of infants and toddlers. *School Psychology Review*, 30(3), 383–407. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086122>
- Marôco, J. (2021). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (8ª ed.). Pêro Pinheiro: Report Number.
- Morgenstern, A., & Goldin-Meadow, S. (2022). Introduction to gesture in language. In A. Morgenstern & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Gesture in language: Development*

*across the lifespan* (pp. 3–17). Berlim, Boston: American Psychological Association; De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1037/0000269-001>

Owens, R. (2016). *Language development: An introduction* (9ª ed.). Londres: Pearson.

Prelock, P. A., & Hutchins, T. L. (2018). *Clinical guide to assessment and treatment of communication disorders*. New Haven: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93203-3>

Reed, V. (2018). *An introduction to children with language disorders* (5ª ed.). Boston: Pearson.

### Brasil e Portugal: Avaliação Externa (PISA) e Políticas da Educação

Nara Cláudia Alvaredo da Cruz Figueiredo. Professora Doutora em Educação na Amazônia/UFOPA/Brasil e Doutora em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem/UFP/Porto/Portugal, atuante no processo de compreensão da leitura da criança nas escolas da rede pública estadual. Email: [nara.cruz@ufopa.edu.br](mailto:nara.cruz@ufopa.edu.br)

Ana Rodrigues da Costa Professora Doutora em Psicologia, atuante na Universidade Fernando Pessoa/UFP em Porto/Portugal. Email: [acosta@ufp.edu.pt](mailto:acosta@ufp.edu.pt)

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Professora Doutora em Educação/UNICAMP/Brasil. Editora da Revista Exitus/PPGE-UFOPA. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq. Email: [maria.colares@ufopa.edu.br](mailto:maria.colares@ufopa.edu.br)

Lúcia Regina dos Santos. Professora Doutora em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem/UFP/Porto/Portugal, atuante na Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – SEDUC. Email: [lucia@seducam.pro.br](mailto:lucia@seducam.pro.br)

Universidade Fernando Pessoa/ UFP (Praça 09 de abril, 349, 4249-004, Porto, Portugal).

### Resumo

Disserta este estudo a visibilização comparativa do desempenho dos estudantes brasileiros e portugueses no letramento em leitura nas avaliações do PISA. Os dois países operam os resultados como instrumentos de aferição da qualidade educacional. Entre 2009 a 2018 consideramos o recorte de tempo nesta investigação. A pesquisa teve por objetivo analisar a relação entre os resultados do PISA no letramento da leitura do Brasil e Portugal, com os processos de melhorias educacionais relativos à leitura, nos referidos países. A coleta de dados, no Brasil, percorreu consultas disponíveis nos portais públicos, do Inep (relatórios oficiais do PISA), do QEdu Redes(Brasil), no site do Censo Escolar, da Constituição Federal de 1988, do IBGE, da LDB/96, do PNE/2014 e em Portugal, no Ministério da Educação e Ciência, no IAVE (relatórios oficiais do PISA), na OCDE e outros. É uma pesquisa exploratória (Gil, 2002), com metodologia bibliográfica. Teoricamente, para refletir sobre a leitura e suas diferentes concepções, amparamos-nos em Koch (2009), Elias (2009), Marcuschi (2008), Pelandré (2005), Carvalho (2011),

Ferreiro (2010), Solé (1998), Kleiman (2000; 2003), Geraldi (1997; 2006), Freire (2003), Soares (2008; 2009) e outros. Justifica-se a opção pelo método comparado em razão de a educação comparada promover uma natureza avaliativa e prospecta, favorecendo a identificação mais eficiente em comparação de objetos (Ferreira, 2008). Constatamos que tanto o Brasil quanto Portugal avançaram na pontuação das notas de leitura em 2009 e 2018 Concluiu-se que as políticas públicas brasileiras e os resultados do PISA apresentam relação fragilizada para a melhoria da Educação; Políticas públicas em Portugal têm contribuído para a qualificação educacional. Sugere-se mais estudos de análises comparadas entre países participantes do PISA sobre o desempenho dos alunos no domínio da leitura.

Palavras-chave: Brasil, Portugal, Proficiência Leitora no PISA, Políticas Públicas.

### **Brazil and Portugal: External Assessment (PISA) and Education Policies**

#### Abstract

This This study discusses the comparative visualization of the performance of Brazilian and Portuguese students in reading literacy in PISA assessments. The two countries operate the results as instruments for measuring educational quality. Between 2009 and 2018 we considered the time frame in this investigation. The research aimed to analyze the relationship between the PISA results in reading literacy in Brazil and Portugal, with the processes of educational improvements related to reading, in these countries. Data collection, in Brazil, covered consultations available on public portals, from Inep (official PISA reports), from QEdú Redes (Brazil), on the website of the School Census, the Federal Constitution of 1988, the IBGE, the LDB/96, of the PNE/2014 and in Portugal, in the Ministry of Education and Science, in the IAVE (official PISA reports), in the OECD and others. It is an exploratory research (Gil, 2002), with bibliographical methodology. Theoretically, to reflect on reading and its different conceptions, we rely on Koch (2009), Elias (2009), Marcuschi (2008), Pelandré (2005), Carvalho (2011),

Ferreiro (2010), Solé (1998), Kleiman (2000; 2003), Geraldi (1997; 2006), Freire (2003), Soares (2008; 2009) and others. The option for the comparative method is justified because comparative education promotes an evaluative and prospective nature, favoring a more efficient identification in comparison of objects (Ferreira, 2008). We found that both Brazil and Portugal advanced in the reading scores in 2009 and 2018. It was concluded that Brazilian public policies and PISA results have a fragile relationship with the improvement of Education; Public policies in Portugal have contributed to educational qualification. Further studies of comparative analyzes between countries participating in PISA on student performance in reading are suggested.

Keywords: Brazil, Portugal, Reading Proficiency in PISA, Public Policies.

Segundo a UNESCO (2013) as atuais aptidões mundiais movem a educação e levam os sistemas educativos as obrigatoriedades de reagir, de evoluir, adaptar-se, e prever as exigências socioeconômicas. Uma dessas aptidões é a globalização que se encontra intimamente relacionada ao processo histórico e social que modifica os padrões atuais da sociedade e os parâmetros intelectuais coletivos e individuais. A globalização recria e estabelece o mapa mundial, inaugurando vários processos, diversas estruturas e delineamentos de sociabilidade, as quais são associadas e impostas sobre as nações. A educação, grandemente, impulsionada pela tendência tecnológica, está a abrir espaço para estreitar integração econômica e, provavelmente, produzir disparidades e crescentes desigualdades dentro e entre os países (UNESCO, 2013).

Ter o discernimento sobre os direitos à educação de qualidade para todos é tão essencial quanto ter a clareza de como aferir se eles são alcançados. Com base nesta justificativa desde 2000 o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), avaliação em larga escala, serve de importante instrumento de gestão em alguns países como a busca por, equidade e melhorias nos resultados educacionais.

Corroboramos com Saviani (2002) ao destacar que a qualidade da educação está fixada em dois aspectos: o econômico e o social. No social, a qualidade educacional é compreendida ao bem público com fundamento para a prática à cidadania e como direito de todos, prioritariamente a inclusão dos marginalizados (classe trabalhadora) desse

processo. No aspecto econômico, alicerçado na filosofia neoliberal que assume o discurso falsificado para a qualidade igualitária a todos os cidadãos. Nesta acepção, é relevante o posicionamento, necessário se faz determinar o aspecto que nos representa como educadores, o social ou o econômico? A luta por uma educação com qualidade não se conecta em contexto capitalista mas no mover de profundas transformações no relacionamento de poder e na partilha da riqueza de forma igual.

Atualmente, refletir a respeito da qualidade exige discernimento quanto ao entendimento da estrutura capitalista que se estabelece na comunidade acadêmica. A base neoliberal cancela a projeção de disseminar a qualidade educacional que tem como princípios desenvolver o sujeito e a justiça social.

A cada divulgação de resultado de avaliações em larga escala (inter)nacional o mundo se apresenta aposto para o alarde social sobre o discurso da qualidade da educação, seja acerca dos sistemas de ensino que se encontram em avanços expressivos quanto ao desempenho de seus alunos, ou seja, acerca dos que não conseguem o resultado planejado e estão no final da lista dos rankings educacionais.

Os rankings organizados e popularizados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) a respeito das edições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que apresenta o termômetro da “qualidade” educacional dos sistemas de ensino no mundo ocasionam a busca por importação de modelos de ensino de países que estão no pódio destes rankings. E, aqui, importa salientar ser improvável o sucesso em replicar um mesmo modelo de ensino em outros lugares, haja vista que, cada lugar tem suas características próprias e obviamente, não são os mesmos fatores de dificuldades para avançar na melhoria da qualidade da educação.

Objetiva o PISA, segundo o INEP (2018) a produção de indicadores que subsidiem as políticas para a educação e estas possam qualificar os estudantes ao exercício da cidadania na globalização.

Nesta tese a investigação é para uma análise comparativa do desempenho dos estudantes brasileiros e portugueses no letramento em leitura das edições de 2009 e 2018 por meio dos resultados oficiais.



A contemporaneidade tem nos imposto a imprescindível necessidade do letramento em leitura, mas não só pelo entendimento de nos tornamos reflexivos e competentes a conseguirmos produzir e defender uma ideia própria e madura de nós mesmos, do meio onde estamos inseridos e de acontecimentos do dia a dia. A exigência à leitura proficiente, na atualidade, está muito mais apoiada nas concepções de autores como Solé (1998) que defende a relevância da leitura vinculada como um meio à ascensão para o cidadão na sociedade moderna, considerada pela autora como uma ferramenta para as vantagens individuais. Reconhecemos na competência para a compreensão leitora uma das maiores contribuições para o desenvolvimento da pessoa, provocando nela um processo analítico por meio da criticidade sobre suas vivências diante do mundo. Consideramos, então, que a leitura possibilita condições intelectuais para decodificar e produzir informações fundamentais a respeito da realidade, assim, possibilitando um processo de desempenho mais amplo e capacitado ao indivíduo para atuar em quaisquer momentos e situações da vida.

Nos PCNs considera-se leitor o cidadão capacitado a relacionar e selecionar entre tantos textos divulgados as estratégias apropriadas para compreender tais textos, isto é, o leitor proficiente faz a leitura das entrelinhas, pontuando, os componentes que compõe o todo e o que está implícito, realizando conexões entre o texto e suas experiências prévias (Brasil, 1998).

Consideramos a leitura uma necessidade fundamental à formação do indivíduo. Parte indispensável à aprendizagem e ao desenvolvimento do sujeito. Nessa perspectiva, ela passa a assumir tema de grande importância, sempre atual e em constante debate na comunidade acadêmica e no meio governamental. Em razão desta relevância para a sociedade, nesta pesquisa, buscamos uma reflexão sobre o nível de desempenho no letramento em leitura que se apresentam o Brasil e Portugal nas práticas que exigem a compreensão em leitura, o raciocínio e o conhecimento do leitor, a partir dos resultados do PISA.

Ressaltamos que a leitura não tem somente a função de promover ao leitor sua inclusão ao meio social, bem como, benefícios de vantagens diante das concorrências acadêmicas e profissionais, mas, fundamentalmente, a aquisição de possibilidades para a competência



de compreender melhor o mundo, e se compreender como sujeito nesse mundo. Trata-se de liberdade, de olhar criticamente os fatos e fenômenos sociais, permitindo a sua atuação qualificada na sociedade em que vive.

Apresentamos algumas questões para instigar reflexões acerca de: qual a verdadeira intenção da divulgação do ranking do PISA da educação mundial? Será para a exposição dos “melhores” e “piores” ou uma singela e leve provocação de disputa entre países, ou ainda, uma sugestão para a importação de modelos educacionais mais “bem-sucedidos” do mundo? O que dificulta as orientações da OCDE para as práticas excelentes de políticas educacionais com finalidade de melhorar a educação e deduzir as diferenças sociais em Portugal e no Brasil?

Na última realização do PISA em 2018, a avaliação em larga escala qualificou 79 nações, estas estão divididas em dois grupos que compõem a OCDE, 30 países membros que atuam como um fórum para o debate de demandas direcionadas ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento de políticas públicas. Os demais países que integraram a investigação são os das economias parceiras, estas são nações voluntárias que agregam a OCDE (IAVE, I.P. 2019). Em 2019, a divulgação dos resultados do PISA de 2018, trouxe mais preocupações à comunidade escolar brasileira, pois, o Brasil não teve desempenho animador para a leitura, ou seja, em duas décadas e 7 edições efetivadas o país permanece com avanços muito tímidos, ao contrário de Portugal que superou a média das notas dos países da OCDE no PISA de 2018, OCDE (2019).

Tendo como base essa problemática, a pesquisa emergiu da realidade concreta com a seguinte questão síntese que direciona a tese: quais as relações entre os resultados das avaliações do PISA – domínio leitura – no Brasil e Portugal, com as melhorias relativas à compreensão em leitura?

A proposta desta investigação é responder a essa pergunta por meio dos objetivos seguintes.

Temos como objetivo geral analisar a relação entre os resultados do PISA no letramento da leitura do Brasil e de Portugal, com os processos de melhorias educacionais relativos à leitura, nos referidos países.

Como objetivos específicos consideramos os seguintes:

- i) Comparar o desempenho educacional de Portugal e Brasil, nas edições de 2009 e de 2018 para o conjunto de alunos avaliados pelo PISA, quanto à leitura;
- ii) Observar se os resultados da avaliação do PISA impulsionaram melhorias para a leitura; e
- iii) Relacionar os escores de desempenho dos participantes portugueses e brasileiros para o letramento em leitura.

A problematização, os objetivos e o caminho percorrido nos conduziram à formulação da seguinte tese: existência de uma relação fragilizada entre os resultados do PISA com as políticas públicas para a melhoria educacional, no que concerne à leitura em Portugal e no Brasil.

As edições do PISA de 2009 e a de 2018, ambas com foco no domínio da leitura, constituíram o corpus desta investigação. A totalidade dos estudantes participantes do Brasil foi de 30.818 (trinta mil e oitocentos e dezoito) e de Portugal de 12.230 (doze mil e duzentos e trinta) entre meninas e meninos de 15 e 16 anos. No capítulo IV apresenta-se o corpus com mais detalhes e por ano escolar.

O percurso metodológico ocorreu nesta ordem de prioridade: determinação do recorte temporal que ficou compreendido entre 2009 a 2018, definição dos sistemas de ensino (Portugal e Brasil) e edições do PISA (2009 e 2018) para a investigação e análise comparativa, levantamento e estudo teórico; pesquisa bibliográfica, seleção do material coerente com a temática do estudo, elaboração de quadros, tabelas, gráficos, esquemas, exame dos dados selecionados e argumentação a partir dos resultados.

### **Método**

O método comparado foi a base de análise desta pesquisa em questão e é justificável em razão das avaliações externas serem provas padronizadas, planejadas com as finalidades de relacionar similaridades e estabelecer comparações entre sistemas de ensino internacionais (Ferreira, 2008).

O percurso metodológico ocorreu nesta ordem de prioridade: determinação do recorte temporal que ficou compreendido entre os anos de 2009 a 2018, definição dos sistemas de ensino (Brasil e Portugal) e edições do PISA (2009 e 2018) para a investigação e análise comparativa, levantamento e estudo teórico; pesquisa bibliográfica, seleção do material coerente com a temática do estudo, elaboração de quadros, tabelas, gráficos, esquemas, exame dos dados selecionados e argumentação a partir dos resultados.

Para deixarmos a metodologia mais precisa e bem mais esclarecida em parágrafos seguintes foram produzidas as variáveis e para cada uma delas suas respectivas categorias. As variáveis foram estabelecidas a partir da questão norteadora desta investigação.

Variável 1: resenha das Edições do PISA – Informes descritivos de cada edição (no recorte de tempo estabelecido para esta tese) das provas externas efetuadas a partir das seguintes categorias: o foco principal a cada edição (2009 e 2018), a qual sofreram mudanças, qual a duração de cada edição (em horas) e quais são as estruturas formais dos cadernos de provas para a leitura (tipologia textual e formas objetivas ou subjetivas). Essas categorias estabelecidas favorecem a organização e a compreensão do processo de análise comparativa das avaliações externas nos dois países em estudo.

Variável 2: os dados da matriz de letramento de avaliação para a proficiência em leitura são as referências para a coleta das informações relacionadas às características de desempenho da aprendizagem dos alunos consoantes as seguintes categorias: quais ajustes ocorridos para o domínio em leitura nas edições com este foco principal; em qual nível de desempenho em escala inferior ou superior apresentam-se os estudantes no domínio em leitura; características do nível de proficiência. Esses dados são relevantes para a compreensão do desenvolvimento de letramento em leitura e dos contextos de uso da leitura pelos alunos. Essa variável é a que indica quais avanços no desempenho para Portugal e Brasil na leitura, e esses sendo o foco desta tese.

Variável 3: A Média Geral que descreve na totalidade as notas resultado por edição e por domínio (leitura, matemática e ciências) de cada país a partir das categorias: *rankings* PISA/OCDE, domínios (leitura, matemática e ciências); dados e relatórios finais.

## Participantes

No capítulo seguinte discorreremos sobre a investigación e os resultados desta pesquisa. Nele estarán constatados por meio das amostrada recolhidas e das análises dos resultados como o PISA tem avaliado e definido os estudantes portugueses e brasileiros quanto ao nível de proficiência leitora.

No Quadro 01 espelhamos a população-alvo participante dos dois ciclos (2009 e 2018), apresentando por ano escolar e quantidades efetivas em cada país, Brasil e Portugal.

### Quadro 01

*Participantes no PISA de 2009 e no de 2018*

Amostra da População-Alvo Brasil		Amostra da População-Alvo Portugal	
2009 Ano Escolar/ Alunos	2018 Ano Escolar/ Alunos	2009 Ano Escolar/ Alunos	2018 Ano Escolar/ Alunos
-	-	-	-
8º ano do EF – 1.365	7º ano do EF - 378	7º ano - 132	7º ano - 142
9º ano do EF – 3.621	8º ano do EF - 744	8º ano - 516	8º ano - 427
	9º ano do EF – 1.312	9º ano - 1562	9º ano - 1020
1ª série do EM – 7.539	1ª série do EM – 3.430	10º ano – 3621	10º ano – 3405
2ª série do EM - 7.181	2ª série do EM – 4.608	11º ano – 25	11º ano – 12
3ª série do EM – 421	3ª série do EM – 219	12º ano - -	12º ano - -
		Outros – 441	Outros – 931
Participantes Efetivos Brasil - Total: 20.127	Participantes Efetivos Brasil - Total: 10.691	Participantes Efetivos Portugal-Total: 6298	Participantes Efetivos Portugal - Total: 5932

*Nota:* Aatoria (2022), com base nos dados divulgados pela OCDE.

*Nota:* Alguns valores podem parecer inconsistentes devido a arredondamentos.

## Material

O *corpus* desta pesquisa foi composto por 02 (duas) edições do PISA, 2009 com dois resultados (2009/Brasil e 2009/Portugal) e 2018 com também dois resultados (2018/Brasil e 2018/Portugal) para uma melhor visibilidade histórica do desenvolvimento dos participantes na proficiência leitora no Brasil e em Portugal. Evidencia-se que em 2009 e 2018, a leitura foi domínio principal nas duas avaliações.

Os instrumentos que compõem a avaliação do PISA são: os questionários contextuais e a avaliação em formato de Cadernos de Teste Cognitivo. As questões/itens do teste, (múltipla escolha), compondo respostas fechadas e abertas, em números de questões iguais. Professores, pais, gestão escolar e estudantes respondem aos questionários e por meio deste são extraídas as informações para as análises. Para todos os países participantes os instrumentos são os mesmos.

Observemos no Quadro 02 os instrumentos utilizados para o domínio da leitura com base nos dados da OCDE de 2019.

#### Quadro 02

*Instrumentos utilizados com destaque para o domínio de Leitura: 2009 e 2018*

	<b>PISA 2009</b>	<b>2018</b>
<b>TESTES</b>	<b>Leitura</b>	<b>Leitura</b>
		<b>Letramento Financeiro</b>
<b>QUESTIONÁRIOS</b>	<b>Estudante Geral</b>	<b>Estudante – Geral</b>
	<b>Escola</b>	<b>Escola</b>
		<b>Estudante – FAMILIARIDADE COM tecnologia da Infomação e COMUNICAÇÃO (TIC)</b>
		<b>Carreira Educacional</b>
		<b>Professor</b>
		<b>Pais</b>

*Nota:* Autoria (2021) com base Daeb/Inep.

## Procedimentos

Os procedimentos iniciais para o desenvolvimento desta investigação foram encaminhados a partir da definição da questão norteadora; da metodologia (bibliográfica exploratória) e do método comparado. Por meio da direção dessas definições realizamos a pesquisa bibliográfica com levantamentos e seleção do material útil à pesquisa. Na sequência foram realizados os estudos do material separado e à medida que avançávamos nas leituras começamos a produção da escrita do texto e as construções das tabelas, figuras, esquemas, quadros e gráficos que contribuíram para mais visibilidade dos dados e dos resultados. A etapa seguinte foi a estruturação preliminar do índice dos capítulos para a melhor organização e compreensão da tese. A tese foi organizada em quatro (4) capítulos para melhor atender as necessidades da pesquisa. A coleta de dados foi executada por meio dos portais públicos, do Inep (relatórios oficiais do PISA), do QEdu Redes (Brasil), no site do Censo Escolar, da Constituição Federal de 1988, do IBGE, da LDB/96, do PNE/2014, no IBGE; no Ministério da Educação e Ciência, no IAVE (relatórios oficiais do PISA), na OCDE e outros. É uma pesquisa exploratória (Gil, 2002).

Todas informações amostrais coletadas e produzidas pela autora foram guardadas em pastas individuais e denominadas com os capítulos da tese. Os dados foram comparados a partir dos resultados computados com base em amostras geradas na totalidade do *corpus* desta tese (estudantes participantes do PISA). A base principal desta pesquisa foi os relatórios oficiais do INEP (2010 e 2019), do IAVE (2010 e 2019) e os da OCDE (2010 e 2019), a partir destes foram feitas as análises comparativas, as discussões e a conclusão dos resultados. Por conta da parte e não do todo amostral, tem-se esta situação de “não afirmar que a média amostral corresponde ao resultado para a totalidade de um determinado país” (INEP, 2019 p. 20). Enfim, nas páginas posteriores temos a culminância desta pesquisa. Acreditamos que a materialidade desta tese contribuiu para responder à problemática e aos objetivos propostos, aqui.

A OCDE (2019) esclarece que, para cada edição programada é especificado “entre os três domínios cognitivos um como foco principal da avaliação (ciências, leitura ou matemática) com maior quantidade dos itens para essa área” (p. 8). Em 2000, 2009 e 2018, a leitura foi o foco principal do PISA, tivemos três análises aprofundadas para o

letramento em leitura, mas vamos debruçar-nos somente sobre as duas últimas, 2009 e 2018.

Os testes cognitivos justapostos em computador, no Brasil e em Portugal, foram via uma plataforma de execução *off-line* efetivada pelo consórcio internacional em parceria com o PISA e projetados para a realização em duas horas, dessas duas horas, os estudantes dispuseram para o teste de leitura de uma hora somente (INEP, 2019).

### Resultados

A probabilidade da amostra deste estudo se constitui em duas edições trienais da aplicabilidade do PISA, concomitantemente a Portugal e ao Brasil, permitindo uma comparação entre os dois países nesse recorte de tempo. São elas as edições: PISA 2009 e 2018. A amostra com tempo de dez (10) anos foi construída de forma sequencial. Ressalta-se o domínio da leitura como foco principal em 3 das 7 edições já efetuadas e, por conta dessa especificidade, o recorte temporal abrangeu as edições de 2009 ( início do 2º ciclo) e 2018 ( início do 3º ciclo), a análise para o comparativo será dos anos 2009 e 2018. Esclarecemos, ainda, que as amostras são do resultado da nota média, geral da leitura dos dois países envolvidos neste estudo, não incluindo unidades escolares nem a distribuição dos alunos segundo ano de estudo, mas na totalidade representativa de alunos participantes em cada Estado e, prioritariamente, as duas últimas edições que tiveram a leitura como foco principal.

Em razão da leitura ter sido o domínio de foco nos testes cognitivos em 2000, 2009 e 2018, a matriz de referência sofreu ajustes pela terceira vez desde a realização da primeira edição (Quadro12) sendo, portanto, a revisão da matriz referencial para a proficiência em leitura. Os ajustes da matriz segundo o INEP (2019, p. 74) “reflete mudanças na definição de letramento em leitura e nos contextos de uso da leitura pelos cidadãos”. A matriz é elaborada de acordo com teorias compreensivas e contemporâneas do letramento em leitura e, também, considera como os estudantes adquirem e utilizam informações em contextos amplos.



O plano amostral é descrito pela comprensión do método adotado para o proceso de selección do conxunto de una amostra. A OCDE define o plano amostral, de modo a garantir a comparabilidade entre os países participantes por meio dos resultados.

Para a edición 2018, foi especificado un plano de amostragem estratificado e conglomerado en dúas etapas. Na primeira etapa, foron seleccionados os conglomerados – escolas – como unidades primarias de amostragem, con base na listagem de establecementos de ensino que poderían atender estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e calquera serie do Ensino Médio. Na segunda etapa, foron relacionados, en cada escola amostrada, alumnos que estaban aptos aos criterios de elegibilidade do Pisa.

As institucións de ensino son ordenadas por estratos. A estratificación é efetivada por selección das escolas de conxuntos similares, en concordancia con as variábeis clasificadas para representá-las. “A estratificación garante un espalhamento da amostra en grupos específicos da poboación-alvo, garantindo, así, que todas as capas da poboación estejan nela incluídas” (OCDE, 2017a p. 65).

No proceso amostral, son utilizados dous tipos de estratificación: a explícita e a implícita. A estratificación explícita é definida polo agrupamento de escolas en estratos independentes, poboacións distintas. A estratificación implícita, ordena as escolas dentro de cada estrato explícito en conxuntos homogéneos para asegurar a alocação proporcional da amostra de escolas en todos os grupos usados para a estratificación implícita.

Definido o esquema de estratificación, a amostra establece un número mínimo de 150 escolas para cada país participante. Seleccionadas as escolas, a escolha dos estudantes elegíbeis é realizada de maneira aleatoria, de igual probabilidade de selección, via o *software Keyquest*, regido polo consorcio internacional. “No Pisa 2018, foron seleccionados 33 estudantes por escola, naquelas en que o número de estudantes era igual a 33 ou máis. Nas escolas con poboación elegíbel inferior a 33, foron incluídos todos os estudantes elegíbeis” (OCDE, 2019, p. 68). Tamén é realizada a selección de 10 educadores da disciplina de lingua portuguesa e máis 15 profesores das demais áreas nas

escolas que ofertam o Ensino Médio. Cada escola fornece sua listagem elegível de estudantes e professores.

Os estudantes são avaliados em leitura em uma escala de proficiência em 8 níveis que correspondem em ordem decrescente de 6 ao 1c. Faz-se, aqui, um alerta de atenção para os ajustes ocorridos na matriz de leitura em 2009, foram acrescentados, no nível 1, mais dois subníveis (1a e 1b) e na matriz de 2018 mais um subnível (1c) conforme exemplificado no Quadro 13, resultando assim em uma totalidade de 8 níveis de análise do desempenho estudantil. “As competências avaliadas são a identificação e recuperação de informações; integração e interpretação e reflexão e avaliação” (INEP, 2019, p. 78).

### **Discussão**

Percorrido todos os aspectos pesquisados, expostos e estudados nesta tese e relacionando-os para a análise comparativa entre os países, Brasil e Portugal, constatamos que apesar dos dois países apresentarem evolução na escala da matriz de referência do letramento para a leitura, verificamos que os resultados popularizados tanto no Brasil quanto em Portugal, ainda, vêm sendo motivo preocupante para os órgãos oficiais que procuram responder pela fomentação da leitura. Para isso, nesta última década, é observável um contínuo investimento na aquisição e distribuição de livros nas escolas dos dois países (PNL, 2006, PNLL, 2005). Brasil e Portugal, hoje, disponibilizam de materiais de leitura variados e com um acervo de livros de literatura diversificado, contudo, o que os falta é a eficiência em como desenvolver meios para este acervo ser bem utilizado nas escolas e principalmente mediadores capacitados que conduzam os estudantes à compreensão leitora e ao hábito da leitura.

Com base na matriz de referência do letramento em leitura 2018, constatamos que os estudantes portugueses participantes do PISA diferenciam-se dos estudantes brasileiros em nível de desempenho em razão de se apresentarem em sua maioria no nível 3, ou seja, conseguem “refletir sobre um trecho de texto ou em um pequeno conjunto de textos e comparar e contrastar os pontos de vista de vários autores com base em informações explícitas” (INEP, 2019, p. 75), ao passo que os brasileiros estão qualificados no nível 2 e “conseguem, quando explicitamente informados, refletir sobre

o objetivo geral, ou sobre o objetivo de detalhes específicos, em textos de tamanho moderado. Eles conseguem refletir sobre características visuais ou tipográficas simples” (INEP, 2019, p. 76).

Como a maioria dos mediadores da prática leitora é o próprio professor titular da escola, necessário é que o educador esteja capacitado para desenvolver tal atividade. “Partindo da premissa de que, para verdadeiramente gerar o aprendizado dos alunos, é preciso que ele saiba aprender e ensinar, e de que, para ensinar, deve ele primeiro aprender, para que depois ensine” (Souza, 2009, p. 19). Seria possível supor que somente aquele que lê e compreende o universo da leitura conseguirá formar leitores. Esta afirmação nos conduz a refletir a respeito das necessidades práticas e objetivas da prática da leitura dos educadores e a questionar a formação dos mesmos. E aqui expomos as condições do Brasil e Portugal que enfrentam o desafio para qualificar os seus respectivos quadros de servidores da educação básica (LDB, 1996, LBSE, 2009).

O PISA para aferir o desempenho dos alunos leitores em suas avaliações utiliza uma tipologia textual, bem ampliado na forma da prosa narrativa, argumentativa e expositiva. É justificável esta variação de texto com base no alicerce do letramento, pois os estudantes no desenvolver de sua vida acadêmica e social encontram na sala de aula e no meio social uma enorme quantidade de textos escritos. Mas evidencia-se que na maioria das aulas de língua portuguesa a prática pedagógica não tem essa variedade para ser trabalhada (Souza, 2006).

Segundo Machado (2010, p. 41), “a escolha dos estudantes de 15 anos para o teste não é nada gratuita, tendo em vista que a intenção do programa é avaliar competências consideradas básicas para o mundo do trabalho que não correspondem necessariamente ao currículo específico de cada país”. Observamos que em sua postura comparativa e internacional a OCDE tem incentivado “implicações” – notadamente “na gestão dos sistemas e no conceito de qualidade - nas políticas educacionais dos países participantes e seus resultados têm servido para avaliações isoladas e parciais dos sistemas de ensino, apenas com base no rendimento estudantil” (Machado, 2010, p. 41).

Pontua a OCDE (2017, p. 23) que o PISA é denominado como um “indicativo de possibilidades educacionais. Essa avaliação se configura como estratégia para construir

como indicadores de qualidade e melhorias em educação, comparáveis periodicamente, dentre os vários países participantes”. Há duas décadas, deste século, o PISA tem mostrado como a educação se apresenta no contexto mundial e apesar deste longo tempo tanto o Brasil quanto Portugal não “compreendem” as orientações de estratégias indicadas para avançar com seus respectivos sistemas a uma melhor educação no Brasil e Portugal criaram e desenvolvem similares políticas de leitura, planos nacionais de leitura, programas e projetos destinados a motivar para a leitura, contribuir para desenvolver leitores confiantes e competentes, financiar e apoiar a ampliação e qualificação de acervos, de bibliotecas públicas e escolares. Evidentemente que é preciso considerar as diferenças históricas, territoriais, culturais, educacionais e econômicas que distinguem Brasil de Portugal.

Produzindo uma análise comparativa entre os dois Programas nacionais de leitura o PNLL (Brasil) e o PNL (Portugal) sinalizamos que ambos apresentam especificidades que os aproximam e que os distanciam. No Quadro 3 (p. 52.) verificamos essas relações em termos de influência e motivação, objetivos, metas, expectativa e valor atribuído à leitura.

Os dois planos objetivam garantir e democratizar o acesso à leitura e aos livros a todos os cidadãos, alicerçados na compreensão que a leitura é um instrumento essencial em plena modernidade a serviço do homem ao desenvolvimento de competências e capacidades seja no individual ou seja no coletivo.

Os documentos analisados permitem diversas considerações na perspectiva de algumas questões gerais e outras específicas. A primeira consideração diz respeito à nomenclatura utilizada. O documento brasileiro denomina-se de Plano Nacional do Livro e da Leitura, enquanto o português, Plano Nacional da Leitura. A hipótese para essa configuração talvez decorra do fato de que os representantes da Câmara Brasileira do Livro participam do Conselho Nacional do PNLL, o que não ocorre no Plano português, pois não há representante dos comerciantes do setor do livro. Os dois programas nacionais possuem contextos de influência similares. Brasil e Portugal movimentam a política de leitura com propósitos semelhantes e metas convergentes. Isso, provavelmente, em decorrência das políticas globais que o estado da performatividade - no sentido do

conceito formulado por Ball (2013) - vem operando em diferentes países.

Nos dois últimos marcadores (valor e expectativa da leitura), há diferenças significativas. Enquanto o Plano brasileiro dialoga com a necessidade de inclusão, a fim de possibilitar o acesso da população a bens, serviços e cultura, bem como diminuir as desigualdades sociais, o Plano português atribui importância no fator de desenvolvimento e progresso nacional. Por isso, devem ser assumidos como política prioritária.

A leitura, na visão dessas políticas, é um objeto de desejo nacional, com finalidades específicas, o que não representa uma novidade em termos de discurso que reconhece a importância da leitura e da palavra escrita nas sociedades ocidentais. Mas, na prática, há muitas barreiras e problemas a serem enfrentados para alcançar esse ideal de política de qualidade à leitura aos países.

Constatamos a partir dos resultados de 2009 e 2018 e pelos estudos realizados nos relatórios disponibilizados pela OCDE que o Brasil apresenta uma excelente participação no PISA e tem avançado no desempenho de seus alunos, porém, com um avanço muito insignificante diante do que tem se proposto fazer a gestão do governo federal.

As políticas públicas educacionais no Brasil são muitas e os programas para o incentivo à leitura, também são bastantes. Então, onde estão os “verdadeiros entraves” para a melhoria da qualidade educacional, no Brasil? O que mais é prioridade realizar? Qual sujeira debaixo do tapete é necessária varrer? Enfim, o que não podemos é nos acomodar e aceitar que recursos sejam investidos e não se tenha resultados positivos a partir deles, inclusive essa gama de recursos pagos a OCDE para aferir a qualidade da educação brasileira.

Portugal encontra-se bem mais equilibrado e com melhores resultados de desempenho na área educacional. As categorias docentes e discentes tem avançado positivamente diante das políticas públicas implementadas para a melhoria da qualidade da educação. Evidenciamos a partir do resultado do PISA 2018 que, Portugal deu grande salto na educação, ainda que sua nota média de 489 pontos não tenha ultrapassado o limite para a elevação para o nível 4 na escala da matriz de leitura é fato que a maioria dos seus alunos estão enquadrados em níveis mais elevados da proficiência em leitura.

## Referências

Brasil (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. MEC/SEF.

Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. MEC/SEF.

Brasil (2007). Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação. Ministério da Educação.

Brasil (2007). Ministério da Educação – MEC.

Demo, P. (1999). *Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo*. (5ª ed.). Autores Associados.

IAVE (2018). PISA 2015 – PORTUGAL. Relatório Nacional.

Kleiman, A. (2004). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Pontes.

Koch, I. V.; Elias, V. (2009) *Escrever e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.

Luckesi, C.C. (2009) *Avaliação da aprendizagem escolar*. (ed.15ª). Cortez.

Marcuschi, A. L. (2008). *A produção textual, análise de gêneros e compreensão*. (3ª ed.). Parábola Editorial

OCDE (2018). PISA 2018 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy. OECD Publishing.

INEP (2019). Projeto Básico – PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. (ed. 6ª). Artmed.

Sousa, J. P. de. (2006). *Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media*. (ed. 2ª).

Torres, R. M. (2001). *Educação para todos: uma tarefa por fazer*. Artmed.

UNESCO (1945). *Educação para Todos*. Constituição da UNESCO.

## Área 11 – Modelos y Prácticas de Evaluación

El proceso de evaluación como oportunidad de aprendizaje a través de tareas favorecedoras de la integridad académica

Rocío Chao-Fernández\* (0000-0002-6584-0049),

María Cristina Pérez Crego\* (0000-0001-5937-0047),

Vicente Castro-Alonso\* (0000-0001-9817-3783)

\*Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Universidad da Coruña)

Este trabajo cuenta con el apoyo institucional y financiero de una convocatoria autonómica de 2022 de la Xunta de Galicia, con referencia OTR1222. Facultad de CC de la Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña, 15008, A Coruña. @mail: [rocio.chao@udc.es](mailto:rocio.chao@udc.es)

## Resumen

La integridad académica se establece como principio ético y profesional *sine qua non* en la toma de decisiones educativas e investigadoras inherentes al ámbito académico. Pese a ello, la persistencia del plagio en el entorno universitario exige una toma de medidas paliativas contextualmente informadas, incentivando un condicionamiento de los procesos de evaluación educativa del estudiantado acorde a los requerimientos actuales. La presente investigación indaga acerca de la visión del alumnado universitario con respecto a su valoración de los procesos de evaluación como oportunidad de aprendizaje y de integridad académica. Hacia dicho fin, se establece el análisis cualitativo de un ítem de respuesta abierta distribuido a través de cuestionario (n = 207) a los estudiantes de la Universidade da Coruña (Galicia, España), a través del software ATLAS.ti (versión 22). Los resultados confirman la disconformidad del estudiantado hacia un cierto inmovilismo imperante en los sistemas de evaluación inherentes a su formación, inclusive reconociendo su escaso impacto en la lucha por la superación del plagio académico. En su lugar, refieren alternativas basadas en la promoción de habilidades y de pensamiento crítico alineadas con su futuro perfil profesional de salida, así como por la promoción de actividades que prioricen su espíritu creativo frente a una aséptica memorización y



reproducción de contenidos. Se concluye la necesaria optimización de los procesos de evaluación académica a partir de un equilibrio entre la calidad y la cantidad de las actividades promovidas, así como de la necesaria escucha del alumnado a la hora de proporcionar modelos de evaluación afines a su desempeño competencial.

*Palabras clave:* Evaluación, Educación Superior, Integridad Académica.

### **The evaluation process as a learning opportunity through tasks that promote academic integrity**

#### Abstract

Academic integrity is established as a *sine qua non* ethical and professional principle in educational and research decision-making inherent to the academic field. Despite this, the persistence of plagiarism in the university environment requires contextually informed palliative measures to be taken, encouraging a conditioning of the educational evaluation processes of the student body according to the present requirements. This research inquiries about the vision of university students regarding their assessment of evaluation processes as an opportunity for learning and academic integrity. Towards this end, the qualitative analysis of an open response item distributed through a questionnaire (n = 207) to the students of the Universidade da Coruña (Galicia, Spain) is established through the ATLAS.ti software (version 22). The results confirm the disagreement of the students towards a certain prevailing immobility in the evaluation systems inherent to their training, even acknowledging their little impact in the fight to overcome academic plagiarism. Instead, they refer to alternatives based on promoting skills and critical thinking aligned with their future professional exit profile, as well as promoting activities that prioritize their creative spirit over aseptic content memorization and reproduction. The necessary optimization of the academic evaluation processes is concluded from a balance between the quality and quantity of the promoted activities, as well as the

necessary listening of the students when providing evaluation models related to their competence performance.

*Keywords:* Evaluation, Higher Education, Academic Integrity.

La sociedad actual avanza a grandes velocidades, aumentando los requerimientos sociales que todo ciudadano debe realizar en su desempeño personal, social y profesional. Desde las instituciones educativas se debe ofrecer una formación que asegure las competencias necesarias tanto para un buen desempeño profesional como ciudadano. Abordar la integridad académica en los procesos de enseñanza aprendizaje resulta un aspecto clave para formar alumnado comprometido y responsable de sus propias acciones en la sociedad.

En este contexto, es fundamental garantizar el desarrollo de prácticas educativas que promuevan hábitos y comportamientos académicos íntegros y adecuados. Se entiende por integridad académica la “conformidad con principios, estándares, prácticas y sistema consistente de valores éticos y profesionales, que sirven como guía para tomar decisiones y realizar acciones en la educación, investigación y escolaridad” (Tauginiené, 2018, p.23); así como la defensa, observancia y cumplimiento de los valores fundamentales de todo proceso académico, como son la honestidad, la confianza, la rectitud, la probidad, el respeto, la veracidad y la responsabilidad (Macfarlane et al., 2014).

En este sentido, la investigación constata como el plagio persiste como una realidad latente en la Educación Superior (Landín y Pérez, 2015), lo cual exige una toma de acción por parte de los docentes a la hora de combatir la deshonestidad académica, inclusive como uno de los principales retos a los que se enfrentan actualmente las instituciones (Porto-Castro et al., 2021). Por tanto, desde la posición del profesorado, es fundamental el no focalizar la atención únicamente en la adquisición de contenidos, sino que se deben configurar también encomiendas educativas que promuevan en el alumnado comportamientos justos y comprometidos, tanto a nivel personal como social. A este respecto, se considera la evaluación como una herramienta valiosa que puede ser utilizada en aras de mejorar la concienciación de nuestro alumnado en la ejecución de sus acciones educativas bajo los principios de la integridad académica: honestidad, confianza, justicia,

respeto, valentía y responsabilidad (International Center for Academic Integrity [ICAI], 2021).

La evaluación educativa resulta una de las mayores preocupaciones para todo agente educativo, tanto para profesorado y alumnado, como para responsables de instituciones académicas. En este sentido, la honestidad con la que el alumnado realiza las tareas encomendadas para la consecución de sus objetivos académicos resulta un aspecto para tener en cuenta en esta realidad educativa. Para ello, resulta oportuno entender la evaluación en el sentido en que lo hacen Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sainz (2015), al concebir la *evaluación como aprendizaje*. Desde este enfoque, la evaluación se comprende primeramente como aprendizaje y empoderamiento, máxime destacando su carácter colaborativo, donde el alumnado participa “en la toma de decisiones en todas y cada una de las fases y etapas del proceso de evaluación, desde el diseño inicial hasta la calificación final” (Ibarra-Saiz et al., 2020, p. 2). Evaluación que, en segundo lugar, también se caracteriza por “utilizar estrategias que promueven en los estudiantes la autoconciencia de sus necesidades formativas, la autorregulación de su proceso de su aprendizaje, el aprendizaje autónomo y relevante a lo largo de la vida, y su autodeterminación en la toma de decisiones” (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2015, p. 12). Así mismo, en tercer lugar, resulta aconsejable concebir la evaluación en términos de una evaluación sostenible, que no esté pensada exclusivamente desde la repetición (donde no se contempla el diseño ni en la creación), para que el aprendizaje del alumnado no se encuentre en exceso condicionando y/o limitado.

Por tanto, ha de promoverse una evaluación que no limite el aprendizaje del estudiante, favoreciendo la proliferación de oportunidades en donde la solución no se centre en la consecución de una tarea concreta a una materia, sino que pueda ser extrapolable hacia otras necesidades o realidades futuras que se pueda encontrar el discente en su camino personal o profesional, así como favoreciendo el desarrollo de su capacidad de emitir juicios sobre las tareas propias realizadas y las de los demás (Ibarra-Saiz et al., 2020). Por tanto, la selección de tareas a realizar en una asignatura resulta clave para el alumnado, debiéndose configurar como un reto de aprendizaje significativo,

priorizando la calidad sobre la cantidad (Muñoz et al., 2021), al tiempo que deben estar relacionadas con la futura labor profesional del discente.

En este sentido, cobra especial relevancia el diseño de tareas auténticas que tengan una ponderación en la calificación a la hora de valorar la consecución de los objetivos de la materia, ya que deben contemplar el uso de estrategias que promuevan en el alumnado la adquisición de las competencias necesarias para que sea consciente de las necesidades formativas que tiene, e incluso de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Cubero-Ibáñez y Ponce-González, 2020; Cubero-Ibáñez et al., 2018). Esto favorecerá la oportunidad de aprender de forma autónoma y contar con las habilidades de poder decidir por uno mismo (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saiz, 2015).

Por todo lo hasta aquí expresado, el presente estudio se centra en determinar la percepción del alumnado universitario acerca de la valoración del proceso de evaluación como oportunidad de aprendizaje y de integridad académica. Ello permitiría no sólo discernir el punto en que se haya el compromiso del estudiantado, informando a las instituciones concernientes a la Formación Superior, sino que también mejorar la tipología de aquellas medidas dispuestas a efectos de paliar el plagio académico, incorporando la voz del estudiante al debate sobre los procesos de evaluación.

### **Método**

El presente trabajo incorpora el análisis cualitativo relativo a la percepción que detenta el estudiantado de la Universidade da Coruña (Galicia, España) en relación con la integridad académica, más concretamente en lo relativo a los procesos de evaluación. El instrumento utilizado para la recogida de la información ha sido el “*Cuestionario de Integridad Académica (CUGIA-A)*”, cuya participación cuenta con la voz de 457 estudiantes de las cinco ramas de conocimiento. Esta comunicación se focaliza en presentar los resultados obtenidos a través de las respuestas a la pregunta abierta y de carácter voluntario *¿Qué medidas deben adoptarse en la Universidad para evitar la realización entre el alumnado de acciones que contravengan la integridad que ha de caracterizar la vida académica?*, siendo respondida por un total de 207 alumnos/as.

El cuestionario fue enviado en el curso 21/22 mediante un enlace por correo electrónico institucional a todo el alumnado de las distintas facultades de la Universidade

da Coruña. Una vez volcada la información de la cuestión mencionada, se realizó el análisis e interpretación de la información, asociando cada respuesta a un/una informante a quien se le asigna un código identificador con el objetivo de garantizar su anonimato y con ello preservar su identidad.

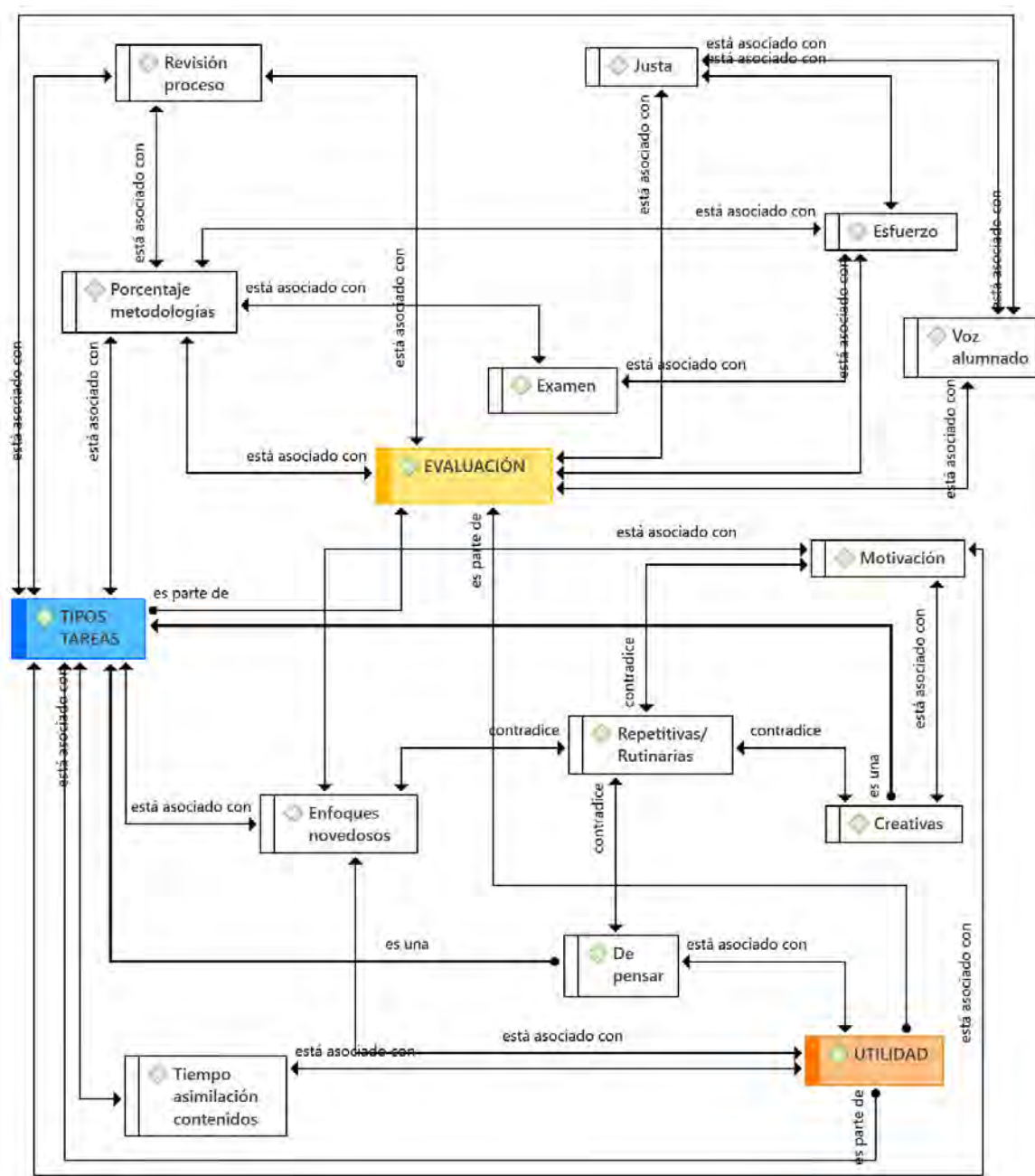
El análisis de los datos se ha efectuado mediante tratamiento cualitativo (Denzin & Lincoln, 2005) con el programa ATLAS.ti en su versión 22. A través de un análisis inductivo de la información, se han obtenido varias categorías en la codificación del contenido. Esta propuesta acota el volumen informacional analizado, detallando los resultados relativos a las medidas de organización vinculadas con la evaluación y los tipos de tareas encomendadas por el profesorado.

### **Resultados**

Los comentarios del estudiantado universitario permiten identificar varios aspectos clave para tener en cuenta, como son: la demanda de una evaluación continua real y justa que promueva un aprendizaje significativo, la necesidad de la revisión de las estrategias de evaluación en las asignaturas que se utilizan y la importancia que tienen los tipos de tareas que se solicitan, así como su utilidad real para el alumnado.

**Figura 1**

*Vista de red de las categorías y códigos*



### Solicitando una evaluación justa y real

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, la organización y diseño de la evaluación de las materias resulta un factor clave para tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la “revisión” del proceso actual una solicitud demandada.

En general, se solicita una modificación del sistema de evaluación que lleva a cabo una parte del profesorado, reclamando criterios que favorezcan el pensamiento crítico y no únicamente memorístico.

Modificar el sistema de evaluación, considero que el mayor problema es que el sistema busca "vomitadores" de contenido al seguir basado en exámenes en lugar de procurar que se adquiriera un pensamiento crítico y favorecer la interacción de los universitarios con los contenidos (I28, 1, Grado en Terapia Ocupacional).

En este sentido, se solicita evitar los exámenes como medio único de evaluación, con miras a adquirir habilidades que sirvan en su futuro profesional.

Creo que hay ciertos métodos, como los exámenes en su mayor parte, que están desfasados. La universidad debería renovarse y recordar que su función es preparar a futuros profesionales, con lo que debería centrarse en acreditar que el alumnado tiene la capacidad de realizar los trabajos que después se le exigirá realizar en su vida laboral. Que haya alumnos con la capacidad de buscar herramientas en internet o donde sea para realizar una tarea, no habla mal de ellos como profesionales (que sí lo hace el suplantar a una persona, o entregar documentos falsos, o copiar el trabajo de otra persona). Saber buscarse la vida debería ser la primera herramienta que uno consigue en la universidad, y es mucho más útil que memorizar ciertos contenidos que en el futuro tendrán al alcance de la mano en todo momento (I51, Máster en Bioinformática para Ciencias de la Salud).

De ser esta la herramienta de evaluación seleccionada, se insta a que no se realicen únicamente exámenes de formato tipo test, fomentando la aplicación de pruebas de comprensión y de resolución de problemas útiles para la vida personal y profesional, lo cual, por otra parte, evitaría la realización de acciones indebidas en el ámbito académico.

Que los exámenes no se orienten tanto a ser tipo test, ya que es más fácil copiar y aprobar sin saber (I74, 1, Grado en Español: Estudios Lingüísticos y Literarios).

Memorizar se ha convertido en nada más que un ejercicio; ya que, ni en la práctica ni en un trabajo real sirve haberse memorizado equis temas de una materia. Copiar sigue siendo de cobardes (I760, 3, Grado en Derecho).

En este sentido, se demanda una “evaluación justa” y acorde con el esfuerzo realizado por el alumnado en las tareas encomendadas y con un porcentaje de la nota acorde al esfuerzo realizado de cada uno/una.

Que los trabajos tengan el suficiente peso que les corresponde. Y en general, que correspondiesen a un gran porcentaje, animaría al alumnado a esforzarse más en ellos (I155, 1, Grado en Enfermería).

Modificar los exámenes anualmente, revisar más el trabajo en grupo en las clases presenciales, más tutorías para saber quien realmente trabaja en el grupo, el trabajo más basado en la práctica, la teoría está escrita, pero es difícil ponerla en práctica. (I77, 4, Grado en Educación Infantil).

Los estudiantes también manifiestan su necesidad por ser escuchados en cuanto al desarrollo de la organización y la evaluación de la materia, precisamente otorgándoles una voz real a ellos/as mismos/as como agentes protagónicos del proceso de enseñanza aprendizaje, defendiendo una “evaluación continua” y efectiva.

Evaluación continua del alumno para conocer su nivel académico y poder detectar irregularidades (I7, 4, Grado en Biología).

No hacer exámenes en asignaturas prácticas totalmente innecesarios que valgan el 50% o más cuando pasamos meses y meses con una carga de trabajo abismal para la evaluación práctica. No dar clase leyendo un PowerPoint. No dar trabajos que sean copiar y pegar de internet (I656, 4, Grado en Comunicación Audiovisual).

En este aspecto, otro factor para tener en cuenta afecta al peso del examen en la calificación final, en la que se solicita que éste tenga un menor porcentaje en la evaluación.

La culpa no es de los alumnos, sino de los profesores y de la poca importancia que le dan a un trabajo de todo el cuatrimestre y de todos los criterios de mínimos



para aprobar, ya que por muy buen trabajo que tengas un cuatrimestre, que lo tengas que jugar todo en un examen teórico que supone un 10% de la nota y lo tengas que tener con una nota mínima (I810, 3, Grao en Estudios de Arquitectura).

### **La importancia que tienen los tipos de tareas que se solicitan**

En la configuración de una evaluación justa y útil para el alumnado, el “tipo de trabajos” que se les encomienda se convierte en un aspecto clave y condicionante del propio comportamiento del alumnado, solicitando principalmente trabajos “creativos” y de elección propia del alumnado.

Incluir trabajos más creativos o propios para el alumnado, permitirles escoger temas entre cierta variedad y que sirvan de cara a la ética o a la vida laboral que les espera (I30, Doctorado en Salud, Discapacidad, Dependencia y Bienestar).

Formar y educar al alumnado, haciéndoles conscientes de que esta serie de procedimientos no son correctos, incluso ilegales. Sobre todo, fomentar la creatividad y los trabajos propios originales. (I114, 1, Grao en Educación Infantil).

También con el incentivo hacia temáticas o enfoques novedosos y motivadores:

Innovar los temas de trabajo, leer los trabajos detenidamente o mandar menos, pedir trabajos más creativos... (I628, 2, Grado en Enfermería).

Encomendar trabajos motivadores, creativos, en los que no importe tanto el resultado como el proceso de lo aprendido (I87, 3, Grado en Educación Infantil).

Promover un ambiente menos competitivo entre el alumnado y trabajar lo suficiente como para que los trabajos que propongan y las actividades que realicen en clase no sea posible hacerlas copiando y pegando de internet (I164, 2, Grado en Biología).

Solicitar actividades que motiven y requieran construcción personal, que deba ser tan singular que no sea posible copiar otro (I236, Máster en Dirección, Gestión e Innovación de Instituciones Escolares y Socioeducativas).

Y mediante procesos de elaboración que no sean repetitivos y rutinarios:

Emplear herramientas de evaluación en las que sea imposible o innecesario copiar, huyendo de los aprendizajes memorísticos y apostando por una metodología activa y significativa, con unos métodos de evaluación coherentes con la misma (como trabajos tutorizados creativos, redacciones de reflexión, supuestos prácticos, exámenes con apuntes...) en las que el alumnado deba demostrar sus competencias en la materia, independientemente de su capacidad de memorización. Por supuesto, la evaluación sumativa debería estar compaginada con la formativa, teniendo ésta siempre una ponderación mayor en la guía docente. También es necesario que las tareas de evaluación sean motivadoras, haciendo que el alumnado se implique realmente en su aprendizaje, renunciando sistemáticamente a las prácticas deshonestas que nada aportan a su formación (I660, 4, Grado en Educación Primaria).

Cierto alumnado, por tanto, aboga por la realización de “tareas de pensar” y razonar.

El planteamiento de trabajos o exámenes en los que el razonamiento del estudiante tenga gran peso, dificultarían el copiar o utilizar los razonamientos de otros compañeros (ya que, de entregar el mismo, se notaría más que de tratarse únicamente de buscar un montón de información en internet) (I91, 2, Grado en Derecho).

Diseñar trabajos que requieran: -pensamiento crítico, en vez de ser puramente de repetición de la teoría explicada por los profesores. -creatividad, en vez de ser repetitivos y aburridos -calidad sobre cantidad, reemplazar exigencias de cantidad de páginas del trabajo por contenidos a cubrir (I813, Máster en Dirección Integrada de Proyectos).

En línea con este último comentario, se sugiere la necesidad de disponer de un tiempo suficiente para la asimilación de contenidos y para compartir los aprendizajes entre iguales.

También una vez los alumnos, hecho su trabajo, deberían emplear más tiempo en la transmisión de los conocimientos adquiridos, aumentando la comunicación

con sus iguales. O incluso proponiendo actividades con alumnos de otros cursos, que puedan tener curiosidades no tocadas en el trabajo y ampliando las ganas de adquirir conocimientos. (I627, 4, Grado en Ingeniería Naval y Oceánica).

Finalmente, el alumnado hace hincapié en la importancia de que las tareas solicitadas en el proceso de evaluación tengan “utilidad” en la vida profesional del alumno/a, con una orientación más práctica y que aporte valor al conocimiento del alumnado.

Incluir trabajos más creativos o propios para el alumnado, permitirles escoger temas entre cierta variedad y que sirvan para la ética o la vida laboral que les espera. Se necesita un enfoque más práctico para que se comprenda la necesidad futura de ese trabajo (I30, Doctorado en Salud, Discapacidad, Dependencia y Bienestar).

Ejemplaridad, profesionalidad y atención adecuada (I52, Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas).

Hacer las clases con sentido, que tengan un objetivo. Tengo asignaturas descoordinadas, trabajos que llevan horas realizarse y que al final acabas haciéndolos mal porque están mal planteados/de forma ambigua. No me extraña que la gente copie si el trabajo realizado no va a ser productivo en un futuro (I857, 2, Grado en Ingeniería Informática).

### **Discusión**

En relación con el objetivo establecido, se pone de manifiesto la importancia de concebir al alumnado como el verdadero protagonista el proceso evaluativo, para poder generar oportunidades de aprendizaje a través de su participación activa y tener con ello una oportunidad real de aprender a aprender y de adquirir conductas íntegras.

Los estudiantes universitarios participantes dan muestra de un claro sentido crítico para con el tipo de procesos de evaluación por ellos vivenciados, tanto en lo relativo al propio sistema de evaluación, los tipos de ponderaciones y la naturaleza misma de las pruebas a los que se les somete, incidiendo en una necesaria renovación en favor de la adquisición de competencias profesionales; como en lo que atañe al tipo de actividades

promovidas por el profesorado, descritas como repetitivas y faltas de creatividad, en detrimento precisamente de la involucración del estudiantado durante su propio proceso de formación.

En este sentido, la mejora de la calidad educativa pasa por una necesaria escucha del alumnado, así como de su participación en las decisiones del proceso de evaluación (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017); y no únicamente desde una posible autoevaluación, sino a la hora de ofrecer a los discentes la oportunidad de proponer alternativas distintas de las fijadas por el profesorado: aportaciones al propio proceso de evaluación que se desarrolla (Ibarra-Saiz et al., 2020). Su voz, incluso, permitiría a las instituciones educativas detectar nuevos modos a efectos de garantizar procesos evaluativos alineados con los principios de la integridad académica, tanto en pruebas y exámenes, como en la realización de trabajos tutelados.

Conclusivamente, se pone de manifiesto la necesidad de realizar una revisión de los sistemas de evaluación actuales, y de los resultados de aprendizaje definidos en cada asignatura, con el objetivo de que se produzca un cambio real, significativo y efectivo (Cano-García, 2008), en el proceso de aprendizaje del alumnado. Las actividades académicas evaluadas deben poseer un carácter formativo e integral (González-Pérez, 2005) y una justa evaluación del esfuerzo, a efectos de una involucración afín del estudiantado para con la integridad académica.

## Referencias

- Cano-García, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cubero-Ibáñez, J., Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 159-184. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278301>
- Cubero-Ibáñez, J. y Ponce-González, N. (2020). Aprendiendo a través de tareas de evaluación auténticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 41-69. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.002>

- González-Pérez, M. (2005). La evaluación del aprendizaje. *Revista Docencia Universitaria*, 6(1), 1-19.  
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/819>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Ibarra-Saiz, M. S., Rodríguez-Gomez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M. L. y Rodríguez- Gomez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1), art. M1. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- International Center for Academic Integrity [ICAI] (2021). *The fundamental values of academic integrity*. (3rd ed). <https://academicintegrity.org/about/values>
- Landín, M. y Pérez, J. (2015). Class attendance and academic achievement of pharmacy students in a European University. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7 (1), 78–83. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2014.09.013>
- López-Pastor, V. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Macfarlane, B., Zhang, J. & Pun, A. (2014). Academic integrity: a review of the literature. *Studies in Higher Education*, 39(2), 339-358.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495>
- Muñoz Cantero, J.M., Espiñeira Bellón, E.M. y Pérez Crego, M.C. (2021). Medidas para combatir el plagio en los procesos de aprendizaje. *Educación XX1*, 24(2), 97-120.  
<https://doi.org/10.5944/educXX1.28341>
- Porto-Castro, A.M., Pérez-Crego, C., Mosteiro-García, M.J. y Lorenzo-Rey, A. (2021). El proceso formativo de citación y las necesidades del alumnado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 17-33.

- Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. In M. Peris-Ortiz, & J.M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 1-20). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1)
- Tauginienė, L., Gaižauskaitė, I., Glendinning, I., Kravjar, J., Ojsteršek, M., Ribeiro, L., Odiņeca, T., Marino, F., Cosentino, M., Sivasubramaniam, S. & Foltýnek, T. (2018). Glosario de Integridad Académica. *Reporte ENAI 3G* [en línea]: versión revisada. <https://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2023/02/ES-Glosario-de-Integridad-Academica.pdf>

Desafios e tendências da avaliação educacional: olhares de professores da rede pública de ensino de Fortaleza-Ceará-Brasil

Tereza Cristina Lima Barbosa (<https://orcid.org/0000-0001-8975-4092>),

Maria Vilene Teixeira Cordeiro Nunes (<https://orcid.org/0000-0003-3708-4781>),

Giovanni José Rocha Sombra (<http://orcid.org/0000-0002-4613-6785>),

Elisangela André da Silva Costa (<http://orcid.org/0000-0003-0074-1637>),

Elcimar Simão Martins (<http://orcid.org/0000-0002-5858-5705>)

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará

Este estudo foi financiado pelo Observatório da Rede Oficial de Ensino no Município de Fortaleza – em seus múltiplos olhares. Autora para contato: Tereza Cristina Lima Barbosa. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Itaperi, Fortaleza, Ceará, Brasil, CEP: 60.741-000. E-mail: terezarrafael@gmail.com

## Resumo

Este estudo objetivou analisar as racionalidades que sustentam as narrativas dos professores do 5º ano de uma escola da rede municipal de Fortaleza – Ceará – Brasil quanto às concepções avaliativas. O rendimento escolar se constitui como um desafio, tendo em vista a prevalência da concepção de exame, cujas raízes remontam à trajetória histórica da educação, marcada por um caráter seletivo e excludente que ditava padrões rigorosos direcionados ao preparo de uma elite, sem debate ou reflexão sobre os critérios avaliativos utilizados. Por se tratar de um campo de significativa complexidade, a temática avaliação, suscita aprofundamentos teórico-metodológicos que permitam a reflexão sobre suas finalidades e a ruptura com o caráter excludente ainda presente nas instituições de ensino. A presente investigação, de abordagem qualitativa, configura-se como estudo de caso, junto a professores que atuam em turmas de 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza – Ceará – Brasil. Utilizou-se a aplicação de questionário semiestruturado como estratégia inicial de

aproximação com a realidade. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e os resultados, preliminares, apontam que adentrar em um universo como o da avaliação permite compreender o processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as e serve para direcionar o olhar para um novo fazer pedagógico. Conclui-se que, não obstante as pressões sofridas no cotidiano escolar pelas avaliações externas, o corpo docente busca estratégias a fim de que se possam garantir a aprendizagem efetiva dos discentes e o desenvolvimento de processos avaliativos mais emancipatórios.

*Palabras clave:* avaliação educacional, professor, quinto ano, ensino, aprendizagem

### **Challenges and trends in educational evaluation: views of public school teachers in Fortaleza-Ceará-Brazil**

#### Abstract

This study aimed to analyze the rationales that support the narratives of 5th grade teachers from a municipal school in Fortaleza - Ceará - Brazil regarding evaluative concepts. School performance is a challenge, given the prevalence of the exam concept, whose roots go back to the historical trajectory of education, marked by a selective and excluding character that dictated rigorous standards aimed at preparing an elite, without debate or reflection on the evaluative criteria used. Because it is a field of significant complexity, the assessment theme raises theoretical and methodological insights that allow reflection on its purposes and the rupture with the exclusionary character still present in educational institutions. The present investigation, with a qualitative approach, is configured as a case study, with teachers who work in classes of the 5th year of elementary education in a public school in the city of Fortaleza - Ceará - Brazil. The application of a semi-structured questionnaire was used as an initial strategy to approach reality. The data were submitted to content analysis and the results, preliminary, point out that entering a universe such as the evaluation allows understanding the teaching and learning process of the students and serves to direct the gaze towards a new pedagogical practice. It is concluded that, despite the pressures suffered in the school routine by external evaluations, the faculty seeks



strategies in order to guarantee the effective learning of students and the development of more emancipatory evaluation processes.

*Keywords:* educational evaluation, teacher, fifth grade, teaching, learning

A avaliação da aprendizagem tem se constituído como um importante tema de reflexão por parte de diferentes profissionais ligados à educação ao longo das últimas décadas. Considerando as diversas transformações vividas pela sociedade, nas quais se inserem fenômenos como a globalização e o rápido desenvolvimento científico e tecnológico, as instituições formais de ensino vêm sendo colocadas diante de novas e incessantes exigências que reconfiguram os processos formativos por elas desenvolvidos. Assim, elementos teóricos e práticos da ação didática realizada por docentes, como avaliação e planejamento, passaram a ser problematizados e reconfigurados.

Ao lançarmos o nosso olhar sobre o ato de avaliar, no contexto contemporâneo, verificamos a necessidade de reconhecer os elementos que caracterizam o cotidiano escolar e procurar alternativas de superação para os desafios neles expressos e de fortalecer as potencialidades que atravessam as experiências de ensino e aprendizagem (Luckesi, 1995). Desse modo, a avaliação deve ser realizada de forma contínua, em diferentes momentos, oportunizando um acompanhamento sistematizado da aprendizagem do aluno pelo professor, superando a lógica excludente que historicamente reduziu o processo avaliativo à mera constatação da capacidade de resposta dos educandos a um determinado tipo de instrumento, na perspectiva de exames. A partir dessa compreensão, ganham evidência diferentes funções da avaliação, como: diagnóstica, formativa, contínua, dentre outras que buscam contribuir com a construção de uma educação de qualidade socialmente referendada.

A avaliação, diante do exposto, adquire características específicas que precisam ser analisadas a partir de várias perspectivas, como a epistemológica, a social e a política que estão intrinsecamente articuladas entre si. A partir delas, compreendemos os compromissos assumidos pelas instituições educacionais, as formas como interagem com outros espaços e as relações existentes entre saber e poder. Isso posto, colocamos em evidência os sentidos e significados sociais da avaliação (Lordêlo, 2009).

Neste estudo, vinculado ao Observatório da Rede Oficial de Ensino no Município de Fortaleza – em seus múltiplos olhares, partimos do pressuposto de que a avaliação educacional não se resume a conceitos formais e estatísticos, de atribuição de “notas” que servirão para definir o avanço ou a retenção dos educandos em determinadas disciplinas, como guia limitado à ação do professor. A compreendemos como uma prática social relacionada com o processo de construção do conhecimento, que envolve a coleta de evidências sobre o alcance dos objetivos programados para um determinado tema, período ou ciclo de aprendizagem. Em outras palavras, a avaliação, no seu aspecto estritamente didático, tem como principal compromisso político e pedagógico acompanhar o progresso dos estudantes no movimento de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a fim de aprimorar o ensino e a aprendizagem. Ademais, possibilita que os professores balizem seu trabalho e promovam intervenções pedagógicas mais efetivas. É válido ressaltar que para alcançar essas intenções, é imprescindível que a avaliação seja uma prática permanente no processo/movimento de ensino e da aprendizagem (Basso, 2017). O processo avaliativo, dentro dessa perspectiva, não deve ficar restrito ao início e ao final do ciclo educativo, mas estender-se durante todo o ciclo, retroalimentando-o e iluminando as tomadas de decisões realizadas pelos professores.

Somos convidados a problematizar nossas próprias práticas avaliativas como docentes, considerando a reflexão trazida por Muñoz, Araya, Saldaña & Fritz (2020), quando apontam que um instrumento é um meio para colocar uma teoria em prática. Assim, compreendemos que os usos mais conhecidos da avaliação na escola se relacionam à perspectiva de medir a diferença entre o que o aluno produz e expõe objetivamente em seu desempenho e o que o professor ensinou durante um certo período de tempo. Assim, “se hace necesario estudiar las racionalidades que orientan las concepciones y prácticas evaluativas de los profesores” (Muñoz et al., 2020, p. 113), uma vez que os professores têm suas próprias ideias, valores e crenças sobre o que significa avaliar, como fazê-lo e qual é o propósito da avaliação. Essas ideias, por sua vez, são influenciadas por fatores diversos relacionados às trajetórias pessoais e profissionais dos educadores: a formação acadêmica, as experiências anteriores como alunos ou

professores; as políticas educacionais vigentes no contexto em que trabalham, entre outros.

O convite à reflexão sobre as práticas é fundamental para que os profissionais compreendam o que são as avaliações diagnóstica, formativa, somativa e comparativa e o que as caracterizam. A ausência de entendimento tanto conceitual quanto prático dessas modalidades avaliativas pode ter um impacto direto nas atividades de ensino e aprendizagem que são fundamentais para a construção efetiva do conhecimento (Moreira; Silva, 2022). Diante do exposto surge o questionamento que orienta este estudo: que racionalidades fundamentam os discursos dos professores quanto às concepções avaliativas? A partir deste questionamento, este artigo tem como objetivo analisar as racionalidades que sustentam as narrativas dos professores do 5º ano de uma escola da rede municipal de Fortaleza – Ceará – Brasil quanto às concepções avaliativas.

### **Desenvolvimento**

A presente investigação é assentada na abordagem qualitativa (Luckesi, 1995; 2013; Muñoz et al., 2020); Tavares, 2008), utilizando-se do método estudo de caso (Yin, 2010). O instrumento investigativo foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, cujos dados produzidos foram submetidos à leitura e interpretação ancorada na análise de conteúdo de Bardin (2016). A base teórica articula, entre outros, os constructos de Muñoz, et al. (2020), Santos e Stieg (2021).

De acordo com Muñoz et al. (2020, p. 113):

[...] la evaluación es esencial en los procesos de aprendizaje tanto en su función certificadora sobre la promoción de los ciclos educativos, como en su rol para evidenciar desempeños, habilidades y actitudes significativas orientadas al desenvolvimiento sociocultural de los estudiantes. Así, la práctica evaluativa es crucial para explicar el logro de resultados educativos en el sistema escolar, pues el proceso evaluativo se inserta como el eje articulador para evidenciar los avances de la dinámica de aprendizaje.

A avaliação é uma prática fundamental para a melhoria da qualidade da educação, pois permite que os docentes acompanhem e compreendam o desenvolvimento dos seus alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Ao avaliar, os professores podem identificar as dificuldades e potencialidades dos discentes, ajustar a prática pedagógica e

propor atividades que promovam a aprendizagem significativa, bem como propiciar a possibilidade de análise do seu trabalho pedagógico. No entanto, é fundamental conhecer as ideias e crenças dos professores sobre a avaliação para analisar suas implicações nas práticas avaliativas e, assim, caminhar para sua transformação na aula. Corroborando com essa ideia, Muñoz, et al. (2020) afirmam que:

En las diferentes concepciones sobre evaluación, subyacen una diversidad de posturas epistemológicas sobre cómo se comprende y construye el conocimiento evaluativo. Por ello, resulta clave conocer las ideas y las creencias de los profesores acerca de la evaluación para analizar sus implicancias en las prácticas evaluativas y así, avanzar hacia su transformación en el aula (ibidem).

Vale destacar que a avaliação não deve ser vista apenas como uma forma de medir o desempenho dos alunos, pois sua função vai além de constatar, verificar ou medir. O movimento avaliativo deve ser realizado de forma sistemática e criteriosa, buscando considerar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no processo de aprendizagem, assim como permitir a coleta de informações e a compreensão dos aspectos referentes às aprendizagens dos estudantes, descortinando avanços e desafios. Isso garantirá que a avaliação cumpra o seu papel de fornecer informações fundamentais para a construção de saberes e competências dos estudantes.

De acordo com Luckesi (1995), a avaliação é um movimento constituinte da ação docente que ocorre ao longo de todo o processo educacional e não apenas em momentos isolados, como provas ou testes finais. Ela é um procedimento dinâmico, que ocorre de forma constante, buscando subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando.

Santos e Stieg (2021, p. 103), ao discutirem as funções e princípios da avaliação formativa, nos dizem que:

Como reguladora del aprendizaje, la evaluación formativa involucra dos principios inseparables: a) asegurar que las características de los estudiantes respondan a las demandas del sistema y b) garantizar que los medios de formación se correspondan con las características de los estudiantes.

Depreende-se da reflexão dos autores que a avaliação formativa visa garantir a construção de habilidades e conhecimentos presentes nas expectativas do sistema educacional e dos próprios educandos. Desse modo, ao mesmo tempo em que verifica o desempenho dos alunos, busca fornecer feedback e orientação que possam ajudá-los a alcançarem melhores resultados.

Existe uma variedade de concepções avaliativas que aumentam as possibilidades interpretativas dos professores acerca dos seus processos de formação contínua e de atuação profissional. (Santos; Stieg, 2021). No entanto, os modelos hegemônicos de formação de professores e o modo como abordam o tema avaliação têm se mostrado insuficientes e incapazes de desencadear mudanças práticas e conceituais na realidade educacional (Tavares, 2008), tanto pela falta de aprofundamento teórico e conhecimento específico dos professores sobre avaliação da aprendizagem, quanto sobre seus intervenientes epistemológicos, técnicos, políticos etc.

Sobre essa questão, Gatti (2002, p. 37) nos diz que:

Se, por um lado, nosso foco recaiu mais sobre a questão da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, por outro, não podemos deixar de anotar que o terreno da avaliação não pode ser visto sem o conjunto das mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e epistemológicas- as chamadas mudanças de paradigma que alteram as formas de aprender, viver e produzir socialmente. Sabemos que continuamos ainda com os pés fincados nas linhas teóricas tradicionais, de forte carga psicologizante, quando pensamos em avaliação de ensino e aprendizagem e mesmo no aspecto mais geral.

A partir da perspectiva apresentada pela autora, inserida nesse contexto de mudanças de paradigmas, o ato de avaliar passa a ser considerado a partir do conceito de sociedade, perpassando pelas concepções de educação, formação humana até chegar à avaliação em seu conceito mais abrangente.

Nas políticas educacionais desenvolvidas no município de Fortaleza, assim como ocorre no estado do Ceará – Brasil, há uma forte articulação entre a formação contínua de professores e os processos avaliativos em suas diferentes formas e funções (Costa, Martins, Lima & Cavalcante, 2023). Neste contexto, verificam-se racionalidades variadas, assentadas em inúmeras referências que privilegiam compromissos diversos

com o ensino e a aprendizagem e que tornam necessária a reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelos professores no âmbito de seu exercício profissional.

### **A percepção dos professores acerca da avaliação educacional**

Na presente seção apresentamos a análise dos dados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa, que tiveram como ponto central a discussão acerca das racionalidades que sustentam as narrativas dos professores do 5º ano de uma escola da rede municipal de Fortaleza – Ceará – Brasil. Para resguardar as identidades dos sujeitos, os mesmos foram identificados como: Cravo, Íris, Girassol e Lírio.

A relevância dada às narrativas desses sujeitos é iluminada pela compreensão de que o corpo docente está no centro das questões que se referem às políticas educacionais contemporâneas (Akkari, 2011).

No início do diálogo estabelecido com os sujeitos da pesquisa, indagamos o que visam as avaliações que eles utilizam. Suas respostas evidenciaram a avaliação voltada para: a) a verificação daquilo que o aluno aprendeu em determinado período para que seja realizado o registro formal da nota, destacada por metade dos sujeitos investigados; b) a realização de diagnóstico da aprendizagem, seguida da elaboração de formas de intervenção e c) a superação por parte dos estudantes, das dificuldades observadas pelos professores. Estas duas últimas compreensões apontadas de forma unânime pela totalidade dos sujeitos.

Verificamos, nas compreensões dos investigados a presença da função mais tradicional e restrita de avaliação caminhando lado a lado com visões mais amplas desse processo, o que nos remete às reflexões trazidas por Hoffman (2019) quando destaca a importância de conceber a avaliação como uma prática que se integra ao ato de educar, tomando como base os movimentos de problematizar, questionar e refletir sobre o processo de aprender e de ensinar. Essa abordagem amplia o significado e o propósito da avaliação, transformando-a em uma ferramenta pedagógica que contribui para o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria contínua do processo educacional. A importância dada à avaliação como uma parte essencial do processo educacional a reafirma como uma prática que está intrinsecamente ligada ao ato de educar.

Ao colocarmos em evidência as concepções sobre avaliação em larga escala, especialmente a que se relaciona ao Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Estado do Ceará – SPAECE, indagando se essa avaliação externa interfere de algum modo na realização das práticas avaliativas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa em seus contextos de trabalho, obtivemos três perspectivas distintas: a que revela alinhamento aos aspectos relacionados à dimensão técnica; a que revela a discordância com o foco restrito da avaliação numa perspectiva de qualidade total e a que realiza uma leitura dialética desse processo.

Cravo posiciona-se de forma favorável à organização dos processos avaliativos utilizados pelas avaliações externas, destacando os aspectos técnicos nele presentes. De acordo com sua visão esse modelo de avaliação é “De suma importância para a comunidade escolar. E a rotina é modificada desde o início do período letivo, pois trabalhamos com descritores, simulados físicos e interativos”

Depreende-se que Cravo vê o SPAECE como definidor de critérios essenciais a partir dos quais se deve compreender a qualidade do trabalho educacional, que fica evidentemente tensionado pela perspectiva instrumental, conforme alerta Lima (2012, p. 15):

O atual protagonismo da avaliação, no quadro das políticas educacionais, não apenas remete para as suas dimensões instrumentais e de controle, a serviço de novas modalidades de regulação e meta regulação estatal das políticas públicas. A avaliação educacional, mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional.

Conforme o exposto, verificamos que processo avaliativo, na forma como se expressa no cotidiano das instituições de ensino brasileiras na atualidade, precisa ser analisado como reflexo de uma política educacional específica e do projeto de nação em construção, fato que nos remete a tensões entre os projetos de sociedade em permanente disputa. Assim, a dimensão técnica não pode se constituir como a única referência para a compreensão dos modelos avaliativos e seus compromissos formativos. A leitura ampla desse processo requer, também, a compreensão dos elementos políticos e pedagógicos que o constituem.

Lírio e Íris apresentam um posicionamento oposto, destacando a distância com que esse modelo de avaliação tem sido utilizado no contexto das instituições de ensino. A visão dos mesmos revela as seguintes compreensões:

Vejo-os como avaliações ainda distantes da prática em sala de aula. Além do mais, o professor, muitas vezes, se limita a treinar os alunos para um tipo de prova e, quando esse aluno se vê diante de avaliações subjetivas, não sabe ou não se esforça para pensar e responder (Lírio)

Visa apenas resultados numéricos em um único momento que não identificam a efetiva aprendizagem do aluno. E não modifica as práticas avaliativas (Íris)

Girassol, por sua vez, nos apresenta uma leitura dialética desse formato de avaliação, quando aponta:

Precisam de feedback. Apresentar soluções e não deixar a responsabilidade de sanar as deficiências para os professores. Também vejo que o SPAECE, apesar de precisar de adequações, é importante, uma vez que contempla habilidades e competências de acordo com o nosso currículo escolar (Girassol)

Os outros sujeitos da pesquisa que se posicionam de forma mais crítica acerca do tema investigado compreendem que a avaliação em larga escala está distante da prática da sala de aula. Sousa e Ferreira (2019, p. 17) corroboram com essa ideia quando asseveram que “é fundamental que a escola, os gestores escolares e os professores conheçam os resultados oferecidos pelas avaliações de sua escola, (...)” uma vez que “as avaliações da aprendizagem na sala de aula seguem lógicas distintas, que diferem das avaliações de larga escala”. Ainda conforme as autoras, “a avaliação oferece mais elementos do que somente uma relação de habilidades a serem requeridas aos alunos” (Sousa; Ferreira, 2019, p. 17).

Nessa lógica, a utilização dos resultados obtidos através da avaliação pode servir aos docentes no sentido de direcioná-los a um trabalho educativo que supra as lacunas evidenciadas e lhes possibilite verificar se o direito à aprendizagem está sendo garantido.

Ao nos reportarmos às orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, as repercussões dos resultados e as possíveis pressões que os sujeitos sofrem em relação ao SPAECE, verificamos que: “a partir da primeira reunião com a gestão escolar e depois com as formações continuadas” (Cravo) os professores são “orientados





a trabalharem com foco nos resultados, a diagnosticar e acompanhar o domínio do aluno em relação às habilidades mais críticas e superar essas deficiências” (Íris). Além disso, “a escola estipula as metas a serem conquistadas” (Cravo). Contudo, “as repercussões referem-se a diagnosticar, mas não a solucionar, colaborar com a resolução de problemas de aprendizagem na sala de aula” (Íris).

Sacristán (1998, p. 320) alerta que a existência de avaliações externas pode comprometer o processo educativo pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da “última palavra”. Assim, os debates críticos relativos à situação educacional e seus procedimentos, que submetem os professores a uma pressão externa, que ameaça a sua autonomia profissional e ao mesmo tempo que os impede, contraditoriamente, de desenvolverem atividades mais profícuas com seus alunos, precisam ser estimulados. Nesse sentido, a voz dos professores é de extrema relevância, tendo em vista que mesmo com as pressões, tensões e contradições vividas pelos professores e pelos sistemas de ensino a partir da perspectiva da qualidade total que tem ganhado força na política educacional brasileira ao longo dos últimos anos, há iniciativas que buscam associar os movimentos de formação de professores e as práticas avaliativas a um horizonte mais emancipatório.

### **Considerações finais**

No âmbito educacional, muitos são os questionamentos que envolvem o quesito avaliação. Dessa forma, sua abrangência se sobrepõe e contempla vários sujeitos e aspectos, dentre eles: alunos, professores, currículos, estabelecimentos, instituições de ensino, programas e políticas educacionais.

A temática propulsora deste trabalho emergiu de questionamentos advindos do corpo docente da Rede Municipal de Fortaleza – Ceará – Brasil sobre os desafios e as contribuições que as avaliações em larga escala trazem para a aprendizagem de seus/suas discentes.

Tais avaliações estimulam na comunidade acadêmica e educacional um debate acerca da sua empregabilidade, haja vista que elas podem assumir o papel de indicador uno e essencial à qualidade do ensino ofertado. Assim, nos tempos hodiernos, esse tipo

de avaliação assumiu mais um papel que é o de diagnosticar e de intervir para agregar valor ao que se está sendo trabalhado pelos/as docentes em sala de aula.

Os sujeitos participantes deste estudo trouxeram compreensões diversas acerca das avaliações utilizadas no cotidiano escolar, desde a função tradicional e restrita de aferir o que o estudante aprendeu e conferir uma nota, passando por uma visão de diagnosticar o aprendido para intervir, até chegar a uma visão mais ampla com o intuito de contribuir para que os estudantes superem as dificuldades observadas.

Com efeito, temos uma compreensão de avaliação integrada ao ato de educar, que se preocupa com a inclusão e o desenvolvimento dos/as discentes e, conseqüentemente, contribui para a melhoria do processo educacional. Desta forma, a avaliação assume um caráter permanente, não se restringindo, apenas, ao rendimento escolar, mas envolvendo o olhar sobre o caráter formativo integral direcionado à cidadania numa perspectiva crítica em que os educandos compreendam a si mesmos protagonistas de sua própria história de vida.

Em se tratando da avaliação em larga escala, notadamente a do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Estado do Ceará – SPAECE, os participantes refletiram se tal avaliação reverbera em soluções de problemas relativos à aprendizagem em sala de aula. As compreensões giraram em torno de três compreensões distintas, quais sejam: alinhamento aos aspectos relacionados à dimensão técnica; discordância com o foco restrito da avaliação numa perspectiva de qualidade total e a que realiza uma leitura dialética desse processo.

Por fim, o estudo conclui que, não obstante as pressões sofridas no cotidiano escolar pelas avaliações externas, o corpo docente busca estratégias a fim de que se possam garantir a aprendizagem efetiva dos discentes e o desenvolvimento de processos avaliativos mais emancipatórios.

### **Referências**

- Akkari, A. (2011). *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo; Edições 70.

- Basso, F. V. (2017). *Uso dos resultados do Saeb/Prova Brasil na formulação de políticas educacionais estaduais*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA/FACE/UnB. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rezende Ferreira. 141 f. Brasília.
- Costa, E. A. S., Martins, E. S., Lima, M. S. L. & Cavalcante, M. M. D. (2023). Entre a regulação e a emancipação: avanços e desafios da escola pública cearense. In Martins, E. S., Costa, E. A. S., Lima, M. S. L. & Cavalcante, M. M. D. (Orgs). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais* [online]. Fortaleza: EdUece. <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/03/Retratos-da-Escola-P%C3%BAblica-Brasileira-em-Tempos-Neoliberais.pdf>.
- Gatti, B. A. (2012). Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. *Série-Estudos* - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/59>
- Hoffmann, J. (2019). *Avaliação: mito e desafio*. 46º ed. Porto Alegre: Mediação.
- Lima, L. C. (2012). Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. En WERLE, F. O. C. *Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília: Liber Livro.
- Lordêlo, J. A. C. A avaliação como uma política pública: aspectos de implementação do SINAES. (2009). In Lordêlo, J. A. C. & Dazzani, M. V. (Orgs.). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós* [online]. Salvador: EDUFBA. <https://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-04.pdf>
- Luckesi, C. C. (1995). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo, Cortez.
- Moreira, E. E. P. & SILVA, G. V. (2022). *A avaliação a serviço da aprendizagem*. Editora Caule de Papiro, Natal;
- Muñoz, D. R., Araya, D.H., Saldaña, A. M. J. & Fritz, P. S. (2020). Racionalidades evaluativas de professores de centros educativos chilenos. In *Educació 2019*: 1442

reptes, tendències i compromisos: Llibred'actes - I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Liberlibro.  
[http://www.ub.edu/ired19/actes\\_proceedings\\_ired\\_19.pdf](http://www.ub.edu/ired19/actes_proceedings_ired_19.pdf)

Sacristán, J. G. (1998). A Avaliação no ensino. En Sacristán, J. G; Pérez Gómez, Á. I. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.

Santos, W. & Stieg, R. (2021). Concepciones de evaluación y Educación Física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en la Educación*, no 55, diciembre, pp. 82-119.  
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1052>

Sousa, C. P. & Ferreira, S. L. (2019). Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 48, 1º sem., pp. 13-23.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752019000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003)

Tavares, C. Z. (2008). *Formação em avaliação: A formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4 ed. Porto Alegre: Bookman.

## Repensando o erro para potenciar oportunidades de aprendizagem

Margarida S. Damião Serpa\* (0000-0002-2926-1437),

Liliana Fontes Silva\*\* (0009-0004-7914-8805)

\* Universidade dos Açores/ CICS.NOVA.UAc, \*\* EB1/JI António Medeiros Frazão

Contacto: [margarida.sd.serpa@uac.pt](mailto:margarida.sd.serpa@uac.pt)

### Resumo

Neste trabalho procura-se explorar em que medida o erro, quer em algumas práticas de ensino, quer no discurso das crianças, é assumido apenas como elemento do processo de aprendizagem, normalmente perspectivado de forma negativa, ou constitui uma oportunidade para se relacionar o que deve ser aprendido com os conhecimentos prévios de quem aprende. O estudo empírico apresentado é exploratório e de tipo descritivo-narrativo. A recolha dos dados recaiu em vinte e sete incidentes críticos registados em situação de lecionação em duas turmas, uma de educação pré-escolar e outra do 1.º ciclo do ensino básico, e em entrevistas semiestruturadas realizadas a dezasseis crianças dessas turmas. O tratamento dos dados efetuou-se através da análise de conteúdo temática. Os principais resultados mostram que os erros cometidos encerram lógicas não frequentemente analisadas, pois é rapidamente disponibilizada a respetiva versão correta, uma tendência mais acentuada no 1.º ciclo. Em educação pré-escolar há alguma análise de erros dos domínios cognitivo, linguístico e socio emocional, sem que se observe qualquer análise no 1.º ciclo. No discurso das crianças, tanto os alunos como os professores reagem negativamente ao erro e, quando este é cometido, segue-se a explicação correta ou o pedido de repetição da tarefa, um resultado alinhado com o obtido através dos incidentes críticos. Mesmo estando associado a situações menos agradáveis e sem especial análise, as crianças consideram, ainda, o erro como instrumento de aprendizagem. Estes resultados apontam para a necessidade de, durante o processo de ensino-aprendizagem, se gerir o erro de forma mais compreensiva e prazerosa.

*Palavras-chave:* erro, aprendizagem, avaliação, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico.

## Thinking about the error to improve learning

### Abstract

The aim of this paper is to explore whether errors, both in classroom practice and in children's discourse, are perceived solely as part of the learning process, typically viewed negatively, or as an opportunity to relate what is to be learned to learners' prior knowledge. The empirical study presented here is exploratory and descriptive-narrative in nature. Data collection involved twenty-seven critical incidents recorded during classroom sessions in two classes, one in pre-school education and the other in primary education. In addition, semi-structured interviews were conducted with sixteen children from these classes. The data were analysed using content analysis techniques. The main findings show that the errors committed contain underlying logics that are not often examined because the correct version is quickly made available, a tendency that is more pronounced in primary education. In preschool education, there is some analysis of errors related to cognitive, linguistic and socio-emotional domains, whereas no such analysis is observed in primary education. Children recognise that there is a negative reaction to errors on the part of both pupils and teachers, and when an error occurs it is followed by a correct explanation or a request to repeat the task, which is consistent with the results obtained from critical incidents. Despite being associated with unpleasant situations and not analysed, children still recognise that errors can be instructive. These results highlight the need for a more comprehensive and enjoyable management of errors during the teaching process.

*Keywords:* error, learning, assessment, preschool, primary school

É natural que o erro faça parte de qualquer processo de ensino-aprendizagem e esteja, no imediato, associado a situações de desconforto, tensão e embaraço, em especial na presença de outros, pelo que não é de estranhar a tendência a ser evitado ou ignorado. É particularmente nas situações de avaliação com efeitos classificativos que se torna essencial evitar erros (Pan et al., 2020). A sua vertente negativa é acentuada quando se

torna sinónimo de ignorância e falta de capacidades por quem o comete ou se está perante situações de seleção ou seriação, envolvendo níveis de stress acentuados. No entanto, durante os processos de ensino, a possibilidade de o erro cometido encerrar certa tensão e alguma lógica, independentemente de esta estar ancorada em leituras meramente subjetivas ou guardar proximidade com uma versão padrão, poderá dar lugar à vontade e à oportunidade de se refletir sobre o que se aprende, obtendo-se benefícios na aprendizagem (Clark & Bjork, 2014; Metcalfe, 2017). A investigação tem mostrado que há uma abordagem ambivalente em relação aos erros (Pan et al., 2020), na medida em que alunos e professores, por um lado, evitam a criação de situações em que se possam cometer erros (por exemplo, aplicação de provas de diagnóstico ou a realização de tarefas sem que antes tivesse havido explicação da matéria, só surgindo mais tarde o estudo e a análise das respostas corretas), mas, por outro, procuram aprender com eles, caso ocorram. Neste último sentido, o surgimento de erros, sem serem propriamente suscitados, pode igualmente constituir uma oportunidade para se analisarem as lógicas a eles subjacentes e se promoverem aprendizagens a partir dos mesmos (Luckesi, 1998; Torre, 2004). Em ambas as situações, a qualidade do feedback disponibilizado assume papel relevante na delimitação de falhas ligadas aos erros, na identificação de eventuais motivos que lhes estão subjacentes e na exploração de estratégias tendentes à sua superação.

Em termos concretos, o erro corresponde ao desvio em relação a uma norma, ao resultar da comparação entre o que é esperado e o que se obtém (Luckesi, 1998; Torre, 2004), ficando aquém do esperado e dando lugar à ideia de imperfeição de ação, processo, artefacto, pessoa ou desempenho na sequência de procedimento avaliativo. Esta comparação entre o que se deseja que o objeto avaliado detenha e o desempenho ou características reais desse objeto constitui o cerne da ação avaliativa orientada por critérios ou indicadores e o espaço de intervenção na exploração de respostas ou desempenhos menos adequados dos alunos. Neste contexto, a aprendizagem a partir do erro dá-se quer pela criação de situações em que o aluno pode facilmente incorrer em erro, como antes referido, quer pela identificação do erro em situação corrente, num esforço de o mesmo ser evitado posteriormente, quer, ainda, pela análise do erro, reconhecendo-se as lógicas que encerra e explorando-se estratégias para ser ultrapassado.

Em qualquer das situações, é indispensável o uso de feedback, que pode ser entendido de diferentes formas, mas apenas se destacam duas delas, as mais básicas. Uma considera o feedback como informação do que está certo ou errado em determinada tarefa (Hattie & Timperley, 2007), ou seja, feedback avaliativo (Tunstall & Gipps, 1996), facilmente traduzível numa classificação e próximo de uma visão de evitamento do erro. De acordo com Black e Wiliam (1998), trata-se do feedback mais frequentemente usado nas salas de aula. A outra perspectiva aponta para a integração do feedback no próprio ensino (Black & Wiliam, 1998; Evans, 2013), numa clara valorização tanto do saber académico como dos saberes adquiridos através da própria experiência, seja por estarem ancorados em conceções prévias ou em esquemas de funcionamento habitual. Nesta perspectiva, o feedback é formativo ou reconstrutivo quando permite alterar a distância entre os níveis reais insatisfatórios e os de referência (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 1998; Fernandes, 2006). Trata-se de feedback mais exigente por não se limitar à mera apreciação do que está incorreto e por, de certa forma, implicar o levantamento de conceções prévias, eventual reconstrução das mesmas e subsequente aplicação de estratégias de superação do erro através de diálogo pedagógico que estimule a expressão de ideias. Neste diálogo, ganha particular atenção a criação de ambiente de à-vontade comunicacional, o respeito por todas as ideias e opiniões e a formulação de perguntas que suscitem o raciocínio e pensamento de alto nível (France, 2021), adotando-se perguntas abertas, partilha de experiências e debates e discussões, pois a tolerância ao erro incentiva o envolvimento ativo do aluno nas situações de aprendizagem (Metcalf, 2017). No entanto, a eficácia do feedback também depende de outros fatores como o seu conteúdo, complexidade, precisão e momento de aplicação (Brown et al., 2012), sendo essencial o modo como os alunos o interpretam, identificam claramente os aspetos específicos que carecem de reformulação no seu trabalho e se sentem motivados para o fazer (Sadler, 2010).

Para além da situação de ocorrência do erro e do tipo de feedback disponibilizado, importa considerar o estado emocional e motivacional de quem o comete, os seus desempenhos académicos e a confiança depositada na informação errónea. Assim, numa tarefa igualmente valorizada pelos alunos, aquele que tiver maior autoconfiança e elevado desempenho académico tende a retirar rápidos benefícios de feedback ao seu erro, enquanto outro com baixo desempenho pode sentir frustração imediata ao ser confrontado



com o seu erro (Tulis et al., 2016). Também, se a crença ou confiança na resposta errada for mais intensa, pode haver maior probabilidade de a resposta correta ser retida (Metcalf, 2017), pois obriga a uma desconstrução mais laboriosa.

Face à abordagem ambivalente em relação ao erro, de ter potencial para ser evitado e poder ser “amado”, e, mesmo assim, em ambas as situações, poder contribuir para a aprendizagem, no estudo empírico que se apresenta procura-se perceber alguns dos contornos dessa ambivalência analisando algumas práticas de sala de aula e discursos de crianças. Coloca-se especial atenção no reconhecimento da iniciativa da criança para assinalar o erro, nas áreas de competência de maior incidência do erro, nas reações ao erro, nas situações em que poderia existir alguma lógica no erro cometido, dando conta se foi explorada, na identificação de estratégias de gestão do erro, na indicação de sentimentos associados aos momentos em que se erra e nas funções do erro.

### **Método**

O estudo que agora se apresenta é descritivo-narrativo, de tipo exploratório e inscreve-se na perspetiva de análise dos erros cometidos em situação de ensino corrente. Os participantes corresponderam às crianças de duas turmas, uma de educação pré-escolar constituída por 16 crianças e outra do 1.º Ciclo do Ensino Básico/1.º CEB que integrava 14 crianças, sendo o nível de ensino uma variável a considerar na análise dos dados. A recolha dos dados foi efetuada a partir do registo (em contexto de observação direta de tipo participante, tendo sido complementada com gravações áudio) de vinte e sete incidentes críticos associados a situações de erro ocorridas durante a lecionação habitual nessas duas turmas (dezasseis incidentes em educação pré-escolar e onze no 1.º ciclo) e de dezasseis entrevistas semiestruturadas realizadas a crianças dessas turmas (oito em educação pré-escolar, com idades de quatro e cinco anos, e oito no 1.º ciclo, com idades entre os nove e onze anos). As entrevistas foram realizadas na própria escola, a partir de um guião de entrevistas, registadas em áudio e tiveram a duração média de dezassete minutos. A recolha dos incidentes críticos dependeu sobretudo da capacidade de identificação de situações de erro por parte da investigadora e das condições de que dispunha para o respetivo registo. A escolha dos participantes nos incidentes críticos foi aleatória porque decorreu das crianças que estavam envolvidas no próprio incidente

aquando do seu registo. Para a entrevista, a seleção das crianças foi efetuada por conveniência tendo em conta tanto as disponibilidades e vontade das crianças como a autorização dos seus encarregados de educação.

O tratamento dos dados foi realizado através da análise de conteúdo temática, tendo cada categoria dado lugar a uma das figuras que surgem no tópico a seguir. Na análise comparativa dos dados dos incidentes críticos por nível de ensino, será ponderada, sensivelmente, a diferença de cinco incidentes.

### Resultados

Como referido, passam a apresentar-se resultados sobre práticas de gestão do erro e discursos de crianças sobre o que pensam de situações de erro por elas vivenciadas, tendo como variável de análise o nível de ensino, designadamente a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

#### Iniciativa da criança para assinalar o erro

Num primeiro momento, importa explorar, em cada incidente crítico, quem toma a iniciativa de apontar o erro (Figura 1), embora no desenrolar do incidente também pudesse haver outros a apontar o mesmo erro, ou outros erros fossem assinalados.

#### Figura 1

*Relação entre quem identifica o erro cometido e o nível de ensino*

Quem assinala o erro	Educação Pré-escolar	1.º CEB
Docente	1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 16	19, 20, 21, 22, 24, 25, 26
Criança	4, 5, 8, 12, 15	18, 23

Observa-se que as crianças assinalam o erro, mas é o docente quem mais o assinala, independentemente da forma como o faz, tanto em educação pré-escolar como no 1.º CEB, não sendo de realçar diferenças entre níveis de ensino. Nos incidentes 14 e 27 houve erros, mas foram ignorados.

#### Áreas de competência da incidência do erro

Na Figura 2, apresentam-se os domínios do desenvolvimento da criança a que estavam associados os erros, embora se deva ter em conta que os dados mobilizados estão

particularmente condicionados pelas condições de registo dos incidentes críticos e da capacidade de identificação de situações de erro, aquando da recolha dos dados.

## Figura 2

### *Áreas de competência da incidência do erro, por nível de ensino*

Domínios do desenvolvimento	Educação Pré-escolar	1.º CEB
Linguagem	3, 10, 11, 12, 14	19, 20
Cognitivo	4, 5, 7, 8, 9	17, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27
Socio afetivo	1, 2, 6, 13, 15	25
Psicomotor	16	

Observa-se que há maior incidência de erros no domínio cognitivo, mas de modo acentuado no 1.º CEB. Em educação pré-escolar, a incidência de erros é a mesma nos domínios cognitivo, da linguagem e socio afetivo.

Conclui-se, assim, que os contextos de educação pré-escolar parecem ser mais sensíveis à sinalização de erros que abrangem diversidade de áreas de competência das crianças.

## Reação do docente ao erro

Passando à análise do tipo de reação do docente ao erro (Figura 3), percebe-se que a apresentação da versão padrão é a reação mais comum do docente e que a indicação explícita de estratégias úteis à superação do erro, a valorização de aspetos com alguma lógica no erro cometido e a aplicação de castigos são observadas apenas em educação pré-escolar.

### Figura 3

*Tipo de reações do docente ao erro, considerando o nível de ensino*

Tipo de reações ao erro	Educação Pré-escolar	1.º CEB
Ignora o erro	14	27
Aponta para o erro cometido	1, 6, 7, 11	20, 22, 24, 25
Censura a criança	2, 7	18, 19, 23, 25
Aplica castigo na sequência do erro	6, 7, 13	
Apresenta a versão padrão face erro, com ou sem explicações adicionais	2, 3, 8, 9, 10, 15	17, 18, 19, 22, 23, 23, 24, 25, 26
Valoriza no erro cometido aspetos com eventual lógica	8, 9, 10, 15	
Apresenta e/ou executa estratégias úteis à superação do erro	1, 2, 3, 4, 5, 10, 15, 16	

Dado em educação pré-escolar ter havido mais incidentes em análise, não é de ignorar uma maior censura às crianças do 1.º CEB. Em geral, são resultados que sugerem que no 1.º Ciclo há especial preocupação com a verificação e rigor da informação com a qual se trabalha, apresentando a versão padrão, e na educação pré-escolar maior sensibilidade para se analisar o erro e, sobretudo, se explicitarem estratégias de funcionamento úteis à resolução dos problemas em que a criança está envolvida.

#### **Análise da lógica do erro**

Na Figura 4, procura-se aprofundar a exploração de erros com eventual lógica, sabendo que os erros cometidos por mera adivinhação dificilmente têm suporte para análise.

Observa-se que os erros encerram alguma lógica na maioria das situações e de forma muito acentuada em educação pré-escolar. É também na educação pré-escolar que se deteta alguma valorização de aspetos lógicos do erro e a indicação de estratégias de gestão e superação do erro, não se observando apenas a apresentação da versão correta, o que sustenta diferenças consideráveis entre os dois níveis de ensino.

#### Figura 4

##### *Exploração da parte lógica do erro, por nível de ensino*

Aproveitamento da parte lógica do erro	Educação Pré-escolar	1.º CEB
O erro cometido revela processos de raciocínio	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16	17, 22, 24, 26, 27
São valorizados no erro cometido aspetos com eventual lógica	8, 9, 10, 15	
São apresentadas e/ou executadas estratégias úteis à superação do erro	1, 2, 3, 4, 5, 10, 15, 16	

As estratégias usadas na superação do erro têm a ver sobretudo com o diálogo sobre a origem do erro e formas de o colmatar (2, 3, 10, 15, 16), a autorregulação da criança (4, 5) e o afastamento de foco causador do erro (1).

Conclui-se, então, que em educação pré-escolar há maior probabilidade de se explorarem as lógicas do erro.

De seguida, são apresentados os dados relativos às representações de crianças sobre o erro, recolhidos através de entrevista.

#### **Representações de crianças sobre o erro**

Um dos aspetos cruciais na gestão do erro em contexto escolar tem a ver com a maneira de o docente reagir ao mesmo (Figura 5). Se antes se obtiveram dados a partir da observação direta, agora será através do discurso das crianças.

Das reações assinaladas pelas crianças, há a destacar reações positivas, negativas e de análise ou explicação do erro. As mencionadas por quase todas as crianças são as negativas, seja por o docente ter ficado zangado ou triste, seja por ter permanecido preocupado.

### Figura 5

*Reação do docente face ao erro cometido pela criança, por nível de ensino*

Reação do docente ao erro	Crianças em Educação Pré-escolar	Alunos do 1.º CEB
Reage bem	1, 3, 4	
Reage zangado	1, 3, 4, 5, 6, 8	11, 13, 15
Fica triste	1, 2	9
Fica com preocupação		10, 12, 14, 16
Faz mais perguntas sobre o assunto		7, 12
Explica a versão padrão	6	9

As crianças em educação pré-escolar acentuam a irritação do docente e as crianças do 1.º Ciclo a preocupação com que este fica pelos erros cometidos pelos seus alunos.

Outro aspeto abordado diz respeito aos sentimentos que as crianças admitem vivenciar quando o docente lhes aponta um erro (Figura 6).

### Figura 6

*Sentimentos associados à produção de erro, em contexto escolar, por nível de ensino*

Sentimentos face ao próprio erro	Crianças em Educação Pré-escolar	Alunos do 1.º CEB
Sem alteração de sentimentos	4, 6, 7	13
Tristeza	1, 2, 3, 5	9, 12
Medo	8	9, 11
Vergonha		9
Preocupação	5, 8	11
Felicidade		10

Algumas crianças consideram não sentir alteração de sentimentos, mas a maioria alude a sentimentos de pendor negativo em ambos os níveis de ensino, sendo a tristeza a emoção mais relatada. Apenas uma criança do 1.º CEB afirmou sentir-se feliz.

Na Figura 7, são especificadas, segundo o discurso das crianças, as formas de correção do erro utilizadas pelo docente.

### Figura 7

#### *Estratégias do docente na correção do erro, por nível de ensino*

Estratégias do docente na correção do erro	Crianças em Educação Pré-escolar	Alunos do 1.º CEB
Repetir a tarefa	1, 2, 3, 4	9, 11, 15
Dialogar sobre o erro		9
Aplicar castigos	2, 4, 5	
Explicar a versão correta	5, 7, 8	9, 10, 11, 13, 14

Das estratégias de correção do erro, as mais referidas pelas crianças são a explicação da versão correta, sobretudo no 1.º CEB, e os pedidos de repetição da tarefa. A menos apontada foi o diálogo sobre o erro, apenas por uma criança do 1.º CEB. Este dado assume alguma divergência dos recolhidos por observação direta, uma vez que na educação pré-escolar foram identificadas diversas situações de diálogo, sendo este usado como estratégia útil à superação do erro. A aplicação de castigos também foi pouco mencionada e apenas por crianças da educação pré-escolar, possivelmente por estarem em causa comportamentos sociais inapropriados e não tanto exigências do domínio cognitivo.

Por fim, procura-se perceber até que ponto a criança considera o erro como algo útil para a sua aprendizagem (Figura 8).

### Figura 8

#### *Utilidade no erro no processo de aprendizagem, por nível de ensino*

Funções do erro	Crianças em Educação Pré-escolar	Alunos do 1.º CEB
Instrumento de aprendizagem	1, 2, 3, 4, 5	9, 10, 11, 13, 14, 15, 16
Sem interesse para a aprendizagem	4	9, 15
Algo a evitar		11

Em ambos os níveis de ensino e de forma maioritária, as crianças consideram o erro como instrumento de aprendizagem, mesmo estando associado a situações menos agradáveis.

Procedendo a uma síntese dos resultados obtidos, conclui-se que, das práticas de ensino analisadas a partir de incidentes críticos, o erro é assinalado sobretudo pelo professor, com maior foco em aspetos do domínio cognitivo, algo mais acentuado no 1.º CEB. Também são identificados erros associados a lógicas propícias à sua exploração sem que sejam maioritariamente analisadas.

Quanto aos resultados das entrevistas, as crianças consideram que a reação do docente ao erro é dominada pela tristeza, alguma irritação e preocupação, uma perspetiva semelhante ao que consideram sentir, ou seja, tristeza, medo e preocupação, sem que isso constitua um obstáculo a reconhecerem que aprendem através dos erros. Ainda aludem a estratégias de gestão do erro, supostamente usadas pelo docente, não facilitadoras da exploração das lógicas do erro.

Comparando os resultados obtidos através de incidentes críticos e de entrevistas, conclui-se que há alguma coincidência entre práticas e discursos no que se refere a quem identifica o erro cometido, à presença de reações negativas face ao erro e às estratégias usadas pelo docente para o corrigir.

### **Discussão**

Os resultados sobre o erro levantam algumas questões sobretudo ao nível da sua ambivalência como instrumento de aprendizagem e das situações menos agradáveis a que se associa. Também permitem refletir sobre as diferenças encontradas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Em termos gerais, os resultados obtidos contribuem para fortalecer a abordagem ambivalente em relação aos erros, não tanto na criação de situações que suscitem o surgimento de erros, como referem Pan et al. (2020), mas na medida em que os erros são fundamentalmente associados a situações desagradáveis e também promovem a aprendizagem. Apesar de o relato das crianças evidenciar sentimentos de pendor negativo quando são confrontadas com o erro, um resultado consistente com o de outros trabalhos (Brasil & Serpa, 2021; Souza et al., 2011), de facto, a sua utilidade para a aprendizagem não é propriamente negada por elas. A ambivalência também pode ser vista na escassa



análise dos erros quando na maioria dos incidentes críticos os erros encerravam alguma lógica. No sentido de se compreender estas ambivalências, importa ter em linha de conta a posição de Metcalfe (2017) ao considerar como exagerada a preocupação de os erros produzirem necessariamente reações emocionais disfuncionais, devendo evitar-se, no entanto, punições gratuitas, mesmo que sejam apenas verbais, ao lidar-se com os mesmos. Pelo contrário, defende que os erros podem melhorar a recuperação de informação, embora isso não ocorra de forma linear (Metcalfe & Huelser, 2020), e o foco da atenção do aluno, bem como informar o professor sobre o que se torna necessário aprofundar em termos de ensino.

Além disso, estes resultados permitem afirmar que a criança, pelo facto de considerar que o erro a pode ajudar na aprendizagem, não passa a ter necessariamente sentimentos de tipo positivo face aos seus erros. Assim, importa continuar a estudar como se constrói a relação entre os sentimentos associados aos erros e os benefícios destes para a aprendizagem.

Quanto às diferenças encontradas entre níveis de ensino, os contextos de educação pré-escolar parecem ser mais propícios à exploração das lógicas do erro do que os do 1.º CEB. Por um lado, em educação pré-escolar é compreensível uma maior sensibilidade ao desenvolvimento de competências básicas em diferentes áreas, desde as psicomotoras e socio afetivas às cognitivas e de linguagem, até porque as crianças ao chegarem ao nível de ensino subsequente já têm interiorizadas muitas das regras de funcionamento em grupo. Por outro lado, é de questionar a escassa exploração de lógicas dos erros de cariz cognitivo no 1.º CEB, quando constituem oportunidades para se adquirirem processos facilitadores do desenvolvimento de capacidades de comunicação, raciocínio, resolução de problemas e pensamento crítico, constituindo áreas relevantes do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins, 2017).

Ainda em termos de diferenças entre níveis de ensino, os resultados apontam para a ausência de estratégias de superação do erro no 1.º Ciclo, ficando a gestão do erro praticamente limitada à indicação do mesmo e à apresentação da respetiva versão padrão. Estes dados não eram expectáveis, atendendo a que se trata de um nível de ensino no qual

se lida mais facilmente com a complexidade e seria de esperar maior valorização de processos e estratégias favoráveis à autorregulação da aprendizagem.

Reforça-se a ideia de que este estudo se enquadra apenas na análise de erros que surgem de forma espontânea durante a lecionação habitual. Conclui-se pela necessidade de se continuar a aprofundar esta perspetiva de abordagem ao erro, de modo a se contribuir para práticas de ensino mais compreensivas e valorizadoras da visão positiva do erro, o que poderá possibilitar ao aluno maior segurança na exploração de conceitos complexos e no querer assumir mais facilmente riscos intelectuais.

### Referências

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*. 5 (1), 7-74.
- Brasil, L. A. M., & Serpa, M. S. D. (2021). Perceções do erro nas aprendizagens em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves, *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2474-2487). Universidade do Minho/Universidade da Coruña.
- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an Assessment for Learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*. 28(7), 968-978.
- Clark, C. M., & Bjork, R. A. (2014). When and why introducing difficulties and errors can enhance instruction. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: infusing psychological science into the curriculum* (pp. 20-30). American Psychological Association.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*. 83(1), 70-120.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19(2), 21-50.
- France, A. (2021). Teachers Using Dialogue to Support Science Learning in the Primary Classroom. *Research in Science Education*. 51, 845-859.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81–112.
- Luckesi, C. C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez Editora.
- Metcalfe, J. (2017). Learning from errors. *Annual Review of Psychology*. 68(1), 465-489.
- Metcalfe, J., & Huelser, B. J. (2020). Learning from errors is attributable to episodic recollection rather than semantic mediation. *Neuropsychologia*. 138, 107296.
- Oliveira Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Pan, S. C., Sana, F., Samari, J., Cook, J., & Kim, J. A. (2020). Learning from errors: students' and instructors' practices, attitudes, and beliefs. *Memory*. 28(9), 1105-1122.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. 18, 119-144.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 35(5), 535-550.
- Souza, N. A., Favarão, C. F. M., Galvão, E. C., Punhagui, G. C., Correia, L. C., Cestari, M. L., & Sibila, M. C. C. (2011). O erro e a avaliação da aprendizagem: as concepções de professores e alunos. *Colóquio Internacional de Educação*. Editora Unoesc.
- Torre, S. (2004). *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Magisterio del Río de la Plata.
- Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2016). Learning from errors: A model of individual processes. *Frontline Learning Research*. 4(2), 12–26.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*. 22(4), 389-404.

## Relações entre as avaliações formativa e sumativa na perspetiva dos alunos

Margarida S. Damião Serpa (0000-0002-2926-1437)\*,

Vanessa S. B. Vaz (0000-0002-4194-3211)\*\*

\* Universidade dos Açores/ CICS.NOVA.UAc, \*\* Escola Básica Integrada da Maia

Contacto: [margarida.sd.serpa@uac.pt](mailto:margarida.sd.serpa@uac.pt)

### Resumo

As avaliações formativa e sumativa estão presentes nos sistemas de ensino e desempenham papel central na concretização e regulação dos programas formativos, delineados por referenciais curriculares, pelo que importa aprofundar algumas das relações que guardam entre si. Uma refere-se aos ganhos da avaliação sumativa a partir da formativa, desde que nesta se assegurem práticas pedagógicas focadas no aluno e na aprendizagem, outra pugna pelo alinhamento entre o que foi ensinado durante determinado processo e o que é avaliado no final desse processo e ainda outra remete para a gestão de ambas as avaliações na atribuição de notas, por poder afetar resultados condicionadores de percursos escolares. O estudo agora apresentado assume-se como descritivo e exploratório e visa compreender essas relações a partir do ponto de vista dos alunos. Contou com a participação de 188 alunos do 3.º ciclo do ensino básico, que responderam a inquérito por questionário e cujas respostas foram tratadas percentualmente. Os principais resultados permitem inferir que, na perspetiva dos alunos, a transposição de ganhos da avaliação formativa para a sumativa não é linear, pois a maioria não vê espelhada na avaliação sumativa os resultados da formativa. Os alunos, também na sua maioria, apontam para a falta de alinhamento entre as avaliações formativa e sumativa, embora concordem que deva existir, bem como consideram que a gestão de ambas as avaliações na atribuição de notas está longe de ser a por eles desejada, admitindo a existência de injustiças. No entanto, maioritariamente mostram-se satisfeitos com a avaliação de que são alvo.

*Palavras-chave:* avaliação, aprendizagem, relações entre avaliação formativa e sumativa, 3.º ciclo do ensino básico, currículo.

## **Relations between formative and summative assessment from students' perspective**

### Abstract

Formative and summative assessment are part of educational systems and play a central role in the implementation and regulation of the curriculum. It is therefore important to explore some of the ways in which they relate to each other. One relates to the transfer of gains from formative to summative assessment, provided that formative practices focused on students and learning are ensured. Another is the alignment between what is taught during the process and what is assessed at the end of that process. Another is the management of both assessments in grading. This can have an impact on the outcomes that determine educational pathways. The present study is descriptive and exploratory and aims to understand these relationships from the students' perspective. It involved 188 junior secondary school students who responded to a questionnaire survey and their responses were statistically analysed. The main findings suggest that, from the students' perspective, the transfer of learning from formative to summative assessment is not straightforward. The majority of students do not see the results of formative assessment reflected in summative assessment. Most students also point to a lack of alignment between formative and summative assessment, although they agree that there should be alignment. Finally, the management of both assessments in grading is far from what they would like to see. A majority agree that there are unfair marks. However, they seem to be satisfied with the assessment they receive.

*Keywords:* relations between formative and summative assessment, learning, junior secondary school, curriculum, evaluation.

Na escola, a avaliação das aprendizagens ocupa papel central no processo educativo tanto para ajudar o aluno nas aquisições a fazer como para se monitorizar o próprio ensino. Dar conta destas funções, implica inúmeras tarefas, encerrando algumas especial complexidade se se pensar, por exemplo, em quem se pretende envolver como avaliador(es), que conhecimentos e competências se pretendem atingir, que critérios usar,

como e quem defini-los, que instrumentos adotar, que grau de objetividade se pretende assegurar, que questões éticas e de justiça salvaguardar, tudo aspetos que podem ser ponderados tanto em apreciações formais como informais. Não menos importante é a reflexão que se possa fazer sobre tipos de avaliação, nomeadamente a formativa e a sumativa.

### **Campos concetuais das avaliações formativa e sumativa**

Ao se abordarem as relações entre as avaliações formativa e sumativa, importa clarificar, antes de mais, o sentido com que são perspectivadas, uma vez que dele dependem algumas das análises a efetuar. A ideia básica orientadora desta reflexão está necessariamente enquadrada pela dimensão curricular do ensino e passa por se considerar que, nas escolas, há um programa formativo explícito a dominar (traduzível, no essencial, em competências e em conteúdos a adquirir), concretizado de forma progressiva pela ação pedagógica, o que implica a aferição dos resultados desse programa em diversos momentos. É o projeto curricular/programa formativo que aporta uma visão ampla e complexa do ensino a assegurar, com o qual a avaliação se compromete, seja através de apreciações das aprendizagens, porque as apreciações para as aprendizagens parecem estar mais próximas das funções da avaliação do que dos tipos de avaliação, seja de balanço das aprendizagens.

Neste contexto, a avaliação formativa é perspectivada tendo por base as interações e circuitos comunicacionais que se estabelecem durante a exploração de determinado conteúdo ou desenvolvimento de competências, podendo e devendo existir nessa exploração conexões com outros conteúdos e competências e com a realidade social. A avaliação sumativa surge quando, ao se pensar no programa formativo a assegurar, se fazem balanços do que foi ensinado e aprendido, sem ser necessariamente obrigatório associar aos resultados desses balanços uma classificação, embora esta seja uma prática frequente. No reconhecimento dos elementos principais da avaliação formativa, há a considerar a identificação de lacunas (que não se confunde com a avaliação diagnóstica que se constrói a partir de uma visão global do programa formativo, à semelhança do que ocorre na sumativa) e a disponibilização de feedback (avaliativo, formativo ou reconstrutivo) durante o processo de ensino-aprendizagem, ajudando o aluno a melhorar

aspectos insatisfatórios, tendo este um papel ativo nesse processo (Black & Wiliam, 1998; Heritage, 2007), seja individualmente, através de processos de autorregulação (Boekaerts & Corno, 2005), ou em interação com os seus pares e conhecendo os objetivos a alcançar e respetivos critérios (Black & Wiliam, 1998, 2009, 2018; Herman, 2013), numa perspetiva de “avaliação para a aprendizagem”. Já a avaliação sumativa é desencadeada preferencialmente pelo professor, na medida em que está responsável por assegurar a concretização do programa formativo e lograr que os alunos alcancem os resultados esperados. Por isso, de forma periódica, sem que coincida necessariamente com o final de um período letivo, há que determinar se a parte ou partes do programa formativo que estiveram em estudo estão satisfatoriamente dominadas e se os conhecimentos atingiram suficiente grau de generalização (Bloom, Hastings & Madaus, 1971), no sentido de serem mobilizados e aplicados em novas situações.

Adotar a “função da avaliação” como critério diferenciador da avaliação formativa e sumativa como o fazem Bloom, Hastings e Madaus (1971) parece problemático porque os resultados da avaliação sumativa também podem ter uma função formativa e a avaliação formativa pode ser usada para classificar, ambas formal ou informalmente. Pense-se, por exemplo, em educação pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, nas avaliações que são disponibilizadas aos encarregados de educação no final de cada período letivo, ou no final do ano, consideradas sumativas, mas baseadas em dados da avaliação formativa, sem que tivesse existido necessariamente um momento específico de avaliação sumativa. Quando se usam as designações verbais de “ainda não atingiu”, “atingiu satisfatoriamente” e “atingiu muito bem”, está-se a usar uma escala de classificação de três níveis, só que sem designação numérica.

Embora ambas as avaliações partilhem elementos comuns ao ato avaliativo, a estrutura subjacente à concetualização de ambas a partir do currículo dificilmente poderá ser ignorada, sendo oportuno evocar-se as expressões de “malha fina” e “malha larga” de Ribeiro (1990) por permitirem clarificar a ação da avaliação formativa e da avaliação sumativa, respetivamente, sobre o programa formativo na sua globalidade.

## **Relações entre as avaliações formativa e sumativa**

A relação mais óbvia entre ambas tem a ver com os ganhos da avaliação sumativa a partir da formativa, algo documentado por diversos autores (Gezer et al, 2021; Hill & Williams, 2019; Stiggins, 2004). No entanto, não está em causa uma avaliação apenas de vontade formativa (Hadji, 1999), mas a aplicação de estratégias como as referidas anteriormente ao abordar-se o conceito de avaliação formativa, sendo de destacar o conhecimento dos objetivos a atingir e dos critérios exigidos para a sua consecução, o envolvimento ativo do aluno em tarefas que conduzam a essa consecução e o feedback frequente e regular. No entanto, há resultados que sugerem que a avaliação formativa pode ser mais benéfica para incentivar os alunos com baixos desempenhos, o que se repercute de forma mais evidente na avaliação sumativa (Gezer et al, 2021).

Quanto ao alinhamento entre as avaliações formativa e sumativa, há a salientar a necessidade de se compatibilizar o uso formativo da avaliação sumativa em modelos de avaliação formativa (Black & Wiliam, 1998), de se recuperar a mesma aprendizagem em diferentes momentos, a fim de ser reforçada (Roediger & Butler, 2011), realçando o que é importante aprender, e construir a avaliação sumativa com base no que foi ensinado (Dolin et al., 2018).

Sobre a forma como são atribuídas as notas, há diversidade de procedimentos nem sempre coincidentes (Araújo, 2015), sendo variáveis em função dos níveis de ensino (Serpa, 2010).

Com o presente do estudo pretende-se, então, conhecer a satisfação dos alunos com a avaliação que lhes é feita e perceber que relação de complementaridade estabelecem entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, particularmente no modo como uma pode contribuir para a obtenção de melhores resultados na outra, na forma como estão alinhadas e como são geridas na atribuição de notas.

### **Método**

Trata-se de estudo descritivo e exploratório, de tipo quantitativo.



### **Caracterização da amostra**

O estudo contou com 188 adolescentes que frequentavam o 3.º ciclo do ensino básico numa escola pública, dos quais 98 (52%) são do sexo feminino e 90 (48%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos.

Como interessava compreender possíveis diferenças de posicionamento face à avaliação entre alunos que concluíam o ciclo de estudos (o nono ano) e os que não estavam nessa circunstância, 102 (54%) alunos frequentavam o 8.º ano de escolaridade e 86 (46%) o 9.º ano de escolaridade, num universo de cerca de 300 alunos.

### **Instrumento e procedimentos de recolha e tratamento dos dados**

Os dados foram recolhidos mediante inquérito por questionário. O questionário foi construído para o efeito, decorreu da revisão de literatura efetuada, foi aferido por especialista na área e por provas de ensaio. Esteve estruturado em três partes: *i*) satisfação e auto perceção de se ser avaliado; *ii*) descrição de práticas avaliativas; *iii*) opinião sobre práticas avaliativas vivenciadas ou desejadas, com um total de vinte e quatro questões. Também foram solicitadas justificações para as posições assumidas. Nesta apresentação só se mobiliza a parte da informação com interesse para a compreensão das relações entre as avaliações formativa e sumativa. A recolha dos dados ocorreu na escola, de forma voluntária e anónima, depois de devidamente autorizada.

Os dados foram tratados através de análises percentuais. Quanto à apresentação dos dados nas tabelas, opta-se pela não introdução de casas decimais nas percentagens, por não serem relevantes para a análise dos dados, e pelo cálculo dos totais de linha e coluna em função das frequências constantes nas respetivas células. Tais opções fazem com que, por vezes, os valores percentuais dos dados parcelares, quando somados, possam não ser totalmente coincidentes com os dos totais de linha e coluna, sabendo que tal divergência, quando existe, não excede um ponto percentual.

Nas tabelas, a ausência de “Não sei” significa que os inquiridos não disponibilizaram dados para tal.

## Resultados

Conhecer o grau de satisfacción dos alunos ao serem avaliados permite contextualizar algumas das suas posições ao se pronunciarem sobre questões das avaliações formativa e sumativa. Na Tabela 1, observa-se que os alunos, na sua maioria, admitem estar satisfeitos ou muito satisfeitos (58%) com a avaliação de que são alvo. No entanto, há insatisfação especialmente comentada pelos alunos do 9.º ano de escolaridade (14%).

**Tabela 1**

*Grau de satisfacción dos alunos ao serem avaliados, por ano de escolaridade*

Grau de satisfacción	8.º Ano de escolaridade	9.º Ano de escolaridade	Total de frecuências
Indiferente	13 (7%)	8 (4%)	21 (11%)
Insatisfeito	5 (3%)	27 (14%)	32 (17%)
Pouco satisfeito	20 (11%)	7 (4%)	27 (14%)
Satisfeito	52 (28%)	41 (22%)	93 (50%)
Muito satisfeito	12 (6%)	3 (2%)	15 (8%)
Total de frecuências	102 (54%)	86 (46%)	188 (100%)

São referidas como razões para a satisfação a gratificação recebida pelo estudo e esforço despendido, bem como a possibilidade de as aprendizagens serem melhoradas. Já a insatisfação é justificada pelas tensões geradas pela avaliação e pela perceção de que esta é pouco credível ou injusta.

Quando o campo da avaliação se restringe à avaliação diária (Tabela 2), os valores da satisfação aumentam (75%), mas com menor expressão nos alunos do 9.º ano.

**Tabela 2**

*Satisfação do aluno por ser avaliado diariamente, por ano de escolaridade*

Satisfação com a avaliação diária do desempenho	8.º Ano de escolaridade	9.º Ano de escolaridade	Total de frecuências
---	-------------------------	-------------------------	----------------------

Sim	79 (42%)	62 (33%)	141 (75%)
Não	23 (12%)	19 (10%)	42 (22%)
Não sei	0	5 (3%)	5 (3%)
Total de frequências	102 (54%)	86 (46%)	188 (100%)

Assim, a maioria dos alunos admite gostar que os seus trabalhos sejam avaliados porque isso lhes dá a oportunidade de evoluir e aprender, para além de permitir a obtenção de reconhecimento académico. São dados que confluem para a ideia de que a avaliação formativa contribui para melhores aprendizagens.

Importa confrontar os resultados agora presenciados com os da Tabela 3, tendo em conta que os momentos de auto e hétero avaliação ocorrem habitualmente no final do período letivo, estando sobretudo em jogo a clarificação de classificações a atribuir. É curioso registar que o questionamento e os diálogos na aula não são interpretados como momentos de avaliação, deduzindo-se que, na perspetiva dos alunos, a avaliação diária se concretiza com a apreciação de tarefas ou trabalhos realizados por eles.

### Tabela 3

*Momentos em que os alunos se sentem avaliados, por ano de escolaridade*

Perceção de se estar a ser avaliado	8.º Ano de escolaridade	9.º Ano de escolaridade	Total de frequências
Quando os professores fazem perguntas	1 (1%)	0	1 (1%)
Todas as aulas	53 (28%)	30 (16%)	83 (44%)
Todas as aulas e nos testes	10 (5%)	12 (6%)	22 (11%)
Todas as aulas, auto e hétero avaliação e testes	3 (2%)	7 (4%)	10 (5%)
Auto e hétero avaliação	3 (2%)	5 (3%)	8 (4%)
Auto e hétero avaliação e testes	1 (1%)	4 (2%)	5 (3%)
Durante os testes	31 (16%)	28 (15%)	59 (31%)
Total de frequências	102 (54%)	86 (46%)	188 (100%)

Os resultados parecem reforçar a ideia de que os alunos estão satisfeitos tanto nos momentos em que julgam não ser avaliados como naqueles em que têm consciência de

que a mesma está a ocorrer. Não é pelo facto de saberem que estão a ser avaliados que ficam menos satisfeitos com a situação de avaliação. Tal posição parece significar que a avaliação, em termos genéricos, é perspetivada, pelos alunos, como algo positivo e como instrumento de apoio à aprendizagem.

Os dados da Tabela 4 permitem perceber, de certa forma, se os resultados obtidos durante a avaliação formativa ganham a mesma expressão na avaliação sumativa. De facto, a maioria das opiniões dos alunos (56%) aponta para divergências cujas justificações, quase unânimes, remetem para a ideia de que se trata de diferentes momentos de avaliação e, como tal, os seus desempenhos são naturalmente diferentes, por estarem afetados por questões de tensão e confiança. Não se observam especiais diferenças entre anos de escolaridade.

#### **Tabela 4**

Divergência de resultados entre as avaliações formativa e sumativa, *por ano de escolaridade*

Divergência de resultados entre as avaliações formativa e sumativa	8.º Ano de escolaridade	9.º Ano de escolaridade	Total de frequências
Sim	56 (30%)	50 (27%)	106 (56%)
Não	41 (22%)	27 (14%)	68 (36%)
Não sei	5 (3%)	9 (5%)	14 (7%)
Total de frequências	102 (54%)	86 (46%)	188 (100%)

Estes resultados sugerem que ambas as avaliações têm o seu espaço e razão de ser porque os desempenhos ocorrem em momentos e contextos diferentes. Também sugerem que poderá haver dificuldades de alinhamento entre as avaliações formativa e sumativa, bem como de melhoria da avaliação sumativa a partir da formativa, pelo menos em termos de resultados ou pontuações alcançadas.

Passa-se, então, a analisar a gestão de ambas as avaliações na atribuição de notas, diferenciando entre aquilo que os alunos dizem que o professor faz (Tabela 5) e aquilo que desejariam ser feito (Tabela 6). Para os alunos, os professores atribuem notas, grosso modo, a partir de resultados dos testes (71% dos inquiridos), em menor medida

considerando a evolução das aprendizagens (14% dos inquiridos) e quase sem dar atenção ao comportamento e atitudes (4% dos inquiridos).

### Tabela 5

*CrITÉRIOS usados pelo professor na atribuição de notas, por ano de escolaridade*

CrITÉRIOS valorizados pelo professor	8.º Ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	Total de frequências
O resultado dos testes	71 (38%)	63 (34%)	134 (71%)
Evolução ao longo do ano	16 (9%)	10 (5%)	26 (14%)
Comportamento e atitudes	3 (2%)	5 (3%)	8 (4%)
Não sei	12 (6%)	8 (4%)	20 (11%)
Total de frequências	102 (54%)	86 (46%)	188 (100%)

Não há diferenças a salientar entre anos de escolaridade.

Já se invertem os resultados em relação à forma como os alunos acham que as notas deveriam ser atribuídas.

### Tabela 6

*CrITÉRIOS que deveriam ser valorizados pelo professor na atribuição de notas, por ano de escolaridade*

Avaliação desejada pelos alunos	8.º Ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	Total de frequências
O resultado dos testes	11 (6%)	22 (12%)	33 (18%)
Evolução ao longo do ano	72 (38%)	51 (27%)	123 (65%)
Comportamento e atitudes	19 (10%)	13 (7%)	32 (17%)
Total de frequências	102 (54%)	86 (46%)	188 (100%)

A evolução ao longo do ano deveria ser a mais valorizada (65% dos inquiridos), também dever-se-ia dar maior peso ao comportamento e atitudes (17% dos inquiridos) e menor aos resultados dos testes (18% dos inquiridos). Nos seus comentários, a maioria dos alunos considera que, na atribuição de notas, deveriam ser ponderados, de modo equilibrado, resultados tanto da avaliação formativa como da sumativa. No confronto entre anos de escolaridade, observa-se que os alunos do 9.º ano estão menos sensíveis a

aceitar a evolução das aprendizagens ao longo do ano (27% face a 38% do 8.º ano) para a atribuição de notas.

Por fim, apresentam-se dados relativos à perceção que os alunos têm da justiça com que lhes são atribuídas as notas (Tabela 7).

### **Tabela 7**

#### *Injustiça na atribuição de notas aos alunos*

Injustiça na avaliação	8.º Ano de escolaridade	9.º Ano de escolaridade	Total de frequências
Sim	64 (34%)	55 (29%)	119 (63%)
Não	38 (20%)	31 (16%)	69 (37%)
Total de frequências	102 (54%)	86 (46%)	188 (100%)

Uma larga maioria admite que já obteve notas injustas, pelo menos numa disciplina (63%), não se observando especiais diferenças entre anos de escolaridade.

As razões aduzidas pelos alunos para terem sentido injustiça passam maioritariamente pela auto e hétero avaliação, por considerarem que não tiveram a oportunidade de defender a sua nota. No entanto, também foi referido por vinte e um por cento dos alunos a imposição de rótulos por parte do professor e por dezoito por cento o facto de o professor não ter adotado estratégias adequadas às suas capacidades.

Em geral, os resultados apontam para o reconhecimento do papel que as avaliações formativa e sumativa podem desempenhar na aprendizagem, para a complexidade na determinação dos efeitos positivos da avaliação formativa na sumativa, para as dificuldades de alinhamento entre ambos os tipos de avaliação e para entendimento discrepante dos alunos em relação aos processos de atribuição de notas a que consideram estar sujeitos.

### **Discussão**

Sintetizando os resultados fundamentais, face aos objetivos delineados, conclui-se que a maioria dos alunos expressa satisfação com a avaliação, sobretudo com a que ocorre diariamente, mas são os alunos do 9.º ano os que menos acentuam essa satisfação. Na opinião dos alunos, a satisfação justifica-se porque a avaliação os ajudou a melhorar as aprendizagens e os resultados positivos obtidos funcionaram como recompensa por

todo o traballo realizado. Este reconhecimento dos efectos positivos da avaliación non é tan facilmente percibido cando se trata de analizar a súa transposición para resultados da avaliación sumativa, embora resultados positivos da avaliación sumativa, en sintonía con as propias expectativas, sexan percibidos como forma de reconhecimento de todo o esforzo havidado. De calquera forma, os alumnos perspetivam a avaliación como algo positivo e que lles permite apoiar os procesos de aprendizaxe. Fican por aprofundar mecanismos máis específicos do funcionamento da avaliación formativa que, na opinión dos alumnos, poidan contribuir para mellores resultados da avaliación sumativa.

Quanto ao alinhamento entre as avaliacións formativa e sumativa, os alumnos, maioritariamente, consideran que non existe, posiblemente porque os resultados da avaliación formativa ficam aquém do que esperavam e porque, de acordo con o que referem, as divergencias se deben sobretudo a factores contextuais de concretización de ambas as modalidades de avaliación (stress e redución da confianza na sumativa ou á vontade e maior confianza na formativa). Para além do referido, pensa-se que as divergencias poden ser justificadas, tamén, por cuestións estruturais de diferenzas entre ambos os tipos de avaliación. Na avaliación formativa lida-se con o aquí e agora, con a sensación de que se comprendeu a materia, con pequenas achegas que impulsan facilmente ao desempeño esperado polo profesor. Na avaliación sumativa, lida-se con parte, boa parte ou a totalidade de un programa formativo. O volume de información é maior e a súa gestión é máis complexa, até porque pode e debe implicar a exploración, de forma abrangente, de relacións entre diferentes contidos do programa formativo, bem como conexións con o cotidiano e aplicacións prácticas fora da escola. Na avaliación sumativa, o profesor ou o colega non están lá para disponibilizar unha achega, unha ajudinha. Obviamente que a avaliación sumativa tamén se pode concretizar con apoios, mas a verificación estrita de coñecimentos e desempeños, en termos de resultados, dificilmente se coaduna con directrices ou explicacións extra ás instrucións de solicitação da tarefa, mesmo que a estes resultados non lles sexa atribuída calquera clasificación e apenas poidan servir de análise aos procesos de raciocinio adotados.

Sobre o alinhamento entre ambas as avaliacións, acrece a necesidade de se analizarem as competencias básicas que serán obxecto de avaliación quer nunha quer noutra,

se criarem espaços de clarificação e de definição partilhada de critérios de avaliação e se proceder à discussão da construção de provas sumativas, entre outros aspetos, numa atitude mais proactiva do que retrospectiva.

Relativamente à gestão das avaliações formativa e sumativa na atribuição de notas, a partir das posições assumidas pelos alunos, conclui-se que não lhes é suficientemente clarificada e que, se tivessem espaço de decisão, tomariam decisões que implicariam maior valorização da avaliação formativa. O resultado que aponta para a atribuição de notas sobretudo a partir de provas de avaliação é consistente com resultados de outros estudos (Lobo, 1998; Serpa, 2010). Por outro lado, o facto de haver alunos a justificar resultados menos satisfatórios por o professor não ter adotado estratégias que atendessem às suas capacidades é revelador de que os resultados da avaliação das aprendizagens também devem levar à reformulação do ensino por parte do professor.

Das diferenças observadas entre anos de escolaridade, há a salientar uma menor satisfação com a avaliação por parte dos alunos que se encontram a concluir o 3.º ciclo do ensino básico, sabendo que se trata de momento que implica dar conta das aprendizagens previstas para o ciclo em questão. Comparativamente aos alunos do 8.º ano, expressam menor consciência dos momentos de avaliação durante as aulas, o que se interpreta por estarem mais focados nos resultados obtidos mediante provas escritas de avaliação, algo que de alguma forma fica evidente por defenderem numa avaliação desejável maior valorização destas do que os colegas do ano de escolaridade anterior.

Dos resultados obtidos, deduz-se que a avaliação formativa e a sumativa são complementares, algo consistente com alguma da literatura consultada (Gezer et al, 2021; Hill & Williams, 2019; Pedrosa, 2022), e que importa investir mais na clarificação da sua interdependência, quer ao nível da lecionação quer em termos de investigação científica, de modo a se poderem desenvolver práticas pedagógicas mais esclarecidas e eficazes na matéria em apreço. Esta conclusão não é incompatível com a ideia de Stiggins (2004) de que o sistema de avaliação se deve concentrar em melhorar os resultados de aprendizagem do aluno, não se limitando a medir os seus desempenhos. De acordo com Fernandes (2019), a compreensão das relações entre as aprendizagens e as avaliações é algo que



continua a carecer de desenvolvimento no quadro das teorias da aprendizagem e das teorias do currículo e do ensino.

### Referências

- Araújo, F. M. R. (2015). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and sumative evaluation of student learning*. Mcgraw-Hill.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an International Review*, 54 (2), 199-231.
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2018). Exploring relations between formative and summative assessment. In J. Dolin & R. Evans (Éd.), *Transforming assessment* (Vol. 4, p. 53 80). Springer International Publishing.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Eds.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 139-164). Curitiba.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée*. ESF.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 92(2), 21-25.
- Herman, J. L. (2013). *Formative assessment for next generation science standards: A proposed model (CRESST Resource Paper No. 16)*. University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Hill, M. F., & Williams, M. K. (2019). Formative and summative assessment: The relationship between two distinct approaches to assessment. *Journal of Educational Research*, 112(1), 78-87.
- Lobo, A. M. S. M. S. (1998). *A.A.A. (Aprendizagem Assistida pela Avaliação). Um sorriso difícil para o nosso sistema de avaliação*. Porto Editora.
- Pedrosa, J. (Coord.) (2022). *Avaliação de aprendizagens em instituições educativas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pyc, M. A., Agarwal, P. C., & Roediger, H. L. (2014). Test-enhanced Learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala, *Applying science of learning in Education Infusing Psychological science into the curriculum* (pp. 78-90). American Psychological Association.
- Rodiger, H. L. Butler, H. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15 (1), 20-27
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação*. Colibri.
- Stiggins, R. J. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.

## Avaliação para a aprendizagem no ensino superior: O e-portefólio como dispositivo de Avaliação

Teresa Santos <sup>1</sup> (0000-0002-7165-9051),

Palmira Alves <sup>2</sup> (0000-0002-3108-744X)

<sup>1</sup>Universidade Lusófona Porto

<sup>2</sup>Universidade do Minho Portugal

### Resumo

O e-portefólio tem vindo a ser cada vez mais usado no ensino superior, como um dispositivo de avaliação formativa, traduzindo uma abordagem predominantemente qualitativa no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Apresentamos os resultados de um estudo, de natureza qualitativa, que consistiu na construção de um e-portefólio para desenvolver o currículo e a avaliação. O contexto de estudo é uma Unidade Curricular, incluída no plano de estudos de uma licenciatura em Ciências Humanas e Sociais, numa Universidade pública, localizada no Norte de Portugal. Os dados foram recolhidos, através de inquérito por entrevista estruturada, junto dos estudantes (n=20) que frequentaram a UC. O objetivo principal era compreender a sua perspetiva relativamente às potencialidades e constrangimentos sentidos, no processo de elaboração do e-portefólio e ao longo de todo o processo, que culminou com a autoavaliação das aprendizagens. Os dados foram tratados com recurso ao WebQda – Qualitative Data Analysis Software e sujeitos a análise de conteúdo. Os resultados permitem concluir que um dos maiores desafios foi a construção do próprio e-portefólio, designadamente, pelas dificuldades em construí-lo numa plataforma, tornando-se, no final, uma potencialidade. Os estudantes consideraram que o e-portefólio é um dispositivo autocentrado, pois favoreceu a integração de saberes, o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, do sentido crítico e a organização do tempo e do estudo.

*Palavras-chave:* Ensino Superior, e-portefólio, avaliação para as aprendizagens, competências.

## **Assessment for learning in higher education: The e-portfolio as an assessment device**

### **Abstract**

The e-portfolio has been increasingly used in higher education as a formative assessment device, reflecting a predominantly qualitative approach in the teaching-learning-assessment process. We present the results of a qualitative study, which consisted in the construction of an e-portfolio to develop curriculum and assessment. The context of study is a Curricular Unit, included in the study plan of a degree in Humanities and Social Sciences, in a public University, located in the North of Portugal. Data were collected through a structured interview survey with students (n=20) who attended the course. The main objective was to understand their perspective regarding the potentialities and constraints felt in the process of preparing the e-portfolio and throughout the process, which culminated in the self-assessment of learning. Data were processed using WebQda - Qualitative Data Analysis Software and content analysis. The results highlight that one of the biggest challenges was the construction of the e-portfolio itself, namely, due to the difficulties in building it on a platform, becoming, in the end, a potentiality. The students considered that the e-portfolio is a self-centred device, as it favoured the integration of knowledge, the development of autonomy, responsibility, critical sense and the organisation of time and study.

*Keywords:* Higher Education, e-portfolio, assessment for learning, competences.

### **Introdução**

Na literatura da especialidade, surgem várias definições e origens de portefólio dependendo do propósito: “a purposeful collection of student’s work that illustrates efforts, progress and achievement” (Barrett, 2005, p. 6). O autor considera que o termo deveria ser qualificado como uma vitrine pois “it illuminates capabilities not covered by standard assessment”. O e-portefólio é um arquivo de trabalhos que o estudante recolheu, seleccionou, organizou e que proporciona “uma troca de ideias e o

feedback”, tem como propósito “melhorar as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação” (Lorenzo & Ittelson, 2005, p. 1) e coloca os estudantes no centro do processo de desenvolvimento do currículo, pois as decisões passam a ser de cada um e não do professor (Alves, et al. 2014) . Pressupõe uma metodologia centrada em atividades de autoria e de reflexão, incentivadora da aprendizagem, permitindo observar resultados de aprendizagem e desenvolvimento de competências mais difíceis de avaliar, dado que garante contextos construtivistas de aprendizagem, desenvolve a responsabilidade dos estudantes e colocam-nos no centro do contexto de aprendizagem ” (Sá-Chaves, 2005; Veiga Simão, 2005; Gomes & Alves, 2010). A generalidade dos portefólios, segundo Lorenzo e Ittelson, (2005, p. 1), pode enquadrar-se em três categorias principais: “student e-portfolios, teaching e-portfolios and institutional e-portfolios”. Neste texto, o foco da nossa abordagem reporta-se apenas aos “student e-portfolios” no ensino superior, onde pode ser “usado para documentar resultados de aprendizagem num curso e pode incluir a descrição, a motivação e a discussão de artefactos digitais, resultando numa importante ferramenta para representação, reflexão e revisão” ( Lorenzo & Ittelson, 2005, pp. 2-3). Com a evolução da tecnologia foram criadas alternativas aos portefólios em suporte papel para os “portefólios em suportes digitais, pois permitem todo um conjunto de novas possibilidades no que se refere à incorporação de elementos multimédia” (Gomes & Alves, 2010, pp.8-9). Estes últimos permitem, de forma facilitada, a incorporação de artefactos em diferentes linguagens, texto, imagem, vídeo, som em formatos multimédia e hipermédia, permitem formas multimodais de representação dos conhecimentos e produções dos alunos tornando-se mais ricos e mais consentâneos com diferentes estilos de aprendizagem e indo de encontro ao conceito de “inteligências múltiplas” (Gardner, 2006). O potencial do portefólio é envolver os alunos na participação ativa na avaliação e orientar a sua própria aprendizagem. Se, por um lado, ajuda na aprendizagem dos estudantes, por outro lado, representa desafios para estes, em virtude da utilização do software, que poderá ter alguma complexidade, pelo que é necessário que os estudantes se sintam confortáveis na sua utilização para que se centrem nas vantagens de aprendizagem que os portefólios digitais podem proporcionar (Oakley, Pegrum, Johnston, 2014). Deste modo, o e-portefólio (portefólio em suportes digitais), permite o desenvolvimento de “competências de comunicação escrita e multimédia. (...) pode

ajudar os estudantes a adquirir competências de literacia de tecnologias de informação e comunicação e de como usar os media digitais” (Lorenzo & Ittelson, 2005, p. 3). Sá-Chaves (2009) considera-o como um instrumento de diálogo entre o aluno/professor e alunos /aluno, continuamente, para organizar o pensamento e a aprendizagem, aumentar o seu envolvimento e construir sentido para as aprendizagens num contexto de autorregulação. Morgado et al (2009) sugerem ainda que os princípios pedagógicos de um portefólio de aprendizagens serão: a flexibilidade, a democraticidade, a criatividade e a inovação, que pode contribuir para o desenvolvimento de um cidadão mais consciencioso e ativo.

Nas últimas décadas, são diversos os autores que se referem à utilização dos portefólios como instrumentos de avaliação (Sá Chaves, 2005, 2009; Santos, 1997; Alves, 2003), destacando-se como “método de estímulo ao pensamento reflexivo, e potencial processo pedagógico que auxilia os estudantes a se transformarem em pessoas ativas, em investigadores críticos, abertos ao diálogo” (Cotta, & Mendonça, 2015, p. 583) Por outro lado, constitui-se como um instrumento regulador da aprendizagem, na medida em que exige pensamento reflexivo e favorece a metacognição, ao mesmo tempo que envolve e torna o aluno interveniente e responsável pelo seu próprio processo de avaliação.

Uma das principais razões apontadas para a utilização dos portefólios enquanto instrumentos de avaliação relaciona-se com a sua dimensão reflexiva, na medida em que permite a existência de um elo de ligação entre o processo de construção do portefólio e o produto final, facilitando os processos de auto e de heteroavaliação. “A produção de portefólios reflexivos possibilita a ocorrência de um processo de consciencialização, que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de ação futura” (Sá-Chaves, 2005, p. 8). Também. Veiga Simão (2008, p.145) menciona que se o portefólio for utilizado como metodologia “centrada na aprendizagem, antecipam-se mudanças de papéis, promoção das autoavaliações, autoaprendizagens através do estabelecimento de objetivos próprios, e conseqüentemente, de planos de concretização”. O estudante assume o comando de encontrar o seu próprio ambiente de aprendizagem pessoal e profissional.

## Método

Este estudo é de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2005; Stake, 2016; Coutinho, 2011; Amado, 2014), com características de estudo de caso, cujo objetivo é compreender as perspetivas dos estudantes face à utilização do e-portefólio para avaliação das aprendizagens no ensino superior. Os dados foram recolhidos junto de estudantes que frequentavam o 3º ano de uma licenciatura em Ciências Humanas e Sociais (n=20), numa Universidade pública, localizada no Norte de Portugal. Com base nos fundamentos teóricos e circunstanciais descritos, foram estabelecidos os seguintes objetivos: i) identificar as perspetivas dos estudantes sobre o trabalho desenvolvidas com o e-portefólio; ii) compreender as potencialidades e constrangimentos sentidos; iii), analisar a importância do e-portefólio para avaliação das aprendizagens.

Os dados foram recolhidos através de inquérito por entrevista estruturada. Solicitava-se aos estudantes que fizessem um balanço da aprendizagem e do processo, no sentido de compreender a perspetiva relativamente a aspetos precisos do seu trabalho. Tivemos em atenção o cumprimento das normas éticas da investigação, nomeadamente, a garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados. Utilizamos o software webQDA (Amado & Costa, 2018) para análise de conteúdo dos dados. A análise dos dados realizada pelo webQDA é semelhante à estrutura básica da análise de conteúdo (Bardin, 2010): a) pré-análise, com a organização do material a ser analisado; b) exploração do material, com codificação e categorização; e c) tratamento dos resultados, com interpretações inferenciais. A análise de conteúdo foi realizada com foco na utilização do e-portefólio para avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino superior emergindo três categorias, que são apresentadas na tabela 1: dispositivo de avaliação para as aprendizagens (aprendizagem contínua, relevância das aprendizagens e integração de saberes); dispositivo dinâmico (potencialidades, desafios, autoconhecimento e autotransformação); desenvolvimento de competências transversais (autoavaliação, autonomia, sentido crítico, organização e trabalho de equipa).

**Tabela 1** - *Categorias e Subcategorias e unidades de registo*

Categorias	Subcategoria	Unidades de registo
Dispositivo de avaliação para as aprendizagens	Aprendizagem contínua	9
	Relevância das aprendizagens	19
	Integração de saberes	8
Dispositivo dinâmico	Potencialidades	27
	Desafios	27
	Autoconhecimento	22
	Autotransformação	6
Desenvolvimento de competências transversais	Autoavaliação	17
	Autonomia	3
	Sentido crítico	3
	Organização	17
	Trabalho de equipa	9

## Resultados

Para apresentação dos dados recolhidos e posterior análise e discussão dos mesmos, relembramos aqui a categorização feita através do software de Análise Qualitativa de Dados WebQda, que divide as unidades de registo das respostas dos estudantes à entrevista em três categorias: A- Dispositivo de avaliação para as aprendizagens; B- Dispositivo dinâmico e C- Desenvolvimento de competências transversais.

Na análise da categoria “dispositivo de avaliação para as aprendizagens” encontramos três subcategorias, a saber: aprendizagem contínua, relevância das aprendizagens e integração de saberes.

Na subcategoria aprendizagem contínua, os estudantes procuraram incorporar no portefólio os conceitos abordados em sala de aula: “fiz uma breve síntese dos conteúdos de cada trabalho e transcrevi um pouco da minha opinião em relação à sua apresentação “(E11 e E12) “necessitei de ir apontando muito cuidadosamente todos os trabalhos, dias e características respetivas dos mesmos, de modo a ser capaz de expor a informação, da



forma que mais era adequada”. (E14) e “também aprendi a ser mais cooperativa e a saber escutar mais sobre cada conteúdo”. (E8)

Na subcategoria relevância das aprendizagens, foi opinião unanime que foi uma experiência positiva e que no futuro, certamente, se irá constituir como uma aquisição muito útil e enriquecedora: “esta experiência proporciona uma oportunidade de aprendizagem "diferenciada"” (E1); “consegui ter como foco o teor principal dos conceitos e transmiti-los” (E12); e “ aprendi o que é o currículo, a sua relevância e importância” (E11 e E2).

Quanto à integração de saberes, os estudantes referem “considerarei ter sido um dos trabalhos, mais enriquecedores do meu percurso escolar, não só por me ter permitido desenvolver diversas soft skills, muito importantes, tanto para o meu futuro profissional como pessoal, mas também por me ter mostrado que quando queremos realmente um objetivo, somos capazes de o concretizar” (E14); e “foi evoluindo o meu portefólio progressivamente e faço um balanço positivo deste método de avaliação” (E7).

Relativamente à segunda categoria dispositivo dinâmico, encontramos quatro subcategorias: potencialidades, desafios, autoconhecimento e autotransformação. As potencialidades mencionadas pelos estudantes foram: “a simplicidade das cores e a facilidade de acesso às diferentes secções e, ainda, a organização dos tópicos a colocar no portefólio” (E3); “a capacidade de utilizar uma linguagem limpa e de fácil compreensão” (E12); “a minha escrita, ficou clara e objetiva sinto que consigo transmitir as ideias de forma clara, prática e objetiva, articulando bem os assuntos e desenvolvendo um fio condutor lógico”. (E15 e E17). Quanto aos pontos fortes, os estudantes salientaram: “sinto que consigo transmitir as ideias de forma clara, prática e objetiva, articulando bem os assuntos e desenvolvendo um fio condutor lógico” (E15). Consideraram, ainda, como pontos fortes a organização, estética, simplicidade e organização de ideias (E5e E18) e ainda “um bom conteúdo informativo aliado de um pouco de criatividade” (E10).

Para os entrevistados, os maiores desafios: “a organização de ideias e a própria estruturação inicial do portefólio foram os meus maiores desafios, bem como a persistência e a ajuda dos colegas foi uma boa estratégia. ”(E12; E15 e E20) e acrescentaram “todo este portefólio foi um verdadeiro desafio pois, apesar de terem sido

estabelecidos os tópicos principais a abordar no mesmo, foi um trabalho bastante pessoal” ( E10 e E5). Relativamente à subcategoria autoconhecimento, os estudantes referiram: “adquiri capacidades que considero indispensáveis ao futuro” (E3); “este trabalho, na licenciatura, surgiu como uma forma de exteriorizar as minhas ideias e pensamentos” (E4), “tudo foi escolhido ao pormenor, de forma a me identificar com o meu trabalho” (E7); “olho para o meu portefólio e sei que o mesmo reflete a minha identidade devido à sua simplicidade, clareza e a própria paleta de cores utilizada (E5).

Quanto à subcategoria autotransformação, as unidades de registo refletem o percurso dos estudantes na elaboração do portefólio, “sofreu diversas alterações e adições, tornou-se imprescindível uma melhor organização do meu tempo, procurando sempre evitar acumular os materiais que foram sendo fornecidos” (E15 e E16) “as minhas estratégias foram pedir ajuda a quem sabia utilizar e pesquisar na internet as instruções de como o utilizar” (E9 e E7) .

Na última categoria, “desenvolvimento de competências transversais” encontramos as seguintes subcategorias: autoavaliação, autonomia, sentido crítico, organização e trabalho de equipa. Na subcategoria autoavaliação, os estudantes responderam “o meu portefólio, apesar de ser de certo modo simples, contém duas características bastante importantes, um bom conteúdo informativo aliado de um pouco de criatividade, exibindo a personalidade do seu autor, algo que também pude vir a aprender nesta unidade curricular” (E10) “na realização do portefólio, penso que consegui criar um portefólio apelativo, rigoroso e organizado, contendo no mesmo todas as componentes e aspetos negociados entre o professor e a turma; (E13) “tentei dar o meu melhor para atingir todos os objetivos e, sobretudo, para perceber por que e como os atingi” (E18).

A autonomia também ficou mais desenvolvida: “adquiri uma maior responsabilidade, no sentido de saber gerir o meu tempo de forma produtiva” ( E15) “a liberdade e autonomia que nos foi dada, nomeadamente, com a realização deste portefólio foi percecionada como a minha própria autonomia” (E20) “permitiu aperfeiçoar a minha capacidade de saber gerir o meu tempo da melhor forma, pois existiram imensas coisas para fazer ao mesmo tempo e foi necessário estabelecer prioridades e decidir o que fazer

em primeiro lugar”(E13). Passando para a subcategoria sentido crítico, os estudantes registaram: “da minha capacidade de analisar criticamente diversas temáticas, penso que esta Unidade Curricular apoiou bastante o meu crescimento nesse aspeto” (E7).

O discurso dos estudantes relativamente à organização foi ressaltado: “esforcei-me para cumprir todos os requisitos, inclusive fazendo pesquisas extra para encontrar conteúdos relacionados com a matéria, o que penso que o enriqueceu. Valorizei este aspeto porque foi algo que não fiz no meu trabalho de grupo” (E17) e “a organização do portefólio simplifica a procura pela matéria lecionada, sendo por isso um método que se revelou uma mais-valia e que pretendo aplicar a outras unidades curriculares” (E17).

### **Conclusão**

O e-portefólio surge como um instrumento, quer de aprendizagem, quer de avaliação, por assentar numa perspetiva de avaliação formativa, traduzida na interação professor estudante, em que o professor ajuda o estudante a pesquisar, a ser crítico e reflexivo, a autoavaliar-se, em síntese, a aprender.

Os estudantes desenvolveram a criatividade, ao produzir, de forma dinâmica e convidativa a visitar e consultar o seu e-portefólio. Desenvolveram a capacidade de saber gerir o tempo para conseguir estudar para todas as unidades curriculares, a autoconfiança, a capacidade de comunicar nas apresentações de trabalhos, a resiliência, a capacidade de enfrentar e superar os obstáculos (a criação do site), a adaptabilidade, a persistência, capacidade de sintetizar conteúdos. O e-portefólio leva os estudantes a adquirir competências de literacia tecnológica, desenvolve a metacognição, pois os estudantes reconhecem que aprofundaram livremente os conteúdos em que sentiam mais dificuldades e compreenderam como articular os objetivos, com os conteúdos e mesmo com o perfil de licenciado nesta área.

Acreditamos que o e-portefólio é um poderoso instrumento de ensino-aprendizagem-avaliação, nomeadamente, no ensino superior, dado que os estudantes já estão num nível de desenvolvimento em que a integração e articulação de saberes é mais fácil e isso conduzi-los-á a decisões mais fundamentadas, mais críticas e, conseqüentemente, mais na esteira do saber fazer consciente.

## Referências

- Alves, L., P. (2003). Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. *26ª Reunião Anual da ANPED*, Poços de Caldas- MG, pp. 1-14.
- Alves, M. P., Aguiar, M., & Oliveira, L. R. (2014). Para uma modelização da avaliação das aprendizagens no ensino superior feedback 360°. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha, . . . (ORGS.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas* (Vol. 2, pp. 475-496). EDUCA
- Amado, J., Ferreira, S. (2014). A entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (pp. 207-290). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, H. (2005). White paper: researching electronic portfolios and learner engagement. <http://www.electronicportfolios.com/reflect/whitepaper.pdf>
- Bogdan R. & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Costa, A. P., Moreira, A., Souza, F. (2019). webQDA (version 3.1) - *Qualitative Data Analysis*. Aveiro University and MicroIO
- Cotta, R. M. M. Costa, G. D. & Mendonça, E. T. (2015). Portefólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. <http://www.scielo.br/pdf/icse/v19n54/1807-5762-icse-19-54-0573.pdf> Acesso em: 12/05/2020
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Edições Almedina, S. A
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligens: new horizons in theory and practice*. USA: Basic Books

- Gomes, M.J. & Alves, A. P. (2010) Potencial Educativo dos e-portefólios. *Revista e-curriculum*, v.5 n.2 Julho 2010 pp1-12. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Lorenzo, G.; Ittelson, J. An Overview of E-Portfolios. EDUCAUSE: EDUCAUSE Learning Initiative, edited by Diana Oblinger, 2005. Disponível em: <http://educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf>.
- Morgado, J. ; Pinto, A., Montes, C. & Vieira , P. (2009). “ Portefólio: à procura ... de um caminho .... como tantos outros “*In Transformar a Pedagogia na Universidade. Narrativas da prática*. Fávia Vieira (org). Santo Tirso, De Facto
- Oakley, G., Pegrum, M. & Johnston, S. (2014). Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*. 42(1).
- Sá-Chaves, I. (2005). Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro - Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora
- Sá-Chaves, I. (2009). Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão (4ª ed., Vol. *Cadernos didácticos*. SS; Nº1). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Santos, L. (1997). Portfolio ou pasta do aluno. In: *Educação e Matemática*, 42 (pp 11-12).
- Stake, R. E. (2016). *Investigación con estudio de casos*. Morata (2016).
- Veiga Simão, A. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M., e Machado, E. (org.), *Avaliação com Sentido (s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 125-151
- Veiga Simão, M. (2005). O “Portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem - uma experiência no ensino superior pós-graduado, in Sá-Chaves, I. (Coord.).(2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Bookman)

## Área 12 – Necesidades Educativas Especiales

## Nueva Oportunidad de Formación

Encarnación Sueiro-Domínguez

Psicóloga Clínica COF “Nóvoa Santos” (SERGAS-Ourense)

Profesora Asociada Universidad Vigo (Ourense)

### Resumen

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, en 2021, señalaba que uno de los problemas fundamentales de la educación en este país era que el 16% de la población de 18 a 24 años, en el año 2020, no habían completado ninguna enseñanza de educación secundaria post-obligatoria y no seguía ningún tipo de educación-formación. Se hace necesario, pues, ofrecer a este colectivo, desempleado y sin la cualificación adecuada, en condiciones de precariedad y pobreza, la formación que le permita salir de aquella y lograr un empleo que le facilite su integración en la sociedad, de manera autosuficiente y digna. Con este objetivo nacen las llamadas Escuelas de la Segunda Oportunidad, para unas Necesidades Educativas diferentes a las que tradicionalmente ya conocíamos: proporcionar una educación para la juventud que ha abandonado prematuramente sus estudios obligatorios y que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y personal, sin oportunidades académicas ni profesionales. En 2015 se reúnen por primera vez, en Barcelona, las Escuelas Españolas de Segunda Oportunidad (E2O) y firman su Carta de principios fundamentales, que se basan en los ya recogidos en el Libro Blanco sobre educación y formación de la Comisión Europea “Enseñar y Aprender – Hacia una sociedad del conocimiento” (Bruselas 29 de noviembre de 1995). Considerando que en Galicia no hay Escuelas de Segunda Oportunidad acreditadas, aunque sí en el resto del territorio español, se presenta esta comunicación en este Congreso, que se desarrolla precisamente en La Coruña.

*Palabras clave:* formación, oportunidad, nueva



## **New training opportunity**

### **Abstract**

The Ministry of Education and Vocational Training, in 2021, pointed out that one of the fundamental problems of education in this country was that 16% of the population aged 18 to 24, in 2020, had not completed any education. post-compulsory secondary school and did not follow any type of education-training. It is therefore necessary to offer this group, unemployed and without adequate qualifications, in conditions of precariousness and poverty, the training that allows them to get out of it and get a job that facilitates their integration into society, in a self-sufficient and self-sufficient way. worthy. With this objective, the so-called Second Chance Schools were born, for Educational Needs different from those that we traditionally already knew: to provide an education for youth who have prematurely abandoned their compulsory studies and who are in a situation of social and personal vulnerability, without academic or professional opportunities. In 2015, the Spanish Second Chance Schools (E2O) met for the first time in Barcelona and signed their Charter of fundamental principles, which are based on those already included in the White Paper on education and training of the European Commission "Teaching and Learning – Towards a knowledge society" (Brussels, November 29, 1995). Considering that in Galicia there are no accredited Second Chance Schools, although there are in the rest of the Spanish territory, this communication is presented at this Congress, which is taking place precisely in La Coruña.

*Keywords:* training, opportunity, new

En 2021, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, señalaba que uno de los problemas fundamentales que afectaban a la educación en este país era que el 16% de la población de 18 a 24 años, en el año 2020, no habían completado ninguna enseñanza de educación secundaria post-obligatoria y no seguía ningún tipo de educación-formación, siendo sus causas muy diferentes (Marhuenda y García, 2017). En estas condiciones de precariedad y pobreza, sin autonomía, encaran el mundo laboral. La

integración de la juventud en riesgo de exclusión en la sociedad en general, y en el mercado laboral en particular, sigue siendo un reto en España a pesar de la reducción de las tasas de abandono escolar en los últimos años. El crecimiento de la economía depende de las capacidades y habilidades de sus ciudadanos, de manera que el hecho de que dos de cada cinco jóvenes no finalicen la educación secundaria se ha convertido en un problema estructural difícil de solventar con el sistema educativo actual. Que la juventud sienta que tienen un hueco en la sociedad a pesar de que no finalice sus estudios, es vital para una economía exitosa basada en el conocimiento sostenible y para alcanzar una sociedad estable a la que todos puedan contribuir.

Entonces, es preciso ofrecer a este colectivo la formación que le permita salir de aquella y lograr un empleo que le facilite su integración en la sociedad, de manera autosuficiente y digna (Martínez et al, 2021). Necesitan una nueva oportunidad educativa, para unas Necesidades Educativas diferentes de las que tradicionalmente se conocen, que ha de proporcionar una educación para la juventud que ha abandonado prematuramente sus estudios obligatorios y que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y personal, sin oportunidades académicas ni profesionales.

### **¿Qué son las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O)?**

Para dar respuesta a lo antes mencionado, nacen las E2O, que son aquellas que permiten que la juventud que ha abandonado sus estudios adquieran una formación básica para conseguir un empleo. La idea es ofrecer a quienes están fuera del sistema educativo las mejores vías de formación y el mejor marco para que adquieran confianza en sí mismos y adquieran los hábitos y conductas que son necesarios para su inserción sociolaboral.

El origen de esta expresión se encuentra en el Libro Blanco sobre educación y formación titulado «Enseñanza y aprendizaje: hacia la sociedad del aprendizaje» (Comisión Europea, 1995), donde se identifican cinco objetivos principales, siendo el tercero «luchar contra la exclusión». Para la Comisión Europea, el fin de esta formación es mejorar el acceso a los conocimientos, con ritmos de enseñanza adaptados, nuevas motivaciones, períodos de prácticas en empresa, material multimedia y con la instauración de clases con poco alumnado.

La primera E2O abrió sus puertas en Marsella, en 1997, siendo en noviembre del 2015 cuando se reúnen por primera vez, en Barcelona y firman una Carta de principios fundamentales, basados, siguiendo a García-Montero (2018), en los siguiente cinco:

- \* Favorecer la integración profesional y social duradera de quienes, estando desempleados, se encuentran fuera del sistema educativo.
- \* Desarrollar las competencias sociales y profesionales.
- \* Colaborar con las empresas.
- \* Conseguir el reconocimiento de las administraciones públicas.
- \* Trabajar en red.

Martínez et al. (2021) señalan que en marzo de 2016, nacen en España, para dar soluciones concretas y eficaces a la juventud que no tenía titulación ni empleo, desarrollando el modelo reconocido de las E2O, innovador y acreditado, vinculado estrechamente con el sector empresarial (Thureau, 2018).

Las claves del modelo son la existencia de itinerarios pedagógicos individualizados, que responden a intereses, necesidades y compromisos de la juventud, quien es protagonista de su propio proceso educativo, con el acompañamiento integral (familiar, de vivienda, legal, sanitario,...) de los equipos educativos y, además, donde el aprendizaje y el desarrollo personal se apoyan en el trabajo y en el aprendizaje de un oficio (Martínez et al (2021).

En España, las E2O tienen un modelo pedagógico propio basado en:

- \* Una formación innovadora a través de itinerarios flexibles e individualizados que permiten una continuidad educativa.
- \* Acompañamiento integral con refuerzo en competencias básicas y laborales.
- \* Apoyo integral en demandas sociales y una especial atención a los jóvenes más vulnerables.
- \* Y, una prioridad dada a la experiencia práctica mediante un vínculo estrecho con el mundo empresarial y una apuesta caracterizada por el trabajo en red.

Los Programas de Segunda Oportunidad se recogen en el Plan de Implantación de la Garantía Juvenil en España, entre las medidas para mejorar la empleabilidad e incrementar las oportunidades laborales de quienes sin empleo, abandonaron pronto sus estudios.

### **Motivación de la juventud para ir a una E2O**

La juventud que acude a las E2O carece de una titulación que les permita presentarse en las empresas como candidato válido. Parte de ella ha llegado a España como consecuencia de los conflictos sociales o crisis económicas que se producen en sus países de origen -donde sí habían estudiado- pero la dificultad que presenta la homologación de títulos provoca que, ante las empresas, se presenten como jóvenes sin cualificación. Otra parte no quiere seguir estudiando, aunque sí desea trabajar y prosperar en su vida. Pueden sentir que es el propio sistema quien los abandona, al no poder continuar estudiando por sus circunstancias personales, económicas o familiares y, consecuentemente no pueden acceder a un puesto de trabajo. Las escuelas de segunda oportunidad fomentan el pleno desarrollo de sus alumnos y alumnas y facilitan su inserción en la sociedad desarrollando programas inclusivos que refuerzan las actitudes y comportamientos adecuados que les permitirán a los jóvenes su plena inserción social.

### **Objetivos**

Siguiendo con lo mencionado anteriormente y según la Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) su objetivo es facilitar a quienes están entre los 15 y 29 años, sin empleo ni titulación, un modelo pedagógico original basado en una formación innovadora a través de itinerarios personalizados, un refuerzo en competencias básicas y laborales, experiencias prácticas en vinculación con el mundo empresarial y un apoyo en demandas sociales, con especial atención a quienes son más vulnerables.

La Fundación ITER (organización no lucrativa, aconfesional e independiente), construida en 2006, en este mismo sentido, señala que su misión es propiciar la integración sociolaboral de la juventud de la Comunidad de Madrid en riesgo de exclusión social, contribuyendo a la mejora de su empleabilidad, mediante acciones formativas específicas, a la par que les proporcionan acompañamiento y orientación en el proceso de integración laboral, proporcionándoles oportunidades de empleo en las empresas con las que tienen establecidos acuerdos de colaboración. Confían en las posibilidades de la juventud a la que atienden y tratan de ayudarla a reconstruir su confianza ([www.fundacioninter.org](http://www.fundacioninter.org)).

Para el cumplimiento de sus objetivos, siguiendo la web de la Asociación ([www.e2oespana.org](http://www.e2oespana.org)), ésta desarrolla una serie de actividades:

- \* Reforzar la colaboración entre las E2O,
- \* Preparar y garantizar la acreditación de las E2O por la propia Asociación,
- \* Organizar y participar en los eventos que ayudan a la movilización de todos los actores a favor del modelo de E2O,
- \* Desarrollar complementariedades con las políticas públicas y una interlocución activa con las administraciones,
- \* Construir una cooperación activa y efectiva a nivel europeo en el Mediterráneo
- \* y todas aquellas acciones que permitan el reconocimiento y el desarrollo del modelo de las E2O, a nivel nacional y autonómico.

Además, contribuyen a los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de la Agenda 2030, adoptados por Naciones Unidas en 2015:

4. Educación de calidad.
5. Igualdad de género.
8. Trabajo decente y crecimiento económico.
10. Reducción de las desigualdades y
17. Alianzas para lograr los objetivos.

### **Características de las E2O y cuáles son**

Aunque las particularidades de cada escuela dependen del entorno en el que se implantan, las características generales podrían ser:

- \* Son entidades estrechamente relacionadas con los organismos públicos locales, los servicios sociales y asociaciones para establecer el contacto inicial con los jóvenes y empresas con miras a ofrecer posibles lugares de formación y puestos de trabajo a los alumnos
- \* La enseñanza se centra en las necesidades y habilidades del alumnado, estimulando el aprendizaje activo y apoyándose en su acompañamiento durante todo el proceso.
- \* Los módulos de enseñanza son flexibles, permitiendo combinar el desarrollo de habilidades básicas (aritmética, lógica, habilidades sociales, ...), con la capacitación en puestos de trabajo reales en empresas.
- \* El uso de las TIC para la adquisición de nuevas habilidades.

Según la propia Asociación Española ([www.e2oespana.org](http://www.e2oespana.org)), las E2O acreditadas (mediante la entidad independiente que revisa y garantiza el proceso de acreditación de

las escuelas de la Asociación Española de E2O: EDUQATIA) son las que siguen, distribuidas en diferentes asociaciones/fundaciones por toda España:

Asociación Arrabal AID: Málaga y Chiclana

Asociación Iniciatives Solidàries: Valencia

Asociación La Rueca: Madrid

Asociación NOESSO: Vicar (Almería)

Asociación Norte Joven: Madrid

Asociación Ortzadar: Donostia-San Sebastián

Asociación Taller Educativo Laboral Casetas “Telca”: Zaragoza

Casa Escuelas Pías Santiago Uno: Salamanca

Escuela Micaela Portilla: Fontecha (Álava)

Federación de plataformas sociales “Pinardi”: Madrid

Fundación Adsis: Donostia, Vitoria-Gasteiz, Getxo-Leioa, Valencia, Bilbao, Basauri y Barcelona

Fundación Adunare: Zaragoza

Fundación Comtal: Barcelona

Fundación Don Bosco: Córdoba, Sevilla, Málaga, Granada, Jaén y Tenerife

Fundació El Llindar: Cornellà de Llobregat

Fundación Federico Ozanam: Zaragoza

Fundación Ilundain Haritz-Berri: Pamplona

Fundación Juan Soñador: León

Fundación Marianao: Sant Boi de Llobregat

Fundación María Auxiliadora: Zaragoza

Fundación Picarral: Zaragoza

Fundación Gentis: Deltebre

Fundación Rey Ardid: Zaragoza

Fundación San Valero: Zaragoza

Fundación Tomillo: Madrid

Opción 3: Madrid

Peñasal Kooperatiba: Bilbao, Markina y Tolosa

Salesians Sant Jordi: PES Cruilla (Barcelona), PES Mataró (Mataró), PES Martí-Codolar (Barcelona), PES Lleida (Leida)

YMCA: Toledo.

Como se observa, en Galicia no existen, estando las más próximas en León y Salamanca.

La oferta formativa de las E2O en España se caracteriza por plantear una formación integral (competencias técnico-profesionales, básicas y transversales) y un acompañamiento personal importante. La heterogeneidad de las E2O es una fortaleza, demostrando flexibilidad y capacidad de adaptación al contexto en el que cada una se ubica, de tal manera que cada E2O tiene su propia oferta formativa en función de las necesidades del alumnado, las necesidades del mercado laboral en su territorio y las opciones de financiación. Además, las E2O involucran a las empresas en el diseño y desarrollo de los itinerarios, reforzando la conexión con el mercado laboral y la experiencia práctica ([www.e2o.espana.org](http://www.e2o.espana.org)).

### **Resultados del modelo de las E2O**

#### **Fundación Iter, como E2O**

En su página web señala que ayudan a conseguir empleo a jóvenes entre 18 y 24 años, en riesgo de exclusión social, a través del programa Inserta, cuya metodología incluye formación prelaboral y ocupacional en competencias transversales y profesionales. Añade que la juventud llega a la Fundación con un nivel de estudios muy bajo: el 38% no tienen estudios, un 4,13% formación profesional básica y un 3,40% ha realizado un programa de cualificación profesional inicial (PCPI). Sin embargo, la tasa de abandono durante la fase de formación del itinerario de inserción se situó, en 2018, en el 4%, lo cual habla de la adecuación de las actividades realizadas para despertar el interés de la juventud y la motivación para seguir adelante. Señala que los resultados obtenidos en inserción de la juventud en los últimos dos años muestran lo correcto de su camino: más del 80% de quienes iniciaron el itinerario de inserción laboral han conseguido empleo y un 10% de quienes abandonaron antes de finalizar, fue para volver a estudiar ([www.fundacioniter.org](http://www.fundacioniter.org)).

## **Asociación de E2O**

En el curso 2021-2022, 7.855 jóvenes (el 71% es hombre; el 53% tiene entre 15 y 18 años, el 41%, entre 19 y 25 años y el 6% entre 26 y 29 años) se han formado en 43 Escuelas de Segunda Oportunidad presentes en 9 Comunidades Autónomas, con el apoyo de 960 profesionales. Su tasa de éxito fue del 61 %. Sin embargo, un curso antes (20-21), su tasa de éxito fue superior: 7.952 jóvenes (el 71% es hombre; el 54% tienen entre 15 y 18 años, el 39%, entre 19 y 25 años y el 7% entre 26 y 29 años) se han formado en 43 Escuelas de Segunda Oportunidad presentes en 9 Comunidades Autónomas, con el apoyo de 918 profesionales, siendo su tasa de éxito del 66 % ([www.e2oespana.org](http://www.e2oespana.org)).

## **La formación en las E2O acreditadas: perfil, trayectoria y condiciones de éxito de las y los jóvenes**

Es el estudio de Martínez et al. (2021), encargado por la Subdirección General de Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional al grupo de investigación de la Universitat de Valencia, en diciembre de 2019, cuyos resultados son:

### ***En cuanto a la Experiencia en las E2O:***

\* Casi la mitad del alumnado que llega a las E2O lo hizo por recomendación del centro de secundaria obligatoria donde estudiaban, dando continuidad a su formación. En este sentido, el propio sistema educativo, las ve como un recurso. Los itinerarios personalizados son la clave de la oferta de las E2O y, en ellas, la juventud, se siente capaz, reconocida y protagonista de sus decisiones que afectarán a su vida adulta.

\* Esta juventud considera que las E2O son una alternativa de habilitación profesional para quienes rechazan el estudio académico, les permite experimentar para ayudarles a encontrar su propio camino laboral, aprenden a convivir y a relacionarse y a combatir la desmotivación y la falta de hábitos de disciplina. En torno al 75% destacan aspectos positivos, tales como los relacionales (reciben buen trato y atención, se lo pasan bien, les gusta ir y establecen buenas relaciones de amistad), los vinculados a la utilidad de la experiencia, a la profesionalidad de la institución y a sus recursos.

### ***Expectativas de futuro de esta juventud:***

A corto y a medio plazo, la mayoría quiere trabajar cuando finalice la E2O, no deseando continuar su formación más allá de las E2O.



### ***Equipos Profesionales:***

Valoran positivamente la manera de enseñar, el trato con el alumnado, que permite reconectar con una experiencia de aprendizaje, hay una mirada normalizadora, el acompañamiento es personalizado, es importante el apoyo para la toma de decisiones, que es muestra de madurez, independencia y asunción de responsabilidades frente a su propia vida.

### ***Equipos Directivos:***

Para el logro de los objetivos en cada joven (desarrollo personal, progreso educativo, cualificación profesional e inserción laboral), señalan la importancia de que: cada cual sea el centro de las intervenciones, los itinerarios han de ser personalizados, enfoque educativo flexible adaptado a cada ritmo de aprendizaje, aprendizaje práctico, apoyado en el trabajo cooperativo que genere competencias transversales, relación educativa cercana y de confianza y evaluación continua y sistematizada, que permite el reconocimiento de los logros alcanzados.

### ***Le piden al Ministerio de Educación y FP:***

- \* Reconocimiento de la función que realizan las E2O, de la efectividad de su alcance,
- \* Que adopte algunas de las claves del éxito de las E2O,
- \* Asegurar un retorno satisfactorio al sistema educativo ordinario,
- \* y fomentar la incorporación de la juventud al mercado laboral.

### **Resultados del modelo de las escuelas de segunda oportunidad (E2O) acreditadas en España. En respuesta al abandono escolar temprano y al desempleo juvenil, de Marhuenda y Chisvert, de 2022**

Se trata de la investigación que la Asociación Española de E2O encargó a la Universitat de Valencia, con quien tiene un convenio de colaboración desde 2016, cuyo objetivo general fue el de analizar los beneficios de este modelo. Para ello, se valora el aprendizaje generado en el alumnado de las E2O y el inicio de sus trayectorias posteriores, especialmente si facilita el retorno educativo y/o el acceso al empleo, en beneficio de su inclusión social. La investigación iniciada a finales de 2020, tenía una duración prevista de 12 meses. Los resultados se presentaron en el VI Encuentro Nacional de E2O (2022).

Las conclusiones del equipo de investigación, liderado por Fernando Marhuenda Fluixá y María José Chisvert Tarazona, que contó con investigadores de la Universidad de Valencia, la Autónoma de Barcelona y la de Murcia, y que realizó entrevistas semi-estructuradas a 24 E2O, a 10 profesionales de empresas que contrataron egresados de las mismas, a 9 tutores/as de IES a los que regresaron estudiantes de las E2O, además de recoger datos de las trayectorias de 1592 jóvenes y de cuestionarios directos a 351 jóvenes egresados de 28 E2O en el curso 19-20, se sintetizan en:

\* Existe una diversidad de perfiles (edades, orígenes, situaciones familiares, trayectorias previas y expectativas) en el alumnado egresado de la E2O y diversidad en el tipo de oferta formativa (itinerarios, duración, formación para el empleo, formación profesional en diferentes niveles...).

\* De las 2 orientaciones básicas de las E2O, el reingreso a la formación y el ingreso al mercado de trabajo, la primera tiene un mayor peso. El mayor impacto de la mejora de competencias se da en el reingreso a la formación, que hace la mitad del alumnado. Hay una mejora significativa de todas las competencias, personales, de predisposición al estudio y de empleabilidad.

\* La formación en centros de trabajo se vio afectada por la pandemia.

\* La juventud egresada de las E2O tienen una valoración positiva y muy positiva de su experiencia, a todos los niveles (clima del aula, relación con el profesorado y centro en general).

#### ***Resultados obtenidos:***

\* La práctica educativa de las E2O es un ejemplo del buen hacer con la juventud que lo ha tenido muy difícil, que fueron expulsados del sistema escolar, que se nota cuando regresan a sus IES donde ya no es la misma, puesto que le han ayudado a madurar. Sin embargo, las competencias transversales (interés, trabajo en equipo, comunicación, puntualidad, respeto, capacidad de improvisación, resiliencia,...) también son importantes. Se trata de prestar especial atención al desarrollo integral de la persona.

\* El éxito de las E2O es la reconstrucción de personas que por vez primera se ven con un rumbo en su vida, capaces de levantarse y seguir adelante. Lo cual es un gran éxito.

\* Los conocimientos y el ritmo de aprendizaje están en 2º lugar, lo importante es “engancharlos” al centro, creando un vínculo afectivo, a la par que dándoles una formación lo más práctica posible.

***Lo que conforma la identidad de las E2O:***

- \* Tratan de ofrecer una respuesta integral a las situaciones de la juventud en riesgo de exclusión social.
- \* Ofrecen una respuesta educativa intencionadamente diferenciada de los IES.
- \* Acuerdan con la juventud un itinerario personalizado, elaborado, teniendo en cuenta las necesidades de cada cual, de su entorno y del mercado laboral. Es imprescindible la personalización.
- \* Son organizaciones educativas flexibles y diversas, que aprenden, comparten y generan conocimiento para adaptarse mejor al entorno.
- \* Cuidan el vínculo afectivo.
- \* Existe el compromiso profesional de los equipos educativos.
- \* Se aprende mediante la prácticas.
- \* Existen las E2O que tienen enseñanza reglada dentro de ellas. Y esto puede condicionar la práctica educativa.

***Lo qué indican los Resultados del estudio con respecto a los Principios de las E2O:***

1. Reconocimiento de la Administración Local y Autonómica. Es su mayor problema. Dependen de la financiación pública y/o privada. Se da la paradoja de que la ausencia de normativa le permite flexibilizar sus actuaciones, uno de sus puntos fuertes, que a la par le impiden el reconocimiento legal que conllevaría regulaciones y normas, que limitarían la flexibilidad.
2. Favorecer la integración profesional y social duradera de la juventud que está fuera del sistema educativo, gracias a los itinerarios educativos personalizados, a las metodologías atractivas, innovadoras, participativas y motivantes. Aunque no son opciones excluyentes (inserción profesional/laboral y retorno educativo), se potencia más la primera, no resultando sencillo el retorno al sistema educativo.
3. Desarrollo de competencias sociales y profesionales. El éxito de las E2O está en la reconstrucción de personas.

4. Colaboración con las empresas: La empresa es una aliada esencial en el proceso y la colaboración con ellas puede ser un medio para la inserción laboral o la empresa se convierte en un medio para el desarrollo personal.

5. Trabajo en red, con otros agentes sociales, educativos y de salud es esencial en el proceso. En ocasiones cooperan a la par que compiten con otros agentes tanto por la financiación, como por la población a la que atienden.

### Referencias

Gracia-Montero, R. (2018). Las escuelas de Segunda Oportunidad en España. *Educación(nos)*, 81, 7-10.

Marhuenda, F. & Chisvert, M.J. (Coord). (2022). *Resultados del modelo de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) acreditadas en España. En respuesta al abandono escolar y al desempleo juvenil*. [https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe\\_Resultados\\_Modelo\\_E2O.pdf](https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe_Resultados_Modelo_E2O.pdf)

Marhuenda, F. & García, J. (2017). La educación de la juventud, ¿es posible superar los límites de la escolarización obligatoria? *Profesorado, revista de curriculum y formación de profesorado*, 21, n.º 4.

Martínez, I., Córdoba, A.I., Gabaldón, D., García-Montero, R., García-Rubio, J., Jiménez, A., Marhuenda, F., Molpeceres, M., Olmeda, E. & Zacarés, J.J. (2021). *La formación en las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) acreditadas en España: perfil, trayectoria y condiciones de éxito de las y los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Secretaría Técnica

Thureau, G. (2018). La Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La segunda oportunidad del sistema educativo. *Educación(nos)*, 81, 11-13.

### Páginas Web:

<https://www.e2oespana.org/>

<https://fundacioniter.org/>

Perceções de famílias acerca da utilização do Ages & Stages Questionnaires (ASQ-PT)

Rita Laranjeira (<http://orcid.org/000-0002-5843-5395>)\*,

Ana Maria Serrano (<http://orcid.org/0000-0002-6117-4050>)\*\*

\*Centro de Investigação em Educação, Instituto da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, \*\* Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Rita Laranjeira – [ritadri@gmail.com](mailto:ritadri@gmail.com)

## Resumo

A identificação precoce de crianças com problemas de desenvolvimento é um bem necessário na promoção do desenvolvimento das crianças com impacto positivo no bem-estar das famílias. Deveria ser implementado um sistema de rastreio desenvolvido pelos profissionais que atuam ao nível da prevenção primária. Ages & Stages Questionnaires, 3ª Edição, é um instrumento de rastreio que apresenta os requisitos da identificação precoce e foi desenvolvido para ser preenchido por pais e/ou cuidadores com a interpretação dos resultados obtidos realizada pelos profissionais. Em Portugal, este instrumento encontra-se traduzido, aferido e adaptado à população infantil e tem o nome de ASQ-PT. Desenvolvemos um estudo qualitativo onde crianças foram rastreadas com o ASQ-PT, com participação ativa das famílias. Após o rastreio, realizámos entrevistas semiestruturadas a 14 famílias para conhecer a sua perceção acerca da utilização do ASQ-PT no rastreio, da sua colaboração no processo e da valorização dos profissionais no que diz respeito ao envolvimento dos pais. Concluímos que as famílias consideraram que há mais vantagens do que aspetos a melhorar com a utilização do ASQ-PT. Surgiram questões acerca do preenchimento dos questionários pelas famílias, da interpretação e da compreensão do questionário. Segundo as famílias, o ASQ-PT é um instrumento que tem inúmeras características positivas, valoriza a participação e promove o envolvimento da família no processo de rastreio. As famílias mencionaram que houve capacitação, tanto nelas como nos profissionais, acerca de desenvolvimento. As famílias concluíram que há aspetos do rastreio que podem ser ultrapassados através de um aumento da colaboração entre profissionais e famílias.

*Palavras-chave:* Ages and Stages Questionnaires, rastreio de desenvolvimento, envolvimento das famílias, colaboração profissionais e famílias

### **Families' perceptions about the use of Ages & Stages Questionnaires (ASQ-PT)**

#### Abstract

The early identification of children with developmental problems is a necessary asset in promoting children's development with a positive impact on families' well-being. A development screening system developed by professionals working in primary prevention should be implemented. Ages & Stages Questionnaires, 3rd Edition, is a screening instrument that presents the requirements for early identification and was developed to be completed by parents and/or caregivers with the results interpretation obtained by professionals. In Portugal, this instrument is translated, measured and adapted to the child population and is called ASQ-PT. We developed a qualitative study where children were screened with the ASQ-PT, with families' active participation. After the screening, we carried out semi-structured interviews with 14 families to find out their perception about the use of the ASQ-PT in the screening, their collaboration in the process and the professionals' valuation about parental involvement. We concluded that families considered that there are more advantages than aspects to improve with the use of the ASQ-PT. Questions arose about the families' filling of the questionnaires, the interpretation and understanding of the questions in the questionnaire. According to the families, the ASQ-PT is an instrument that has numerous positive characteristics, values participation and promotes family involvement in the screening process. Families mentioned that there was empowerment, both for them and for professionals, about development. They also valued the interaction that can exist with the child when filling out the questionnaire. Families concluded that there are screening aspects that can be overcome through increased collaboration between professionals and families.

*Keywords:* Ages & Stages Questionnaires, developmental screening, families' involvement, professionals and families collaboration

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) existe para proporcionar condições positivas e de suporte ao desenvolvimento das crianças. Mas, para as crianças terem acesso à IPI e com o intuito de atenuar as consequências das adversidades precoces que experienciam, deverá existir uma identificação precoce dos problemas de desenvolvimento das crianças ou dos fatores que colocam em risco o seu desenvolvimento.

Por identificação precoce entendemos o conjunto de atividades que tem como objetivo a deteção atempada de problemas de desenvolvimento nas crianças. A identificação envolve a existência de um programa de identificação: a consciência da comunidade acerca do programa e do desenvolvimento, os contactos e os encaminhamentos; o rastreio de desenvolvimento, a monitorização do desenvolvimento e a avaliação do desenvolvimento (Bricker et al., 2013). De entre estes conceitos, salientamos o rastreio de desenvolvimento de crianças enquanto processo de monitorização da população infantil que permite identificar as crianças que se encontram em risco de atraso de desenvolvimento. O rastreio de desenvolvimento implica a aplicação de testes a intervalos regulares que podem abranger um ou mais domínios de desenvolvimento, que podem ser aplicados a um grande número de crianças, sejam eficientes, tenham boas qualidades psicométricas, fiabilidade e validade, seja de fácil aplicação e de fácil interpretação e sejam económicos (Bricker et al., 2013; Meisels & Atkins-Burnett, 2008; Oliveira, 2017; Squires et al., 2009). A realização regular de um rastreio de desenvolvimento monitoriza o desenvolvimento das crianças e promove a capacitação das famílias acerca de comportamentos positivos que contribuem para a aquisição de novas competências na criança (Bricker et al., 2013). A utilização de instrumentos formais de rastreio de desenvolvimento aumenta de forma significativa a deteção precoce de problemas de desenvolvimento nas crianças.

O rastreio de desenvolvimento, no que diz respeito ao preenchimento de um questionário enquanto instrumento para obter informação, pode ser desenvolvido de duas formas distintas: uma com o questionário a ser preenchido pelos pais, incluindo as suas preocupações, as competências das crianças, os fatores de risco e de proteção; outra com o preenchimento pelos profissionais através da observação das competências das crianças

e onde pode constar alguma informação recolhida junto das famílias. As vantagens de um instrumento de rastreio preenchido pelos pais são: ser económico, ter um preenchimento breve, os pais poderem preencher sozinhos ou com ajuda de profissionais, os pais aprenderem sobre desenvolvimento enquanto preenchem o questionário e tornarem-se elementos ativos no rastreio e na aquisição de competências das suas crianças (Pinto-Martin et al., 2005). O resultado do rastreio deve ser apresentado aos pais por um profissional com conhecimento em desenvolvimento e que os informe acerca de um possível encaminhamento, caso seja necessário.

A família é o principal contexto de desenvolvimento da criança. Enquanto principais cuidadores, os pais devem ter consciência da importância do seu papel e da influência no desenvolvimento das suas crianças pois são quem melhor as conhece, são a maior fonte de informação sobre elas, são quem passa mais tempo com as crianças (Epps, s/d, as cited in Couchenour & Chrisman, 2000; Wolfendale, 1999). Os pais são os elementos mais estáveis e consistentes na vida das crianças e a sua responsabilidade não pode ser substituída, dado que lhes compete tomar todas as decisões acerca da vida das crianças e devem ter uma presença ativa na vida delas.

A família tem um conhecimento especializado sobre a criança, conhecimento esse que deve ser partilhado com outros cuidadores, sobretudo quando existem dificuldades ao nível do desenvolvimento. Estudos realizados corroboram que a maioria das famílias consegue identificar dificuldades no desenvolvimento das suas crianças (American Academy of Pediatrics, 2001; Glascoe, 2000). Se se pretende que as crianças sejam identificadas de forma precoce para terem acesso a intervenções que promovam o potencial máximo do seu desenvolvimento, as famílias devem estar envolvidas, em conjunto com os profissionais ao nível da prevenção primária (saúde e educação), no processo de identificação e de rastreio. As famílias dão o suporte necessário às crianças durante o rastreio, identificam discrepâncias entre o que é observado e as capacidades que as crianças apresentam noutros contextos e refletem em conjunto com os profissionais acerca dos resultados para garantir o melhor desempenho da criança (Division for Early Childhood, 2007; Meisels & Atkins-Burnett, 1999). Durante o rastreio, a colaboração entre famílias e profissionais permite estabelecer uma relação entre estes com o foco em



objetivos comuns, promove a consolidação e/ou aquisição de novos conhecimentos acerca de desenvolvimento nas famílias e o fortalecimento das práticas parentais. Por isso, o envolvimento das famílias é essencial e deve ser valorizado.

O *Ages and Stages Questionnaires*, 3ª Edição (ASQ-3), é um instrumento de rastreio de desenvolvimento preciso, cujos resultados para as crianças rastreadas têm sido positivos e significativos. Começou a ser desenvolvido nos Estados Unidos da América, durante a década de 1980, por Jane Squires e Diane Bricker e seus colaboradores.

O ASQ-3 é um instrumento de fácil administração e foi desenvolvido para ser preenchido por pais e prestadores de cuidados com a colaboração de profissionais para a interpretação dos resultados obtidos. Rastreia crianças entre 1 e 66 meses e é composto por 21 questionários distribuídos por intervalos de idade bem definidos: 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 30, 33, 36, 42, 48, 54 e 60 meses. Todos os questionários têm 30 questões distribuídas por cinco áreas de desenvolvimento: comunicação, motricidade global, motricidade fina, resolução de problemas e área pessoal e social. Tem também uma secção de generalidades que se foca nas preocupações e dúvidas dos pais relativas à sua criança. O seu preenchimento demora cerca de 15 minutos. Após cotação, os resultados são colocados numa folha de sumário, num gráfico de barras (Squires et al., 2009).

Em Portugal, o ASQ-3 já se encontra traduzido, aferido e adaptado para a população infantil e denomina-se ASQ-PT (Graça, 2013; Lopes, 2013; Teixeira, 2013)

### **Metodologia**

Desenvolvemos um estudo qualitativo com o objetivo inicial de ser realizado o rastreio de desenvolvimento com o ASQ-PT e, posteriormente, conhecer a perceção das famílias acerca da utilização do ASQ-PT no rastreio de desenvolvimento, a sua colaboração no rastreio e a valorização dos profissionais acerca do envolvimento das famílias neste processo.

Para o efeito, o estudo e o ASQ-PT foram apresentados a profissionais de IPI, de saúde e de educação de três áreas geográficas de Portugal: Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo. Foram estes profissionais que definiram quais as crianças que seriam rastreadas com o ASQ-PT. Para a realização do rastreio, foram solicitadas as devidas autorizações

às famílias, especificando se estariam disponíveis para participar numa entrevista posterior. A equipa de investigação teve contacto apenas com as famílias entrevistadas.

Após o rastreio de desenvolvimento com a utilização do ASQ-PT e para a recolha de dados, realizámos entrevistas semiestruturadas às famílias, para as quais delineámos um guião. As entrevistas foram feitas com recurso a gravação de som. Todas as entrevistas foram transcritas e enviadas às famílias para verificação da informação recolhida, assegurando-se assim a sua concordância acerca do conteúdo da entrevista e que as transcrições transmitiam as suas perceções. Posteriormente realizámos uma análise de conteúdo dos dados obtidos, tendo sido identificados temas e categorias.

### **Participantes**

Participaram neste estudo 14 famílias. A sua seleção foi realizada de forma aleatória e de acordo com a autorização de participação na entrevista.

A maioria das entrevistas foi realizada a mães e uma entrevista foi efetuada à tutora de uma criança. À tutora não foram solicitados todos os dados pessoais, dado que participou como profissional.

As pessoas entrevistadas foram todas do género feminino e tinham idades compreendidas entre os 23 e os 40 anos. Quanto ao estado civil, seis famílias referiram estarem casadas e quatro em união de facto. No que diz respeito ao nível de escolaridade, oito mães/tutora possuem formação superior e duas mães têm escolaridade inferior ao 12º ano. No momento da entrevista, duas mães encontravam-se desempregadas, cinco trabalhavam na área da educação, três na área da gerontologia, duas na área do comércio, uma na área da hotelaria e uma na área da estética.

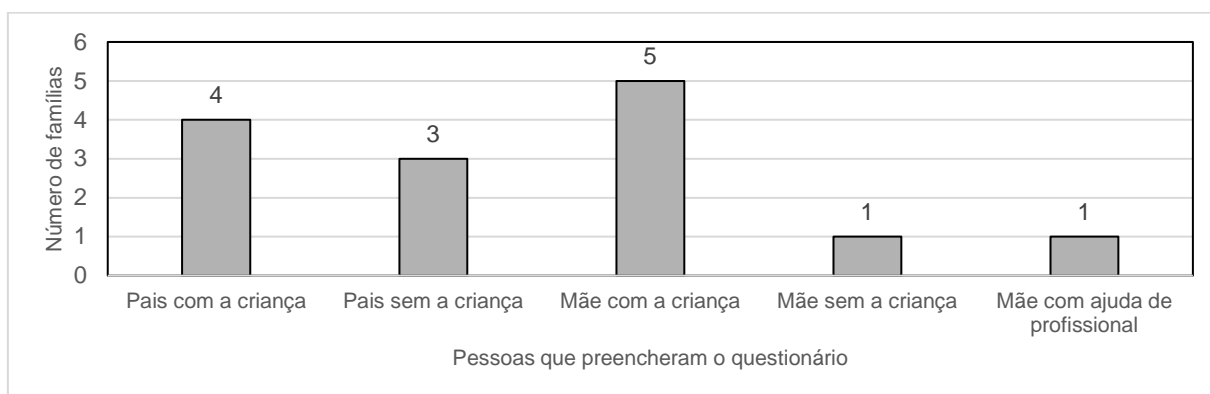
No que diz respeito às crianças que foram rastreadas com o ASQ-PT, e cujas famílias foram entrevistadas, dez crianças tinham idade inferior a 3 anos. Duas mães responderam a dois questionários ASQ-PT por terem duas crianças com idade elegível para o rastreio.

A forma como cada família preencheu o questionário foi distinta, tal como se pode verificar na figura 1. Sete mães e sete famílias (pai e mãe) responderam ao questionário. Nove crianças interagiram com a mãe/família no momento de preenchimento do

questionário. Quatro famílias preencheram o questionário sem o envolvimento da criança. Uma família recorreu à ajuda de um profissional devido a dificuldades de compreensão das questões, no entanto foi seu interesse ter uma participação ativa no preenchimento do questionário.

### Figura 9

*Preenchimento do questionário ASQ-PT*



### Resultados

Com as entrevistas realizadas às famílias pretendemos conhecer as suas perceções acerca do rastreio de desenvolvimento com a utilização do ASQ-PT, a sua participação durante o processo de rastreio e a valorização do seu envolvimento no rastreio com o ASQ-PT pelos profissionais.

A análise dos dados permitiu-nos identificar os aspetos positivos e os aspetos a melhorar na utilização do ASQ-PT e que contribuiriam para refletir nas implicações práticas da identificação precoce e no rastreio de desenvolvimento com a utilização específica do ASQ-PT.

### Aspetos positivos da utilização do ASQ-PT

Os aspetos positivos identificados pelas famílias sobre o rastreio de desenvolvimento com recurso ao ASQ-PT focaram-se no processo, no instrumento, nas famílias e nas crianças, tal como apresentados na tabela 1.

**Tabela 1**

*Aspetos positivos da utilização do ASQ-PT: Categorias e temas*

Categorias	Temas
Processo	Feedback do rastreio
	Envolvimento dos profissionais
	Envolvimento dos pais
Instrumento	Capacitação de pais e profissionais
	Características do ASQ-PT
	Envolvimento da criança
	Colaboração entre pais e profissionais
	Alerta pais e profissionais para desenvolvimento
Famílias	Conhecimento das competências da criança
	Valorização do desenvolvimento
	Atenção
	Reflexão
	Interação
	Sentimentos
Criança	Colaboração

No que diz respeito ao processo de rastreio, foi muito importante para cinco famílias receberem o resultado do rastreio, dado que as orienta para as competências que as crianças têm de desenvolver: “(...) *acho importante porque se houver alguma coisa que precisa de ser trabalhada, quanto mais cedo se aperceberem melhor*” (família 11). Para três famílias o envolvimento dos profissionais no rastreio foi considerado um aspeto positivo: “*Gostei que aqui se preocupassem com isso, no interesse em saberem como é que ela está a desenvolver-se, podiam simplesmente não querer saber*” (família 7). Duas famílias referiram como vantajoso o envolvimento dos pais no rastreio, “*acho que é bastante agradável assim porque um pai consegue assim perceber melhor o filho e as capacidades do filho*” (família 3).

Acerca do instrumento utilizado no rastreio, o ASQ-PT, a maioria das famílias sentiu-se capacitada acerca do que poderiam fazer com as suas crianças para as ajudar a desenvolver novas competências: *“gostei da experiência e é uma coisa que a gente aprende sempre [algo] novo e dá conhecimento aos pais para trabalhar com as crianças e ter mais tempo para os filhos”* (família 13).

As características positivas do ASQ-PT foram referidas por oito famílias, identificando ser um questionário com questões simples, direto e sucinto, acessível e de rápido preenchimento, sem exigir tarefas difíceis de realizar, e de fácil compreensão acerca do que responder em cada questão e fácil para estar com a criança.

Para quatro famílias o envolvimento da criança através da realização de atividades específicas foi favorável: *“foi mesmo a realização das atividades. Foi engraçado e vermo-nos envolvidos com ele”* (família 8). Também a colaboração entre famílias e profissionais foi sentido como positivo, no sentido em que os pais podiam recorrer aos profissionais, quer no preenchimento do questionário quer como recurso para uma possível ajuda com o desenvolvimento das crianças. Duas famílias mencionaram que o ASQ-PT alerta os pais e os profissionais para o desenvolvimento da criança com uma consequente reflexão sobre o assunto.

Sobre a participação ativa no rastreio com o ASQ-PT, a maioria das famílias referiu ter aumentado o seu conhecimento acerca das competências das suas crianças: *“Foi mesmo descobrir se ela fazia ou não coisas que eu não sabia que ela já sabia. Fiquei a conhecer um bocadinho mais a minha filha”* (família 4). Grande parte das famílias também considerou que o ASQ-PT promoveu uma maior atenção e reflexão acerca do desenvolvimento das crianças.

Algumas famílias, que preencheram o questionário sem interagirem com as crianças, sentiram posteriormente o interesse em verificar se, efetivamente, elas eram capazes de realizar determinadas atividades, ressaltando-se assim o papel do questionário ASQ-PT como facilitador da interação entre pais e crianças.

O preenchimento do questionário permitiu às famílias regular emoções. Algumas famílias aumentaram a sua ansiedade, enquanto outras, pelo contrário, se sentiram mais calmas mediante o resultado do rastreio.

Para quatro famílias o ASQ-PT tem como vantagem, para a criança, a sua colaboração com a família por estar com as pessoas da sua confiança e, por isso, ter uma colaboração mais positiva.

### Aspetos a melhorar na utilização do ASQ-PT

Os aspetos a melhorar, identificados pelas famílias, acerca do rastreio com o ASQ-PT centraram-se no instrumento, nas famílias e nas crianças, e são apresentados na tabela 2.

**Tabela 2**

*Aspetos a melhorar na utilização do ASQ-PT: Categorias e temas*

Categorias	Temas
Instrumento	Preenchimento pelos pais
Famílias	Compreensão/interpretação
	Tempo/disponibilidade
	Falta de rigor nas respostas

Sobre o instrumento, houve duas famílias que referiram o preenchimento do questionário pelos pais como um aspeto a melhorar, para haver a certeza de que as respostas dadas correspondem às capacidades das crianças.

Acerca do envolvimento das famílias no rastreio com o ASQ-PT, quatro famílias afirmaram ter sentido dificuldade ao nível da compreensão do questionário: *“Tanto que houve uma pergunta em que houve um bocadinho de dificuldade em perceber a pergunta e nós “será que é assim?””* (família 6). Quatro famílias consideraram que o tempo necessário para o preenchimento do questionário pode ser visto como um fator negativo por algumas famílias: *“A única coisa que nós podíamos dizer é que a pessoa às vezes está apressada e podia não ter tido tempo”* (família 10). Estas famílias não sentiram esta dificuldade mas apresentaram a perspetiva acerca do que outras famílias podem sentir. Houve também quatro famílias que referiram a falta de veracidade dos pais nas respostas às questões: *“Há pais que acabam por enaltecer um bocadinho as capacidades dos filhos contrariamente ao... até para despachar”* (família 2) e *“depende um bocadinho, (...) do*

*afastamento que os pais consigam ter em relação aos filhos, ou seja, há pais que tendem a achar que os filhos fazem tudo bem.”* (família 4).

Todas as famílias recomendariam a outros pais a utilização do ASQ-PT. Seis famílias apresentaram como justificação o facto de obterem conhecimento sobre o desenvolvimento da criança ao preencherem o questionário, *“É sempre bom sabermos também a que nível está o nosso filho, com que capacidades é que ele se encontra”* (família 8). Houve famílias que consideraram que o questionário deveria ser preenchido em colaboração com os profissionais de saúde ou com os educadores de infância: *“Até devia ser em consultas, cada vez que houvesse uma consulta e eles depois, sei lá, reunissem e ver “olha realmente melhorou ou não melhorou ou é preciso vermos””* (família 7); *“Acho que seria mesmo a educadora, porque o médico, nós vamos lá tempo a tempo, (...) e acho que não nos conhecem tão bem.”* (família 9).

### **Discussão dos Resultados**

As famílias percecionaram que o processo de rastreio de desenvolvimento das suas crianças com a utilização do ASQ-PT teve mais aspetos positivos do que aspetos a melhorar. Foi dada a oportunidade às famílias de decidirem a forma como iriam preencher o questionário e a maioria fê-lo sozinha, com casos pontuais onde houve necessidade de suporte no preenchimento por parte de alguns profissionais. Segundo as autoras do ASQ (Squires et al., 2009), apesar de este instrumento poder ser preenchido por pais com baixo nível de escolaridade, há aqueles que não conseguem preenchê-lo sozinhos e necessitam da ajuda de profissionais.

As diversas características do ASQ-PT mencionadas pelas famílias foram percecionadas como mais-valia. As características identificadas no nosso estudo são compatíveis com as obtidas por McKnight (2014) e Squires et al. (2009).

Apesar de as famílias não considerarem que o preenchimento do questionário é moroso, referiram que alguns pais, que tenham uma disponibilidade limitada, podem sentir este aspeto como negativo. Também a compreensão dos questionários pode ser um aspeto menos positivo para algumas famílias. No seu estudo, McKnight (2014) concluiu que os pais apresentaram como desvantagens da utilização do ASQ-PT o tempo de preenchimento, alguma da linguagem utilizada e a compreensão de algumas questões. As

autoras do ASQ (Squires et al., 2009) referiram que este instrumento não pode ser utilizado por todos os pais, devido a questões de literacia.

As famílias consideraram que o preenchimento do questionário pelos pais, associado a dificuldades de compreensão das questões, pode proporcionar uma falta de rigor nas respostas. Estes aspetos são contrários aos resultados obtidos nos estudos de Squires et al. (2009), Graça (2013), Lopes (2013) e Teixeira (2013) onde se verificou, através da análise do acordo entre observadores, uma concordância elevada das respostas dos pais e dos profissionais.

O envolvimento dos profissionais e dos pais no rastreio com a utilização do ASQ-PT foi visto como positivo, pois aumenta a confiança das famílias nos profissionais por se sentirem apoiadas e orientadas para ajudarem no desenvolvimento das suas crianças. A utilização deste instrumento permitiu a capacitação de pais e de profissionais acerca de desenvolvimento, promoveu uma maior compreensão sobre as competências das crianças e proporcionou o aumento do envolvimento das famílias no acesso a informação acerca de desenvolvimento.

Para as famílias, receber o resultado do rastreio permitiu-lhes aumentar o seu conhecimento acerca do desenvolvimento das suas crianças, obter informação sobre como e o que estimular e, complementarmente, aumentar o leque de atividades que podem realizar com elas. Esta vantagem é consonante com os estudos desenvolvidos pelas autoras do ASQ (Squires et al., 2009), onde se verificou a capacitação dos pais acerca de desenvolvimento e o acesso a novas atividades promotoras da aquisição de novas competências, assim como a adequação das expectativas dos pais às competências das crianças.

O preenchimento do questionário pelas famílias promoveu, nestas, a atenção e a reflexão sobre o desenvolvimento e competências específicas das crianças, bem como um envolvimento ativo que foi bastante valorizado. A colaboração com as crianças durante o preenchimento do questionário permitiu que estas estivessem em contextos naturais com pessoas significativas e correspondendo o melhor possível às solicitações dos pais, sempre numa perspetiva lúdica.



O facto de todas as familias recomendarem a outras familias o rastreio de desenvolvemento com o ASQ-PT demonstra a importancia que as familias sentiram ao estarem ativamente envolvidas no conhecimento acerca do desenvolvemento das suas criançãs, perceberem que adquiriram novos conhecimentos acerca de desenvolvemento em geral, e no da sua criançã em particular, e terem conhecido novas actividades promotoras do desenvolvemento.

Podemos perceber que os aspetos a melhorar referidos pelas familias se focaram, em parte, no fator novidade ao lhes ser pedida uma participação ativa numa tarefa que é, normalmente, realizada por profissionais: identificação precoce e rastreio de desenvolvemento. Estes aspetos podem ser ultrapassados com uma maior colaboração entre profissionais e familias, e com a criação e a implementação de um sistema de rastreio que preveja a participação das familias e seja divulgado junto da comunidade, para haver uma maior compreensão da sua importancia.

Este instrumento apresenta todas as qualidades necessárias para ser adotado ao nível da saúde e da educação e também ser utilizado pelas Equipas Locais de Intervenção Precoce, facilitando o rastreio de desenvolvemento e a monitorização do desenvolvemento das criançãs, ao mesmo tempo que garante um maior envolvimento das familias no processo e a sua capacitação. A utilização do ASQ-PT contribuirá para a uniformização de instrumentos utilizados na identificação precoce de criançãs com problemas de desenvolvemento.

### **Referências**

- American Academy of Pediatrics (2001). Committee on Children with Disabilities. Policy Statement: Developmental Surveillance and Screening of Infants and Young Children. *Pediatrics*, 108, 192-196. <http://doi.org/10.1542/peds.108.1.1922>
- Bricker, D., Macy, M., Squires, J., & Marks, K. (2013). *Developmental Screening in Your Community: An Integrated Approach for Connecting Children with Services*. Paul H. Brookes Publishing, Co.
- Couchenour, D. & Chrisman, K. (2000). *Families, schools and communities: Together for young children*. Thomson Learning.

- Division for Early Childhood (2007). Promoting positive outcomes for children with disabilities: Recommendations for curriculum, assessment, and program evaluation. Division for Early Childhood.
- Glascoc, F.P. (2000). Evidence-based approach to developmental and behavioral surveillance using parents' concerns. *Child Care Health Development*, volume 26(2), 137-149. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2000.00173.x>
- Graça, P. (2013). *Aferição para a população portuguesa da Escala de Desenvolvimento: Ages & Stages Questionnaires (ASQ3) dos 30 aos 60 meses*. [Doctoral Dissertation, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/25609>
- Lopes, S. (2013). *Aferição para a população portuguesa da Escala de Desenvolvimento: Ages & Stages Questionnaires (ASQ3) dos 2 aos 12 meses*. [Doctoral Dissertation, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/27384>
- McKnight, S. (2014). Implementing the Ages and Stages questionnaire in health visiting practice. *Community Practitioner*, volumen 87(11), 28-32.
- Meisels, S.J., & Atkins-Burnett, S. (1999). Assessing intellectual and affective development before age three: A perspective on changing practices. *Food and Nutrition Bulletin*, 20(1), 23-33.
- Meisels, S.J., & Atkins-Burnett, S. (2008). Evaluating Early Childhood Assessments. In K. MacCartney, & D. Phillips, *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 533-549). Blackwell Publishing, Ltd.
- Oliveira, G. (2017). Neurodesenvolvimento e comportamento. In G. Oliveira, & J. Saraiva (Coord.), *Lições de Pediatria. Vol. I* (pp. 212-232). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://doi.org/10.14195/978-989-26-1300-0>
- Pinto-Martin, J.A., Dunkle, M., Earls, M., Fliedner, D., & Landes, C. (2005). Developmental Stages of Developmental Screening: Steps to Implementation of a Successful Program. *American Journal of Public Health*, volume 95(11), 1928-1932. <http://doi.org/10.2105/AJPH.2004.052167>

- Squires, J., Twombly, E., Bricker, D., & Potter, L. (2009). *ASQ-3 User's Guide*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Teixeira, S. (2013). *Aferição para a população portuguesa da Escala de Desenvolvimento: Ages & Stages Questionnaires (ASQ3) dos 14 aos 27 meses*. [Doctoral Dissertation, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/25573>
- Wolfendale, S. (1999). Parents as key determinants in planning and delivering parenting education and support programmes: an inclusive ideology. In S. Wolfendale, & H. Einzig (Eds.), *Parenting education and support: New opportunities* (pp. 48-58). David Fulton Publishers.

Avanços e desafios no contexto da inclusão escolar de estudantes com  
necessidades educativas especiais no município de Fortaleza –Brasil

Maria Vilene Teixeira Cordeiro Nunes (0000-0003-3708-4781),

Tereza Cristina Lima Barbosa (0000-0001-8975-4092),

Elisangela André da Silva Costa (0000-0003-0074-1637),

Antonia Deusimar Timbó Teixeira (0009-0001-6828-1764)

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Este estudo foi financiado pelo Observatório da Rede Oficial de Ensino no Município de Fortaleza – em seus múltiplos olhares. Autora para contato: Maria Vilene Teixeira Cordeiro Nunes. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Itaperi, Fortaleza, Ceará, Brasil, CEP: 60.741-000. E-mail: maria.vilene@aluno.uece.br

## Resumo

O estudo objetiva investigar as ações formalmente propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) – Ceará – Brasil para assegurar a inclusão escolar de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE). Toma como ponto de partida a instituição, na conjuntura brasileira, da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ano de 2008 e seus reflexos na constituição de políticas desenvolvidas pela SME. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, inspirada no método de análise documental. Os documentos observados abrangem e/ou foram produzidos no período de 2015 e 2022 e submetidos a análise de conteúdo. Os resultados apontam para diferentes desafios de implementação das ações de inclusão escolar no contexto investigado. Verifica-se a intenção formal de desenvolvimento de uma rede de atendimento para estudantes com NEE, por meio de cronograma de matrículas diferenciado, Atendimento Educacional Especializado com Salas de Recursos Multifuncionais e Profissionais de Apoio Escolar (PAE), além do Projeto Instituição Aprendiz, visando a atuação de psicopedagogos junto a rede

municipal de ensino. Contudo, são registrados obstáculos diversos de materialização das intenções. Constatou-se ausência de dados para indicar se os PAE conseguem auxiliar a todos os estudantes que necessitam de apoio, assim como, de pesquisas que indiquem o impacto dessas ações na aprendizagem dos estudantes que delas se beneficiam. Avalia-se, com base no estudo, como necessário, ações de fomento voltadas para a formação e a valorização dos profissionais responsáveis pelos serviços ofertados pela SME e investimentos em pesquisas a fim de averiguar o impacto dessas ações.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Atendimento Educacional Especializado, Salas de Recursos Multifuncionais

### **Advances and challenges in the context of school inclusion of students with special educational needs in the municipality of Fortaleza –Brazil**

#### Abstract

The study aims to investigate the actions formally proposed by the Municipal Department of Education of Fortaleza (SME) - Ceará - Brazil to ensure the school inclusion of students with special educational needs (SEN). It takes as its starting point the institution, in the Brazilian conjuncture, of the national policy of special education in the perspective of inclusive education in 2008 and its reflections in the constitution of policies developed by SME. This is a qualitative approach investigation, inspired by the document analysis method. The observed documents cover and/or were produced in the period from 2015 to 2022 and submitted to content analysis. The results point to different implementation challenges for school inclusion actions in the investigated context. There is a formal intention to develop a care network for students with SEN, through a differentiated enrollment schedule, Specialized Educational Service with Multifunctional Resource Rooms and School Support Professionals (PAE), in addition to the Learning Institution Project, aimed at the performance of psychopedagogues with the municipal education network. However, various obstacles to materializing intentions are recorded. There was no data to indicate whether PAEs are able to assist all students who need support, as well

as research indicating the impact of these actions on student learning who benefit from them. Based on the study, it is evaluated as necessary, promotion actions aimed at training and valuing professionals responsible for services offered by SME and investments in research in order to investigate the impact of these actions.

Keywords: School inclusion, Specialized Educational Service, Multifunctional Resource Rooms."

A inclusão escolar está fundamentada na implementação de ações que têm em vista avaliar o direito de todos à educação. No Brasil, este foi estabelecido na sétima Constituição Federal (BRASIL, 1988). Desde então, tem-se o desafio de efetivar esse direito nas instituições educacionais, pois idealizar e delinear uma escola orientada pela perspectiva inclusiva não tem se revelado tarefa elementar. Esta demanda elementos como: conhecimento, atuação e parceria de profissionais diversos – gestores, professores da sala comum e professores especialistas, coordenadores e outros agentes educativos que atuam nas unidades escolares nas suas diversas áreas de ocupação educacional.

No Brasil, a inclusão educacional foi se firmando a partir da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao estabelecer, no art. 3º, inciso I, que o ensino tomaria como base a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e no art. 59º, inciso I, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, recursos educativos e organização específica, dentre outras coisas, para atender às demandas advindas de suas necessidades.

Fortaleza é, de acordo com dados do Censo Escolar 2022, a terceira capital do Brasil e a primeira do Norte e Nordeste em matrículas na Educação Inclusiva — contabilizando 10.892 matrículas de estudantes com deficiência nessa rede de ensino (FORTALEZA, 2023). Diante deste dado, surge o questionamento que orienta este estudo: quais as ações formalmente propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) para assegurar a inclusão escolar de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) e minimizar as barreiras para a aprendizagem?

## Desenvolvimento

Este estudo configura-se metodologicamente como uma investigação de natureza qualitativa na perspectiva de autores como Poker *et al.* (2013), fundamenta-se na pesquisa documental. Os dados foram levantados no site da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, no Diário Oficial do Município e na Imprensa Nacional. Dos documentos analisados, destacam-se, em âmbito nacional, a Lei Federal nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e Lei nº 14.254 (BRASIL, 2021) que estabelece que o poder público deve promover acompanhamento integral para estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem; e em âmbito local, o Plano Municipal de Educação 2015-2025 (FORTALEZA, 2015), as Orientações Pedagógicas para Educação Inclusiva e Diversidade – SME (FORTALEZA, 2023). O período observado no estudo estende-se de 2015 a 2022, em razão do Plano Municipal de Educação 2015-2025. A leitura e interpretação dos dados está assentada na análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Diante do exposto, o presente estudo objetiva investigar as ações formalmente propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) para assegurar a inclusão escolar de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) e minimizar as barreiras para a aprendizagem.

O conceito de NEE foi “[...] utilizado pela primeira vez, em maio de 1978, pelo ‘Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People’ (IZQUIERDO, 2006, p. 15), conhecido como Relatório Warnock, que faz referência às pessoas com algum tipo de restrição de capacidade para executar atividades no modo considerado normal para a maioria das pessoas. Dito de outra forma, essa nomenclatura foi associada às matrículas dos estudantes que manifestavam desenvolvimento cognitivo atípico. Infere-se, com base em Santos (2017), que os estudantes com desenvolvimento atípico são aqueles que revelam desconformidade na aprendizagem programada e esperada para a etapa do desenvolvimento do sujeito no ciclo educacional, mesmo sem uma deficiência patente.

A escolarização de estudantes com NEE tem desafiado os espaços escolares a constituírem estratégias inclusivas de ensino. Diante disso, tem-se o entendimento de que

há a necessidade de investimentos em ações que materializem as orientações e recomendações estabelecidas pelas leis que regem a educação. Para além da formação continuada de profissionais da educação, os serviços, espaços e equipamentos têm se configurado como uma possibilidade de atendimento das demandas escolares e dos processos de escolarização de todos os sujeitos, quer sejam ou não estudantes-público da educação especial. Esses são aspectos relevantes e não podem ser desconsiderados.

Com o propósito de se alinhar ao movimento da inclusão escolar, Fortaleza, na elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, amparou-se em documentos que são base para regulamentar e orientar a educação em nível nacional, observando, especialmente, a oferta de educação especial. Dos documentos, citam-se:

[...] a Constituição Federal, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6949/2009, a LDBEN nº 9394/96, a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 e, ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), Decreto Nº 7.611/2011, dentre outros documentos e diretrizes que regulamentam a oferta da Educação Especial pelos Sistemas de Ensino, com destaque para a Resolução CME Nº 10/2013 [...] (FORTALEZA, 2015, p. 17).

Além dos documentos referenciados, o PME de Fortaleza indica seguir as diretrizes assentadas na Resolução nº 10 do Conselho Municipal de Educação (CME, 2013) que estabelece normas locais para a educação especial na perspectiva inclusiva. Na Resolução, evidencia-se o fato de que:

Art. 3º. A educação especial deverá ser fundamentada nos princípios:

[...]

IV – da dignidade humana: identidade social, individualidade, autoestima, liberdade, respeito às diferenças, como base para a constituição e fortalecimento de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

V – da inclusão, voltados para o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades do estudante, bem como de suas necessidades específicas de educação na ação pedagógica.



A partir da análise dos documentos orientadores do PME (2015- 2025), pode-se exprimir que a educación da rede municipal de ensino de Fortaleza foi elaborada segundo os preceitos de uma escola na qual o estudante tem a possibilidade de aprender, com base em suas aptidões e capacidade.

Com a obrigatoriedade, gratuidade, igualdade e permanência de todos os estudantes na escola regular, é inadmissível que a instituição escolar feche as portas aos alunos com deficiência. Dessa forma, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008). A escola brasileira historicamente se caracterizou como uma instituição que traduz a compreensão da escolarização como privilégio de determinados grupos, promovendo, em seu cotidiano, a reprodução de diferentes processos de exclusão que se dão na ordem social vigente. Isso ocorre desde o período colonial, quando os jesuítas, desenvolveram experiências educacionais de caráter universalista e elitista, destinadas aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas e negros (SAVIANI, 2013).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o movimento mundial pela educação inclusiva se constituiu como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeando a defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem discriminação e favorecimento.

Como resultado das ações para atender e implementar as recomendações legais, é possível observar, por meio de documentos diversos, que a Prefeitura de Fortaleza, por meio da SME, implantou a política de antecipação de matrículas para alunos novatos da Educação Inclusiva da rede municipal de ensino no final de cada período letivo (FORTALEZA, 2023). O objetivo da gestão municipal é identificar as necessidades educacionais específicas desses alunos, bem como mapear as escolas e assegurar, de forma prévia, a organização dos suportes e recursos de acessibilidade física e pedagógica para atender às necessidades educativas de todos os estudantes. Espera-se, com isso, que estes sujeitos tenham condições de desenvolvimento e de aprendizagem, de acordo com os “[...] princípios: respeito à dignidade humana; educabilidade de todos os seres

humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar; direito à igualdade de oportunidades educacionais; direito à liberdade de aprender [...] e direito a ser diferente” (FORTALEZA, 2023, n.p.).

Entende-se, todavia, que a pura e simples ampliação de vagas, a garantia do ingresso e a permanência dos estudantes na escola não asseguram a igualdade de oportunidades educacionais, o respeito à diversidade e o direito a ser diferente. Avalia-se como imperativo levar em conta questões relacionadas às condições efetivas de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2017).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, prevê uma escola que não exclua e que atenda todos os alunos, respeitando os limites, e principalmente, estimulando as potencialidades de cada um (MEC/SEESP, 2008). Por trás dessa política existe um conjunto de profissionais da educação que fazem, na atualidade, acontecer o serviço denominado de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no interior das escolas, em particular, no seio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

As referidas salas, na sua constituição, devem contar com equipamentos de informática e tecnologias assistivas, mobiliários adaptados, materiais didáticos e de acessibilidade para a criação de um ambiente de atendimento educacional especializado, contribuindo para o desenvolvimento inclusivo da escola e para o fortalecimento do apoio socioemocional dos estudantes-público da educação especial.

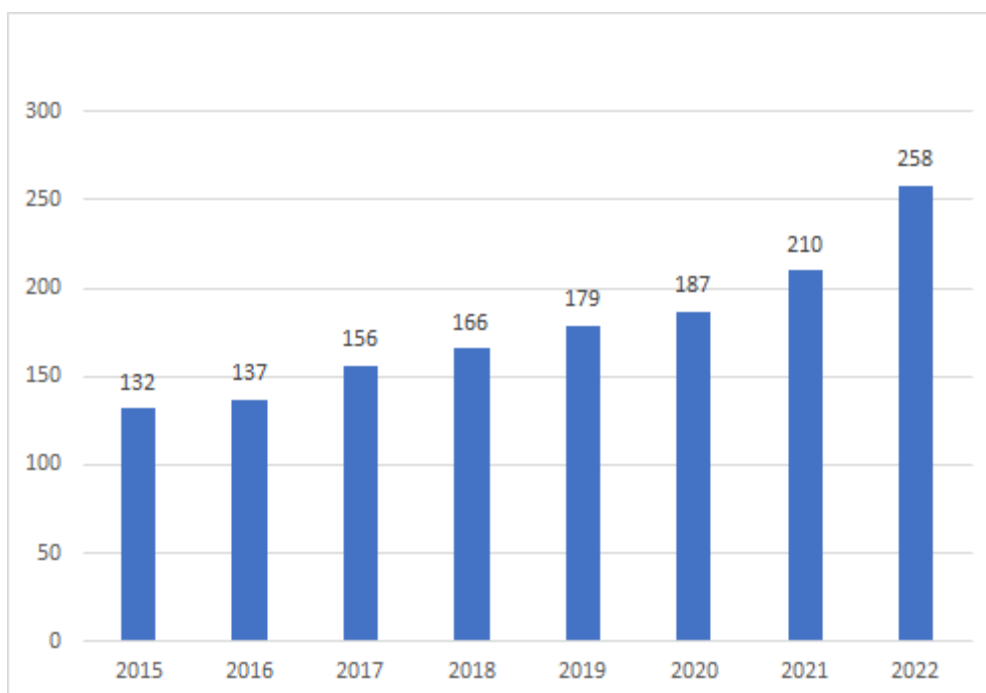
Alguns instrumentos legais, como a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) — Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), configura-se como marco legal articulado a um conjunto de dispositivos destinados à garantia e à promoção dos direitos e liberdades fundamentais voltados às pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social. Assim, a rede municipal de Fortaleza, além de garantir as matrículas nas salas comuns, proporciona o AEE, objetivando oferecer respostas às NEE desses estudantes (FORTALEZA, 2023).

De acordo com Poker *et al.* (2013), na escola denominada inclusiva, o AEE realizado pelo professor especializado na SRM constitui-se em um suporte fundamental para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes-público da educação

especial na classe comum e, também, nas atividades desenvolvidas pela escola. No caso dos alunos com deficiência, “o professor precisa identificar e conhecer as suas competências e os recursos/estratégias de ensino que proporcionam a sua aprendizagem, de forma a superar ou compensar os comprometimentos e/ ou dificuldades existentes”. (POKER *et al.*, 2013, p 18). Portanto, o AEE que ocorre na SRM deve estar fundamentado em habilidades e competências do estudante, considerando sua condição específica para realizar determinadas tarefas.

A fim de sustentar sua inclinação pela perspectiva da inclusão escolar de pessoas com NEE, a SME, no ano de 2022, totalizou 258 SRM implementadas, representando um crescimento de 95,45% no período 2015-2022, como pode ser acompanhado no Gráfico I.

Gráfico I: Salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Fortaleza, 2015-2022



Fonte: Adaptado de SME, (2023, p. 13).

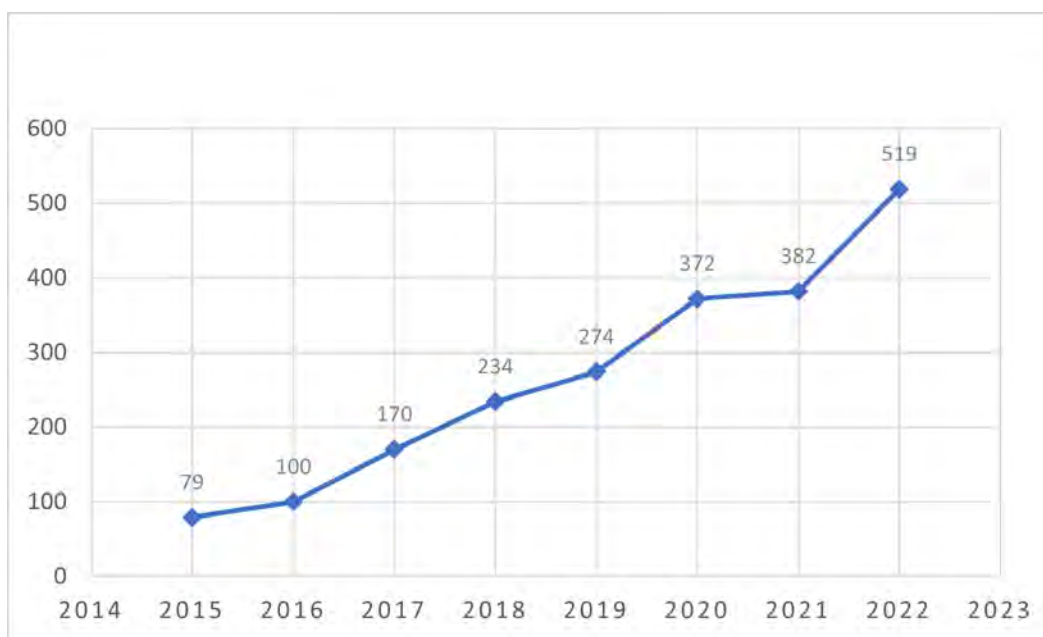
As SRM funcionam como polo de AEE da unidade escolar onde está instalada e das escolas das adjacências. Ademais a SME indica que o AEE “poderá ser realizado ainda em Centros de Atendimento Educacional Especializado que mantenham convênio com a SME” (FORTALEZA, 2023, p. 06). Considera-se, diante dos dados, que há disposição e investimento por parte da administração municipal, para implantar as SRM. Mas é válido destacar que, em 16 de fevereiro de 2023, consta registro de carência de professores em 132 SRM. No caso, 51,2% dos polos de AEE estavam inativos.

Essa carência se configura como fator desfavorável para a inclusão dos estudantes com NEE, dada a relevância do professor do AEE. Este profissional centra suas ações na observação dos estudantes, a fim de identificar os aspectos que podem potencializar o desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos. Ademais, cabe a esse professor, dentre outras funções, promover a eliminação dos entraves no acesso e efetivar a participação dos estudantes nos processos de construção de conhecimento e interação social, além de atuar na interlocução com o professor de sala comum, com a gestão escolar e a família (FORTALEZA, 2023). Avalia-se que a ausência desse profissional no AEE pode acentuar as barreiras decorrentes das diferenças e da diversidade na aprendizagem dos estudantes com NEE. Convém destacar, em concordância com Figueiredo (2010, p. 53), que “o atendimento educacional por si só não garante a aprendizagem dos alunos, mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino são necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos”.

Ainda na perspectiva de dar suporte ao processo inclusivo dos estudantes com NEE público da educação especial, a SME informa disponibilizar, de acordo com as orientações presentes na Lei Federal nº 13.146 (BRASIL, 2015), profissionais de apoio escolar (PAE). O PAE é um profissional responsável por auxiliar os estudantes na alimentação, higiene e locomoção. Esse auxílio deve ocorrer conforme as especificidades do estudante, relacionadas à sua condição de autonomia e não à condição de deficiência (BRASIL, 2010). Vale ressaltar que não é atribuição desse profissional desenvolver atividades de natureza pedagógica, sua função está limitada a favorecer a participação do estudante nas propostas educativas que ocorrem em todos os espaços escolares.

Conforme pode ser observado no Gráfico II, houve crescimento de 657% no quantitativo de profissionais de apoio na rede municipal de ensino de Fortaleza, no período 2015-2022. A maior evolução, proporcionalmente, (70%) ocorreu em 2016-2017.

Gráfico II: Profissionais de apoio escolar na rede municipal de ensino de Fortaleza, 2015-2022



Fonte: Adaptado de SME, (2023, p. 13).

O crescimento expresso no Gráfico II associa-se aos esforços para promover junto aos estudantes com NEE condições de acesso ao processo educacional, assim como de aprendizagem. Importa destacar, contudo, a necessidade de aprofundar as reflexões sobre as condições objetivas a partir das quais se desenvolve o trabalho desses profissionais e o efetivo apoio prestado junto aos estudantes para o desenvolvimento de sua aprendizagem, tendo em vista que não foram encontrados dados sobre esse tema na rede municipal de ensino de Fortaleza.

Outra iniciativa da SME, voltada ao suporte aos estudantes com NEE, mas que não são públicos da educação especial, foi a proposta de um projeto piloto para a implantação da psicopedagogia nas unidades escolares. Trata-se da ação denominada

Instituição Escolar Aprendente, lançada em setembro de 2021. A ação anunciava o objetivo de “implantar a função do psicopedagogo, em caráter experimental, em 12 unidades escolares da rede municipal de ensino de Fortaleza” (FORTALEZA, 2021). De acordo com o Edital nº 05 (FORTALEZA, 2021), da Coordenadoria do Ensino Fundamental da SME, que regulamentou a seleção de psicopedagogos para atuar nas unidades escolares, dentre as atribuições da função dos profissionais selecionados para o projeto, destaca-se o assessoramento na identificação das principais queixas escolares, e a orientação dos profissionais da comunidade escolar (professores, agentes educacionais, gestores e outros) para o aprimoramento das condições do processo de ensino-aprendizagem, bem como para prevenir problemas eventuais (FORTALEZA, 2021).

Esse projeto, estaria em conformidade com o que, posteriormente, foi previsto na Lei Federal nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que “dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (BRASIL, 2021). No entanto, o projeto piloto, ainda, não foi concretizado, pois o processo seletivo está *sub judice*.

Pelo exposto, tem-se o entendimento que ampliação dos serviços e estruturas nas unidades educativas são cruciais, porém não asseguram o acompanhamento e o atendimento dos estudantes com NEE. Avalia-se como necessário ações de fomento voltadas para a formação e a valorização dos profissionais responsáveis por esses serviços.

### **Considerações finais**

O estudo sinalizou que as ações orquestradas pela SME para assegurar a inclusão escolar de estudantes com NEE e minimizar as barreiras para aprendizagem estão no campo da oferta de serviço, como matrícula antecipada, implementação de salas de recursos multifuncionais e parceria com a iniciativa privada para promover o atendimento educacional especializado, contratação de profissionais para apoio escolar e o ensaio para implantação da psicopedagogia escolar.

Constatou-se, contudo, falta de professores nas SRM, polos do AEE, assim como a ausência de dados para indicar se os PAE conseguem auxiliar a todos estudantes que, efetivamente, necessitam de apoio. Também foi observado que o projeto “Instituição Aprendiz” que daria assistência aos estudantes que têm NEE, mas não são público da educação especial, previsto para o período de 2022 e 2023, ainda não foi iniciado por estar em trâmite judicial. Induz-se que ainda há desafios a serem suplantados para implementação dessas ações e para o fortalecimento da atuação profissional dos psicopedagogos no Brasil.

Ademais, apesar dos avanços indicados pela SME, é possível sinalizar que existe uma dissonância entre os documentos oficiais da SME e o que, realmente, acontece na prática nas escolas da rede municipal. Tal compreensão emerge dos dados referentes ao anúncio de serviços implantados, em comparação aos que efetivamente estão em funcionamento. Ressalta-se, ainda, a relevância de pesquisas que indiquem o impacto dessas ações na aprendizagem dos estudantes que delas se beneficiam, pois não se dispõe de dados para balizar o êxito das atividades registradas.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo; Edições 70, 2016

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).

Acesso em: 24 de mar. 2023.

BRASIL. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833, de 20 dez de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, janeiro de 2008

Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 30 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica 19/2010**, 08 de setembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2010-pdf/5294-notatecnica-n112010> Acesso em: 30 de março de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Diário Oficial da União. Publicado em: 01/12/2021 | Edição: 225 | Seção: 1 | Página: 5. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 30 de março de 2023.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p. 51-70.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação de Fortaleza. **Resolução 10/2013**. Disponível em: [https://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/images/Resolucoes/resol\\_cme\\_-\\_n\\_010-2013.pdf](https://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/images/Resolucoes/resol_cme_-_n_010-2013.pdf). Acessado em: 31 de março de 2023.

FORTALEZA. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015. Diário Oficial do Município. Ano LXI. Número 15.549. Fortaleza, 2015.

FORTALEZA. **Edital 05/2021- COEF/SME**. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rT9Pmi47uxhpayBppqMIXvTVe5nZlkog/view?pli=1>. Acesso em: 31 de março de 2023.

FORTALEZA. **Orientações pedagógicas para Educação Inclusiva e diversidade 2023**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WX6A8Guo3jAQvcyyUnaTpT1b1VamBKJg/view> Acesso em: 30 de mar 2023.

FORTALEZA. **Prefeitura inicia período de matrículas antecipadas de alunos da Educação Inclusiva para o ano letivo 2023**. Disponível em: <https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 31 mar 2023.



IZQUIERDO, Teresa Maria Rodrigues. **Necessidades Educativas Especiais**: a mudança pelo relatório Warnock. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social. Universidade de Aveiro. Aveiro. 2006.

POKER, Rosimar Bortolini et. al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: Acesso em: 27 mar 2023.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. A educação de alunos com desenvolvimento atípico e a formação de professores: uma relação em questão. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; MORAES, Lélia Cristina Silveira de (Orgs.). **Formação e desenvolvimento profissional em educação**. São Luís: EDUFMA, 2017. p. 455-466.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

Procesamiento auditivo central en alumnado con dislexia y/o déficit de atención.  
Propuesta de intervención psicoeducativa

Tomás Mañas (<https://orcid.org/0009-0003-4483-7400>),

Rosa M<sup>a</sup> Rivas (<https://orcid.org/0000-0002-3876-1951>),

Eva M<sup>a</sup> Taboada (<https://orcid.org/0000-0002-4160-4922>),

Santiago López (<https://orcid.org/0000-0001-9519-4722>),

Patricia M<sup>a</sup> Iglesias (<http://orcid.org/0000-0003-3353-9013>),

Anderson de Jesús (<https://orcid.org/0000-0002-5225-2280>)

Facultad de Psicología. Universidad de Santiago de Compostela

Autor de contacto: Tomás Mañas León. Universidad de Santiago de Compostela. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Campus Vida, Calle Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña. [tomas.manas@rai.usc.es](mailto:tomas.manas@rai.usc.es)

## Resumen

Las dificultades de aprendizaje y los déficits de atención se consideran dos de los problemas que más preocupan al profesorado en cuanto al rendimiento del alumnado. Ambos, si bien tienen una etiología distinta, comparten muchos rasgos en lo referente al proceso lector y a las habilidades fonológicas. Dichas habilidades están asociadas al procesamiento auditivo central que se encarga de procesar la información auditiva. La dificultad en su funcionamiento es la responsable de que ciertos sujetos manifiesten dificultades en la comprensión de los mensajes o se muestren distraídos. Por ello, el objetivo de este trabajo ha sido analizar las posibles relaciones entre las dificultades de aprendizaje, el trastorno por déficit de atención y el procesamiento auditivo central y su implicación en el rendimiento del alumnado. Además, se ha tenido en cuenta el posible beneficio del uso de dispositivos electrónicos de escucha para la intervención educativa, intensificando mediante su uso la intensidad de la señal primaria en el oído del niño en relación con el ruido de fondo en el aula. Con la finalidad de delimitar la implicación del

procesamiento auditivo central en sujetos con dificultades de aprendizaje y/o con trastorno por déficit de atención, así como para constatar los posibles beneficios del empleo de dispositivos FM en el aula se ha llevado a cabo una revisión sistemática. En términos generales, se ha confirmado una mejora significativa en los procesos deficitarios implicados en el reconocimiento del habla y la atención, entre otros, tras la incorporación de los sistemas FM con este alumnado.

*Palabras clave:* trastorno específico del aprendizaje, trastorno déficit de atención/hiperactividad, procesamiento auditivo central, intervención psicoeducativa.

**Central auditory processing in students with dyslexia and attentional deficit.  
Proposal for psychoeducational intervention**

Abstract

Learning difficulties and attention deficits are considered two of the problems that most worry teachers in terms of student performance. Although both have a different etiology, they share many features in relation to the reading process and phonological skills. These abilities are associated with central auditory processing, which is responsible for processing auditory information. The difficulty in its operation is responsible for certain subjects showing difficulties in understanding messages or being distracted. For this reason, the objective of this work has been to analyze the possible relationships between learning difficulties, attention deficit disorder and central auditory processing and its implication in student performance. In addition, the possible benefit of the use of electronic listening devices for educational intervention has been taken into account, intensifying through their use the intensity of the primary signal in the child's ear in relation to the background noise in the classroom. In order to delimit the involvement of central auditory processing in subjects with learning difficulties and/or attention deficit disorder, as well as to verify the possible benefits of using FM devices in the classroom, a systematic review has been carried out. In general terms, a significant improvement has

been confirmed in the deficient processes involved in speech recognition and attention, among others, after the incorporation of FM systems with these students.

*Keywords:* specific learning impairment, attention deficit hyperactivity disorder, central auditory processing, psychoeducational intervention.

### **Introducción**

En la actualidad, es muy frecuente encontrar, en el contexto escolar, alumnado que presenta algún tipo de dificultad a la hora de enfrentarse con los contenidos académicos. La razón es debida a la alta prevalencia de trastornos del neurodesarrollo, en particular, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA/H) y dislexia (Carballal et al., 2018; Sans et al., 2017). Esto supone, además, la base de un problema importante en el ámbito educativo (Taboada, et al. 2020). Entre ambos trastornos, obviamente, existen diferencias pero también presentan ciertas similitudes, las cuales, en general, se relacionan con el desorden del procesamiento auditivo central (DPAC). El procesamiento auditivo central (PAC) supone el análisis y procesamiento de la señal acústica que lleva a cabo el sistema nervioso central. Este proceso consiste en analizar las características físicas del estímulo auditivo (frecuencia, intensidad, etc.) y su posterior comparación con imágenes guardadas previamente. Si en dicha comparación aparecen similitudes, es entonces cuando entendemos lo que nos dicen y reconocemos los sonidos (Bianchi, 2018). Es decir, tal y como afirma Katz et al. (1992, citado en Bianchi, 2018) el PAC es lo que hacemos con lo que escuchamos.

Entre los denominados trastornos del neurodesarrollo (APA, 2014), el trastorno específico del aprendizaje -dislexia-, es el más frecuente en el ámbito escolar pudiendo llegar a ocasionar dificultades asociadas en la edad adulta. Se considera que entorno al 20% del alumnado presentan algún tipo de dificultad con la lectura e, incluido en este porcentaje, un 4% presenta dislexia (Cuetos et al., 2019). La definición más aceptada, debido al consenso generado, es la propuesta por Lyon et al. (2003):

La dislexia es una incapacidad específica de aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de

palabras; así como deficiencias en la escritura y en las capacidades de decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es a menudo inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y a la adecuada instrucción escolar (Lyon et al., 2003, p.2).

De acuerdo con la misma, en términos generales, puede afirmarse que la dislexia afecta, de modo exclusivo, al aprendizaje para con la lectura y la escritura debido, esencialmente, a dificultades en el componente fonológico, pero cuyas otras habilidades cognitivas funcionan adecuadamente.

De modo más concreto, cabe destacar algunos rasgos característicos de las personas disléxicas tales como (Cuetos et al., 2019):

- Problemas en la conciencia fonológica (capacidad para almacenar, reconocer y manipular los fonemas).
- Dificultad para aprender las letras y nombrarlas.
- Déficits en la memoria verbal a corto plazo (retener durante un breve periodo de tiempo una serie de palabras o dígitos).
- Velocidad de denominación.
- Baja velocidad lectora.

No obstante, la dislexia es un trastorno muy heterogéneo, mostrándose de forma diferente en cada persona, lo que depende tanto del momento en que se detecta como de las estrategias de compensación que cada individuo llega a desarrollar.

Por otro lado, de acuerdo con la taxonomía del DSM-5 (APA, 2014), el TDA/H es un trastorno de inicio en la infancia caracterizado por un patrón de conducta persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad. Este trastorno se presenta como uno de los trastornos del neurodesarrollo más frecuentes en niños y adolescentes, con un curso frecuentemente crónico que va a requerir tratamiento a largo plazo (Catalá-López y Hutton, 2018).

El tema de la epidemiología de este trastorno genera cierta confusión, teniendo en cuenta la dispersión detectada en los diferentes estudios realizados. Un metaanálisis

elaborado por Polancyzk et al. (2007 citado por González et al., 2015) establece que la epidemiología del TDA/H es de un 5,29% tras llevar a cabo una revisión de 102 estudios. Este porcentaje concuerda con la prevalencia en España que está entorno al 5% (González et al., 2015).

Para diagnosticar el TDA/H, deben aparecer varios síntomas de inatención (mínimo seis de un total de nueve) y/o hiperactividad-impulsividad (mínimo seis de un total de nueve) durante al menos seis meses. Dichos síntomas deben estar presentes antes de los 12 años, así como aparecer, por lo menos, en dos contextos distintos (colegio, hogar, etc.), provocando una importante interferencia en los mismos. Además, estas conductas no pueden explicarse mejor por otro trastorno mental (p.e. trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo, etc.) (APA, 2014).

Muchos de los problemas escolares que provoca el TDA/H están relacionados con la lectoescritura, lo que resulta previsible ya que el principal elemento encargado del proceso lector es la conciencia fonológica, la cual requiere de una serie de procesos atencionales y concentración (Gonçalves et al., 2017).

Así, Palazón (2020) en una investigación realizada para analizar la posible comorbilidad en las dificultades lectoras entre sujetos con TDA/H y dislexia, concluye que los errores en lectura y velocidad de denominación de niños con TDA/H-dislexia y aquellos que tienen únicamente dislexia son similares como consecuencia de procesos cognitivos afectados igualmente similares.

A modo de síntesis, cabe afirmar que tanto el TDA/H como la dislexia son dos trastornos que, si bien tienen una etiología distinta, comparten muchos rasgos en lo referente al proceso lector, habilidades fonológicas, procesamiento auditivo, etc.

En una investigación realizada por Abdo et al.(2010) para investigar el desarrollo del procesamiento auditivo en niños con dislexia y TDA/H, destacan que los sujetos con TDA/H y dislexia obtienen resultados más bajos que el grupo control en distintas pruebas para la evaluación de las habilidades auditivas. No obstante, conviene señalar que las habilidades deficitarias son distintas en el grupo que presenta TDA/H en comparación con el grupo de sujetos con dislexia. Ello sugiere, claramente, la necesidad de realizar más

investigaciones para encontrar la correlación entre “cada habilidad auditiva alterada y los síntomas resultantes de las alteraciones primarias presentes en cada trastorno.”

Con referencia al PAC, cabe tener en cuenta la definición aportada por la Asociación Americana del Habla, Lenguaje y la Audición (ASHA, en sus siglas en inglés) pues permite extraer las distintas habilidades que este proceso conlleva. Así, según la ASHA (1996) el PAC incluye:

Todos aquellos procesos y mecanismos auditivos responsables de los siguientes fenómenos conductuales: localización y lateralización del sonido, discriminación auditiva, aspectos temporales de la audición [resolución temporal, enmascaramiento temporal, integración temporal y ordenamiento temporal], desempeño auditivo frente a señales acústicas competitivas y desempeño auditivo frente a condiciones de degradación de la señal acústica. Todos estos procesos y mecanismos son aplicables tanto a señales verbales como no verbales (ASHA, 1996, p.46).

Entonces, las habilidades necesarias para que se produzca un adecuado PAC son:

- *Localización y lateralización:* se refiere a la capacidad de determinar la fuente de la que emana el sonido y, además, la diferencia en tiempo e intensidad de la onda sonora. La lateralización es, a su vez, la capacidad para centrar toda la atención en un oído e ignorar el otro.
- *Discriminación auditiva:* es la habilidad para diferenciar si dos sonidos son iguales o diferentes. Es importante ya que, gracias a esta capacidad, se puede distinguir el habla en ambiente ruidosos, con la consecuente comprensión del discurso.
- *Aspectos temporales de la audición:* esta habilidad lleva asociados procesos como el enmascaramiento, resolución, integración y ordenamiento temporales.
- *Desempeño auditivo frente a señales acústicas competitivas:* facilidad para distinguir los sonidos del habla en ambientes con más de una señal acústica de fondo (Morales y Akli 2011).

- *Desempeño auditivo frente a condiciones de degradación de la señal acústica:* capacidad para distinguir el mensaje íntegramente a pesar de haber surgido alguna interrupción y no se haya podido transmitir por completo debido a la aparición de otras señales acústicas.

De acuerdo con la descripción anterior, se pone de manifiesto la complejidad de todo el sistema auditivo desde que se emite la señal acústica, y pasa por las distintas áreas corticales y subcorticales donde se producen distintos fenómenos, y es transformada en estímulo nervioso. En este proceso interviene el sistema nervioso auditivo central el cual está compuesto por multitud de complejos procesos en los cuales participan distintas estructuras anatómicas, como son las vías del tronco cerebral, corteza auditiva primaria, corteza de asociación y cuerpo calloso, entre otras (Cañete, 2006). Más concretamente, las habilidades auditivas que tienen lugar en este sistema son: la recepción y percepción de la señal acústica, orientación espacial (localización de fuente sonora), discriminación acústica de la señal y la discriminación de las características lingüísticas (Morales y Akli 2011). Como se ha podido comprobar, el PAC engloba una serie de mecanismos que lo convierten en un proceso complejo y amplio en el cual no solo intervienen procesamientos auditivos, sino que entran en acción otras funciones neurocognitivas como la atención, memoria y la representación del lenguaje (Bianchi, 2009). Tal y como defiende Díaz-Rosell (2018), es importante que en la definición se tengan en cuenta la relación con las diversas áreas del lenguaje, al igual que con las habilidades atencionales y la memoria.

El TDA/H, la dislexia y el DPAC se muestran como trastornos que tienen gran comorbilidad entre ellos (Abdo et al., 2010; Díaz Rosell, 2018; King et al. 2003), además de las distintas comorbilidades que, por separado, presentan dichas dificultades.

El principal factor afectado que comparten estos déficits es, sin duda, el procesamiento fonológico del lenguaje. De hecho, tal y como ya se ha señalado, la dislexia tiene como componente principal una dificultad con el procesamiento fonológico. El DPAC está caracterizado, entre otros déficits, por su dificultad a la hora de comprender el habla, debido a dificultades en la comprensión de los fonemas, y los sujetos con TDA/H, dadas sus dificultades atencionales, manifiestan también dificultades en la organización fonológica entre otras (Vaquerizo-Madrid et al. 2005).



El objetivo de este trabajo es analizar las posibles relaciones entre las dificultades de aprendizaje, el trastorno por déficit de atención y el procesamiento auditivo central y su implicación en el rendimiento del alumnado, valorando el posible beneficio del uso de dispositivos electrónicos de escucha para la intervención psicoeducativa de estos trastornos.

### **Desarrollo metodológico**

Con la finalidad de analizar la posible relación entre las alteraciones del procesamiento auditivo y el TDA/H y la dislexia, se llevó a cabo una revisión sistemática utilizando las directrices establecidas por la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) (Page et al., 2020) y, tanto para la extracción de información de cada artículo como para la evaluación del riesgo de sesgo, se tomó en consideración el protocolo y las propuestas del *Co-charne Handbook for Systematic Reviews of Intervention* (Higgins y Green, 2011).

La estrategia de búsqueda incluyó la consulta en bases de datos: (*Web of Science* -WOS-, Eric y PubMed). Los descriptores utilizados se seleccionaron del vocabulario controlado o tesauros pero también se incluyeron términos libres, con el fin de identificar el mayor número de registros potencialmente relevantes. No se aplicaron filtros; se utilizó “todos los campos” en el motor de búsqueda y se introdujeron en inglés y en español, tanto de forma independiente como combinada, utilizando los operadores booleanos *OR* y *AND*. Los términos empleados fueron: procesamiento auditivo central (*central auditory processing*); déficit del procesamiento auditivo central (*auditory processing disorder*), trastorno específico aprendizaje (*specific learning impairment*); el término dislexia se empleó como sinónimo del anterior, y su correspondiente en inglés *dyslexia*; trastorno por déficit de atención con hiperactividad (*attention-deficit/hyperactivity disorder* así como *adhd*, en sus siglas en inglés). Para tal fin se establecieron las siguientes combinaciones: *central auditory processing OR auditory processing disorder AND specific learning impairment or dyslexia*; *central auditory processing OR auditory processing disorder AND attention deficit/hyperactivity disorder or adhd*.

La búsqueda se realizó durante el primer trimestre de 2023, incluyendo artículos publicados desde 2013 hasta 2023. El proceso de selección se llevó a cabo en varias

etapas. En un primer momento, se realizó una aproximación inicial sobre las diferentes publicaciones relacionadas con el tema, seleccionando las bases de datos indicadas como las más adecuadas y, empleando las palabras clave explicadas anteriormente. A continuación, se hizo la búsqueda sistemática en dichas bases, empleando los descriptores seleccionados, y se establecieron los criterios de inclusión/exclusión especificados más arriba para determinar los artículos a seleccionar. Tras esta etapa, se integraron los resultados de la búsqueda, se eliminaron los duplicados mediante el programa *Refworks* y se descartaron los claramente irrelevantes por título. Posteriormente se valoraron los resúmenes y, tras descartar los considerados irrelevantes para los objetivos de esta revisión, se seleccionaron las investigaciones para su análisis a texto completo.

Los criterios de inclusión aplicados en la selección de los artículos fueron: (i) estudios con diseños empíricos o experimentales; (ii) estudios que especificaran el tamaño muestral; (iii) estudios realizados en población infantil (hasta los 12 años); (iv) investigaciones que relacionaran, al menos, dos de las variables estudiadas; y (v) trabajos que especifiquen la metodología seguida.

Los criterios de exclusión considerados fueron: (i) ser estudios no experimentales; (ii) estudios que no especificaban el tamaño de la muestra; (iii) estudios llevados a cabo en población fuera del rango de edad seleccionado para este trabajo; (iv) investigaciones que no especificaban la metodología llevada a cabo; (v) trabajos en los que se incluían otros trastornos distintos a los que eran objeto de estudio en esta revisión.

Para la evaluación de la calidad de los artículos se optó por la aplicación de la herramienta *A Measurement Tool to Assess Systematic Reviews* (AMSTAR) de Shea et al. (2009), obteniéndose un nivel alto (8 de un máximo de 11 puntos). También se consideraron los dominios críticos propuestos en la AMSTAR-2 (Shea et al., 2017) obteniéndose, en cinco de los siete una valoración, de “sí” o “sí parcial”; no se aplicaron los dominios 4 (Riesgo de sesgo de estudios individuales) y 5 (Métodos metaanálisis apropiados). Se realizó un análisis narrativo de la información, debido a la heterogeneidad de los estudios, en función de las variables resultado (limitaciones en el desarrollo/resultados del desarrollo e implicaciones en el aprendizaje), por lo que hay que considerar un posible sesgo de notificación.

## Resultados

De los nueve estudios extraídos para incluir en esta revisión, se puede comprobar que los artículos publicados en el año 2013 son los que representan un mayor número, seguidos de publicaciones del año 2019.

Respecto al ámbito geográfico, se encontró gran heterogeneidad de los países donde fueron desarrollados los estudios, pero cabe mencionar que tres de los trabajos fueron publicados en Australia, siendo este el país con mayor representación. En lo referente al idioma la gran mayoría de artículos están escritos en inglés, apareciendo en esta revisión tan solo un estudio llevado a cabo en castellano.

En cuanto a las características de las muestras empleadas, tan solo dos estudios pasaban de los cien sujetos en la población estudiada, quedando el resto en representaciones entre 20 y 90 sujetos. Por el contrario, existe gran homogeneidad en las edades de la población, representando una media de entre 8 y 11 años.

Todos los artículos escogidos ponen de manifiesto que existe relación entre las dificultades en el proceso lector y el procesamiento auditivo, más concretamente, reportaron dificultades en el procesamiento perceptivo de los sonidos del habla o habilidades reducidas en el procesamiento de la información auditiva, lo cual los sitúa en una situación de riesgo para ser diagnosticados con DEA (Canale et al. 2013; Choi et al. 2019; Ortiz et al. 2014), si bien en algunos casos estas relaciones no son estadísticamente significativas, aunque sí fuertes (Canale et al. 2013). De igual manera, otros autores corroboraron la existencia de un déficit en el procesamiento auditivo central en sujetos con TDA/H, recogiendo déficits en la evaluación de los estímulos auditivos, recepción auditiva, cierre auditivo o integración binaural (Abdel-Hamid et al. 2013; Lanzetta-Valdo et al. 2015). Por último, Schafer et al. (2013) concluyeron que el empleo de dispositivos FM mejora el reconocimiento del habla en individuos con dificultades llegando a alcanzar niveles de iguales con desarrollo típico.

## Conclusiones y Discusión

Tras realizar la revisión de los artículos seleccionados, se pone de manifiesto que el tópico de investigación supone un enfoque innovador debido a la propia temática sobre

la que versa, ya que la cantidad de estudios referentes al tema no es muy abundante; además, el empleo del uso de sistemas electrónicos de escucha, se muestran como una alternativa a tener en cuenta y a estudiar en mayor detalle para mejorar el rendimiento del alumnado que presenta DEA y TDA/H, ya que demuestra ser un instrumento eficaz para mejorar el rendimiento de dicho alumnado.

Con las investigaciones consultadas se demuestra que el procesamiento auditivo tiene cierta influencia en las dificultades del proceso lector y atencional. Asimismo, es necesario mencionar que dicho procesamiento no es el único proceso afectado en las personas con las dificultades explicadas anteriormente, pero sí ejerce influencia en el correcto desarrollo de las habilidades necesarias para la adquisición de la lectura, el reconocimiento del habla y la capacidad atencional. Además, las dificultades en el PAC pueden convertirse en un buen predictor de posibles DEA.

Asimismo, los resultados encontrados en esta revisión, concuerdan con otros estudios en los que se evidencian las alteraciones en el PAC en alumnado con dislexia en comparación con un grupo control normotípico (Peñaloza-López, 2009) o investigaciones que demuestran que el empleo de sistema FM en un grupo experimental, suponen la obtención de un rendimiento académico significativamente mejor, menos dificultad para oír en el aula de acuerdo con informes de los niños, mejores calificaciones psicosociales y mejora del reconocimiento del discurso en la condición de ruido (Johnston et al. 2009).

En definitiva, comprobada la escasa literatura sobre las asociaciones o rasgos comunes entre dislexia y TDA/H, así como la escasa incorporación de medidas en el aula que puedan favorecer la atención y comprensión sobre el discurso del profesor, cabe afirmar que la presente investigación que se plantea abre una vía relevante y escasamente investigada en la caracterización de los trastornos del neurodesarrollo y de su intervención individualizada en el contexto escolar.

## Referencias

Abdel-Hamid, A., Safwat, R., Raafat, O., Hamed, H. & Farouk, A. (2013). Central auditory processing and audio-vocal psycholinguistic abilities in children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Egyptian Journal of Psychiatry*. 34, 98-103. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(13\)76522-2](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(13)76522-2).

- Abdo, A.G.R., Murphy, C.F.B. & Schocah, E. (2010). Hearing abilities in children with dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder. *Pro-Fono revista de atualização científica*, 22 (1), 25-30. <https://doi.org/10.1590/s0104-56872010000100006>.
- American speech-language-hearing association (ASHA) (1995). Task force on central auditory processing consensus development, central auditory processing: current status on research and implications for clinical practice. *American journal of audiology*, 5(2), 41-54. <https://doi.org/10.1044/1059-0889.0502.41>.
- American speech-language-hearing association (ASHA) (2005). Central auditory processing disorders [Technical report]. URL: [http://www.asha.org/sites/default/files/2016-12/ASHA\\_CAPD\\_2005.pdf](http://www.asha.org/sites/default/files/2016-12/ASHA_CAPD_2005.pdf)
- American Psychiatric Association (APA) (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales* (5ªed.) Editorial Panamericana.
- Bianchi, M.A. (2018) *Desórdenes del procesamiento auditivo central*. Buenos Aires: Librería Akadia editorial.
- Canale, A., Dagna, F., Favero, E., Lacilla, M., Montuschi, C. & Alberta, R. (2014). The role of the efferent auditory system in developmental dyslexia. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 78, 455-458 <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2013.12.016>.
- Cañete, S. (2006). Desorden del procesamiento auditivo central (DPAC). *Revista de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 66, 263-273. <https://doi.org/10.4067/S0718-48162006000300014>.
- Carballal, M., Gago, A., Ares, J., Río, M., García, C. & Goicochea, A. (2018). Prevalence of neurodevelopmental, behavioural and learning disorders in paediatric primary care. *Anales de Pediatría*, 89(3),153-161. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2017.10.007>.
- Catalá-López, F. & Hutton, B. (2018). El tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños y adolescentes: epidemiología, multimorbilidad y

- servicios de salud integrados. *Anales de pediatría*, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2017.12.015>.
- Choi, R., Kei, J. & Wilson, W. (2019). Hearing and auditory processing abilities in primary school children with learning difficulties. *Ear and hearing* 40 (3), 700-709. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000652>.
- Choi, R., Kei, J. & Wilson, W. (2020). Learning difficulties and auditory processing deficit in a clinical sample of primary school-aged children. *International journal of audiology*, 59 (11), 874-880. <https://doi.org/10.1080/14992027.2020.1771782>.
- Cuetos, F., Soriano, M. & Rello, L. (2019). *La dislexia ni despiste ni pereza: todas las claves para entender el trastorno*. Editorial: La esfera de los libros.
- Friederichs, E. & Friederichs, P. (2005). Electrophysiologic and Psycho-Acoustic findings following one-year application of a personal ear-level FM device in children with attention deficit and suspected central auditory processing disorder. *Journal of educational audiology*, 12. URL: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:5752250>.
- Gokula, R., Sharma, M., Cupples, L. & Valderrama, T. (2019). Comorbidity of auditory processing, attention and memory in children with word reading difficulties. *Frontiers in psychology*, 10: 2383. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02383>.
- González Collantes, R., Rodríguez Sacristán, A. & Sánchez García, J. (2015). Epidemiología del TDAH. *Revista española de pediatría*, 71 (2), 58-61. URL: <https://www.seinap.es/wp-content/uploads/Revista-de-Pediatria/2015/REP%2071-2.pdf>
- Gosy, M., Huntley-Bahr, R., Gyarmathy, D., & Beke, A. (2018). Dichotic listening and sentence repetition performance in children with reading difficulties. *Clinical linguistics and phonetics*, 32 (9), 787-803. <https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1431807>.
- Higgins JPT & Green S (ed.) *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* Version 5.1.0 [updated March 2011]. The Cochrane Collaboration, 2011.

- Johnston, K., John, A., Kreisman, N., Hall III, J. & Crandell, C. (2009). Multiple benefits of personal FM system use by children with auditory processing disorder. *International Journal of audiology*, 48, 371-383. <https://doi.org/10.1080/14992020802687516>.
- Lanzetta-Valdo, B., Alves de Oliveira, G., Correa Ferreira, J. & Nakamura Palacios, E. (2015). Auditory processing assessment in children with attention deficit hyperactivity disorder: an open study examining methylphenidate effects. *International archives of otorhinolaryngology*, 21(1), 72-78. <https://doi.org/10.1055/s-0036-1572526>.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S. & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annal of dyslexia*, 53, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>.
- Morales, M. & Akli, L. (2011). *Desorden del procesamiento auditivo central y lenguaje*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Ortiz, R., Estévez, A. & Muñetón, M. (2014). El procesamiento temporal en la percepción del habla de los niños con dislexia. *Anales de psicología*, 30 (2), 716-724. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.151261>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ...& Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Palazón López, J. (2020). Errores en lectura oral, velocidad lectora y velocidad de denominación en niños con TDAH-dislexia, dislexia y desarrollo normolector. *International journal of developmental and educational psychology*, 2, 139-152. URL: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1965>.
- Peñaloza-López, Y. R., Olivares García, M. d. R., Jiménez de la Sancha, S., García-Pedroza, F., & Pérez Ruiz, S. J. (2009). Procesos centrales de la audición evaluados en español en escolares con dislexia y controles. pruebas de fusión

- binaural y de palabras filtradas. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 60(6), 415-421. <https://doi.org/10.1016/j.otorri.2009.06.002>
- Sans, A., Boix C., Colomé, R., López-Sala, A. & Sanguinetti, A. (2017). Trastornos del aprendizaje. *Pediatría Integral*, XXI (1): 23–31. URL: <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-01/trastornos-del-aprendizaje-2017/>
- Schafer, E., Mathews L., Mehta, S., Hill, M., Munoz, A., Bishop, R. & Moloney, M. (2013). Personal FM systems for children with autism spectrum disorder (ASD) and/or attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): an initial investigation. *Journal of communication disorders*, 46, 30-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.09.002>.
- Shea, B. J., Reeves, B. C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., Moher, D., Tugwell, P., Welch, V., Kristjansson, E., & Henry, D. A. (2017). AMSTAR 2: a critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. *BMJ (Clinical research ed.)*, 358, j4008. <https://doi.org/10.1136/bmj.j4008>.
- Taboada, E.M., Iglesias, P.M., López, S., & Rivas, R.M. (2020). Las dificultades neuroevolutivas como constructo comprensivo de las dificultades de aprendizaje en niños con retraso del desarrollo: una revisión sistemática. *Anales de Psicología*, 36(2), 271-282. Epub 14 de diciembre de 2020. <https://doi.org/10.6018/analesps.347741>.
- Vaquerizo Madrid, J., Estévez Díaz, F. & Pozo García, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de neurología*, 41 (1), 83-89. <https://doi.org/10.33588/rn.41S01.2005382>



Dificultades específicas de aprendizaje en la lectura y en la escritura: demora entre el momento de detección y el momento de diagnóstico

Serxio Estévez Souto (0009-0001-7190-9428) \*,

Paula Outón Oviedo (0000-0003-2837-6408) \*

\*Universidade de Santiago de Compostela

Autora de contacto: Paula Outón Oviedo ([paula.outon@usc.es](mailto:paula.outon@usc.es))

### Resumen

La detección y el diagnóstico precoz de la dislexia se vuelve un paso fundamental para favorecer el un desarrollo académico, personal y profesional lo más óptimo posible en el futuro. Una detección y un diagnóstico temprano son cruciales para implementar las intervenciones precisas con el objetivo de trabajar las habilidades lectoescritoras lo antes posible. No obstante, es habitual retrasar el momento del diagnóstico en el tiempo. El objetivo de este trabajo es analizar, desde el punto de vista familiar, la diferencia temporal entre el momento de detección y el momento de diagnóstico de la dislexia así como identificar los motivos de este hecho. El estudio se ha basado en la elaboración y el análisis de ciertos ítems de un cuestionario mixto orientado al análisis de opiniones y juicios realizados por madres y padres de alumnado desde 2º ciclo de Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria con dislexia acerca de diferentes aspectos vinculados a dicha dificultad de aprendizaje. Se destaca una espera media aproximada de 2 años entre la detección y el diagnóstico de la dislexia, motivada por recomendaciones del profesorado de los centros escolares y por la heterogeneidad de dicha dificultad. Se plantea la necesidad de formación continua del profesorado sobre estrategias de detección e intervención en dislexia; y la puesta en valor de los servicios de atención complementarios al sistema educativo.

*Palabras clave:* dislexia, diagnóstico, familia, dificultad de aprendizaje, detección.

## **Specific learning difficulties in reading and writing: delay between the time of detection and the time of diagnosis**

### Abstract

Early detection and diagnosis of dyslexia becomes a fundamental step in order to promote the best possible academic, personal and professional development in the future. Early detection and diagnosis are crucial in order to implement the necessary interventions to work on reading and writing skills as early as possible. However, it is common to delay the moment of diagnosis in time. The aim of this paper is to analyse, from a family point of view, the time difference between the moment of detection and the moment of diagnosis of dyslexia and to identify the reasons for this. The study was based on the elaboration and analysis of certain items of a mixed questionnaire aimed at analysing the opinions and judgements made by parents of pupils from the second cycle of Infant Education to Compulsory Secondary Education with dyslexia about different aspects related to this learning difficulty. An average wait of approximately 2 years between the detection and diagnosis of dyslexia is highlighted, motivated by the recommendations of teachers in schools and by the heterogeneity of this difficulty. There is a need for continuous teacher training on dyslexia detection and intervention strategies, as well as the promotion of care services complementary to the education system.

*Keywords:* dyslexia, diagnosis, family, learning disability, detection.

El momento de diagnóstico de una dificultad específica de aprendizaje supone para la familia un punto de inflexión en sus dinámicas de funcionamiento, así como en el ambiente del hogar, en general. Además, este procedimiento es esencial para desarrollar un programa de intervención adaptado al perfil y a las necesidades del alumnado (Mather y Wendling, 2012).

Al convivir con el niño/a disléxico, las figuras paternas suelen ser las primeras en detectar las dificultades en la lectoescritura, incluso desde la edad preescolar (Roos, 2018). Esta autora subraya la relevancia de los padres a la hora de identificar las diferentes

limitaciones generadas por una dificultad de aprendizaje como la dislexia, debido a la cantidad de tiempo compartido y, en consecuencia, al grado de conocimiento que tienen de su hijo/a. De hecho, en los últimos años se han desarrollado aplicaciones y programas informáticos, disponibles para las familias y el alumnado, que pretenden facilitar el proceso de detección a través de la gamificación (Drigas et al., 2019).

Tras la detección, es preciso solicitar un diagnóstico que confirme las sospechas de dislexia. Las familias suelen experimentar diferentes sentimientos, en función del momento vital en el que se encuentren, la información que posean acerca de la dificultad de aprendizaje, y el papel que cumple su entorno en el proceso de comprensión y asimilación de la valoración, entre otras variables. El diagnóstico suele suponer un paso positivo tanto para las familias como para el propio alumnado, ya que este último encuentra una explicación a las dificultades y limitaciones que llevaba experimentando hasta ese momento (Reid, 2011).

Cuetos et al. (2015) señalan la importancia de desarrollar un proceso de intervención lo más temprano y preventivo posible, con el objetivo de garantizar su efectividad en un futuro. Para ello, el momento de diagnóstico debe ser lo más inmediato a la detección de las dificultades en la lectura y la escritura. Sin embargo, contrario a este requisito, gran parte del profesorado muestra recelo y escepticismo a la hora de detectar y confirmar las dificultades. Esto es debido a la falta de formación acerca de la dislexia y al consecuente desconocimiento de sus manifestaciones e indicadores de riesgo (Forteza et al., 2019). Esta demora en la detección y el diagnóstico se traduce en lo que se denomina “la paradoja de la dislexia” (Ozernov-Palchik y Gaab, 2016): la espera entre el momento de detección más precoz posible y el momento real de detección e inicio de la intervención pueden traer implicaciones negativas tanto a nivel académico como socioemocional.

En este trabajo, se plantea el objetivo de identificar la diferencia temporal entre el momento de detección y el momento de diagnóstico, así como los motivos de este hecho.

## Método

### Participantes

La muestra para este estudio estuvo compuesta por 62 madres y padres participantes en las siguientes asociaciones y entidades especializadas en dislexia a nivel nacional:

- Unidad de Investigación e Intervención en Dislexia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Unidad de Trastornos del Aprendizaje Escolar del Hospital San Joan de Déu en Barcelona.
- Asociación Gallega de Dislexia.
- Asociación Catalana de Dislexia.
- Asociación Navarra de Dislexia.
- Asociación DISFAM Salamanca.
- Federación de Dislexia de Castilla- La Mancha.

Un 96,8% de los participantes fueron madres (n=60) y un 3,2% fueron padres (n=2). Procedían de Cataluña (35,5%), Comunidad Foral de Navarra (32,3%), Galicia (17,7%), Castilla-La Mancha (9,7%) y Castilla y León (4,8%). Todos los encuestados, que completaron el cuestionario, tenían al menos un hijo/a con dislexia, sumando un total de 65 escolares diagnosticados con esta dificultad de aprendizaje. De esta cantidad, un 6,2% se encontraba en el rango de edad de 6 a 8 años, un 33,8% de 9 a 11 años, un 35,4% de 12 a 14 años y un 24,6% de 15 a 17 años.

### Instrumentos

La técnica de investigación utilizada para la recopilación de datos fue la encuesta. Se elaboró un cuestionario mixto *ad hoc* a través de *Microsoft Forms*, compuesto por diferentes ítems, entre los cuales se encontraban dos preguntas relacionadas con el momento de detección y diagnóstico. Además, se analizó e interpretó una pregunta abierta en la que las familias podían proporcionar información adicional sobre el proceso de detección y diagnóstico.

## **Procedimiento**

Este estudio se desarrolló utilizando técnicas mixtas tanto para la recolección como para el análisis de datos. La elaboración del cuestionario se basó en una fundamentación teórica obtenida a través de la revisión bibliográfica de trabajos relacionados con el objeto de estudio.

Una vez revisado el cuestionario, se elaboró una lista de entidades especializadas en dislexia de diferentes puntos del territorio nacional y se redactó una carta modelo invitándolas a difundir el cuestionario entre las familias participantes en sus actividades, proporcionándoles un código QR para facilitar el acceso. De un total de 22 entidades, 7 respondieron, como se mencionó en la sección de Participantes. El cuestionario estuvo disponible durante un mes.

Tras la obtención de las respuestas, se cerró el cuestionario y se realizó el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, seguido de la interpretación de los resultados. Finalmente, se elaboraron la discusión y las conclusiones con las aportaciones más destacadas.

## **Método de análisis**

Para el análisis de los datos –cuantitativos y cualitativos– se utilizó la plataforma *Microsoft Forms*, aprovechando sus propias herramientas integradas de análisis.

## **Resultados**

### **Momento de detección**

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, un gran número de familias sitúan el momento de detección de las dificultades en la lectoescritura en el 1º ciclo de Educación Primaria (n=28) y en el 2º ciclo de Educación Infantil (n=17), siendo menos habitual haberlas detectado en el 2º y 3º ciclo de Educación Primaria (ambos n=7). Un total de 3 familias ubicaron el momento de detección en el 2º ciclo de Educación Secundaria. Ninguna de las familias indicó haber detectado las dificultades en el 1er ciclo de Educación Secundaria.

Respecto al momento del diagnóstico, la mayor parte tuvieron lugar entre el 1º (n=26) y el 2º (n=20) ciclo de Educación Primaria. En cambio, la cifra disminuye en el 3º ciclo de esta misma etapa (n=7), en el 2º ciclo de Educación Secundaria (n=6) y en el 2º



ciclo de Educación Infantil (n=3). No se indicaron diagnósticos en el 1º ciclo de Educación Secundaria.

**Tabla 1**

*Comparación entre el momento de detección y el momento de diagnóstico*

	2º ciclo EI	1º ciclo EP	2º ciclo EP	3º ciclo EP	1º ciclo ESO	2º ciclo ESO
Detección (n)	17	28	7	7	0	3
Diagnóstico (n)	3	26	20	7	0	6

*Nota:* Elaboración propia.

Por lo tanto, las familias indican una espera media de aproximadamente 2 años para realizar el diagnóstico. Aunque gran parte de las madres y padres (61,29%) solicitaron el diagnóstico dentro de los tres meses posteriores a la detección, el tiempo de espera de aquellos que esperaron más de este tiempo varió entre los 5 meses y los 5 años.

Además, en la pregunta de respuesta abierta las familias señalan como principal motivo de espera las recomendaciones del centro escolar: “Esperamos 2 años porque el colegio insistía que era muy pequeño”; “Llevaba años viendo que algo no iba bien, pero en el colegio le restaban importancia y la logopeda lo achacó a cornetes grandes que dificultaban el habla”; “Trataron a mi hija de retraso lector, y no le hicieron pruebas hasta que yo insistí, luego vino la pandemia y se retrasó aún más”; “Decían que era madurativo, que le diera tiempo. Desde que lo comenté en el colegio en 1º de primaria no le hicieron el diagnóstico en la escuela hasta final de curso de 3º de primaria. Y porque insistí mucho”.

Una madre señala la existencia de discrepancias entre la valoración realizada por el centro escolar y por los centros especializados:

En 2º de primaria la profesora me pidió permiso para que la orientadora hiciera una valoración por sospecha de dislexia. La orientadora concluyó que no tenía. Pero 15 meses después pedí una segunda valoración privada y confirmó mis sospechas. Era de libro.

Junto a esto, las madres enfatizan la importancia de conocer el diagnóstico para los/as niños/as: “Nuestro hijo dijo, no soy tonto, tengo un problema. Tener un diagnóstico

nos abrió un camino desconocido pero necesario”. Además, las familias subrayan la relevancia de este procedimiento para planificar el futuro de sus hijos/as: “Saber el diagnóstico para los padres y para la niña fue una manera de como poder enfocar sus estudios y poder ayudarla en todos los aspectos de la vida”.

Por último, se observa la relevancia que tienen los centros externos (gabinetes psicopedagógicos, asociaciones especializadas en dislexia...) en el proceso de diagnóstico tanto para los padres como para los hijos/as: “Se detectó de manera privada porque el orientador del colegio no consideró valorar a mi hija”.

En definitiva, los motivos de la espera podrían categorizarse en 3 grupos: por recomendación del centro escolar debido a la edad cronológica del alumnado; por recomendación del centro escolar debido a la posible existencia de otras condiciones o trastornos en lugar de dislexia; y por discrepancias entre profesionales a la hora de realizar el diagnóstico.

### **Discusión**

El objetivo de este estudio era investigar el tiempo transcurrido entre el momento de detección de las dificultades en la lectoescritura y el momento de diagnóstico, así como analizar los motivos de esta demora. A partir de la interpretación de los resultados, se evidencia una clara brecha entre estos dos momentos. Existe una creencia bastante extendida de que es necesario esperar hasta el segundo o tercer curso para realizar el diagnóstico y comenzar el proceso de intervención, momento en el que se considera que se ha alcanzado la madurez lectora.. Sin embargo, esta brecha entre la detección y el diagnóstico puede suponer que las dificultades en la lectoescritura persistan y se intensifiquen hasta la adolescencia (Ferrer et al., 2015), generando durante este tiempo un impacto negativo en la vida del alumnado tanto a nivel académico como emocional.

Además, el hecho de posponer la intervención puede disminuir su efectividad. Según el estudio de Lovett et al. (2017), se obtuvieron efectos positivos el doble de amplios al realizar la intervención en el primer curso en comparación con realizarla el tercer curso de Educación Primaria.

En cuanto a los motivos del retraso, se observa la influencia de la falta de formación por parte del cuerpo docente de los centros escolares acerca de la dislexia.

Fernández (2022) señaló que la mayor parte del profesorado de Educación Primaria considera que no cuenta con el tiempo suficiente para formarse en nuevas estrategias de intervención en dislexia, por lo que suelen emplear las mismas a pesar de no observar ningún tipo de impacto positivo en el alumnado con esta dificultad. En consonancia con lo anterior, señaló la falta de conocimiento acerca de metodologías de trabajo, en general, con alumnado disléxico, lo que podría llevar al desarrollo de intervenciones erróneas y carentes de fundamentación científica (Fernández, 2022).

Por otro lado, también se ha observado cómo la dislexia, al tratarse de una dificultad específica de aprendizaje heterogénea con multitud de dimensiones y manifestaciones, tiende a ser confundida con otras condiciones y/o trastornos (Fletcher y Miciak, 2019), lo que dificulta su detección y posterior diagnóstico. Debido a la arbitrariedad empleada para su observación y categorización, los citados autores consideran que es preciso contar con diferentes fuentes de información desde diferentes perspectivas (familia, profesionales, alumno/a...); evitar la rigidez a la hora de interpretar ciertos resultados; y emplear los intervalos de confianza incluidos en los baremos de las diferentes pruebas diagnósticas (Fletcher y Miciak, 2019).

En definitiva, este trabajo aporta aún más visibilidad, si cabe, a la problemática de la formación del profesorado de los centros escolares sobre la dislexia. Sin embargo, además de la formación de los/as docentes, cabe dar valor a los servicios complementarios que funcionan de forma paralela y coordinada con estos profesionales, como lo hacen los gabinetes psicopedagógicos, las unidades de intervención e investigación o las asociaciones especializadas. La función de orientación y acompañamiento que desempeñan para con las familias es de vital importancia para asegurar un adecuado ambiente familiar y, en consecuencia, facilitar el proceso por el que el alumnado disléxico transcurre a lo largo de su vida escolar (Roos, 2018).

## Referencias

- Drigas, A. S., y Politi-Georgousi, S. (2019). ICTs as a distinct detection approach for dyslexia screening: a contemporary view. *International Journal of Online and Biomedical Engineering*, 15(13), 46-60.  
<https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i13.11011>



- Fernández, J. (2022). *Formación del profesorado en dislexia y en los métodos de intervención con ella*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad del País Vasco]. <http://hdl.handle.net/10810/59993>
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Michaels, R., y Shaywitz, S. E. (2015). Achievement gap in reading is present as early as first grade and persists through adolescence. *The Journal of pediatrics*, 167(5), 1121-1125. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.07.045>
- Fletcher, J. M., y Miciak, J. (2019). *The Identification of Specific Learning Disabilities: A Summary of Research on Best Practices*. Grantee Submission.
- Forteza, D., Fuster, L., y Moreno, F. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia: voces de familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Mather, N., y Wendling, B. J. (2012). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. Wiley.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., y Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889-914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Reid, G. (2011). *Dyslexia: A complete guide for parents and those who help them*. Wiley-Blackwell.
- Roos, S. (2018). *At home with dyslexia: a parent's guide to supporting your child*. Robinson.
- Ozernov-Palchik, O., y Gaab, N. (2016). Tackling the 'dyslexia paradox': reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 7(2), 156–176. <https://doi.org/10.1002/wcs.1383>

## Estratégias e recursos pedagógicos para produção de histórias infantis de crianças brasileiras em contexto escolar

Valéria Rosa Farto Lopes (0000-0002-0792-7314)\*,

Jáima Pinheiro de Oliveira (0000-0002-0156-3804)\*\*,

Neusa Teresinha Rocha dos Santos (0000-0001-7316-7010)\*\*\*

\*Doutoranda em Educação – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília),

\*\*Professora Adjunta – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), \*\*\*Professora efetiva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO/Porto Velho – Calama)

Financiamento: Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

### Resumo

Este estudo aborda mediações pedagógicas com perspectiva inclusiva e tem como objetivo identificar estratégias e recursos adotados por professores brasileiros que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante atividades de produção de histórias infantis. Um protocolo foi aplicado, em 2022 em 6 sessões de observação, durante atividades em 3 salas comuns de Educação Infantil e 3 de Ensino Fundamental, que atendiam turmas heterogêneas.. Participaram, portanto, um total de 6 turmas, abrangendo 105 crianças e 6 professoras. Os registros abordaram aspectos relacionados ao tipo de história contemplada, às estratégias de ensino, aos recursos utilizados e ao envolvimento e participação de todas as crianças da turma ao longo da atividade. Os resultados indicaram o conto infantil, o conto de fadas e a fábula como tipos mais comuns de histórias. Observou-se pouca diversidade de recursos utilizados, além da oferta recorrente de estímulos auditivos e visuais em detrimento de outros estímulos sensoriais. Quanto às estratégias de ensino, notou-se que as atividades exploraram um número limitado de línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão. Sobre a participação das crianças: das 105 crianças presentes, apenas 72 delas seguiram as instruções dadas, realizando as atividades do início até o término. As análises, balizadas

pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, apontam para a carência de mediações que disponham de modos múltiplos de apresentação, de ação e expressão e de implicação, de engajamento e envolvimento que favoreçam a participação ativa de crianças com diferentes perfis em produções de histórias.

*Palavras-chave:* Educação Básica, inclusão escolar, Desenho Universal para a Aprendizagem, histórias infantis, práticas pedagógicas.

### **Pedagogical strategies and resources for the production of children's stories by Brazilian children in a school context**

#### Abstract

This study addresses pedagogical mediations with an inclusive perspective and aims to identify strategies and resources adopted by Brazilian teachers working in Early Childhood Education and in the early years of Elementary School during children's story production activities. A protocol was applied, in 2022 in 6 observation sessions, during activities in 3 common Early Childhood Education and 3 Elementary School classrooms, which served heterogeneous classes. A total of 6 classes participated, covering 105 children and 6 teachers. The records addressed aspects related to the type of story contemplated, the teaching strategies, the resources used and the involvement and participation of all children in the class throughout the activity. The results indicated the children's tale, the fairy tale and the fable as the most common types of stories. Little diversity of resources used was observed, in addition to the recurrent offer of auditory and visual stimuli to the detriment of other sensory stimuli. Regarding the teaching strategies, it was noted that the activities explored a limited number of languages, systems and means of communication and expression. Regarding children's participation: of the 105 children present, only 72 of them followed the instructions given, carrying out the activities from start to finish. The analyses, based on the principles of Universal Design for Learning, point to the lack of mediations that have multiple modes of presentation, action and expression and implication, engagement and involvement that favor the active participation of children with different profiles in story productions.

*Keywords:* Basic education, school inclusion, Universal Design for Learning, children's stories, pedagogical practices.

Ao abordar a educação escolar numa perspectiva inclusiva, evidencia-se a importância de mediações pedagógicas que promovam o desenvolvimento de habilidades e atitudes essenciais para que todas as crianças participem ativamente em atividades cuja proposta seja a produção de histórias infantis. O papel de mediador é crucial ao desenvolvimento dessas habilidades, visto que a relação da criança com o objeto de conhecimento e com o mundo perpassa pela mediação de um outro sujeito (Vygotsky, 1978; Werner, 2000). Ademais, o uso eficaz dos recursos pedagógicos está condicionado a uma mediação pedagógica adequada, bem fundamentada teoricamente e intencionalmente planejada pelo professor. Oliveira (2019) afirma que é possível que um mesmo recurso adaptado seja utilizado para mediar a aprendizagem de crianças com diferentes perfis. “Esse uso, sem dúvida, depende do foco pedagógico dado ao material” (p. 45).

O trabalho docente deve ser planejado de modo a atender todos os estudantes, levando em conta a necessidade de considerar diferentes especificidades e potencialidades, a exemplo daquelas relacionadas às crianças com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. É importante atentar-se à existência de diferentes barreiras (sejam elas, entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos) que dificultam ou impossibilitam o acesso, a expressão ou o recebimento de mensagens e informações (Brasil, 2004; Brasil, 2015). Elas acabam por interferir significativamente nos processos de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento e no progresso ideal das crianças e, de acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014), essa situação é comum a muitos alunos, não sendo exclusividade de estudantes com deficiência.

Portanto, cabe refletir sobre a necessidade de superação de práticas pedagógicas voltadas para a produção de histórias infantis que, mesmo involuntariamente, possam se tornar barreiras para o aprendizado de qualquer aluno, seja por negligenciar o acesso a recursos que estimulam os diferentes sentidos, seja pela falta de algum tipo de adaptação

no ambiente ou de recursos ou ainda pela utilização de estratégias de ensino e avaliação rígidas.

É preciso que a mediação docente lance mão de diferentes meios para que as crianças possam engajar-se na própria aprendizagem, tendo acesso ao objeto de conhecimento e expressando seu saber de diferentes modos, visto que elas diferem nos modos de perceber e compreender a informação que lhes é apresentada, nas formas de procurar o conhecimento e expressar o que sabem e nos modos em que podem ser provocadas e motivadas para aprender (Sebastián-Heredero, 2020).

Ao considerar essa diversidade e concentrando-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem, as investigações realizadas pelos fundadores do *Center for Applied Special Technology (CAST)*<sup>1</sup>, mais especificamente no que diz respeito ao DUA, têm contribuído para os avanços no processo de inclusão escolar. O DUA é orientado por três princípios fundamentais: Princípio I: Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (o *o quê* da Aprendizagem); Princípio II: Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (o *como* da Aprendizagem); Princípio III: Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (o *porquê* da Aprendizagem) (Meyer, Rose e Gordon, 2014).

Os três princípios fundamentam nove diretrizes. No que tange proporcionar modos múltiplos de apresentação, o DUA apresenta como diretrizes: oferecer opções diferentes para a percepção; fornecer várias opções para linguagem, expressões matemáticas e símbolos; e oferecer opções para compreender e entender. Quanto a proporcionar modos múltiplos de ação e expressão, são traçadas como diretrizes: fornecer opções para a interação física; proporcionar opções para a expressão e a comunicação; e fornecer opções para funções executivas. Por fim, para proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento, o DUA estabelece como diretrizes: proporcionar opções para promover o interesse por parte dos estudantes; para manter o esforço e a persistência; e para a autorregulação (Meyer, Rose e Gordon, 2014; Sebastián-Heredero, 2020; Zerbato, 2018).

De acordo com Oliveira, Gonçalves e Bracciali (2021), enquanto abordagem teórica, o DUA oferece subsídios e caminhos diferentes para que os docentes pensem na

aprendizagem do aluno e em atividades para todos, não se tratando de atividades específicas ou adaptações de ensino. Por sua vez, Zerbato (2018) afirma que o ensino precisa ser múltiplo pelo fato de que o desenho para a aprendizagem de cada criança é único. A autora entende que deve haver múltiplas formas de ensinar e de aprender, considerando a organização escolar “[...] que se desenha de acordo com o seu contexto [...]” (p. 231). Assim, faz-se necessária a busca por alternativas e a proposição de novas formas que favoreçam a plena participação e o aprendizado de todos (Kelly et al., 2022; Madureira, 2018).

Este estudo abordou mediações pedagógicas com perspectiva inclusiva, durante o uso de estratégias de ensino inclusivas e flexíveis, bem como recursos pedagógicos, capazes de favorecer a participação de crianças de diferentes perfis em atividades de produção de histórias infantis. O objetivo foi identificar estratégias e recursos adotados por professores brasileiros que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante essas atividades.

### **Método**

Esta pesquisa é de natureza exploratória e descritiva com abordagem quantitativa. A pesquisa exploratória tem como finalidade levantar informações, sob diferentes ângulos e aspectos, acerca de determinado objeto de estudo, desenvolver hipóteses e aumentar a familiaridade do pesquisador com o fenômeno estudado, por meio do emprego de procedimentos sistematizados para observação e análise dos dados. Por sua vez, a pesquisa descritiva propõe-se a apresentar a descrição completa, tanto quantitativa quanto qualitativa do objeto de estudo, possibilitando identificar e estabelecer a natureza das relações entre as variáveis do fenômeno observado, além de manipular uma variável independente com a finalidade de descobrir seus efeitos potenciais (Gil, 2019; Prodanov e Freitas, 2013).

Para isso, foi elaborado um protocolo de observação de estratégias e recursos utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas voltadas às propostas de atividades com a produção de histórias com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com base em estudos anteriores (Guadagnino, 2021; Oliveira e Oliveira, 2021; Oliveira e Oliveira, 2022; Rocha, 2013). O protocolo foi aplicado no segundo

semestre de 2022 em 4 escolas de um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, Brasil, nas dependências de 3 salas comuns de Educação Infantil e 3 de Ensino Fundamental, que atendiam turmas heterogêneas (Figura 1). A aplicação ocorreu em 6 sessões distintas, uma para cada turma, com agendamento prévio com os professores, durante atividades de rotina em sala de aula.

Figura 1

*Escolas, turmas e professores participantes da pesquisa*

Escolas	Turma	Código das Turmas	Professores
E1	2 ano	F2-E1	PRO-F2-E1
E2	1a etapa	I1-E2	PRO-I1-E2
	2a etapa	I2-E2	PRO-I2-E2
E3	2a etapa	I2-E3	PRO-I2-E3
	3 ano	F3-E3	PRO-F3-E3
E4	4 ano	F4-E4	PRO-F4-E4

*Nota:* Alguns códigos alfanuméricos foram criados para identificar as escolas, as turmas e os professores participantes da pesquisa, para preservar suas identidades. O código alfanumérico da turma é composto do seguinte modo: a letra inicial indica a etapa de ensino (I – infantil ou F – fundamental), seguida por um número e uma letra que assinalam a sala e após o hífen, indica-se a escola a que ela pertence. O código que identifica os professores participantes da pesquisa segue a mesma organização do código da turma, precedido das letras PRO.

As pesquisadoras assumiram a responsabilidade ética sobre todas as fases que compuseram a presente pesquisa, após sua aprovação por um comitê de ética e procuraram garantir a heterogeneidade dos participantes da pesquisa. Assim, as 4 escolas envolvidas estão instaladas em diferentes bairros do município, sendo que uma delas fica na região central e as demais em regiões periféricas. Cada uma delas atende, em geral, crianças oriundas do próprio bairro e das imediações. Participaram do estudo, um total de 6 turmas, contemplando 105 crianças e 6 professoras, mediante a formalização do aceite

dos participantes da pesquisa e autorização dos responsáveis legais, no caso das crianças, por meio de assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e termo de assentimento livre e esclarecido (TALE).

Os dados coletados permitiram caracterizar as estratégias e os recursos utilizados pelos professores e sua mediação junto às crianças. Os registros norteados pelo protocolo abordaram aspectos relacionados ao tipo de história contemplada na atividade, às estratégias de ensino e aos recursos utilizados e ao envolvimento e participação de todas as crianças na atividade.

Pautando-se nos princípios do DUA, considerando a necessidade de proporcionar meios para a participação ativa das crianças em atividades de produção de histórias infantis, os dados foram tratados e analisados pela metodologia de Análise de conteúdo (Bardin, 2010) e organizados nas seguintes categorias: Tipo de história, Estratégias de ensino, Recursos utilizados e Participação das crianças.

Para a categoria Estratégias de ensino foram definidas sete subcategorias, para a categoria Recursos utilizados, 3 subcategorias e para analisar a participação das crianças durante a execução das atividades propostas, 4 subcategorias de acordo com a Figura 2.

Figura 2

*Subcategorias definidas*

Estratégias de ensino	Recursos utilizados	Envolvimento e participação
<ul style="list-style-type: none"><li>• Organização da turma e do ambiente</li><li>• Línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão utilizados</li><li>• Meios de instrução</li><li>• Mediação durante a participação</li><li>• Avaliação da participação</li><li>• Aspectos relacionados à acessibilidade</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tipo de recurso</li><li>• Estímulos oferecidos pelo recurso</li><li>• Utilização do recurso</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Respostas às instruções dadas</li><li>• Comportamentos que indicam atenção e observação durante a atividade</li><li>• Meios de participação</li><li>• Manutenção da atenção das crianças</li></ul>

**Resultados e discussão**



Dentre as 105 crianças presentes nos momentos de observação, havia: 4 diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 1 com Paralisia Cerebral (PC) e 1 com deficiência física. Havia também 2 crianças que, segundo os professores, estavam em investigação diagnóstica: uma com dificuldade de aprendizagem, aparentemente relacionada a atraso no neurodesenvolvimento e déficit de atenção, e outra criança que demonstrava altas habilidades em Arte. Constatou-se que 4 dessas crianças apresentavam necessidades complexas de comunicação, expressando-se por meio de gestos e balbucios, nem sempre compreendidos por seus professores e colegas de turma.

Para responder ao objetivo “identificar estratégias e recursos adotados por professores brasileiros que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental durante atividades de produção de histórias infantis”, explicitaremos os dados, de acordo com as categorias estabelecidas.

### **Tipo de história**

A Figura 3 apresenta o número de crianças presentes e identifica o professor de cada turma, bem como o tipo de história utilizada na atividade por ele proposta.

Figura 3

#### *Categoria Tipo de história*

Código das Turmas	Crianças presentes	Professores	Tipo de história
F2-E1	15	PRO-F2-E1	Fábula
I1-E2	20	PRO-I1-E2	Conto infantil
I2-E2	20	PRO-I2-E2	Conto infantil
I2-E3	11	PRO-I2-E3	Conto infantil
F3-E3	22	PRO-F3-E3	Conto de fadas
F4-E4	17	PRO-F4-E4	Conto de fadas

Os resultados indicaram o conto infantil, o conto de fadas e a fábula como tipos mais comuns de histórias. Para todas as crianças da Educação Infantil (51) foi utilizado o conto infantil e para a maioria das crianças do Ensino Fundamental (39 crianças), o conto

de fadas. O conto de fadas utilizado pelo PRO-F3-E3 foi uma versão adaptada de Chapeuzinho vermelho e a história lida pelo PRO-I2-E3 estava organizada em estrofes, versos e rimas.

### **Estratégias de ensino**

No que diz respeito à organização da turma, em 3 delas as crianças realizaram as atividades de forma coletiva. Nas outras 3, embora as propostas tenham se iniciado com a participação coletiva, posteriormente, prosseguiram em duplas para reescrita da fábula (na turma F2-E1) e individualmente para desenho de personagem da história lida (na turma I1-E2) e para a reescrita do final do conto de fadas (na turma F3-E3).

Todas as atividades aconteceram em salas de aula. Quanto à organização do ambiente, observou-se que na turma F4-E4 não houve qualquer modificação nesse ambiente: as crianças permaneceram enfileiradas, individualmente, em suas carteiras. Na sala da turma I2-E3 havia um tapete emborrachado sobre o qual as crianças sentaram-se, em semicírculo, defronte ao professor. As carteiras das crianças nas turmas F2-E1, F3-E3 e I2-E2 estavam dispostas em semicírculo. As crianças da turma I1-E2 iniciaram as atividades sentadas, com o professor, em círculo de cadeiras e depois, em quartetos, em torno de mesas. Nessa turma, a criança com PC permaneceu em sua cadeira de rodas, entre os colegas, tanto no círculo como próximo à mesa.

Apenas na turma I2-E2 é que foi possível observar modificações mais pontuais: as cortinas foram fechadas e as lâmpadas apagadas enquanto um globo com luzes coloridas girava refletindo luzes coloridas no teto da sala; havia um sistema solar confeccionado com bolas de isopor e papel, pendurados no teto da sala, além de cartazes com fotos, gravuras, desenhos e frases sobre a temática e um foguete confeccionado com caixa de papelão no fundo da sala.

Notou-se que as atividades propostas exploraram um número limitado de línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão: a oralidade e a leitura foram aplicadas em todas as práticas enquanto as expressões corporais, faciais e o desenho, em apenas duas delas; a escrita foi utilizada para a participação de crianças nas turmas de Ensino Fundamental e a exploração tátil sinestésica nas turmas da Educação Infantil. Com

excessão da turma I2-E2, as propostas para as demais turmas iniciaram-se com a leitura de obras de literatura infantil.

As leituras, bem como as instruções, foram efetuadas pelos professores contando com a participação oral e coletiva das crianças. Quanto às instruções, foram oferecidas por todos os professores durante a realização das atividades, por meio da oralidade. Também foram dadas instruções por meio de: expressões corporais, apoio gestual, imagens e escrita.

No que diz respeito à mediação docente, houve feedback positivo e corretivo, comentários e questionamentos direcionados coletiva ou individualmente e expansão das respostas das crianças. Em 3 turmas foi oferecido modelo de realização da produção.

Em relação à avaliação da participação das crianças, em todas as situações foram consideradas as participações orais e, a partir delas, cada professor fez intervenções para envolvê-las na proposta. Porém, além da retomada de orientações ou de intervenções corretivas, não foi percebido nenhum ajuste pontual na prática dos professores com base nessa avaliação. Outras formas de avaliar foram a produção escrita e os desenhos. O PRO-I2-E3 ainda considerou as expressões corporais e faciais das crianças tanto durante a leitura como em momento posterior em que as crianças “conheceram” e manusearam o protagonista da história que “ouvia” a leitura, de dentro de uma caixa sobre a mesa do professor.

Foi possível notar aspectos relacionados à acessibilidade atitudinal, comunicacional, instrumental e metodológica evidenciados em diferentes situações. A criança com TEA, embora não tenha participado da atividade, comunicou-se com seu professor (PRO-I1-E2) por meio de monossílabos, “gritinhos” e expressões corporais e faciais (acessibilidade comunicacional) e manifestou afeto, correspondido por ele: beijos, abraços, elogios, troca de olhares e sorrisos (acessibilidade atitudinal). A criança com PC utilizou cadeira de rodas adaptada com mesa e adaptador de lápis para favorecer sua participação por meio de desenho proposto pelo PRO-I1-E2 (acessibilidade instrumental). O PRO-I2-E2 oportunizou para que todos participassem da atividade, valorizando a fala da criança com TEA, que se manifestou com frequência. Com relação à criança com aparente atraso no neurodesenvolvimento, houve uma tentativa de

adaptação de atividade (por meio de desenho de elementos da história e registro escrito com uso de alfabeto móvel) ante as dificuldades observadas pelo PRO-F4-E4 (acessibilidade metodológica).

### **Recursos utilizados**

Quanto ao tipo de recurso, observou-se que houve pouca diversidade: todas as propostas dispunham de recursos pedagógicos de suporte para leitura (em sua maioria, livro de literatura infantil impresso ou em versão digital), as atividades desenvolvidas com as 3 turmas do Ensino Fundamental também fizeram uso de recursos tecnológicos digitais (lousa digital) e apenas em uma das turmas (I1-E2) uma criança com PC teve a sua disposição recursos de Tecnologia Assistiva (cadeira de rodas adaptada com mesa e adaptador de lápis).

O estudo evidenciou, também, a oferta recorrente de estímulos auditivos e visuais em detrimento a outros estímulos sensoriais, sendo que o tátil foi oportunizado apenas nas propostas realizadas nas turmas de Educação Infantil.

Quanto à utilização dos diferentes recursos, alguns estiveram à disposição apenas dos professores: lousa digital e quadro branco (nas turmas F2-E1 e F3-E3), apostila com o conto escrito e sem ilustração (na turma F4-E4). Outros estiveram disponíveis apenas para as crianças: folhas pautadas (nas turmas F2-E1 e F3-E3), materiais diversos para desenho e ficha com nomes próprios (na turma I1-E2). Houve recursos que foram utilizados tanto pelos professores como pelas crianças: livro de literatura infantil; globo de luz, sistema solar confeccionado com bolas de isopor e afixados no teto da sala e cartazes (na turma I2-E2); caixa de sapato encapada contendo um coração confeccionado com E.V.A. vermelho e uma lagartixa de borracha (I2-E3).

O uso desses recursos favoreceu a leitura, a produção e a contação. No caso das propostas realizadas nas turmas I2-E2 e I2-E3 tanto a ambientação da sala como a utilização dos recursos oportunizou a movimentação e a criatividade.

### **Participação das crianças**

Quanto às respostas às instruções dadas, verificou-se que do total de 105 crianças presentes, 72 delas seguiram-nas, realizando as atividades do início até o término e 29

crianças executaram parcialmente a proposta. Quatro crianças não chegaram a participar das atividades.

Assim, consideraremos as 101 crianças que de algum modo estiveram envolvidas nas atividades. Comportamentos como direcionar o olhar para o professor, para os colegas que participavam da proposta ou para o que era apresentado, tocar, apontar ou manipular os recursos, fazer perguntas ou comentários sobre as instruções e/ou a atividade, desenhar ou fazer registros escritos, são exemplos do que foi percebido e que indicam que as 101 crianças, mesmo que parcialmente, estiveram envolvidas na atividade, mantendo a atenção e observação.

Com relação aos meios utilizados para participar da atividade, a oralidade foi o meio mais utilizado (por 97 crianças), seguido pelo uso (por 69 crianças) do registro escrito. O desenho foi empregado por 20 crianças. A leitura de texto e de imagem, a exploração tátil sinestésica, as expressões corporais, as expressões faciais e/ou a propriocepção vestibular foram utilizadas por 11 crianças. Por sua vez, as imagens de Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), libras e braile não foram disponibilizados para a participação das crianças.

Quanto à manutenção da atenção das crianças, alguns fatores que podem ter interferido no envolvimento e participação delas foram: distração com o próprio caderno, com objetos dispostos na sala ou com movimentação externa à sala; curiosidade com a presença da pesquisadora; conversas paralelas; falta de atenção durante a leitura da história e dificuldade para recordar os fatos ocorridos; outro foco ou falta de interesse, além de cansaço.

Para requerer a atenção das crianças, os professores forneceram 4 tipos de apoio: oral, visual, gestual e físico. Todos eles fizeram uso do apoio oral associado à pelo mais um desses tipos de apoio. Observou-se o uso de algumas estratégias para intervenção dos professores quando percebiam falta de atenção, como é possível exemplificar: PRO-I1-E2, falava o nome da criança e prosseguia com a leitura alternando em olhar para ela e, a seguir, fazia uma pergunta sobre o trecho lido; PRO-I2-E2 parecia usar estratégias já incorporadas à rotina da turma, convidando as crianças a falar e trocando-as de lugar, cantando e batendo palmas para que turma acompanhasse; PRO-F4-E4, sem interromper

instruções, leitura, questionamento ou comentários, aproximava-se das crianças, olhava em seus olhos ou tocava em seu braço ou mão.

Os resultados do estudo revelam pouca variedade de recursos e estratégias de ensino, para apresentar as histórias de forma que todas as crianças possam participar ativamente.

### **Considerações finais**

As análises das observações realizadas nas 6 sessões, balizadas pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, apontam para a carência de mediações que disponham de modos múltiplos de apresentação, de ação e expressão e de implicação, engajamento e envolvimento que favoreçam a participação ativa de crianças com diferentes perfis em produções de histórias infantis.

As reflexões que nortearam este estudo pressupõem um trabalho sistematizado com base nos princípios do DUA, de modo a ampliar as possibilidades de engajamento de crianças com diferentes perfis na própria aprendizagem, percebendo e compreendendo a informação que lhes é apresentada, ativando conhecimentos variados e expressando seus saberes de diferentes modos. As discussões aqui iniciadas são amplas e apontam a necessidade de outros estudos que aprofundem as discussões sobre a temática, é essencial e urgente, num país ainda excludente.

### **Referências**

- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. (2004). *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

- Guadagnino, K. dos S. (2021). *Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L. J. & Arndt, K. (2022). Universal Design for Learning: a framework for inclusion in outdoor learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. 1-15. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z>.
- Madureira, I. P. (2018). Desenho universal para a aprendizagem e pedagogia inclusiva: sua pertinência na escola atual. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. S. A. Cabral (org.), *Perspectivas internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva* (pp. 35-51). ABPEE.
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: theory and practice*. CAST. <http://udltheorypractice.cast.org/login;jsessionid=AB3518581582530F488908F6036E10D3>.
- Oliveira, A. R. P., Gonçalves, A. G. & Bracciali, L. M. P. (2021). Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Vol. 16: 4, 3034-3048. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16066>.
- Oliveira, J. P. (2019). *Novo PRONARRAR - suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis*. CRV.
- Oliveira, J. P. & Oliveira, M. S. (2021). Instrumentos que dão suporte à caracterização da comunicação de crianças com atraso ou alteração de linguagem. In C. E. Blaszkó, N. T. Ujiié. (Org.). *Psicopedagogia, Formação e Atuação do Psicopedagogo: possibilidade de metamorfosear o aprender* (pp. 56-71). Arco Editores.
- Oliveira, E. K. S. & Oliveira, J. P. (2022). Protocolo para análise de comportamentos de engajamento em atividades do PRONARRAR. In J. P. OLIVEIRA, A. N. D. C. ROCHA & A. P. MARTINS. *A Linguagem e o Brincar em Condições Neurodiversas*. Editora Unesp.

- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Feevale.
- Rocha, A. N. D. C. (2013). *Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação*. Tese de doutorado em Educação - Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol 26, 733-768. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Werner, J. (2000). *Saúde & educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno*. Grypus.
- Zerbato, A. P. (2018). *Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. Tese de Doutorado em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NOTA:

<sup>1</sup> O CAST foi fundado nos Estados Unidos em 1984, em meio a avanços significativos das novas tecnologias e à aspiração em conceder às pessoas com deficiência acesso a todas as áreas. Na década de 1990, seus pesquisadores, baseados na neurociência e em pesquisas educacionais, cunharam uma nova abordagem: o DUA. Os conceitos dessa abordagem foram publicados, pela primeira vez, em 2002 (Meyer, Rose e Gordon, 2014). De acordo com Zerbato (2018), “[...] o conceito de DUA e suas implicações para a prática pedagógica é relativamente recente na literatura estrangeira e ainda pouco conhecido no Brasil” (p. 27).

Agradecimentos: Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).



## Um caso de sucesso na Intervenção Precoce na Infância em Portugal

Rita Laranjeira (ORCID: 0000-0002-5843-5395)

Equipa Local de Intervenção de Coimbra/Penacova – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, Portugal

Rita Laranjeira – ritadri@gmail.com / ip.equipapenacova@gmail.com

### Resumo

Em Portugal, uma família decidiu que gostaria de partilhar a sua experiência após três anos e meio de apoio no âmbito da Intervenção Precoce na Infância (IPI). Realizámos uma entrevista semiestruturada com os seguintes objetivos: compreender qual o apoio dado à família pela mediadora de caso, conhecer o tipo de participação e de envolvimento da família durante toda a intervenção e compreender como foi promovida a participação da família e a colaboração entre os pais e a mediadora de caso. A criança desta família foi encaminhada para a IPI aos dois anos e meio pela educadora de infância da creche que frequentava devido a dificuldades na interação com as pessoas, na alimentação e na linguagem. Mais tarde, foi diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo. A intervenção da mediadora de caso (MC) acontecia semanalmente, intercalando entre o contexto educativo e encontros com os pais e houve lugar a alterações na dinâmica do apoio, que foram decididas pela família. Os pais consideraram que a maioria das dificuldades da criança foram ultrapassadas durante a intervenção. A família identificou as seguintes características positivas da MC: disponibilidade, comunicação, escuta ativa, suporte e colaboração com outros profissionais (educadoras de infância, profissionais de saúde e terapeutas). Os pais sentiram que houve uma grande mudança devido ao apoio da MC e que a mãe se tornou mais confiante nas suas capacidades e em si própria. Como aspeto mais positivo, os pais identificaram o desenvolvimento da criança por sentirem que tomaram as melhores decisões para a criança e para eles.

*Palavras-chave:* Intervenção Precoce na Infância, participação da família, mediador de caso

## **A successful case at Early Childhood Intervention in Portugal**

### **Abstract**

In Portugal, a family decided that they would like to share their experience after three and a half years of support from Early Childhood Intervention (ECI). We carried out a semi-structured interview with the following objectives: to understand the support given to the family by the primary provider, to know the participation and involvement of the family throughout the intervention and to understand the participation of the family and the collaboration between the parents and the primary provider. The child in this family was referred to ECI at the age of two years and a half by the early childhood educator at the day care center she attended due to difficulties in interacting with people, eating and speaking. She was later diagnosed with Autism Spectrum Disorder. The intervention took place weekly, alternating between the educational context and meetings with the parents and, by family's decision, changes in the dynamic of support took place. Parents considered that most of the child's difficulties were overcome during the intervention. The family identified the following positive characteristics of the PP: availability, communication, active listening, support and collaboration with other professionals (early childhood educators, health professionals and therapists). The parents felt that there was a big change due to the PP's support and that the mother became more confident in her abilities and in herself. As a more positive aspect, the parents identified the child's development because they felt that they had made the best decisions for them and for their child.

*Keywords:* Early Childhood Intervention, families' participation, primary provider

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) é o conjunto de serviços fornecidos a crianças até aos 6 anos com os objetivos de promover a sua saúde e o seu bem-estar, minimizar atrasos de desenvolvimento, atenuar incapacidades existentes ou emergentes, prevenir o agravamento da funcionalidade, promover a adaptação dos pais e o funcionamento familiar adequado (Shonkoff & Meisels, 2000). Deve, por isso, iniciar-se

o mais precocemente possível para aumentar as oportunidades de aprendizagem das crianças e diminuir as suas dificuldades. As vantagens da IPI são bem conhecidas e favorecem o desenvolvimento global, a saúde e o bem-estar das crianças, para além de promover o envolvimento e a capacitação das famílias (Bailey & Wolery, 1992; Bricker et al., 2013; Dunst et al., 2017).

A metodologia desenvolvida para a IPI pressupõe uma intervenção centrada na família, isto é, a ajuda prestada aos pais para obterem o acesso a serviços e adquirirem capacidades que contribuam para o desenvolvimento da criança e para o funcionamento e o bem-estar da família (Serrano, 2007), com o objetivo de fortalecimento das competências da família e dos cuidadores. A eficácia deste serviço aumenta com a participação e o envolvimento das famílias e permite minimizar ou atenuar problemas de desenvolvimento das crianças que podem comprometer o seu desenvolvimento (Guralnick, 1997). As práticas centradas na família (Dunst et al., 1988; Espe-Sherwindt, 2008) têm como princípios: a família é a unidade de prestação de serviços, enquanto elemento mais constante na vida da criança; o reconhecimento dos pontos fortes da criança e da família e de diferentes métodos de lidar com as situações; a resposta às prioridades identificadas pela família, independentemente das constantes mudanças que ocorrem; a individualidade da prestação de serviços; o apoio dos valores e do modo de vida da família; o encorajamento do suporte e da rede da família; a existência de sistemas de serviço acessíveis, flexíveis e responsivos às necessidades da família.

A criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), em 2009 (Decreto-Lei nº 281/2009), procurou uniformizar em Portugal um conjunto de procedimentos que se refletem na intervenção e na promoção da importância da participação da família em todo o processo de IPI – referenciação, elegibilidade, intervenção e avaliação. Para cada criança e família elegível para o SNIPI é definido um mediador de caso, elemento da Equipa Local de Intervenção (ELI). Este profissional tem como funções: fazer o contacto mais próximo e regular junto da família e dos cuidadores, partilhar todas as informações necessárias com a família, criar oportunidades para a família e outros cuidadores demonstrarem e adquirirem competências de acordo com os

objetivos a alcançar, e articular com os serviços da comunidade (Carvalho et al., 2016; Division for Early Childhood, 2014).

Os objetivos deste relato foram: entender como os pais foram apoiados pela mediadora de caso, perceber o envolvimento dos pais na intervenção e conhecer como foi promovida a colaboração entre os pais e a mediadora de caso.

### **Metodologia**

O relato que apresentamos é a partilha da experiência de uma família acerca do acompanhamento da IPI como testemunho para outras famílias que venham a necessitar deste serviço e que, assim, podem perceber a importância do trabalho desenvolvido na IPI. A família em questão foi acompanhada pela ELI Coimbra/Penacova do SNIPI, na zona centro de Portugal, durante 3 anos e meio e teve sempre a mesma mediadora de caso.

A família pretendeu partilhar a sua experiência e descrever como decorreu o acompanhamento durante todo o processo de IPI. Para a recolha de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada aos pais com recurso ao guião desenvolvido por Pinto (2018), a quem pedimos autorização para utilizar este instrumento. A entrevista teve como objetivos: fazer a caracterização da família, da criança e do mediador de caso, conhecer o motivo da referenciação e o apoio prestado pela ELI.

A entrevista ocorreu de forma presencial e foi realizada com gravação de som, para posterior transcrição. Essa mesma transcrição foi enviada à família para validação da informação recolhida e para perceber se transmitia o conteúdo da entrevista. Posteriormente foi realizada uma análise de conteúdo que nos permitiu chegar a categorias e temas.

### **Caracterização da família, da criança e da mediadora de caso**

A família é constituída pela mãe Raquel, de 32 anos, o pai Márcio, de 35 anos, e a filha Margarida, de 6 anos. A mãe e o pai têm o 9º ano de escolaridade, vivem em união de facto e trabalham juntos por conta própria.

A Margarida, à data da entrevista, frequentava o 1º ano do ensino básico. Anteriormente frequentou a creche, aos 2 anos, e o jardim de infância, entre os 3 e os 6 anos. Tem o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo. Aos 2 anos, e por um

período de 6 meses, usou aparelhos auditivos, por suspeita de deficiência auditiva, o que não se veio a confirmar.

A mediadora de caso tem formação em educação de infância, com especialização na área da Psicologia da Educação, da Educação Especial e da Intervenção Precoce na Infância. Tinha 11 anos de experiência na IPI.

### **Resultados**

Com a análise de conteúdo da entrevista, identificámos as seguintes categorias e temas: referenciação; intervenção: participação da família, plano individual de intervenção precoce e plano de transição; relação com a família e com os profissionais; avaliação: aspetos negativos e positivos; e reflexões da família: conselhos, sentimentos e aprendizagens.

### **Referenciação**

A Margarida foi encaminhada para o SNIPI aos 2 anos e meio pela educadora de infância da creche que frequentava: “*No início, não falava. Não interagia com...*” (pai), “*Com as pessoas. (...) A alimentação.*” (mãe), “*Quando nós fomos lá ao jardim de infância [momento da avaliação para a definição da elegibilidade para o SNIPI], ela só dizia bola e carro*” (pai).

Durante o processo de elegibilidade para o SNIPI, começou a ser realizado o levantamento das preocupações da família, o que veio a ocorrer durante todo o tempo de acompanhamento, para ser possível dar resposta às necessidades que a família tinha. Foram considerados objetivos de intervenção não apenas áreas específicas do desenvolvimento mas também questões relacionadas com necessidades da Margarida, assim como o suporte emocional em momentos específicos da vida da família e da Margarida. As preocupações identificadas pela família ao longo do acompanhamento foram: seletividade alimentar, linguagem, interação social, autonomia (desfralde), comportamento (em espaços novos), terapias necessárias, défice auditivo e diagnóstico.

## **Intervenção**

Durante o período de intervenção no SNIPI, pretendemos conhecer a participação da família nas várias etapas do processo e a relação da família com as pessoas da rede de suporte informal e formal.

### ***Participação da família***

O acompanhamento pela mediadora de caso durante os primeiros 6 meses teve uma periodicidade quinzenal e ocorreu com a presença da mãe e da criança numa sala cedida pela creche. Durante este período, por decisão da mãe, a mediadora de caso interagiu com a criança e a mãe tinha um papel de observadora: *“Quando estava eu e a Margarida, a mediadora interagiu mais com a Margarida e eu observava mais para ver como é que poderia ajudar mais. Na altura era para a comunicação. E era com livros [um dos interesses da criança]. (...) foi minha opção. Tirava todas as dúvidas com a mediadora (...) e ajudou-me muito. E a evolução da Margarida, ela não regrediu, pelo contrário e acho que se fosse de outra forma, não sei se evoluía assim tanto, não sabemos.”* (mãe). Depois esta dinâmica foi alterada e durante cerca de 3 anos, o acompanhamento ocorreu semanalmente, intercalando entre encontros com os pais e apoio no jardim de infância, por forma a dar resposta às necessidades quer da família quer dos cuidadores do contexto educativo: *“E depois desde que passámos a ser os três [pais e mediadora], a ser os três, a estar mais juntos e a Margarida a ser acompanhada pela mediadora, ajudou-nos a...”* (mãe), *“A delinear...”* (pai), *“As estratégias.”* (mãe). Os pais não sentiram necessidade de a filha estar presente com eles durante o acompanhamento por terem a oportunidade de tirar dúvidas com a mediadora, implementarem as estratégias e terem resultados positivos.

Os pais sentiram que tiveram sempre uma participação ativa durante todo o período do acompanhamento, especificamente na implementação do Plano Individual de Intervenção Precoce: *“Nós conseguimos atingir praticamente tudo.”* (pai). Frisaram ainda que todas as pessoas envolvidas na intervenção foram importantes: *“Não só quem tem as ideias mas também quem as executa”* (pai) e que, por esse motivo, quase todas as ideias e estratégias funcionaram: *“Quase todas.”* (pai), *“Não.”* (mãe), *“Mas quase todas!”* (pai), *“Foram adaptadas.”* (mãe) e isso permitiu-lhes alcançar quase todos os objetivos



definidos. Os pais participaram também no plano de transição, nos períodos antes de a criança mudar de contexto educativo. Foram realizados 2 planos de transição, o primeiro quando a Margarida mudou de jardim de infância e o segundo quando transitou para a escola. Estes planos ajudaram quer na transição quer na integração da Margarida: “*A Margarida reagiu muito bem, adorou! E nós ficámos muito contentes! E correu super bem também!*” (mãe), “*A ideia de ir visitar a escola foi muito boa, (...) parecia que ela já conhecia a escola. (...) Para os professores ficarem a conhecer melhor a Margarida.*” (pai). O contacto com novos profissionais e a partilha de informação que foi proporcionada trouxe maior confiança aos pais: “*Acho que tem ajudado muito a Margarida e a nós principalmente.*” (mãe).

### ***Relação com outros elementos da família e com os profissionais***

Pretendemos conhecer a relação da família com elementos da sua rede informal e formal, nomeadamente a família alargada, os profissionais da ELI, de educação e de saúde.

Durante a intervenção, a família foi conversando com a mediadora de caso acerca da forma como a família alargada, especificamente os avós e tios, percecionavam o desenvolvimento da Margarida e as necessidades e preocupações dos pais. Estes referiram que “*Eles aceitaram muito bem!*” (pai) e não sentiram que o diagnóstico da Margarida influenciou a relação com os outros elementos da família: “*(...) acho que as pessoas mesmo assim não sabem o que é o autismo (...) mesmo que diga, não vão saber o que é (...) às vezes ainda há aquelas dúvidas que colocam se realmente tem ou não tem autismo.*” (mãe), porque há um familiar próximo que tem o mesmo diagnóstico. A família sentiu o suporte da mediadora: “*Na altura a mediadora de caso ofereceu-se para se fosse preciso falar com os avós da Margarida por causa dos aparelhos [auditivos].*” (mãe).

Acerca do contacto da família com os elementos da ELI, os pais contactaram quase exclusivamente com a mediadora de caso, com exceção da psicóloga, no momento da avaliação durante o processo de elegibilidade para o SNIPI. Os pais não recordaram nenhum momento em que tivessem sentido necessidade de ter outro elemento da ELI presente: “*Quando não era no imediato, a mediadora ligava-me e “arranjei uma solução para esta dúvida, para esta questão que colocaram.*” (mãe).

No que diz respeito à relação com os profissionais de educação, os pais referiram terem tido algumas dificuldades iniciais: *“No início foi assim mais... mais complicado. (...) Não faziam ideia... foi tudo mais complicado. Foi um choque com a realidade (...) De resto foi muito mais fácil e as pessoas que foram aparecendo, foi muito bom!”* (pai), *“Todas as crianças a ajudaram, a educadora sempre ajudou e então a auxiliar ajudou-nos muito!”* (mãe). Quando a Margarida mudou de jardim de infância, os pais também se sentiram apoiados e suportados pelas profissionais de educação. O seu grau de confiança aumentou também pela articulação e partilha de informação realizada pela mediadora de caso.

A relação dos pais com as profissionais de saúde era de confiança, pois sentiram que havia sempre disponibilidade para a partilha de informação, para esclarecer dúvidas e, ao mesmo tempo, estas profissionais mostravam-se felizes com a evolução da Margarida. Foi ainda salientada a importância da partilha de informação: *“(...) e com os relatórios da mediadora que nos ajudava a fazer os relatórios, fazia os relatórios com a nossa ajuda para demonstrar a evolução da Margarida a nível educativo e pessoal.”* (mãe). As terapeutas que acompanharam a Margarida tiveram também um papel importante de ajuda e de capacitação da família.

Os pais não referiram pontos negativos na relação com a rede de apoio informal e formal: *“Negativos acho que não houve. Sempre foi uma ajuda, uma alavanca para nós também.”* (pai).

### ***Avaliação***

A família, ao fazer a avaliação da intervenção que teve no âmbito do SNIPI, identificou um aspeto negativo relativo à mãe e vários aspetos positivos na criança, nos pais, nas características da mediadora de caso e no trabalho de equipa.

O aspeto negativo identificado diz respeito aos pensamentos e preocupações da mãe, porquanto pensava muito no desenvolvimento da filha e na forma como os outros a viam enquanto mãe: *“Sim, ela não tinha muita confiança nela. Mesmo para falar (...) massacrava a cabeça dela a pensar nisso. (...) Ela começa a matutar muito nessas coisas.”* (pai). Acerca da intervenção, os pais mencionaram que *“Não houve pontos negativos.”* (pai).



Os aspetos positivos que a família observou na filha focaram-se no desenvolvimento e na evolução positiva ao longo do tempo.

Os pais consideraram que tiveram uma participação ativa durante toda a intervenção e aprenderam a lidar mais e melhor com a sua filha: “(...), *acho que sou também um bocado acompanhada pela mediadora, desde o início.*” (mãe) e “*Acho que tomámos as melhores decisões.*” (pai). Durante a intervenção, e por iniciativa própria, a mãe começou a usar um caderno para escrever toda a informação que pretendia falar com a mediadora de caso acerca das evoluções, novidades, dificuldades e novas preocupações: “*Porque quando estávamos na reunião, juntas, fazíamos as perguntas e depois eu chegava a casa e não tinha posto nem metade das dúvidas que tinha, por assim dizer. Então resolvi apontar todas as minhas dúvidas, que me surgiam, para quando estivéssemos juntas (...) não me esquecer de nada.*” (mãe).

Os pais identificaram características da mediadora de caso que foram facilitadoras durante toda a intervenção, nomeadamente a disponibilidade - “*Deu sempre todo o tipo de ajuda.*” (mãe); a comunicação - “*Sempre que tinha alguma dúvida, contactava a mediadora para tirar as minhas dúvidas e assim ela ajudava-me*” (mãe) e “*Estávamos sempre a comunicar.*” (mãe), “*É fácil a interação com a mediadora*” (pai); o suporte - “*Sim, acho que foi mais para me sentir mais apoiada e confiante na decisão*” (mãe), “*Tanto da Margarida como para nós.*” (mãe), “*(...) era um momento em que ela simplificava muito as minhas dúvidas e ajudava-me muito.*” (mãe); a escuta ativa - “*Sim, sempre foi a nossa ajuda, o nosso ponto de socorro.*” (pai) “*Deu sempre todo o tipo de ajuda*” (mãe); e a preocupação com os pais e a Margarida - “*Acho que sempre se importou com a Margarida e conosco.*” (mãe).

Com o desenrolar do processo de intervenção, os pais sentiram que trabalharam em equipa com a mediadora de caso. Em conjunto, eram definidas estratégias para ajudar a Margarida - “*(...) a gente arranjava estratégias... tentava arranjar estratégias para poder ultrapassar as dificuldades da Margarida e nesse sentido acho que foram todas ultrapassadas.*” (mãe). A mediadora de caso esclarecia todas as dúvidas dos pais e, em casa, eles implementavam as estratégias. O diagnóstico da Margarida surgiu num documento de pedido de um subsídio social e os pais tomaram consciência que o

diagnóstico já era oficial: “*Nós sabíamos mais ou menos. Não tínhamos visto era no papel.*” (pai), “*Não estava a contar. Quer dizer estava a contar e não estava a contar.*” (mãe). Mencionaram que a reação da mediadora de caso foi igual à deles: “*Acho que foi a mesma que a nossa.*” (mãe), “*(...) todos sabíamos mas não estávamos a contar. (...) É mais complicado.*” (pai).

### **Reflexões da família**

Os pais durante o acompanhamento sentiram que “*Tivemos sorte de calhar com pessoas que estavam interessadas em saber mais como ajudar a Margarida. A Margarida e a nós.*” (mãe).

A mãe considerou importante partilhar um conselho para outras famílias: “*Acho que era o apoio que eu precisava porque em casa não falam tanto no assunto e que para mim era importante. Porque eu falo sobre a Margarida e sobre o Autismo. E a mediadora não põe...*” (mãe), “*Acho que simplifica muito.*” (pai), “*E falamos muito. (...) É importante existir empatia entre os pais dos meninos que são acompanhados, é muito importante, porque vai ajudar muito os pais. Se não houver empatia, acho que não se aproveita o momento como as pessoas querem.*” (mãe), “*Acho que não foi assim tão difícil pela pessoa que é a Margarida.*” (pai).

Os pais referiram que o mais importante que aprenderam foi “*A ver as coisas de maneira diferente. Mesmo que seja uma pequena evolução, mínima, já é muito, muito bom. Aprendemos a apreciar as pequenas vitórias da Margarida, sim. (...) A dar importância! Vitórias que por vezes parecia tão pouco mas é...*” (mãe), “*E a Margarida também sempre nos surpreendeu*” (pai).

Os aspetos positivos mais marcantes, para os pais, foram “*A evolução da Margarida e ela falar mais e comunicar mais com a gente.*” (mãe) e “*A evolução da Margarida. As pessoas.*” (pai).

### **Discussão dos Resultados**

Os datos obtidos na entrevista permitiram-nos comprender como decorreu a intervención e quais as perceções da família após 3 anos e meio de IPI. Tendo por base o Guia desenvolvido por Carvalho et al. (2016), pretendemos identificar pontos consonantes entre a intervenção e as práticas centradas na família.

A experiência desta família foi muito positiva, havendo dificuldade por parte dos pais na identificação de aspetos negativos. Os pais referiram que tiveram uma participação ativa durante toda a intervenção, colaborando em momentos chave como a realização do Plano Individual de Intervenção Precoce e do plano de transição, e mesmo em atividades que consideravam importantes, mencionando especificamente terem ajudado a fazer relatórios a entregar aos profissionais de saúde. Para além disso, foi possível perceber que a intervenção se foi adequando às necessidades da família, donde salientamos o envolvimento do pai e a ausência da criança nos encontros dos pais com a mediadora. Por estes aspetos podemos considerar que a família foi desenvolvendo novas capacidades e melhorou a confiança nas suas competências parentais, percebeu a importância de aumentar as oportunidades de aprendizagem da sua filha e como isso a fez desenvolver de forma exponencial. É uma família que demonstrou o seu fortalecimento familiar, enquanto pais de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo, e enquanto pessoas mais seguras e confiantes das suas competências. Os ganhos obtidos por esta família vão ao encontro das vantagens da IPI referidas por Carvalho et al. (2016) e por Dunst et al. (1988).

Durante toda a intervenção, e com a consolidação da relação entre família e mediadora de caso, foi possível perceber que a família não procurava ajuda apenas para as questões de desenvolvimento, nas dificuldades que observava na sua filha mas também suporte informativo e emocional. De acordo com o modelo de práticas centradas na família, desenvolvido por Dunst e seus colaboradores, o foco da IPI centra-se na promoção de oportunidades de aprendizagem da criança, no apoio ao exercício da parentalidade e no apoio e recursos à família e à comunidade (Dunst, 2000). Foi possível perceber que os pais foram parceiros da profissional de IPI e que o trabalho conjunto que desenvolveram teve por base os aspetos do desenvolvimento que definiram como mais importantes. Assim, foi promovido o desenvolvimento de novas competências da criança,

o que ocorreu nos seus contextos naturais: família e contexto educativo. Mas a intervenção centrou-se também na informação e orientação dadas aos pais acerca de recursos formais e informais, reforçando os já existentes e abordando os considerados necessários pela família, na validação das suas competências e na promoção de aquisição de novas competências (Dunst, 2000). Concluímos que a mediadora de caso procurou dar resposta às necessidades relativas à criança mas também a necessidades específicas e/ou pontuais sentidas pela família.

Com o desenrolar da intervenção e com o desenvolvimento positivo que a criança foi tendo, observou-se uma maior motivação de todos os intervenientes. De acordo com Carvalho et al (2016) e com base em Dunst (2000), quando a intervenção em IPI tem por base as forças, os interesses e as preferências da família, o empenho e o esforço desta são maiores porque conseguem realizar mudanças no seu comportamento, partindo do que já sabem fazer, e com maior disponibilidade para dar resposta durante a intervenção, melhorando as interações familiares com consequentes resultados positivos no desenvolvimento da criança.

A família salientou não só a relação de confiança criada com a mediadora de caso mas também as competências profissionais e pessoais desta profissional. Com base na investigação desenvolvida por Dunst e seus colaboradores, Carvalho et al (2016) referem as três componentes profissionais necessárias para uma ajuda eficaz: qualidade técnica, práticas relacionais e práticas participativas. Qualidade técnica é o conjunto de conhecimentos teóricos e práticos do profissional e que resultam da formação e da experiência profissional e da forma como o profissional os utiliza na sua prática profissional. As práticas relacionais são as características e as representações interpessoais do profissional, como escuta ativa, empatia, capacidade de compreensão e afeto, e as crenças do profissional acerca das competências das famílias para lidarem eficazmente com todos os aspetos do seu dia-a-dia. Estas práticas são a base da construção da relação com a família, reconhecendo os seus pontos fortes e as capacidades que as famílias têm ou podem desenvolver. As práticas participativas dizem respeito à forma como o profissional envolve a família na intervenção promovendo, de forma informada, que esta tome as decisões que melhor se adequam às suas preocupações, necessidades e

prioridades. Estas práticas promovem um envolvimento ativo da família e reforçam as escolhas e a participação da família. Pela descrição que a família fez das práticas desenvolvidas pela mediadora de caso e das suas capacidades pessoais, concluímos que esta profissional apresentou diversos aspetos positivos relacionados com as três componentes de ajuda eficaz.

Concluímos que a intervenção teve por base as decisões e necessidades da família. Nem sempre as estratégias inicialmente pensadas surtiram o efeito desejado mas, com o passar do tempo, a família sentiu a confiança necessária para as adequar, sem necessidade de depender da ajuda dos profissionais. Também as dinâmicas de intervenção foram sendo ajustadas às necessidades da família, o que contribuiu para que esta sentisse ser a decisora de toda a intervenção e que o trabalho desenvolvido foi delineado com e para ela. O trabalho de articulação desenvolvido entre todos os intervenientes foi extremamente positivo e a participação ativa da família contribuiu para esta se sentir mais capaz e confiante nas suas decisões e na colaboração com os profissionais.

A família identificou aspetos positivos do trabalho de equipa, onde não houve elementos com um papel mais relevante do que outros, mas onde todos tiveram um papel crucial com vista a um mesmo objetivo: o desenvolvimento da Margarida. E, como nos disse o pai, “*Parece uma família*”.

### **Referências**

- Bailey, D.B., & Wolery, M. (1992). *Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities*. Prentice-Hall, Inc.
- Bricker, D., Macy, M., Squires, J., & Marks, K. (2013). *Developmental Screening in Your Community: An Integrated Approach for Connecting Children with Services*. Paul H. Brookes Publishing, Co.
- Carvalho, L., Almeida, I.C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P.C., ... & Franco, V. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais* (1ª ed.). Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro (2009). *Diário Da República – 1.ª Série*, nº 193, 7298–7301.

- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>
- Dunst, C.J. (2000). Revisiting “rethinking early intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 95-104. <https://doi.org/10.1177/027112140002000205>
- Dunst, C.J., Sukkar, H., & Kirkby, J. (2017). Contributions of family systems and family-centred practices for informing improvements in early childhood intervention. In H. Sukkar, C. J. Dunst, & J. Kirkby (Eds.), *Early Childhood Intervention: Working with Families of Young Children with Special Needs* (239-256). Routledge.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Brookline Books.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136-143. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Guralnick, M.J. (1997). *The Effectiveness of Early Intervention*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Pinto, M.J.S. (2018). *Participação das famílias no apoio prestado pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*. [Doctoral Dissertation, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/65351>
- Serrano, A. (2007). *Redes Sociais de Apoio e Sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto Editora.
- Shonkoff, J.P., & Meisels, S.J. (Eds.) (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2ª Ed.). Cambridge University Press.
- Agradecimentos: À Raquel e ao Márcio pela confiança na ELI Coimbra/Penacova e na mediadora de caso quer durante a intervenção quer na partilha da vossa experiência com outras famílias. A todos os profissionais que foram intervenientes neste acompanhamento

porque o resultado alcanzado é fruto de un traballo de equipa e não do traballo específico de una pessoa.

## Surdos do interior do Brasil e a língua de sinais

Cristiano das Neves Vilela, (ORCID: 0000-0003-3035-7353)\*

Anabela Cruz-Santos, (ORCID: 0000-0002-9985-8466)\*\*

Wolney Gomes Almeida (ORCID: 0000-0003-1454-8213) \*\*\*

\* Doutorando em Estudos da Criança, Especialidade de Educação Especial, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)-Instituto de Educação, Universidade do Minho. Professor da Universidade Federal de Alagoas. Correio eletrónico: nevesvilela@gmail.com.

\*\* Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho/ Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)- Instituto de Educação, Universidade do Minho. Correio eletrónico: acs@ie.uminho.pt.

\*\*\* Professor Titular do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia – Brasil. Correio eletrónico: wgalmeida@uesc.br.

## Resumo

Em muitas cidades do interior do Brasil as pessoas surdas passam por dificuldades em sua escolarização devido à falta da língua de sinais por causa do afastamento dos grandes centros urbanos. O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão sistemática da literatura sobre surdos que vivem em cidades do interior. A finalidade é analisar os desafios das pessoas surdas que vivem nessas cidades quanto a educação e a disponibilidade e qualidade dos serviços oferecidos aos surdos. Na revisão, incluímos artigos científicos disponibilizados nas bases de dados da Web of Science, Scopus; SciELO e Google Acadêmico publicados entre 2000 e 2020 em inglês e português. Durante a fase de identificação, de avaliação e de análise dos resumos e aplicando os critérios finais de inclusão e exclusão, os que atenderam aos critérios finais de inclusão, perfizeram um total de 8 artigos selecionados para esta revisão. Concluímos que as investigações sobre os surdos no interior, mesmo escassas, revelam a preocupação de pesquisadores em diferentes países sobre os surdos no interior. Concluímos que no



interior, os surdos enfrentam desafios quanto ao acesso a língua de sinais e o seu uso na escola. Concluimos também que o pouco acesso a língua de sinais conseqüentemente gera um maior fracasso escolar e que os serviços educacionais (intérprete, professor especialista para o atendimento especializado) não são ofertados aos surdos do interior.

*Palavras-chave:* educação de surdos, interior, língua de sinais, Libras, surdos

### **Deaf people in Brazil's countryside and the sign language**

#### Abstract

In many cities in the interior of Brazil, deaf people experience difficulties in their schooling due to the lack of sign language because of the remoteness of large urban centers. The aim of this paper is to present a systematic review of the literature on deaf people living in countryside cities. The purpose is to analyze the challenges of deaf people who live in these cities regarding education and the availability and quality of services offered to the deaf. In the review, we included scientific articles available in the Web of Science, Scopus, SciELO and Google Academic databases published between 2000 and 2020 in English and Portuguese. During the identification, evaluation, and abstract analysis phase, and by applying the final inclusion and exclusion criteria, those that met the final inclusion criteria made up a total of 8 articles selected for this review. We conclude that the investigations about the deaf in the countryside, although scarce, reveal the concern of researchers in different countries about the deaf in the countryside. We conclude that in the countryside, the deaf face challenges regarding access to sign language and its use in school. We also concluded that little access to sign language consequently generates greater school failure and that educational services (interpreter, specialist teacher for specialized care) are not offered to the deaf in the countryside.

**Keywords:** deaf education, interior, sign language, Libras, deaf



Os surdos que vivem no interior enfrentam muitos desafios específicos para construção de sua cidadania e uma melhor qualidade de vida. Mesmo com o reconhecimento político das línguas visuais espaciais e a ascensão do status linguístico dessas línguas em vários países, há uma parcela da comunidade surda que, morando distante dos grandes centros urbanos, possivelmente estão em desvantagens em relação aos seus pares em outras partes no que diz respeito ao acesso à educação e a língua de sinais, além da uma grande incidência de representações sociais negativas sobre os surdos (Meira, 2017; Vilela, 2019).

Há uma considerável produção científica sobre os surdos e a língua de sinais ao redor do mundo. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como língua nacional das comunidades surdas desde 2002. Diversos aspectos que dizem respeito aos surdos, a Libras e a educação de pessoas surdas são tratados pela legislação federal e desde 2005 a Libras é ensinada como disciplina obrigatória na formação básica de professores. No campo da investigação científica, os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais e as questões socioeducacionais das pessoas surdas são temáticas consolidadas nos chamados Estudos Surdos (Gesser, 2009; Lacerda & Santos, 2014; Perlin & Strobel, 2006; Quadros & Karnopp, 2004; Sá, 2010). Mas, o que dizer sobre a produção científica que trata especificamente do uso e abrangência da língua de sinais nacional pelos surdos do interior e das questões educacionais e sociais relacionada aos surdos do interior?

O texto que apresentamos tem o objetivo de realizar uma revisão sistemática de literatura acerca das questões envolvendo os surdos e a língua de sinais em cidades do interior. Geralmente o termo *interior* refere-se a cidades que não são a capital ou que não fazem parte das cidades adjacentes à região metropolitana da capital do estado (IBGE, 2017). As cidades do interior podem, a partir da sua população, ser definidas como pequenas, média e grandes cidades. Em algumas definições tipológicas de municípios, as pequenas cidades do interior são aquelas que possuem menos de cinquenta mil habitantes (IBGE, 2011a). No Brasil, segundo o censo de 2010, 73% dos municípios possuem entre 10 e 20 mil habitantes (IBGE, 2011b). A revisão buscará literatura que trata dos surdos que usam uma língua visual-espacial nas pequenas cidades do interior e os desafios

peculiares que as pessoas surdas que vivem nessas cidades enfrentam quanto a escolarização, acesso e qualidade dos serviços oferecidos.

A questão principal que norteia essa revisão é: Qual a situação socioeducacional e linguística dos surdos que vivem no interior e há diferenças entre ser surdo, sujeito usuário de língua de modalidade visual-espacial, nas grandes cidades e no interior?

### Método

A revisão sistemática ocorreu em três fases: planejamento, execução e sistematização. O planejamento refere-se ao trabalho anterior à busca de publicações nas bases de dados. Nesta fase, os critérios da metodologia utilizada na revisão, a definição da pergunta norteadora da investigação é definida e os parâmetros de exclusão e inclusão das publicações na revisão são estabelecidos. Para determinar esses itens, elaboramos um protocolo de revisão que possibilitou sintetizar em um documento todas as questões de definição da natureza da investigação e escopo e os procedimentos metodológico a seguir.

A partir do protocolo de revisão, definimos como critérios de seleção de fontes: Artigos científicos publicados em periódicos científicos entre o ano 2000 a 13 de janeiro de 2020, com textos integrais disponíveis online e indexados em bases de dados científicas de alta relevância. As línguas dos estudos foram definidas como língua portuguesa e inglês. As bases de dados escolhidas foram: Web of Science, Scopus; SciELO e Google Scholar. Quanto aos métodos de busca nas bases de dados, as *strings* escolhidas foram utilizadas para selecionar publicações cuja presença dessas palavras figurasse no título do artigo, no resumo ou nas palavras-chaves. Procedemos com a leitura do resumo para verificar se as *strings* encontradas pertenciam ao escopo da busca. Como tipo de estudos a incluir na revisão, buscamos estudos primários de qualquer tipo: exploratórios, descritivos e explicativos e com abordagem quantitativa ou qualitativa.

As *strings* utilizadas na pesquisa foram: Deaf AND rural; deaf AND inner city; deaf AND village; sign language AND rural; sign language AND village; sign language AND countryside; surdo AND rural; surdo AND interior; Libras AND interior.

Os critérios para a inclusão e exclusão dos artigos foram assim definidos: Critérios de inclusão: (A) Trabalhos que tratam de questões envolvendo a língua de sinais nacional em regiões de interior; (B) Trabalhos que tratam das pessoas surdas que vivem no interior. Critérios de exclusão: (A) Textos nos quais o interior figura como categoria secundária, ou seja, o interior é apenas o lócus da investigação ou a menção da localização de uma escola no interior não é relevante à investigação. O escopo da pesquisa não trata dos surdos ou da língua de sinais no interior; (B) textos que tratam dos surdos e do interior de forma secundária geralmente com foco em saúde, diagnóstico e reabilitação; (C) textos que tratam dos surdos no interior, mas seu escopo são as línguas de sinais emergentes; (D) textos sem indexação nas bases de dados ou trabalhos sem texto disponibilizado online na íntegra ou aqueles que não são artigos científicos.

### Execução da Revisão

A fase de execução refere-se a busca e seleção das referências e consistiu nos seguintes passos: (1) identificação das fontes, (2) avaliação e categorização, (3) conferência das referências; (4) inclusão das fontes.

Percebemos na busca que algumas *strings* referentes a categoria ‘local’ quando utilizadas juntas a *string* “surdo’ ou “deaf” não retornaram resultado. Decidimos proceder a busca com os sinônimos: “cidades pequenas”, “cidadezinhas”, “povoados”, “vilas”, e em inglês “countryside”, “backlands”, “country town” e “small town”. Entretanto, todas também retornaram sem resultado. O resultado da primeira identificação das fontes pode ser observado na tabela abaixo:

**Tabela 1**

*Strings e Resultados por Base de Dados*

Google (n=27)	Scholar	Web of Science (n= 76)	Scopus (n=63)	SciELO (n=5)
------------------	---------	------------------------	---------------	--------------

deaf AND rural	deaf AND inner city	deaf AND inner city	libras AND interior
	deaf AND rural	deaf AND rural	sign language AND rural
	deaf AND village	deaf AND village	sign language AND
	sign language AND	sign language AND	village
	countryside	countryside	surdo AND interior
	sign language AND rural	surdo AND rural	surdo AND rural
	sign language AND	sign language AND	
	village	rural	
		surdo AND interior	

Esta primeira consulta retornou o total de 171 artigos científicos que numa primeira análise atendiam aos critérios da revisão. Os artigos encontrados foram submetidos a um cruzamento entre as bases de dados que foram utilizadas. Encontramos artigos repetidos em bases de dados distintas e ainda outros trabalhos cuja identificação da repetição foi um pouco mais complicada pois a grafia variava em cada base de dados, o que dificultava a identificação como sendo o mesmo artigo. Nesta fase também foram eliminados os artigos que continham as *strings* utilizadas na busca, mas sem contexto, por exemplo quando se referiam ao ‘interior’ da escola ou ao “interior’ do sujeito surdo. Após essa verificação inicial chegamos ao número de 141 artigos.

Com os 141 textos, passamos a uma segunda avaliação e categorização das fontes encontradas por meio da leitura mais aprofundada dos resumos/ abstracts e de trechos do corpo do texto, focando em identificar o objetivo, o público e o lócus. Percebemos que 40 desses textos não poderiam figurar na revisão por não pertencerem ao escopo da busca. Isso porque nesses trabalhos, os surdos e o interior estavam secundarizados e não consistiam no objeto específico dessas investigações. Chegamos à quantidade de 101 artigos, que foram submetidos avaliação a partir dos critérios de inclusão e exclusão do protocolo de revisão, 93 trabalhos foram excluídos e 8 foram selecionados para esta revisão.

### Artigos incluídos na revisão

08 textos foram selecionados para revisão sistemática. Estes trabalhos obedecem aos critérios de inclusão por tratar das pessoas surdas que vivem no interior e envolvem

a língua de sinais nacional nessas regiões. Abaixo a tabela com artigos incluídos na revisão.

**Tabela 2**

*Artigos Incluídos na Revisão*

Id.	Titulo	Objetivo	Autor, ano, país de publicação
A	Educational Interpreting: Understanding the Rural Experience.	Examinar as experiências, percepções e a formação profissional de intérpretes de língua de sinais que trabalham em escolas de regiões rurais de dois estados americanos. A investigação também procurou analisar as ações específicas para apoio e preparação profissional de intérpretes em áreas rurais.	Yarger, C. (2001). USA.
B	Deaf and Hearing Impaired Children in Regional and Rural Areas: parent Views on Educational Services.	Investigar as perspectivas dos pais sobre os serviços de VTOD (Professor Visitante de Surdos) em regiões rurais da Austrália Ocidental, bem como identificar aspectos do serviço VTOD que melhor atendem às necessidades dos pais e das crianças surdas.	Checker, L., Remine, M., & Brown, P. (2009). AUS.
C	Inclusion of deaf students in mainstream rural primary schools in Zimbabwe: Challenges and opportunities.	Identificar os desafios e oportunidades na inclusão de alunos surdos em escolas primárias seculares e de administração missionária em uma área rural no Zimbábue.	Musengi, M., & Chireshe, R. (2012). IND.
D	Rural Perspectives of Models, Services, and Resources for Students with Hearing Impairments.	Analisar quais serviços educacionais estão disponíveis para crianças com deficiência auditiva em duas áreas rurais e duas áreas metropolitanas dos Estados Unidos, observando os desafios na educação de surdos nas regiões rurais. A pergunta de pesquisa central do texto é: Os serviços oferecidos atualmente aos estudantes com deficiência auditiva diferem entre as áreas rurais e metropolitanas?	Macarro, T., Abou-Rjaily, K., Stoddard, S., Sandigo, A., Peterson, P., & Ross, V. (2014). USA.
E	Language and culture in the deaf community: a case study in a south african special school.	Estudo de caso etnográfico realizado numa escola especial rural da África do Sul sobre a cultura dos surdos, a participação destes na comunidade surda e na comunidade ouvinte e o papel da língua de sinais para os surdos rurais.	Stander, M., & McIlroy, G. (2017). RSA.

F	Monitoring inclusive education in Chile: Differences between urban and rural areas	Analisar o programa de integração escolar do Chile em termos de acessibilidade, serviços de apoio, aspectos institucionais, estratégias de ensino aprendizagem nas escolas do interior. A pesquisa pretende fazer uma comparação entre a educação inclusiva urbana e rural no Chile, fornecendo uma análise da situação dos alunos surdos na educação inclusiva de escolas rurais.	Rozas, M., Rebolledo, J., & Besoain, A. (2017). UK.
G	Unregulated autonomy: uncredentialed educational interpreters in rural schools.	Verificar como os intérpretes educacionais de língua de sinais sem credenciamento e sem ter sido submetidos a uma avaliação de habilidades profissionais desempenhavam seu papel em uma escola rural.	Fitzmaurice, S. (2017). USA.
H	Deaf people with “no language”: Mobility and flexible accumulation in language practices of deaf people in Cambodia.	investigação realizada no Camboja que foca nos diferentes recursos comunicativos, além da língua de sinais nacional, que os surdos que vivem em lugares distantes das grandes cidades utilizam. O estudo examina como as noções de dicotomia urbana / rural desvalorizam as práticas comunicativas de surdos do interior.	Harrelson, E. M. (2017). DE

A fase de identificação produziu 171 artigos. Após a avaliação e categorização dos trabalhos, o número de artigos ficou em 89. Ao submeter esses trabalhos aos critérios de elegibilidade reduzimos esse número a 12 artigos. Por fim, tivemos como número final, 8 artigos incluídos na revisão.

### Resultados

Os 8 artigos elegíveis para a revisão foram analisados e percebemos que dos trabalhos selecionados, cinco pretendiam analisar a qualidade dos serviços educacionais disponíveis para os surdos em regiões rurais. Dois trabalhos (A e G) analisavam a formação dos intérpretes de língua de sinais que atuam no interior dos EUA, inclusive tratando sobre a baixa formação profissional e as disparidades em relação a estrutura profissional e de serviços que os intérpretes que atuam em escolas dos grandes centros urbanos possuem.

Três trabalhos (B, D e F) buscam analisar a qualidade dos serviços educacionais ofertados a alunos surdos do interior. A investigação no Chile preocupava-se com a

educação dos surdos nas escolas do interior fazendo uma comparação entre a educação inclusiva urbana e rural no país. Similarmente, o estudo realizado nos EUA também buscava analisar os serviços educacionais que estavam disponíveis para crianças com deficiência auditiva em áreas rurais e se diferiam das áreas metropolitanas. A pesquisa da Austrália também pretendeu avaliar os serviços do Professor Visitante de Surdos que atende regiões rurais do país. Essas investigações revelam como partindo de diferentes pontos do globo os investigadores estão preocupados com as assimetrias na situação escolar dos surdos que vivem longe grandes centros urbanos.

Por fim, os três últimos estudos (C, E e H) tratam da situação dos surdos, em diferentes lugares no mundo, que vivem em regiões do interior. O estudo no Zimbábue trata da inclusão de surdos nas escolas seculares e religiosas do interior e o papel da língua de sinais e da cultura surda como construtor da identidade dos surdos em áreas rurais e avalia a relação da comunidade escolar com as peculiaridades dos surdos. Na África do Sul o estudo discute o papel da língua de sinais em regiões afastadas, que é analisado ao se discutir sobre a cultura surda e o envolvimento dos estudantes surdos na comunidade surda e ouvinte. A investigação realizada no Camboja chama a atenção para os diferentes recursos comunicativos, além da língua de sinais nacional, que os surdos em regiões do interior usam, trata também do aprendizado da língua nacional de sinais quando mudam para as capitais e as condições linguísticas dos surdos que vivem no interior.

Quanto aos resultados encontrados, os trabalhos (A e G) que tratam sobre a formação de intérpretes para atuar em regiões do interior, concluem que intérprete em áreas mais distantes dos grandes centros trabalha em meio a exclusão e isolamento do restante da equipe escolar. Dificuldades financeira, por causa dos baixos salários e falta de apoio profissional impedem participar de workshops e conferências para formação continuada. Os intérpretes sentiram-se ansiosos com a sua situação financeira, situação de saúde e pouca renda vinda da profissão. O estudo mostrou que há falta de informação, compreensão e organização por parte da escola e dos órgãos de educação em relação ao atendimento adequado aos alunos surdos nas áreas rurais. Os intérpretes nessas áreas precisavam de mais treinamento e experiência prática e recursos adicionais de trabalho (Yarger, 2001). As consequências são a falta de qualidade na interpretação e precariedade



nas relações de trabalho que trazem prejuízo aos estudantes surdos. É necessário a manutenção de um padrão nacional para os intérpretes educacionais pois há um abismo entre os padrões de serviços oferecido nas pequenas cidades e nas metrópoles (Fitzmaurice, 2017).

Os artigos (B, D e F) que analisam a qualidade dos serviços educacionais ofertados a alunos surdos do interior revelaram de forma geral discrepância entre os serviços educacionais providos em regiões mais afastadas e os grandes centros urbanos. Embora os pais aprovelem o serviço de VTOD na Austrália, há um reconhecimento de que deve haver mais formação para os professores que atuam nessas áreas e o desenvolvimento de políticas e diretrizes específicas para atender os alunos surdos que moram longe das grandes cidades (Checker; Remine & Brown, 2009). Nos EUA, os pesquisadores concluíram que há necessidade de mais formação para professores de surdos, há pouca interação familiar com as crianças surdas e pouco envolvimento familiar no processo educacional. A quantidade menor de recursos para escolas do interior e as grandes distâncias tornam difícil vencer dificuldades como as modificações instrucionais, delimitação dos papéis e responsabilidades dos cuidadores, professores e intérpretes e melhorar as habilidades de comunicação dos alunos e com eles (Macarro et al., 2014). No Chile, a comparação das escolas urbanas e rurais mostra uma lacuna na implementação da inclusão de surdos no interior no que diz respeito a profissionais, materiais, salas de recursos, interpretação da língua de sinais. Menos da metade das escolas tinham profissionais habilitados em língua de sinais e as escolas rurais apresentam mais dificuldades de incluir surdos por meio língua de sinais (Rozas; Rebolledo, & Besoain, 2017).

Por fim, os três últimos estudos (C, E e H) concluíram que há muitas dificuldades para que os surdos do interior consigam desenvolver sua língua, cultura e identidade e que as escolas, não raro, não conseguem corresponder a essas peculiaridades. O estudo no Zimbábue revelou que os estudantes surdos em áreas rurais se deparam com escassez de recursos materiais e inadequação de recursos humanos nos ambientes educacionais. A ideia da oralização ainda é presente e muitos professores creem que os alunos surdos precisam ser “normalizados” até corresponder ao ideal dos alunos ouvintes. Muitas vezes

a falta de competência linguística na língua de sinais por parte da equipe da escola leva a escolha pela oralidade. Mesmo em salas com intérpretes os profissionais não são fluentes, muitas vezes tendo aprendido apenas o alfabeto, numerais e sinais básicos do dia-a-dia que são insuficientes para os conteúdos acadêmicos (Musengi & Chireshe, 2012). A publicação do Camboja revelou que os surdos que vivem distante dos grandes centros urbanos por vezes são descritos como sem língua, mas eles podem utilizar vários elementos distintos em seu repertório linguístico que são usados em lugares diferentes. A investigação revelou também o papel que das grandes cidades em ser o principal lócus da aprendizagem da língua de sinais nacional e como os surdos não fluentes nesta língua e que migram para esses centros se organizam nesse novo contexto (Harrelson, 2017).

### **Discussão**

Nos artigos analisados encontramos algumas categorias recorrentes relacionadas à questão que norteia esse trabalho, são elas: o interior como espaço peculiar para os surdos; as diferenças entre o espaço urbano e do interior para as pessoas surdas; desafios para os surdos em áreas distantes dos grandes centros urbanos; a questão da formação de profissionais e o papel da língua de sinais. Essas categorias nos ajudaram a analisar o que encontramos nesta revisão.

Conseguimos perceber no conjunto de textos que analisamos o "interior" como uma categoria que fundamentou a construção dessas pesquisas. Não se trata apenas de investigar questões sobre os surdos, mas das dinâmicas em ser surdo e usar uma língua minoritária de modalidade visual-espacial num espaço tradicionalmente mais isolado e carente de serviços do que os grandes centros urbanos. A característica mais evidente desses artigos quando tratam dos surdos no interior se referem aos desafios que os surdos enfrentam nesses espaços para construção de sua cidadania como indivíduos pertencentes ao conjunto de cidadãos de uma nação. Todos os textos analisados mostram uma lacuna entre as situações dos surdos na capital e no interior seja na perspectiva educacional, linguísticas ou social.

A formação e atuação dos profissionais que atendem estudantes surdos no interior, sejam eles intérpretes, professores ou outros membros da equipe escolar mostra ser mais difícil e problemática nessas regiões. Várias razões para isso são destacadas nos textos,

como a falta de clareza dos pais e dos profissionais sobre os surdos e sua educação, falta de oportunidade; distância dos grandes centros; menos investimento; falta de fiscalização da competência profissional dos intérpretes. Contudo, a questão da falta da língua de sinais como a razão principal entre as diferenças dos níveis encontrados no interior e na capital está evidenciada também na maioria dos artigos. Tanto por parte dos profissionais quanto dos estudantes surdos no interior os baixos níveis de proficiência em língua de sinais são frequentes nos trabalhos. Harrelson (2017) mostra como os surdos no interior não tem acesso à língua de sinais nacional e que muitas vezes eles são considerados como sem linguagem. Neste texto, o interior é categoria determinada pela falta da língua de sinais nacional e como muitas pessoas imaginam e usando a expressão utilizada no trabalho, o espaço dos surdos “sem linguagem”.

Fica evidente a falta de pesquisas que analisam a carência da língua de sinais nacional, no caso do Brasil a Libras, nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos. Os surdos que estão em situação de isolamento e não tem contato pleno com a língua de sinais nacional merecem ser mais amplamente estudados. Ser surdo no interior é uma experiência distinta daquela onde as comunidades surdas existem há décadas ou há mais de um século e ainda mais distinta das comunidades usuárias de línguas de sinais emergentes.

### **Considerações Gerais**

Percebemos que ainda são bastante escassos os textos que tratam de forma aprofundada sobre surdos no interior. A naturalização das condições mais difíceis dos surdos nessas regiões em comparação aos surdos na capital, pode contribuir, em parte, na dificuldade para estabelecer um campo específico de investigação sobre os surdos no interior como parte dos chamados estudos surdos. Entretanto, os textos inseridos na revisão são reveladores de questões importantes e revelam: (1) preocupações com a situação dos surdos em áreas rurais que são comuns a vários países de situações econômica, religiosa e cultural distintas; (2) o interior como o lugar de maior dificuldade para que os surdos alcancem sucesso escolar; (3) um descompasso entre a situação educacional e linguística dos surdos que vivem no interior com seus pares nas grandes

ciudades, e, por tabela, um descompasso entre a formação e atuação dos professores e profissionais que trabalham com surdos e seus colegas nas grandes cidades.

Percebemos a necessidade de mais investigação sobre esses temas de modo que algumas perguntas possam ser analisadas. Por que as línguas de sinais em algumas regiões não se interiorizaram? Como reduzir as desigualdades na formação de professores e intérpretes que atuam nessas regiões? Como analisar as questões específicas dos surdos que não tem pleno acesso à língua de sinais nacional e diminuir tais assimetrias regionais? Esta revisão ajuda a perceber que mesmo sendo um tema ainda emergente, há questões sobre os surdos no interior que precisam ser aprofundadas por investigadores em várias partes do mundo.

### **Agradecimentos**

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

### **Referências**

- Checker, L., Remine, M., & Brown, P. (2009). Deaf and hearing impaired children in regional and rural areas: Parent views on educational services. *Deafness & Education International*, 11(1), 21-38. doi: 10.1179/146431509790559679.
- Fitzmaurice, S. (2017). Unregulated Autonomy: Uncredentialed Educational Interpreters in Rural Schools. *American Annals of the Deaf*, 162, 253-264. doi: 10.1353/aad.2017.0024.
- Gesser, A. (2009). *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. Parabola Editorial.
- Harrelson, E. (2017). Deaf people with “no language”: Mobility and flexible accumulation in languaging practices of deaf people in Cambodia. *Applied Linguistics Review*, 10(1), 55-72. doi: 10.1515/applirev-2017-0081.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2011a). *Indicadores sociais municipais: Uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010*. IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2011b). *Censo Brasileiro de 2010*. IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2017). *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação*. IBGE.
- Lacerda, C., & Santos, L. (2014). *O ensino de Libras para futuros professores da educação básica*. EdUFSCar.
- Macarro, T., Abou-Rjaily, K., Stoddard, S., Sandigo, A., Peterson, P., & Ross, V. (2014). Rural perspectives of models, services, and resources for students with hearing impairments. *Rural Special Education Quarterly*, 33(4), 24-32. doi: 10.1177/875687051403300404.
- Meira, M. (2017). *O surdo do contexto rural: desafios e implicações no processo de apropriação da Libras*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras.
- Musengi, M.; Chireshe, R. (2012). Inclusion of deaf students in mainstream rural primary schools in Zimbabwe: Challenges and opportunities. *Studies of Tribes and Tribals*, 10(2), 107-116.
- Perlin, G., & Strobel, K. (2006). *Fundamentos da educação de surdos*. EDUFSC.
- Quadros, R., & Karnopp, L. (2004). *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Artmed.
- Rozas, M., Rebolledo, J., & Besoain, A. (2017). Monitoring inclusive education in Chile: Differences between urban and rural areas. *International Journal of Educational Development*, 53, 110-116. doi: 10.1016/j.ijedudev.2017.01.002.
- Sá, N. (2010). *Cultura, poder e educação de surdos*. (2ª. ed.). Paulinas.

Stander, M., & Mcilroy, G. (2017). Language and culture in the Deaf community: A case study in a South African special school. *Per linguam - A Journal of Language Learning*, 33(1), 83-98. doi: 10.5785/33-1-688

Vilela, C. (2019). O papel da disciplina Libras frente a representações sociais negativas sobre os surdos em cidades do interior. *RIOS (Unirios)*, 21, 64-78.

Yarger, C. (2001). Educational interpreting: Understanding the rural experience. *American Annals of the Deaf*, 146, 16-30. doi: 10.1353/aad.2012.0074.

## Escolarização de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus no Brasil: marcos legais e conceituais

Carina Pimentel Souza Batista (ORCID: 0000-0001-8846-7534)\*,

Theresinha Guimarães Miranda (ORCID: 000-0002-7762-7739)\*\*

\* Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Medicina da Bahia. Departamento de Saúde da Família e Terapia Ocupacion

Contato: \*Praça XV de novembro, s/n - Largo do Terreiro de Jesus CEP 40026-010 Salvador, Bahia, Brasil. [carina.pimentel@ufba.br](mailto:carina.pimentel@ufba.br)

### Resumo

A Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) consiste numa condição neurológica grave em decorrência da infecção da mãe pelo vírus Zika, durante a gestação e que provoca nas crianças alterações motora, cognitiva e sensorial. Embora o Brasil tenha definido o fim da epidemia do Zika Vírus em 2017, alguns autores apontam para a necessidade de estudos sobre o desenvolvimento e a escolarização das crianças com SCZV, dada a necessidade de estimulação, participação e inclusão nos diferentes contextos. Dentre os fatores contextuais que podem influenciar no desenvolvimento e desempenho das atividades cotidianas destas crianças, destacamos o contexto e a estimulação escolar como essenciais para o seu desenvolvimento. Este trabalho é um recorte do projeto de doutorado em Educação sobre o contexto escolar de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus. Buscamos neste estudo compreender os marcos legais e conceituais da escolarização das crianças com SCZV no Brasil. Considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a educação inclusiva de crianças com SCZV deve ser assegurada nas redes públicas e particulares de ensino, e apoiada por meio do Atendimento Educacional Especializado que objetiva identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

*Palavras chaves:* Educação Especial; Política Educacional; Zika Vírus; Escolarização.

## **Schooling of children with Congenital Zika Virus Syndrome in Brazil: legal marks and concepts**

### Abstract

Congenital Zika Virus Syndrome (SCZV) is a severe neurologic condition that is due to the infection of the mother by the Zika virus during pregnancy which provokes motor, cognitive, and sensorial alterations in children. Although the end of the Zika infection in Brazil was defined in 2017, some authors point to the need for studies on the development and the schooling of children with SCZV, given the necessity of stimulation, participation, and inclusion in different contexts. Within the contextual factors that can influence the development and regular daily activities of these children, we highlight the context and stimulation of scholarly activities as essential for their development. This text consists as part of the project for a doctorate degree in Education in the scholarly context of children with Congenital Zika Virus Syndrome (SCZV). In this work, the focus is on understanding the legal marks and concepts of the schooling of children with SCZV in Brazil. Considering National Politics, specifically Special Education in the perspective of inclusive Education, the inclusive Education of children with SCZV must be assured in public and private schools and be supported through specialized Education with the objective to identify, elaborate and organize pedagogic and accessibility resources which eliminate barriers to reaching full participation of students with a vision to autonomy and independence in and out of school.

*Keywords:* Special Education; Educational Politics; Zika virus; Schooling.

A Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) é uma condição neurológica grave que afeta crianças cujas mães foram infectadas pelo Zika vírus durante a gestação. Ela resulta em malformações congênitas e complicações que impactam o desenvolvimento neurológico e global das crianças (Brasil, 2017; Miranda-Filho, 2016; Teixeira et al., 2020).



A alta incidência de infecções pelo Zika vírus no Brasil em 2015 levou ao aumento no cuidado pré - natal para as gestantes, devido à associação com casos de microcefalia em crianças (Brasil, 2016a). Isso chamou a atenção de profissionais de saúde e pesquisadores, que investigaram a relação entre o nascimento de crianças com microcefalia e a doença exantemática durante a gestação (Brasil, 2016a; Silva, Souza, 2016).

A confirmação da associação da microcefalia com o Zika vírus levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional em fevereiro de 2016 (OMS, 2016). A microcefalia foi considerada um agravo emergencial devido aos impactos futuros na qualidade de vida das crianças e suas famílias (Brasil, 2016a; Silva & Souza, 2016).

Estudos identificaram outras malformações congênitas nas crianças expostas ao vírus durante a gestação, incluindo desproporção craniofacial, convulsões, problemas de deglutição, contraturas de membros, irritabilidade excessiva, espasticidade, anormalidade auditivas e oculares, e anomalias cerebrais detectadas por neuroimagem (Brasil, 2017; Teixeira et al, 2020). Essa combinação de alterações foi denominada Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV).

Estudos subsequentes mostraram que a SCZV compromete significativamente o desenvolvimento infantil, afetando habilidades motoras grossas, controle postural, locomoção e resultando em maior probabilidade de desenvolver paralisia cerebral e atrasos em áreas como linguagem, habilidades cognitivas e socioemocionais (Marques et al, 2023; Ventura et al, 2020; Pessoa et al, 2018; Takahashi et al, 2021).

Pesquisadores como Brunoni et al. (2016), Silva & Souza (2016), e Viana (2021) enfatizam a necessidade de estudos no Brasil, que abordem a avaliação, acompanhamento e escolarização de crianças com SCZV, visando à estimulação, superação de limitações e, principalmente, o direito à participação e inclusão escolar (Batista & Moutinho, 2019; Brunoni et al., 2016; Fernandes, Ribeiro, Queiróz, 2019).

Pereira (2022) destaca o papel essencial da escola como lócus primordial para o desenvolvimento cultural e social, proporcionando oportunidades para as crianças com SCZV, bem como promovendo sua participação e inclusão social. Portanto, a

escolarização é uma estratégia importante para essas crianças (Batista & Moutinho, 2019).

Este estudo apresenta um recorte teórico derivado de uma pesquisa doutoral na área de Educação, focado no contexto escolar de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus no Brasil. O objetivo principal deste texto é realizar um mapeamento dos marcos legais e conceituais relacionados à escolarização dessas crianças, tomando como referência a abordagem da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

A pesquisa se revela relevante devido à escassez de conhecimento acerca da escolarização de crianças com SCZV, considerando que esta síndrome é contemporânea, de grande repercussão para o desenvolvimento infantil e afeta crianças nascidas durante a epidemia do Zika vírus, no Brasil, ocorrida em 2015, e que se encontram atualmente na idade escolar.

### **Escolarização de crianças com Síndrome Congênita do Zika vírus à luz da Educação Inclusiva**

A Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, reconhecida como um direito da criança e uma responsabilidade do Estado, com o cuidar e o educar interligados. Segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as creches (para crianças de até três anos) e a pré-escola (para crianças de quatro a cinco anos) têm o propósito de ampliar o conhecimento, habilidades e experiências das crianças com base em suas vivências no ambiente familiar e comunitário, alinhando-as com a proposta pedagógica e novas formas de aprendizagem (Brasil, 2018).

O ingresso de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) no ambiente escolar está associado à garantia de seus direitos fundamentais, proteção e cuidado integral na infância, baseados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nos marcos legais da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva. O ECA é um instrumento normativo fundamental no Brasil, reconhecendo as crianças como sujeitos detentores de direitos, priorizando o cuidado e a proteção, responsabilizando a família, o Estado e a sociedade pela salvaguarda contra discriminação, exploração e violência,

independente da sua condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, deficiência, situação familiar, raça, etnia e situação econômica (Brasil, 1990).

No contexto da Educação Inclusiva, o ECA (Brasil, 1990) traz avanços ao estabelecer em seu Artigo 54 o Atendimento Educacional Especializado para crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo a educação como direito de todos e dever do Estado, com suma importância para o desenvolvimento pleno e o exercício da cidadania. Assim, o ECA configura-se como um importante marco no contexto brasileiro para a inclusão educacional de crianças com deficiência, assegurando a proteção integral e a igualdade de oportunidades de acesso e permanência na rede regular de ensino público e gratuito (Bruno & Nozu, 2019).

Outro marco relevante na inclusão educacional de crianças com deficiência é a Declaração de Salamanca, que defende a necessidade de uma educação para todos, enfatizando a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino por meio da Educação Especial, com práticas pedagógicas centradas na criança (UNESCO, 1994). Essa Declaração representou um avanço nas políticas públicas de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva no Brasil, ao reconhecer e respeitar as diferenças e singularidades; defender a adaptação pedagógica e curricular às necessidades individuais e promover os benefícios da educação inclusiva para todas as crianças, incluindo aquelas com dificuldades severas. A premissa central é que todas as crianças devem aprender juntas.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), instituída em 2008 no Brasil, representa um avanço significativo na escolarização de crianças com deficiência, incluindo aquelas com SCZV. Essa política visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dessas crianças no ensino regular, valorizando suas potencialidades individuais e reconhecendo as diferenças como elementos enriquecedores do ambiente escolar.

Baseada nesta Política é imprescindível assegurar a educação inclusiva de crianças com SCZV, tanto nas redes particulares quanto nas públicas, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE deve estar alinhado à proposta pedagógica do ensino comum e deve ser obrigatoriamente disponibilizado pelos sistemas de ensino. Esse

atendimento ocorre no turno inverso ao da classe comum, podendo ser realizado na própria escola, em Salas de Recursos Multifuncionais, ou em centros especializados (Brasil, 2008).

Considerando as necessidades individuais de cada aluno com SCZV, cabe ao AEE identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras à plena participação, buscando promover a autonomia e independência tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Nesta perspectiva, Batista & Moutinho (2019) reiteram a importância de professores especializados em Educação Inclusiva, espaços físicos adaptados e disponibilização de recursos que assegurem o desenvolvimento escolar das crianças com SCZV.

### **A Lei Brasileira de Inclusão e a escolarização de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus**

A escolarização de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus enfrenta desafios como estigma, preconceito e barreiras arquitetônicas e atitudinais. Dois marcos legais significativos para assegurar seus direitos são a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009a) e a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um tratado internacional adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, do qual o Brasil é signatário. Ela implica em uma série de compromissos para garantir às crianças com deficiência o pleno exercício de seus direitos humanos em igualdade de oportunidades com as demais crianças (Brasil, 2009a).

Nessa Convenção, a educação é reconhecida como um direito humano fundamental, e as pessoas com deficiência devem ter acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, com igualdade de oportunidades, respeito à diversidade, valorização das potencialidades individuais e eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais.

Portanto, a escolarização de crianças com SCZV deve se pautar pelos princípios dessa Convenção, garantindo-lhes o acesso a uma educação inclusiva, respeitando suas

necessidades individuais e proporcionando suportes adequados para seu pleno desenvolvimento.

A Lei Brasileira de Inclusão também reforça o direito à educação inclusiva em todas as etapas do ensino regular, assegurando a participação plena e efetiva das crianças com deficiência, incluindo aquelas com SCZV.

Essa Lei enfatiza a importância do trabalho colaborativo entre os setores da saúde e educação, buscando potencializar a escolarização com ações que promovam o desenvolvimento global e individualizado de cada criança.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão estabelece que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade como um todo garantir o pleno desenvolvimento das crianças com deficiência, incluindo aquelas com SCZV. Isso implica na oferta de recursos de apoio, atendimento educacional especializado e capacitação para professores e demais profissionais da educação, para que possam atender às necessidades específicas desses alunos.

### ***Educação Especial na perspectiva Inclusiva na Educação Infantil de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus***

Diante da idade atual das crianças com SCZV, que nasceram durante a epidemia do Zika vírus no Brasil e se encontram na faixa etária entre seis e sete anos, e considerando que passaram pela Educação Infantil, destaca-se a relevância da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva nessa etapa, fundamental para o desenvolvimento dessas crianças.

No âmbito das crianças até três anos de idade, o Atendimento Educacional Especializado é realizado por meio dos serviços de intervenção precoce em interface com os serviços de saúde e assistência social, buscando estimular o desenvolvimento e os processos de aprendizagem (Brasil, 2009b). Essa abordagem suscita a necessidade e a importância da inclusão o mais precoce possível de crianças com deficiência, especialmente na Educação Infantil, considerando a escola como espaço essencial para a promoção do desenvolvimento infantil e socialização (Batista & Moutinho, 2019; Bruno & Nozu, 2019; Mendes, 2010).

Mendes (2006, p.4) considera as creches como o marco zero “(...) para a implementação de práticas inclusivas, que seria justamente a porta de entrada de muitas crianças no sistema educacional. ”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) destacam que, no caso das crianças com deficiência, as propostas pedagógicas devem considerar as condições que permitam o trabalho coletivo e a organização de materiais, tempo e espaço para garantir a acessibilidade dos ambientes, materiais, objetos e brinquedos.

Apesar de tal prerrogativa, alguns autores apontam que essas Diretrizes não abordam adequadamente o AEE, sua operacionalização e outras formas de atenção às crianças com SCZV, nesta etapa da escolarização (Batista & Moutinho, 2019; Bruno & Nozu, 2019).

Em 2015, por meio da Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI nº. 02/2015, foram instituídas as orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Nesta Nota, é preconizado o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos na creche e de quatro a cinco anos na pré-escola, tendo como princípios norteadores para as práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras pois “o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância” (Brasil, 2015, p. 3).

Esse documento assegura o AEE na Educação Infantil para as crianças desde os primeiros anos de vida, proporcionando a elas a acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, mobiliários, comunicações e informações, além de possibilitar o uso de Tecnologias Assistivas.

No ano de 2016, em decorrência da epidemia do Zika vírus e do grande número de bebês acometidos, o Ministério da Educação, publicou uma nota técnica recomendando a inclusão de crianças com Síndrome Congênita do Zika vírus na educação infantil para garantir o atendimento integral dessas crianças e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento holístico em ambientes inclusivos (Brasil, 2016b). A nota também preconizou a matrícula desses bebês em creches próximas ao domicílio, com

ênfase na articulação intersetorial para o desenvolvimento integral, enfatizando a atuação do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Portanto, a atenção às crianças com SCZV pelo professor de Atendimento Educacional Especializado, conforme preconizado pelo Ministério da Educação, deve ser realizado nos diversos espaços escolares, tais como, berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório e em locais de realização de atividades comuns a todas as crianças, considerando as suas necessidades individuais.

Ferreira (2021) identificou, em seu estudo sobre as crianças com SCZV e a Educação Infantil, que a concepção de deficiência ainda está pautada no modelo biomédico, com foco nas características da síndrome, ancorada no discurso médico e com predomínio das ações de saúde (puericultura, intervenção precoce, atendimento especializado) em detrimento das ações dos espaços educacionais, resultando em um baixo número de bebês e crianças matriculadas na Educação Infantil.

Viana (2021), ao analisar as contribuições das pesquisas científicas sobre a SCZV, para o campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, identificou que, dos 23 estudos selecionados para análise, apenas 01 (uma) pesquisa correlacionou a síndrome com o contexto de educação inclusiva dessas crianças. Diante disto, a autora enfatiza a carência de pesquisas sobre a inclusão escolar de crianças com SCZV e destaca a necessidade de formação continuada dos professores e de uma prática pedagógica colaborativa.

Apesar dos benefícios da inclusão na Educação Infantil, algumas autoras (Batista & Moutinho, 2019; Bruno & Nozu, 2019; Mendes, 2010) também apontam que ainda são escassos os estudos sobre a inclusão na Educação Infantil no Brasil.

### **Considerações finais**

Apesar dos avanços nos marcos legais e conceituais relativos à escolarização e inclusão educacional de crianças com deficiência, as crianças com Síndrome Congênita do Zika vírus ainda enfrentam desafios, especialmente aquelas com deficiências múltiplas.

A escolarização dessas crianças no Brasil requer o cumprimento rigoroso dos marcos legais que garantam o respeito aos direitos humanos e a promoção da inclusão. Uma abordagem inclusiva, por meio da implementação de estratégias efetivas, é fundamental para criar ambientes educacionais acolhedores e propícios ao desenvolvimento integral dessas crianças.

Além disso, é crucial enfatizar a necessidade de trabalho colaborativo entre professores, famílias e profissionais da saúde, a fim de proporcionar a essas crianças educação de qualidade e igualdade de oportunidades.

### Referências

- Batista, G. D. M., & Moutinho, A. K. (2019). *Desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika: o olhar docente*. Revista Educação Especial, 32, 68. <https://doi.org/10.5902/1984686x36360>
- Brasil. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. (1990). *Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Ano 1990. Recuperado de: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. Presidência da República. (2009a). Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009—Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas—ONU. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm)
- Brasil. MEC/SECADI/DPEE. (2009b). *Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil*. Recuperado de:



[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192)

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF.

Brasil. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde; Secretaria de Atenção à Saúde. (2016a). *Orientações integradas de vigilância e atenção à saúde no âmbito da Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional*. Brasília: Ministério da Saúde.

Brasil. Ministério da Educação. Diretoria de Políticas de Educação Especial. (2016b). Nota técnica nº 25/2016. *Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil*. In: BRASIL. A consolidação da inclusão escolar no Brasil. Brasília, DF.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde; Secretaria de Atenção à Saúde. (2017). *Orientações integradas de vigilância e atenção à saúde no âmbito da Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional: procedimentos para o monitoramento das alterações no crescimento e desenvolvimento a partir da gestação até a primeira infância, relacionadas à infecção pelo vírus Zika e outras etiologias infecciosas dentro da capacidade operacional do SUS*. Brasília, DF.

Brasil. Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília.

Bruno, M. M. G. & Nozu, W. C. S. (2019). Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, n. esp. 1, 687–701. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12199. Recuperado de: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199>

Brunoni, D., Blascovi-Assis, S. M., Osório, A. A. C., Seabra, A. G., Amato, C. A. de la H., Teixeira, M. C. T. V., Rocha, M. M. da, & Carreiro, L. R. R. (2016). Microcefalia e outras manifestações relacionadas ao vírus Zika: impacto nas

- crianças, nas famílias e nas equipes de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3297–3302. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16832016>
- Fernandes, M. P., Ribeiro, S., & De Queiroz, F. M. M. G. (2019). O desenvolvimento do brincar em crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 8(2). <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.27630>
- Ferreira, I. R. L. et al. (2021). *Concepções de profissionais da educação infantil acerca da inclusão de crianças com microcefalia decorrente do vírus zika*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba).
- Marques, F. J. P., Amarante, C., Elias, M. A. C., Klein, R., Nascimento, O. J. M., & Leyser, M. (2023). Neurodevelopmental outcomes in a cohort of children with congenital Zika syndrome at 12 and 24 months of age. *Child: care, health and development*, 49(2), 304–310. <https://doi.org/10.1111/cch.13044>
- Mendes, E. G. (2006). “Inclusão: é possível começar pelas creches?” In: *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*. Caxambu: ANPEd.
- Mendes, E. G. (2010). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. São Paulo: Junqueira e Main.
- Miranda-Filho, D.deB., Martelli, C. M., Ximenes, R. A., Araújo, T. V., Rocha, M. A., Ramos, R. C., Dhalia, R., França, R. F., Marques Júnior, E. T., & Rodrigues, L. C. (2016). Initial Description of the Presumed Congenital Zika Syndrome. *American journal of public health*, 106(4), 598–600. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2016.303115>
- Oms. Organização Mundial de Saúde. (07 de fevereiro de 2016). *A história do zika vírus*. Recuperado de: <https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/the-history-of-zika-virus>
- Pereira, Bárbara Silva Dos Santos. (2022). *Interseccionalidade de raça, classe e deficiências: dialogando sobre as condições sociais de desenvolvimento de mães*

- e alunos com Síndrome Congênita do Zika Vírus*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
- Pessoa, A., van der Linden, V., Yeargin-Allsopp, M., Carvalho, M. D. C. G., Ribeiro, E. M., Van Naarden Braun, K., Durkin, M. S., Pastula, D. M., Moore, J. T., & Moore, C. A. (2018). Motor Abnormalities and Epilepsy in Infants and Children With Evidence of Congenital Zika Virus Infection. *Pediatrics*, 141(Suppl 2), S167–S179. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-2038F>
- Silva, L. R. C. da; Souza, A. M. de. (2016). Zika virus: what do we know about the viral structure, mechanisms of transmission, and neurological outcomes? *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, 49(3), 267-273.
- Takahasi, E. H. M., Alves, M. T. S. S. B., Ribeiro, M. R. C., Souza, V. F. P., Simões, V. M. F., Borges, M. C. R., Amaral, G. A., Gomes, L. N., Khouri, R., da Silva Sousa, P., & Silva, A. A. M. D. (2021). Gross Motor Function in Children with Congenital Zika Syndrome. *Neuropediatrics*, 52(1), 34–43. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1718919>
- Teixeira, G. A. et al. (2020). Análise do conceito síndrome congênita pelo Zika vírus. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(2), 567-574.
- Unesco. (1994). Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha.
- A Ventura, P., C Lage, M. L., L de Carvalho, A., S Fernandes, A., B Taguchi, T., & Nascimento-Carvalho, C. M. (2020). Early Gross Motor Development Among Brazilian Children with Microcephaly Born Right After Zika Virus Infection Outbreak. *Journal of developmental and behavioral pediatrics : JDBP*, 41(2), 134–140.
- Viana, V. G. S. M. (2021). *Educação Especial na perspectiva das Humanidades Digitais: o que dizem os bancos de dados da Capes e do IBICT sobre a síndrome congênita do Zika vírus?* (Dissertação de mestrado em Humanidades Digitais). Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu.

Marcas de exclusão: a educação especial no contexto do ensino não presencial

Carina Pimentel Souza Batista (ORCID: 0000-0001-8846-7534)\*,

João Danilo Batista de Oliveira (ORCID:0000-0002-4408-2744)\*\*,

Miguel Angel Garcia Bordas (ORCID: 0000-0001-5970-9581)\*\*\*,

Monica de Jesus Souza (ORCID: 0009-0000-0886-4055)\*\*\*\*

\*Universidade Federal da Bahia; \*\* Universidade do Estado da Bahia; \*\*\*Universidade Federal da Bahia; \*\*\*\*Universidade do Estado da Bahia.

Contato: \*Praça XV de novembro, s/n - Largo do Terreiro de Jesus CEP 40026-010 Salvador, Bahia, Brasil. carina.pimentel@ufba.br

## Resumo

O trabalho investiga efeitos do período pandêmico da Covid 19 no processo educacional dos estudantes público da educação especial na perspectiva inclusiva, sob a ótica dos profissionais que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas redes de educação municipal e/ou estadual da Bahia. A referência a um sistema educacional inclusivo é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Trata-se de um recorte do trabalho de acompanhamento, avaliação e monitoramento feito pela Comissão de Monitoramento e Avaliação do Fórum Estadual de Educação da Bahia do Plano Estadual de Educação, com foco na meta 4. Em termos metodológicos, fez-se no estudo uma combinação entre levantamento bibliográfico, análise de dados documentais e levantamento de dados empíricos. Os dados de campo foram levantados a partir da utilização de um questionário no Google Forms, aplicado entre 25 de abril a 05 de maio de 2022, tendo sido constituído o grupo de participantes de 40 pessoas. Além de recuos no percentual de estudantes atendidos os processos de ensino não presenciais fragilizaram o ideário de construção de um sistema educacional inclusivo.

*Palavras chaves:* Educação Especial na perspectiva inclusiva; Ensino Não Presencial; Sistema Educacional Inclusivo.

## **Exclusion marks: a special education from a non-presential perspective**

### Abstract

This work investigates the effects of the pandemic period of COVID-19 on the educational process of public students of special education from the inclusive perspective, in the vision of the professionals that act at the Specialized Educational Support Service (AEE) at community and state schools of Bahia. The reference to an inclusive educational system is a political, cultural, social, and pedagogical action, released in defense of the right of all students to be together, learning and participating, without any kind of discrimination. We're dealing with a part of the follow-up work, evaluation, and monitoring done by the Monitoring and Evaluation Commission of the State Forum of Education of Bahia, the State Plan of Education, with a focus on meta-4. In methodological terms, a combination of bibliographic survey, documental data analysis, and empirical data collection was adopted. The field data were collected with the support of a google forms questionnaire, applied between April 25 and May 05, 2022, which created a group of 40 persons, involving 27 school districts. Besides the backlash in the number of students being attended, the non-presential schooling process fragilized the idearium of the construction of an inclusive educational system.

*Keywords:* Special Education in inclusive perspectives, Non-Presential Education, Inclusive Educational System.

### **Introdução**

A educação é reconhecida como um direito fundamental global, consagrado em documentos-chave de políticas públicas nacionais. Esse direito foi oficializado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 10 de dezembro de 1948 (Unicef, 2022), tornando-se parte integrante das constituições e marcos legais que governam a vida social na maioria dos países democráticos. A educação adquire, assim, um estatuto tanto de direito humano como de ferramenta para a realização e a concretização de outros direitos previstos na Declaração brasileira.

A construção de um sistema educacional inclusivo é a materialização da universalização do acesso ao direito à educação, uma premissa essencial para o desenvolvimento individual, social e nacional. No Brasil, a Emenda Constitucional 59 define a obrigatoriedade da escolarização dos 04 aos 17 anos, expandindo o período anterior de 07 a 14 anos. Assim, é imperativo que a educação seja tratada como política de Estado, valorizando e respeitando a diversidade e configurando-se através de um sistema educacional inclusivo, mesmo diante de situações excepcionais, como a crise sanitária enfrentada durante a Pandemia da Covid-19.

Nesse desafio de enfrentar a crise sanitária, é importante ressaltar que a garantia de um direito, como o direito à vida e à saúde, não invalida outro direito, como o direito à educação, conforme previsto no Artigo 205 da Constituição Cidadã. Esse artigo estabelece o direito de todos à educação e define a responsabilidade direta do Estado e da família para garantir esse direito, com a finalidade de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho (Brasil, 1988).

A Constituição Federal, também no Artigo 206, estabelece como princípio primordial para a oferta do ensino a "igualdade de acesso e permanência na escola", e no Artigo 208, Inciso III, assegura o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988). Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 (Brasil, 2015) traz definições e orientações no Capítulo IV, visando implementar o direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência e reforçando a necessidade de construir e consolidar um sistema educacional inclusivo, no qual redes de ensino e escolas complementem esse direito em suas atividades. É crucial destacar o contexto histórico de exclusão social enfrentado pelas pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, inclusive na história recente do país, que resultou na privação do direito à educação, na segregação e na exclusão.

O monitoramento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, juntamente com os planos decenais dos estados e municípios, revelou um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência em turmas regulares

com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). No entanto, ainda há muito a ser feito para efetivar o direito à educação desses estudantes e consolidar o sistema educacional inclusivo (Oliveira, Batista e Santos, 2017).

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) está alinhada com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 (Brasil, 2008) e com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 (Brasil, 2015), que define responsabilidades do Estado, família, comunidade escolar e sociedade para garantir educação de qualidade às pessoas com deficiência, protegendo-as contra violência, negligência e discriminação. Essa meta busca a universalização do atendimento à educação básica e atendimento especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme estabelecido pelo Plano Estadual de Educação da Bahia 2016-2026 (PEE/BA).

Apesar dos avanços nas matrículas em atenção à Meta 4, ainda enfrentamos desafios para superar as desigualdades sociais e educacionais no contexto brasileiro, especialmente agravadas durante a pandemia da COVID-19 e seus efeitos na área da educação (Mendes, 2020; Nascimento, Souza e Versolato, 2020).

Este estudo buscou compreender, por meio dos profissionais que atendem estudantes na Educação Especial na perspectiva inclusiva, os efeitos da pandemia de Covid-19 no processo educacional desses estudantes. A pandemia levou ao fechamento de escolas e a adoção do ensino não presencial, exigindo medidas de distanciamento social para conter a disseminação do vírus. No que se refere à Educação, a crise causada pela Covid-19, em 2020, levou ao encerramento das aulas em escolas e em universidades, o que afetou mais de 90% dos estudantes do mundo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (Unesco, 2020 apud Dias; Pinto, 2020, p.545).

Seguindo orientações nacionais e internacionais, o Brasil também suspendeu as atividades presenciais nas escolas e instituições educacionais, priorizando a saúde e a vida de toda a comunidade escolar. O parecer da Comissão Nacional de Educação CNE\CP nº 5, de 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020), orientou a realização de atividades pedagógicas

não presenciais, utilizando meios como plataformas digitais, mídias sociais, videoaulas, programas de televisão e vídeos educativos. A mediação dos familiares para essas atividades também foi recomendada.

A partir destas orientações do CNE e das orientações dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação os sistemas de ensino, as famílias e estudantes passaram a ter aulas não presenciais. No entanto, as desigualdades sociais e educacionais do país trouxeram dificuldades para os sistemas de ensino, escolas e famílias em relação ao ensino não presencial. Para o público da educação especial, houve diversos desafios e algumas possibilidades construídas, pois o direito à proteção da saúde e da vida não suspendeu o direito à educação dessas pessoas, buscando manter o processo de inclusão dos estudantes público da educação especial.

O conceito de inclusão, conforme proposto por Sasaki (1997), refere-se ao processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que essas pessoas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Esse movimento se fundamenta na concepção dos direitos humanos, que visa garantir a proteção universal dos indivíduos e grupos sociais contra qualquer forma de violação da dignidade humana.

### **Caminho metodológico do estudo**

Em termos metodológicos foi feito levantamento bibliográfico, análise de indicadores dos níveis de atendimento com dados publicados pelas principais fontes oficiais de estatísticas educacionais do país e discute resultados de um levantamento realizado junto aos profissionais que atuam no AEE a respeito das dificuldades do atendimento dessa modalidade de educação em seus municípios, frente aos problemas gerados no período da pandemia da Covid 19.

Assim, o estudo é de caráter exploratório que tem por finalidade compreender melhor como os estudantes público alvo da educação especial foram assistidos no seu direito à educação no contexto do ensino remoto, dando voz aos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado (AEE) nas redes públicas da Bahia

Foram levantados dados, por meio de um questionário do Google Forms, no período de 25 de abril de 2022 a 05 de maio de 2022, enviado por meio de rede social do



WhatsApp, junto a professores que atuam nas redes públicas de ensino sobre o tema em tela, os quais, ao receber o convite em participar da pesquisa se voluntariaram em ser participante assinando Termo de Consentimento e Livre Esclarecido dos objetivos do estudo e seus procedimentos. O questionário conteve quinze perguntas. O tempo de respostas alternou entre 05 a 10 minutos.

Foram incluídos no estudo os professores que declararam ter participado no contexto do ensino remoto de atividades das suas redes e escolas dirigidas a este público. E excluídos aqueles que não viveram de perto essa experiência e/ou não aceitaram convite para participar da pesquisa. Os dados levantados, por sua vez, passaram por análise e interpretação em se considerando os objetivos do estudo para se chegar a considerações.

### **Os dados disponíveis e a ótica levantada dos participantes**

Apresenta-se os dados levantados recorrendo à análise de informações demográficas que identifiquem o montante dessa população, relacionado com o quantitativo de matrículas nos sistemas de ensino. Um limite nesse processo precisa ser registrado que é a dimensão censitária que o Censo, realizado pelo IBGE em 2010 não permite obter os dados sobre essa demanda e o último recenseamento realizado no Brasil em 2022, até o fechamento deste estudo, ainda não estavam disponíveis. Assim, por hora, só foi possível estudar a taxa de escolarização desse público naquele ano de realização do Censo. Destaca-se que o público da educação especial também compreende os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e os censos não identificam nos seus levantamentos essa população específica. Com isto os dados permitem mostrar apenas o cenário do contingente populacional com deficiência e com muito atraso em termos de tempo.

Os dados desagregados por regiões e unidades da federação publicados pelo INEP no seu Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação identifica a situação no estado da Bahia, percebe-se que a universalização da educação básica para essa população se encontra ainda distante. As proporções se assemelham entre essas referências.

**Tabela 1-** Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola, Brasil, Nordeste e Bahia – 2010

Localização	População de 4 a 17 anos com deficiência			
	Frequentava a escola		Não frequentava a escola	
	N	%	N	%
Brasil	897.116	82,5	190.501	17,5
Nordeste	313.418	80,9	74.083	19,1
Bahia	77.271	80,8	18.392	19,2

Fonte: INEP. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, 2022.

Ademais, registra-se, considerando a matrícula na escola común regular uma tendência crescente de incorporação desse público nessas classes, conforme os resultados do Censo Escolar, série de anos a partir de 2013, que foi o ano anterior à aprovação do PNE até 2021, sendo o estado da Bahia e o Nordeste com indicadores mais altos que os nacionais.

**Tabela 2.** Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, Brasil, Nordeste, Bahia – 2013-2021

Ano	Brasil	Nordeste	Bahia
2013	85,3	94,5	95,7
2014	86,9	95,7	97
2015	88,3	96,8	97,4
2016	89,3	97,4	98
2017	90,8	98	98,5
2018	92	98,5	98,8
2019	92,7	98,8	99,1
2020	93,2	99	99,3
2021	93,5	99,2	99,5

Fonte: BRASIL/MEC/INEP. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, 2022.

Assim, o quadro mostra uma tendência de aproximação dos números do que prevê a meta 4, quanto as matrículas dos estudantes público alvo da educação especial na escola comum regular. No entanto, paradoxalmente, nem a metade dos educandos, conta com com o atendimento educacional especializado. Na Bahia a proporção de estudantes com acesso ao AEE tem crescido, mas mesmo assim, com proporções muito baixas, evidenciando o descumprimento da meta e do princípio determinado sobre esse atendimento na legislação.

**Tabela 3.** Percentual de estudantes público da educação especial que recebem atendimento educacional especializado. Brasil, Nordeste, Bahia. 2013 – 2021.

Ano	Brasil	Nordeste	Bahia
2013	49,7	36,9	31,9
2014	50,0	38,9	35,4
2015	48,9	39,1	36,2
2016	49,8	39,6	34,1
2017	49,0	40,9	36,5
2018	47,7	40,4	36,9
2019	47,9	41,1	37,8
2020	44,0	39,9	36,7
2021	46,2	43,8	40,7

Fonte: INEP. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, 2022.

Deve-se acrescentar que são os sistemas municipais que oferecem as maiores proporções de matrículas desses alunos na educação infantil e no ensino fundamental, sistemas estes que nem sempre dispõem das condições financeiras, estruturais e técnicas necessárias para o atendimento especializado.

O INEP realizou um levantamento sobre a situação do atendimento escolar na educação básica no Brasil entre os meses de fevereiro e maio de 2021 por meio de questionário suplementar no Educacenso para identificar os impactos da pandemia nas redes de ensino e escolas, cujos resultados foram divulgados numa sinopse específica (Brasil, 2022). Algumas questões ligadas às dificuldades desse atendimento podem ser conhecidas nesses dados que retratam os desafios de garantir o direito à educação, especialmente aos estudantes da educação especial.

O levantamento constatou que quase todos os estabelecimentos de ensino suspenderam as aulas presenciais em março de 2020. Indicam também que as escolas desenvolveram atividades remotas, reorganizando e adaptando o planejamento das aulas (90,1% na rede pública e 94,3% na rede privada). Quanto aos meios adotados para o desenvolvimento das atividades de ensino, os estabelecimentos informaram que o mais frequente foi a disponibilização de material pedagógico impresso para distribuição nos domicílios ou em redes na internet através de plataformas ou aplicativos. A realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor foi mais frequente nas escolas privadas (81,5%), sendo bem menor nas públicas (30,6%). Pode-se deduzir sobre as dificuldades sentidas pelo público-alvo da educação especial com as estratégias adotadas para a continuidade das atividades escolares há vista maior número absoluto de matrículas nas redes públicas em detrimento da rede privada.

Neste sentido, os profissionais que atuam nas redes públicas de ensino da Bahia, municipais e estadual, foram convidados a participar da pesquisa, para saber deles sobre as aulas para os estudantes público da educação especial no período do ensino não presencial. De acordo com os 40 profissionais que responderam ao material, quando perguntados de quais as necessidades educativas específicas dos estudantes com os quais atuaram no AEE, no ensino remoto não presencial, eles registraram ser, estudantes com deficiência: visual 13,6%, física ou motora 11,4%, intelectual 38,6% e com transtorno do desenvolvimento 31,8%. Se os estudantes atendidos no AEE acompanhavam as aulas comuns regulares remotas (não presenciais) com o restante da turma os professores pesquisados deram as seguintes respostas para as alternativas lançadas: raramente 27,3%, apenas algumas aulas 34,1%, a maioria das aulas 15,9% e quase todas as aulas 22,7%

Para os participantes da pesquisa, apesar dos esforços deles e das famílias, para este público de estudantes o período pandêmico foi mais de exclusão do que de inclusão. Além das perdas de algumas conquistas, os mesmos que precisam de equipamentos especializados para auxiliar na aprendizagem e da presença de outros profissionais sofreram no período com o descaso de não serem assistidos de maneira igual de acordo a algumas regras estabelecidas.

Quando perguntado sobre os estudantes atendidos antes da suspensão das aulas presenciais e depois no ensino não presencial o levantamento mostra os seguintes percentuais: sim, 47,7% e não 52,3%, ou seja, dos estudantes com deficiência vínculos com as escolas apenas 47,7% deles mantiveram esse vínculo no ensino não presencial.

Sem acesso a equipamentos digitais, internet de qualidade, espaço em suas casas que proporcionasse qualidade em assistir as aulas, eles vivenciam o lado mais sombrio da pandemia, sendo mais uma vez esquecidos. Em relação ao equipamento pelos estudantes, entre os que mantiveram algum vínculo com a escola, o equipamento utilizado foi pessoal em 83,3% dos estudantes e doado pela instituição 16,7%. De acordo com os dados colhidos pela pesquisa, a maioria dos profissionais da educação utilizaram seus equipamentos pessoais para ofertar aulas não presenciais a seus alunos no período pandêmico.

Para conhecer mais de perto as medidas que vinham sendo adotadas pelos sistemas de ensino municipais baianos, diante desse cenário a Comissão de Monitoramento do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA) tomou outras medidas complementares em articulação com a Coordenação de Projetos Especiais (COPE) da Secretaria da Educação do Estado um levantamento sobre esse atendimento, tendo como informantes os responsáveis pelo monitoramento de planos municipais. Os depoimentos contidos nesse levantamento evidenciam os esforços dos sistemas municipais de ensino para atender aos alunos público-alvo da Educação Especial, dentro das condições possíveis.

Merece registro a existência em muitos municípios de núcleos, centros destinados ao planejamento, orientações e discussões sobre atividades necessárias para o atendimento especializado, com a participação de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, intérpretes de Libras e outras especialidades.

### ***Considerações Finais***

A situação de desigualdade educacional a qual está exposta essa população atendida pela educação especial no Brasil, e não diferente na Bahia, ficou parcialmente identificada nos dados levantados no estudo, em parte pela invisibilidade, devido à falta de dados consolidados sobre pessoas com transtornos do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação nos dados censitários, e ainda, pelo recente e baixo atendimento educacional às pessoas com deficiência na escola comum regular, na etapa obrigatória da escolarização de 04 a 17 anos e de maior evasão, quando comparado aos estudantes.

O monitoramento e avaliação do PNE, através de informações do censo escolar e do Monitoramento do Plano Estadual de Educação da Bahia, mostram que as taxas de matrícula e seu aumento nas redes e escolas em turmas regulares não têm sido seguidas do acesso pelos alunos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como previsto na PNEPEI, PNE e LBI. Menos de 50% desses estudantes matriculados nas redes e escolas em classes comuns têm matrícula no AEE.

No levantamento feito junto às redes municipais de ensino na Bahia ficou evidente o esforço dos municípios em garantir a matrícula dos estudantes atendidos pela educação especial, no entanto, ao mesmo tempo, foram sinalizadas todas as dificuldades enfrentadas por esses alunos, professores e gestores pela falta de investimentos, de infraestrutura, de serviços e de programas de formação continuada dos seus profissionais para atender a essa demanda, que só vem crescendo.

Os dados apontados pelo trabalho evidenciam então que os alunos com necessidades especiais ao longo deste período tiveram dificuldades em acompanhar as aulas remotas, pouco ou quase nenhum acesso a equipamentos tecnológicos, redução no atendimento no centro especializados, enquanto os profissionais da educação por si mesmo buscaram qualificar-se para atender às demandas remotas, utilizando de acordo eles seus próprios equipamentos pessoais.

## Referências

Bahia. Conselho Estadual de Educação (2020). *Resolução CEE nº 27, de 25 de março de 2020*. Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPII, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. Bahia: Diário Oficial do Estado da Bahia, 2020.

- Brasil. *Constituição Federal de 1988* (1988). Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília (2008): MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Brasil. *Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências* (2014). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm).
- Brasil. *Lei 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>
- Dias, Érika (2020); PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.L.], v. 28, n. 108, p. 545-554, set. 2020. *FapUNIFESP* (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>.
- Ibge. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indicadores*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>.
- Inep. *Relatório do quarto ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2022. Disponível em: [relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao\(1\).pdf](relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao(1).pdf).
- Inep. *Sinopses Estatísticas da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>.
- Mendes, Instituto Rodrigo (2020). *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/secao-diversa-na-pandemia/>.

Nascimento, Amanda Souza Batista (2020); SOUZA, Debora de Lourdes da; VERSOLATO, Marina Savordelli. *O impacto da pandemia na Educação Especial na perspectiva inclusiva: Um balanço preliminar pela ótica de professores de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Santo André*. Disponível em: <https://anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco>.

Oliveira, João Danilo B. BATISTA (2017), Carina Pimentel S. SANTOS, Admilson. *O PNE de 2014-2024 e o desafio da implementação de um sistema educacional inclusivo*. Seminário GEPRAXIS. VII Seminário Internacional e III Seminário Internacional. Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. Vitória da Conquista, Ba. Vol6, n. 6, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/issue/view/277/showToc>.

Sasaki, Romeu Kazumi (1997), *Inclusão construindo uma Sociedade para Todos*, 5ª edição. Rio de Janeiro: Wva.

Unicef. *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (2022). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.



## Vivências dos professores brasileiros no cenário da Covid-19 no ensino para alunos com Necessidades Educativas Especiais

Clarice Rejane Lima Ferreira Tomaz, (ORCID) <https://orcid.org/0000-0003-4141-0746>, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Anabela Cruz-Santos, (ORCID) <https://orcid.org/0000-0002-9985-8466>, Centro de Investigação em Estudos da Criança-CIEC- Instituto de Educação. Universidade do Minho.

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Contacto: Clarice Rejane Lima Ferreira Tomaz, e-mail: [clarice.rejane@hotmail.com](mailto:clarice.rejane@hotmail.com)

### Resumo

O presente trabalho teve como finalidade apresentar os relatos dos professores que lecionaram para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no cenário da pandemia da Covid-19 no estado do Rio Grande do Norte (RN) no Brasil. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos a partir de uma entrevista semiestruturada com 18 questões aplicadas individualmente a 14 professores. Os participantes atenderam aos seguintes critérios: a) lecionaram no estado do Rio Grande do Norte nos anos de 2020 e 2021; b) apoiaram alunos com NEE nos anos de 2020 e 2021, e c) estes estudantes deveriam estar matriculados nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas do Rio Grande do Norte. Os resultados do estudo permitiram concluir que após o anúncio da pandemia por Covid-19, as escolas privadas se posicionaram com estratégias e metodologias para o ensino à frente das escolas públicas. Para mediar as práticas pedagógicas durante esse período, o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, foi o meio mais adotado pelos professores investigados, especialmente no âmbito da escola pública. Já no caso dos professores das escolas privadas, foram utilizadas plataformas digitais como *Zoom*, *Google Meet*, *Google*

*Classroom, Google Forms, Google Drive* no apoio aos estudantes. Os professores apontaram a família como um fator fundamental para a mediação da comunicação e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. Logo, a pandemia evidenciou as disparidades socioeconômicas, educacionais e culturais do Brasil, especialmente entre as escolas públicas e privadas.

*Palavras-chave:* ensino fundamental; educação especial; necessidades educativas especiais; professores; covid -19.

### **Experiences of Brazilian teachers in the Covid-19 setting in teaching for students with Special Educational Needs**

#### Abstract

The present work aimed to present the reports of teachers who taught students with Special Educational Needs (SEN) in the Early Years of Elementary School in the scenario of the Covid-19 pandemic in the state of Rio Grande do Norte (RN) in Brazil. This is a qualitative study in nature. The data was collected from a semi-structured interview with 18 questions applied individually to 14 teachers. The participants met the following criteria: a) they taught in the state of Rio Grande do Norte in the years 2020 and 2021; b) they supported students with SEN in the years 2020 and 2021, c) and these students should be enrolled in the first five years of elementary education in schools in Rio Grande do Norte. The results of the study allowed for the conclusion that after the announcement of the Covid-19 pandemic, private schools positioned themselves with strategies and methodologies for teaching ahead of public schools. To mediate the teaching practices during this period, the messaging application WhatsApp was the medium most adopted by the investigated teachers, especially in the public school context. As for the private school teachers, digital platforms such as Zoom, Google Meet, Google Classroom, Google Forms, and Google Drive were used to support the students. Teachers pointed to the family as a fundamental factor in the mediation of communication and in the teaching and learning process of students with SEN. Thus, the pandemic highlighted the

socioeconomic, educational and cultural disparities in Brazil, especially between public and private schools.

*Keywords:* elementary education; special education; special educational needs; teachers; covid -19.

No início do ano de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia da COVID-19 causada por um novo vírus, denominado SARS-COV-2. Com proporções mundiais, a pandemia da Covid-19 exigiu que os governantes tomassem medidas emergenciais e restritivas para conter o avanço do vírus. O fechamento das instituições de ensino foi uma das medidas adotadas em diversos países. No Brasil, aportes legais, instituíram a substituição das aulas presenciais pelo o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em todo o território dentre eles, a Portaria nº 343/2020, ao nível Federal (Brasil, 2020), e no estado do Rio Grande do Norte (RN), o Decreto nº 29.524/2020.

O ensino remoto emergencial (ERE), surgiu como alternativa após a suspensão das aulas presenciais (Machado, 2020). O ERE ou Aula Remota é categorizado como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o encontro físico entre professores e estudantes dos diferentes níveis de ensino. Esta modalidade foi adotada por instituições educacionais em todo o mundo, em razão das restrições impostas pela COVID-19 (Moreira & Schlemmer, 2020). Com isso, a comunidade escolar foi obrigada a adaptar-se à nova realidade com estratégias de ensino alternativos e diferenciados para garantir os suportes e apoios necessários aos estudantes e famílias segundo a *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)* (2020).

Entretanto, no Brasil, durante o período do ERE, por vezes foram instituídas as mesmas estratégias de ensino das aulas presenciais, onde foi evidenciada uma transposição equivocada do formato presencial para o ERE com a mediação de recursos tecnológicos digitais, tais como computadores *desktop*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* ligados à *web* (Moreira & Schlemmer, 2020). Segundo Nóvoa (2020 citado por Silva et al., 2020), a continuidade do processo educacional via ERE, realçou, mais uma vez, uma enorme lacuna entre a distinção das classes sociais no Brasil, posto que muitas escolas da

rede de Educação Básica, municipais e estaduais, assim como instituições de Ensino Superior não dispunham de condições de infraestrutura física, tecnológica e [formação pedagógica] para dar seguimento ao ERE.

Os processos didático-pedagógicos na versão *on-line*, mesmo que temporariamente, exigiram que os docentes ressignificassem as formas como os alunos poderiam aprender e ser avaliados remotamente (Bonotto et al., 2020). Esta mudança repentina nos processos educacionais gerou muitas incertezas e desafios por parte de toda comunidade escolar sobre o formato do ensino ERE a partir do uso das tecnologias digitais, sobretudo, na educação básica quando comparado ao ensino presencial no período pré-pandemia (Vieira & Seco, 2020).

As possibilidades de ensino-aprendizagem por meio do ensino remoto foram muito escassas para os alunos com NEE (Orlando et al., 2021), sendo ampliadas por poucos estudos e orientações no que diz respeito à educação dos alunos com NEE (Oliveira- Neta et al., 2020; Tomaz, 2022), o que dificultou o acompanhamento por parte dos professores e das famílias destes alunos.

Diante deste cenário, nota-se a relevância de refletir sobre as diferentes realidades e experiências vivenciadas por professores durante o período da pandemia da Covid-19. Para isto, esta investigação busca apresentar os relatos dos professores que lecionaram para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no cenário da pandemia da Covid-19 no estado do Rio Grande do Norte (RN) no Brasil.

### **Método**

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado da primeira autora intitulada “Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa usados por crianças com Necessidades Educativas Especiais no Estado do Rio Grande do Norte, Brasil”. A presente pesquisa seguiu os procedimentos acadêmicos de ética para sua execução em Portugal, aprovado pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho e no Brasil, aprovado no dia 16 de setembro de 2022 pela Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), sob o número de Parecer 5.634.011 a partir das normas definidas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de



Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS) que orienta as pesquisas que envolvem seres humanos.

O estudo teve como abordagem a metodologia de cariz qualitativo de cunho descritivo e interpretativo. Segundo Stake (2011) uma pesquisa de caráter qualitativa envolve dados descritivos de pessoas, lugares e processos vivenciados pelo pesquisador diante de uma situação com o intuito de entender os fenômenos da realidade. Neste caso, uma compreensão a respeito das realidades vivenciadas por professores que lecionaram para estudantes com NEE no contexto da pandemia no Rio Grande do Norte, na região nordeste do Brasil. O escopo do estudo foi no estado do Rio Grande do Norte, dada as dimensões geográficas do Brasil e suas particularidades regionais, além das questões de acessibilidade e conveniência de uma das investigadoras com este sítio.

### **Participantes**

Para compor a amostra a ser pesquisada, foi selecionada uma fração da população do conjunto de professores que lecionaram para crianças com NEE matriculadas nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental/Anos Iniciais durante 2020 e 2021 no estado do Rio Grande do Norte para atender os objetivos da investigação.

Destarte, foram estipulados os seguintes critérios de elegibilidade para participação do estudo, tais como: a) Professores que lecionaram no estado do Rio Grande do Norte em 2020 e 2021; b) Professores que apoiaram alunos com NEE nos anos de 2020 e 2021; c) Os alunos deveriam estar matriculados nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental/Anos Iniciais.

O recrutamento dos participantes se deu através de um contato inicial pelas redes sociais, aplicativo *WhatsApp* e *e-mail*, por meio de um convite direcionados aos professores que lecionaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte durante os anos de 2020 e 2021 com informações a respeito da pesquisa. Feito isto, foi realizado um contato individual com os professores que se disponibilizaram voluntariamente de forma a verificar se cumpriam todos os critérios de elegibilidade.

Participaram 14 professores, sendo dois homens e doze mulheres, com idade mínima de 25 anos e máxima de 45 anos. A respeito da formação acadêmica, todos os participantes possuíam a licenciatura em pedagogia, e dois destes possuem uma segunda

formação, um em Administração de Empresas e um em Psicologia. Constatou-se que 12 professores dispunham de cursos de especialização em diversas áreas da educação. Quanto ao tempo de serviço na área da educação, os entrevistados revelaram ter de 5 anos a 15 anos de experiência.

Contribuíram para a pesquisa professores da sala de regular, professores de sala multisseriadas, professor de Educação Especial, coordenador pedagógico, psicopedagogo institucional, suporte pedagógico, professora do Atendimento Educacional Especializado no período de 2020 e 2021. Já os campos de atuação ocorreram na escola pública, na escola privada, escola filantrópica e no Centro de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual – CAP-RN presentes nas zonas urbana e rural em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Norte.

### **Instrumentos de Coleta**

Para a recolha dos dados, foi adotado como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada elaborada pelas próprias autoras. O roteiro da entrevista foi sistematizado em dois blocos temáticos: Bloco Temático I- Caracterização Sociodemográfica e o Bloco Temático II- Identificação e descrição dos SCAA no contexto da pandemia da Covid-19 compostos com 18 questões em sua totalidade.

### **Procedimentos de Coleta**

As entrevistas ocorreram individualmente com cada participante e uma das autoras em local e data pré-determinados realizadas a partir da plataforma *Google Meet* por videoconferência com a duração média de quarenta minutos a uma hora e meia cada. Todas as entrevistas foram gravadas através de um aplicativo após a autorização dos participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em modalidade virtual foi enviado previamente para todos os participantes, com detalhes sobre os objetivos e métodos da pesquisa, possíveis riscos, liberdade de participar ou interromper a participação a qualquer tempo e sem danos, além da garantia do anonimato.

O tratamento dos dados se deu por análise de conteúdo, que organiza de modo sistemático a descrição do conteúdo das mensagens obtidas dos entrevistados que permitirão a inferência de conhecimentos relativos à produção/recepção (variáveis

inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016). Realizada as transcrições das falas dos professores e a sistematização do material, foram estabelecidas unidades de contexto e de temas com base nos objetivos da pesquisa, a saber: Descrição do contexto escolar durante a pandemia: a) Ano de 2020; b) Ano de 2021; c) Recursos tecnológicos implementados durante a pandemia; d) Perfil dos alunos e e) Dificuldades.

A exposição das falas dos participantes nos resultados está de forma descritiva e utilizados pseudônimos para manter a identidade e sigilo dos entrevistados.

### **Resultados**

Esta seção apresenta de modo geral parte das respostas dos participantes organizados em eixos temáticos diante do objetivo da investigação após análise dos dados coletados.

#### **Descrição do contexto escolar durante a pandemia**

##### *Ano de 2020*

Segundo os participantes da rede pública de ensino, o início das práticas pedagógicas com os alunos após o anúncio da pandemia ocorreu da seguinte forma: “Houve uma demora para começarmos. Não foi de imediato! Ninguém estava preparado! Mas acho que maio, junho a gente começou uma forma muito experimental.”; “Nós começamos desenvolver algum trabalho no início do mês de maio, pois a escola ficou esperando orientações da Secretaria de Educação de como fazer”. Entretanto, as professoras Maria e Carla que lecionaram na rede privada afirmaram respectivamente: “Quando informaram que a escola seria fechada, no dia seguinte nós tivemos a formação e no outro dia, a gente já começou a atuar de forma *on-line* pelo *Google Meet* e usar o *Google Classroom*, *Google Forms* e o *Google Drive*.”; “Na semana seguinte que a escola fechou, começamos a dar aulas pelas plataformas *Zoom* e *Google Meet*”.

Para a maior parte dos entrevistados, o processo de ensino-aprendizagem ocorreu através de momentos assíncronos com o envio de blocos de atividades de modo semanal, quinzenal ou mensal através do aplicativo *WhasApp* ou entregues aos responsáveis na própria escola conforme revelou Joana, “Tudo foi remoto pelo *WhatsApp* e quinzenalmente. A mãe buscava na escola os blocos das atividades com muitas imagens,

desenhos e ilustrações, assim como eu fazia com as outras crianças. Eu só mandava áudios explicativos se a mãe me procura-se. Eu não tive contato com a criança”. Já a professora Sônia que lecionou em escolas privadas afirmou: “Às aulas eram diariamente por videoconferência na plataforma *Zoom*, porque eu conseguia uma interação mais rápida. Eu projetava a atividade, a criança respondia riscando na tela. Eu já via a resposta e fazia a correção com ela e a mãe presente”.

A família foi destacada como participante do processo de ensino-aprendizagem pela maioria dos entrevistados como revelou a professora Cíntia, “Eu dava comandos diferentes para as mães deles [os alunos com NEE] do restante da sala de acordo com os materiais que tínhamos disponíveis. As mães passavam esses comandos para eles [os alunos com NEE]. Então, eu fazia a chamada de vídeo rápida e individual com eles [os alunos com NEE].”

#### *Ano de 2021*

No que concerne a retomada das aulas presenciais, os participantes Jorge e Diana fizeram as seguintes afirmações: “Retornamos no final de julho de 2021, com uma parte da turma até o final do ano. Fizemos o revezamento, 50% em uma semana, e na outra, 50% dos alunos seguintes, mas a minha aluna com NEE estava todos os dias.”; “Conseguimos fazer as aulas durante uma hora, duas vezes por semana por chamada de vídeo pelo *WhatsApp* e fazíamos algumas atividades dos livros dos anos anteriores. O ideal é que tivesse sido presencial, pois teríamos mais avanços.” Já na escola privada, a professora Kátia fez a seguinte revelação: “Eu fazia todo o encaminhamento e preparava as adaptações das atividades, mas a aula no *Zoom* era com a professora auxiliar, porque era no mesmo horário que eu estava dando aula para o restante da turma presencialmente. Muitos pais ficaram com medo dos alunos com NEE voltassem presencialmente.”

#### *Recursos tecnológicos implementados durante a pandemia*

A respeito dos recursos tecnológicos utilizados durante a pandemia, os professores Maria e Paulo teceram os seguintes comentários respectivamente: “Os recursos dos alunos eram limitados aos telefones das mães. Às vezes era difícil, porque as mães tinham que sair para trabalhar e a *internet* era muito limitada. As famílias eram muito pobres”;



“ Nós tínhamos uma realidade que não podia exigir aulas no *Google Meet* um horário inteiro, nem todos tinham acesso à *internet* ou dados móveis. Então, por mais que eu tivesse conhecimento, por mais que eu buscasse fazer algo diferente, eu ficava restrita.” Realidade divergente verificou-se na fala da professora Kátia: “As famílias dos alunos tinham condições de comprar equipamentos tecnológicos caros e ter uma *internet* boa, isso não era problema. Para estudar na escola, tem que comprar um bom *tablet*, e isso já era solicitado no material escolar.”

Questionados sobre os recursos ofertados pelas escolas durante o período pandêmico, 12 entrevistados pontuaram que não foram disponibilizados dispositivos, equipamentos ou acesso à *internet* aos alunos e professores durante as aulas não presenciais e julgaram que os recursos disponíveis não foram adequados para desenvolver práticas pedagógicas eficazes com os estudantes. No caso dos outros dois participantes, a escola disponibilizou equipamentos e plataforma de aprendizagem, exceto a *internet* conforme indicado pela professora Kátia “Tudo que precisassem, eles ofereciam, menos a *internet*!” e complementa “Eles não pouparam esforços, mas recursos para os alunos com Necessidades Especiais, nada foi pensado. Eles não foram atrás, tanto que eu só tive êxito, porque eu corri por fora sozinha.”

Acerca dos recursos pessoais dos professores durante os anos de 2020 e 2021, verificou-se que 12 dos professores revelaram que a maioria dos recursos que utilizaram durante o período das aulas não presenciais foram adquiridos com investimento próprio, principalmente na aquisição de computadores e dispositivos móveis. No caso da *internet*, todos os entrevistados afirmaram que usaram e investiram recursos próprios para melhorar a conexão e a velocidade das suas próprias redes *web* como dito por Márcia “Tudo que utilizamos foi com nossos próprios recursos. Não tínhamos um computador bom, uma *internet* rápida, câmeras boas, ambiente silencioso para trabalhar. Ficamos tentando sobreviver nesse caos!”

#### *Perfil dos alunos*

Os participantes informaram que durante os anos de 2020 e 2021 apoiaram alunos com Paralisia Cerebral, Trissomia 21, TEA, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, alunos com comorbidades existentes, além de apoiarem também alunos que não tinham

diagnóstico concluído. Todavía, apresentavam traços de dificuldades de aprendizagem, perturbações na comunicação ou ainda em processo de avaliação/identificação. Segundo os participantes, parte destes estudantes continuaram a receber o apoio da equipe multiprofissional, porém alguns não o receberam. Também foi citado pela maioria dos participantes que após o início da pandemia, houve evasão de alguns alunos com NEE da escola, seja na rede pública ou privada.

### *Dificuldades*

A maioria dos entrevistados elencaram o processo avaliativo como entrave durante a pandemia como discorreu Ana “Foi muito difícil dizer a questão dos avanços num processo de pandemia, porque a atividade feita em casa, muitas vezes era com ajuda. Então, aquele relatório de registrar o que o aluno conseguiu, eu preenchia com incerteza.”

Cinco dos professores revelaram ter dificuldades quanto à manipulação das tecnologias para as aulas remotas como declarou Paulo, “Foi um ponto deficitário da minha parte, pois eu não sou habituado a dar aulas por vídeoconferência e nem usar estratégias para o ensino remoto.” Outras dificuldades foram apontadas pelos participantes tais como: a resistência ao ensino não presencial por parte de algumas famílias; carência de recursos para comunicação; nível básico ou ausência de instrução e recursos financeiros das famílias; ausência total ou parcial no acompanhamento dos educandos durante o período das aulas não presenciais.

### **Discussão**

Diante dos resultados, nota-se que a maioria dos participantes iniciou tardiamente as práticas pedagógicas com os alunos após o anúncio da pandemia, especialmente das escolas públicas. Já nas escolas privadas, as ações ocorreram de modo imediato. Segundo Tomaz (2022) as escolas privadas possuem mais facilidade das capacidades de organização, planejamento, acompanhamento e gestão nas tomadas de decisão, tendo em vista que possuem mais recursos financeiros para aquisição de equipamentos e tecnologias.

Também observa-se que para mediar as práticas pedagógicas durante o período da pandemia da Covid-19, o aplicativo de mensagens *WhatsApp* foi o meio mais adotado

pela maioria dos entrevistados. Entranto, as escolas privadas ampliaram as oportunidades de ensino-aprendizagem, pois utilizaram plataformas digitais como *Zoom*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Forms*, *Google Drive* em consonância com os resultados dos estudos de Machado (2020), Santos et al. (2020) e Vieira e Seco (2020).

Também foi possível perceber que os professores adotaram diferentes estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem como momentos assíncronos com o envio de blocos de atividades, reuniões síncronas para esclarecer as dúvidas dos discentes e aulas síncronas durante os anos de 2020 e 2021. A diversidade de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem implementadas pelos participantes podem está atreladas as diferentes condições tecnológicas e financeiras dos alunos e professores.

A partir das falas dos respondentes, verifica-se que a família foi um elemento fundamental nesse período, sobretudo, na mediação da comunicação e aprendizagem com os estudantes. Isto é, as famílias foram responsáveis ativamente pela a eficácia da aprendizagem e das condições apropriadas para o êxito no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. A família durante a pandemia teve que garantir o desenvolvimento das habilidades cognitivas, acadêmicas e mentais dos filhos. Salienta-se que a insuficiente interatividade entre professores e alunos comprometeu o ensino-aprendizagem, pois em alguns casos, os profesoeres atuaram como monitores de conteúdos à distância.

Outro ponto citado pelos participantes foi as adaptações curriculares realizadas para os alunos com NEE, onde ocorreram a partir da disponibilidade de materiais e recursos dos professores e famílias durante o isolamento. Todavia, em alguns casos, as metodologias e estratégias para a mediação dos conteúdos não sofreram adequações necessárias, ou ainda, se foram efetivamente realizadas, pois dependeram da compreensão e dos recursos das famílias. Para Machado (2020) e Tomaz (2022) o ensino remoto impossibilitou o controle por parte dos professores das mediações realizadas pelas famílias.

Segundo parte dos inquiridos o retorno das aulas presenciais para os alunos com NEE não decorreu de imediato, já que muitas famílias não ficaram confortáveis e convictos para o retorno presencial dos estudantes. De acordo com Ceccim e Correa

(2021) a pandemia desencadeou sentimentos de medo e desespero a respeito da contaminação da doença. Também foi citado por parte dos professores que a aula presencial seria o ideal para a progressão dos estudantes. Segundo Tomaz (2022) as competências básicas para a aprendizagem foram muito comprometidas para os estudantes com NEE, já que muitas medidas funcionaram somente como medidas paliativas e de cariz emergencial.

Constata-se que houve uma diversidade de alunos com NEE apoiados pelo participantes durante os anos de 2020 e 2021, entretanto, houve a evasão escolar da maioria destes estudantes. Ressalta-se que a matrícula dos discentes nas escolas, não garantiu que recebessem apoios adequados para sua permanência e eficácia da aprendizagem.

Relativamente as dificuldades enfrentadas pelos participantes no período da pandemia, verifica-se que o processo avaliativo foi apontado com maior incidência, visto que foi complexo avaliar a evolução e o acompanhamento dos educandos com NEE. Na perspectiva dos inquiridos, houveram fragilidades neste processo, já que acreditam que as famílias interferiram realizando as atividades pelos educandos. Este resultado corrobora com os achados de Machado (2020), que apontaram dificuldades pelos professores durante o período das aulas não presenciais como: a realização das atividades pelas famílias; o contato indireto com os estudantes, além da inviabilidade no controle didático-pedagógico das aulas [principalmente] pelo *WhatsApp*.

A dificuldade em implementar e manipular as tecnologias para o ERE foi citado por uma parte dos professores convergindo com os resultados de Vieira e Seco (2020), onde verificaram que durante a pandemia a maior parte dos professores nunca tinham usado recursos tecnológicos para lecionar de modo síncrono.

Outros entraves também foram pontuados pelos participantes referente às famílias, tais como: a resistência ao ensino não presencial; carência de recursos para comunicação; limitações de instrução e de recursos financeiros; ausência total ou parcial no acompanhamento dos educandos durante o período das aulas não presenciais. Cabe destacar que muitas escolas públicas e privadas, criaram expectativas e atribuições para além do que os familiares conseguiam fazer diante das suas realidades e do contexto

pandêmico, já que algumas famílias tiveram condições de auxiliar seus filhos mais do que outras. Ou seja, a pandemia evidenciou ainda mais as disparidades educacionais, socioeconômicas e culturais existentes no Brasil (Tomaz, 2022).

Assim, esta investigação procura apresentar indícios a respeito de alguns relatos de práticas pedagógicas por professores em apoio dos alunos com NEE dos Anos Iniciais do Rio Grande do Norte durante os anos de 2020 e 2021. Porém, cabe destacar que diante das diferentes realidades encontradas no estado do Rio Grande do Norte e em todo o Brasil, os resultados apresentados não podem ser generalizados e conclusivos.

## Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bonotto, R., Corrêa, Y., Cardoso, E., & Martins, D. S. (2020). Oportunidades de aprendizagem com apoio da comunicação aumentativa e alternativa em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 15, (4), 1730-1749. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13945>
- Ceccim, R. B., & Correa, R. R. (2021). O mundo em distanciamento: As escolas pararam, as necessidades educacionais não. *Revista Espaço Pedagógico*, 28, (2), 444-469. <https://doi.org/10.5335/rep.v28i2.11855>
- Decreto 29.524 de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da situação de emergência em saúde pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). [http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20200318&id\\_doc=677489](http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489)
- Machado, Y. S. R. (2020). *Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório aberto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32439>

- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-line. *Revista UFG*, 20, (3), 1-35.  
<https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- Oliveira-Neta, A. S., Nascimento, R. M., & Falcão, G. M. B. (2020). A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de COVID-19: A invisibilidade dos invisíveis. *Revista Interações*, 16 (54), 25-48.  
<https://doi.org/10.25755/int.21070>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *A framework to guide education response to the COVID – 19 Pandemic*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- Orlando, R. M., Alves, S. P. F., & Meletti, S. M. F. (2021). Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: Algumas reflexões. *Revista Educação Especial*, 34. <https://doi.org/10.5902/1984686X64354>
- Portaria 343 de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus COVID-19. MEC.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm)
- Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012*. *Orienta as pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil*. Ministério da Saúde.  
<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Santos, E. T., Chavez, E. S., Silva, A. A. M., Lordano, G. A., Ayach, L. R., da Anunciação, V. S., & Batista, R. L. (2020). COVID 19 e os impactos na educação: Percepções sobre Brasil e Cuba. *Hygeia Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, Jun. 450-460. <http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/54555>
- Secundino, F. K. M., & Santos, J.O. L. dos. (2022). A escolarização e a educação inclusiva durante a pandemia no Amazonas. *Research, Society and Development*, 11(9).  
<https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31860>

- Silva, C. J. C., Paixão, K. M. G., Eugênio, J., Gomes, J. E., Sarzi, L. Z., & Camargo, R. G. (2021). Os desafios das atividades pedagógicas não presenciais: formação para o uso de estratégias e recursos de acessibilidade educacional. *Cadernos Do Aplicação*, 34(2). <https://doi.org/10.22456/2595-4377.114027>
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso.
- Vieira, M. F., & Seco, C. (2020). A educação no contexto da pandemia de COVID-19: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, 1013-1031. <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>
- Tomaz, C. R. L. F. (2022). *Sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (SCAA) usados por crianças com necessidades educativas especiais no estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho] Repositório Restrito da Universidade do Minho. Braga. <https://hdl.handle.net/1822/83158>

### *Burnout* parental em pais/cuidadores de adultos com necessidades especiais

Maria João Beja (0000-0003-0501-1748)\*,

Glória Franco (0000-0001-8634-9120),

Fátima Carolina Freitas \*

\*Universidade da Madeira

#### Resumo

O conceito *burnout* parental tem recebido grande atenção nos últimos anos, principalmente desde a pandemia mundial COVID-19 em que as rotinas e o estilo de vida das famílias sofreram alterações. O *burnout* parental é uma síndrome que resulta da exposição prolongada ao stress parental crónico que abrange três dimensões: o esgotamento ao cuidar dos filhos, distanciamento emocional das crianças e baixa realização pessoal em relação á paternidade. O presente estudo teve como objetivo principal analisar a prevalência de *burnout* parental em pais, mães e cuidadores de adultos com necessidades especiais e a relação entre o *burnout* parental e os fatores sociodemográficos e o funcionamento familiar. Esta investigação possui uma amostra de 38 participantes, sendo que 24 são mães (63,2%), 10 são pais (26,3%) e 4 são elementos da família (10,5%) que cuidam desse adulto com necessidades especiais, em que a idade dos pais/cuidador variam entre os 20 e 82 anos e a maioria dos indivíduos encontram-se casado e vivem em famílias biparentais. O protocolo de avaliação inclui o Questionário Sociodemográfico, o Questionário de Avaliação da Exaustão Parental – QAEP e o Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation - SCORE-15. Estes instrumentos foram aplicados durante um mês e meio, do dia quinze de abril a vinte e cinco de maio, através de um formulário online desenvolvido no Google Forms e em formato papel. Os resultados indicaram a presença de *burnout* parental em duas mães e constatou-se níveis mais elevados nas dimensões de saturação e distanciamento emocional. Foi possível verificar também através dos resultados que existe uma correlação positiva moderada entre os níveis de *burnout* Parental dos pais/cuidadores de adultos com necessidades especiais e os níveis de Funcionamento Familiar.



*Palavras-chave:* Burnout parental, Pais/cuidadores de adultos com necessidades especiais, Funcionamento familiar

### **Parental burnout in parents/caregivers of adults with special needs**Abstract

#### Abstract

The concept of parental burnout has received great attention in recent years, especially since the global COVID-19 pandemic, in which families' routines and lifestyles have changed. Parental burnout is a syndrome that results from prolonged exposure to chronic parental stress that encompasses three dimensions: exhaustion in caring for children, emotional distancing from children and low personal fulfillment in relation to fatherhood. The main objective of this study was to analyze the prevalence of parental burnout in fathers, mothers and caregivers of adults with special needs and the relationship between parental burnout and sociodemographic factors and family functioning. This investigation has a sample of 38 participants, of which 24 are mothers (63.2%), 10 are fathers (26.3%) and 4 are family members (10.5%) who take care of this adult with special needs, in which the age of the parents/caregiver varies between 20 and 82 years and most individuals are married and live in two-parent families. The evaluation protocol includes the Sociodemographic Questionnaire, the Parental Exhaustion Assessment Questionnaire - QAEP and the Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation - SCORE-15. These instruments were applied for a month and a half, from April 15th to May 25th, through an online form developed in Google Forms and in paper format. The results indicated the presence of parental burnout in two mothers and higher levels were found in the dimensions of saturation and emotional distancing. It was also possible to verify through the results that there is a moderate positive correlation between the levels of Parental Burnout of parents/caregivers of adults with special needs and the levels of Family Functioning.

*Keywords:* Parental burnout, Parents/caregivers of adults with special needs, Family functioning

É com alguma frequência que pais e mães mencionam que, ser mãe ou pai é a melhor e mais difícil tarefa do mundo, e não é por acaso que o fazem. É um misto de sentimentos, em que por um lado existe o sentimento de satisfação, de bem-estar e de gratificação, mas por outro, as exigências e a responsabilidade de cuidar um filho podem causar stress e sentimentos de sobrecarga. Assim, podemos definir o *burnout* parental como um estado de exaustão intenso em relação ao papel dos pais, provocando um distanciamento emocional dos filhos e uma sensação de incapacidade de lidar com os filhos.

No caso de famílias com filhos com necessidades especiais, os desafios que as mesmas enfrentam tornam-se maiores, visto que exige uma maior capacidade financeira para atender aos cuidados de saúde que os filhos necessitam e uma maior capacidade física, dado que se tratando de filhos adultos com necessidades especiais, os progenitores apresentam uma idade mais avançada, dificultando assim a resposta aos cuidados que os filhos necessitam. De acordo com esta problemática, é pertinente analisar a incidência de *burnout* parental nesta população em particular, e a sua relação com o funcionamento familiar.

### ***Burnout Parental***

O *burnout* parental foi definido primeiramente por Roskam, Raes & Mikolajczak (2017) como uma síndrome psicológica que se manifesta no contexto parental e que se caracteriza por três dimensões essenciais referentes ao papel dos pais: o esgotamento ao cuidar dos filhos, distanciamento emocional das crianças e baixa realização pessoal em relação á paternidade (Van Bakel, Van Engen & Peters, 2018).

Segundo Wermery & Vandenberg (2010), a exaustão emocional ocorre quando o individuo sente-se saturado, sem recursos emocionais e com carência de energia emocional e física. Deste modo, a exaustão emocional pode resultar na diminuição da sensibilidade e preocupação, privação de confiança, interesse e de espírito (Batista, 2013). Por outro lado, a parentalidade cada vez mais tem vindo a se mostrar uma função complicada e desgastante, fazendo com que os pais sintam pouca energia para criar os filhos (Janisse et al., 2009 citado por Mikolajczak et al., 2018). Assim, da mesma forma

que a exposição a situações de stress no trabalho pode causar um esgotamento laboral, a exposição a situações de stress no âmbito parental também pode causar exaustão parental. O *burnout* parental engloba três dimensões, sendo a primeira a exaustão experienciada no que se refere ao papel de pais, no qual os pais acham que este papel requer muito empenho, em que ao acordar sentem fadiga e tem que encarar mais um dia com os filhos, em que se sentem esgotados emocionalmente ao pensar no seu papel como pais e disso resulta o sentimento que chegaram ao limite. A segunda dimensão, trata-se do distanciamento emocional dos filhos, em que os pais uma vez exaustos estão cada vez menos presentes na criação dos filhos como também na convivência com os filhos, concluindo, fazem o mínimo possível pelos filhos. E por fim, a terceira dimensão refere-se ao senso de ineficácia no papel dos pais, em que os pais sentem que não são capazes de enfrentar situações difíceis com calma ou eficácia (Mikolajczak, Brianda, Avalosse & Roskam, 2018).

### **Família com Necessidades Educativas Especias**

A chegada de um filho é um momento marcante na vida de uma família, que requer uma capacidade de acomodação para enfrentar os novos desafios presentes na inclusão de um novo elemento ao seu ambiente (Fernandes, 2018). Quando nasce uma criança com NEE (necessidades educativas especiais), o momento de felicidade torna-se num momento de stress quando o conhecimento de um filho com deficiência, prematuro ou doente suprime todo o sonho proveniente da gravidez e a família tem de lidar com diversos obstáculos e acontecimentos complicados, ou seja, situações que os outros pais não vão encontrar (Costa, 2004 & Xavier, 2008).

Tanto antes como ao longo da gravidez, os pais criam expectativas sobre o filho perfeito, imaginando as suas qualidades, os traços psicológicos, o aspeto físico e até mesmo o temperamento. Assim, o nascimento de um filho com deficiência ou com algum tipo de NEE é um episódio único na vida dos pais, em que vão ter que enfrentar a realidade entre o filho planeado e o filho real. A família enfrenta vários obstáculos com este tipo de acontecimentos e nem sempre se sentem capazes para lidar com essas necessidades. Segundo Casarin (1999), o tempo entre momento do nascimento até o momento em que os pais têm conhecimento do diagnóstico afeta os seus sentimentos, sendo um elemento

que poderá gerar consequências na relação entre os pais e os filhos e á vista disso, o seu desenvolvimento (Pereira-Silva & Almeida, 2017).

Várias pesquisas apontam a relevância de fatores indiretos na acomodação ao elemento com deficiência, nomeadamente, os meios financeiros, o tipo de deficiência do filho e a rede social de apoio (Pereira-Silva & Almeida, 2017). É um período em que está presente um misto de emoções relacionadas a diversos assuntos e dúvidas, especialmente na fase de aceitação, de adaptação e de compreensão, uma vez que não ocorrem de maneira igual nem em períodos iguais para ambos os pais. Por esse motivo, é frequente haver famílias no qual os filhos já são adultos e os pais ainda experienciam emoções da fase do nascimento (Xavier, 2008).

A família tem um processo desenvolvimental e através de um ciclo vital distribuídos em estágios estabelecidos desde de situações de crise ou de eventos normativos, isto é, a família nasce, cresce, amadurece, normalmente gera novas famílias e conclui o ciclo com a morte dos elementos que geraram. Contudo, numa família composta por um indivíduo com necessidades especiais, estes estágios de desenvolvimento do sistema familiar enfrentam modificações, uma vez que o indivíduo com necessidades especiais terá de ter cuidados constantes durante a vida toda, dado que possivelmente nunca alcançará a sua autonomia nem criará uma nova família e a origem de um novo ciclo (Silva, 2012).

Ainda assim, há uma compreensão evolutiva do qual a prestação de cuidados pode ser uma forma de satisfação. Em relação ao auxílio de uma instituição para o futuro, deriva algumas incertezas relacionadas a diversos aspetos, nomeadamente: a falta de confiança nas alternativas de acolhimento e serviços ao seu dispor e as experiências desagradáveis com apoios profissionais. Assim, estas questões pouco otimistas em relação aos métodos de cuidados podem ser a causa de uma planificação adequada e segura para o futuro. Nesta perspetiva, de acordo com Bigby (2008), um dos aspetos que origina mais apreensão e inquietação aos familiares de adultos com necessidades especiais corresponde ao futuro, sendo esta uma questão relevante na literatura no que diz respeito ao envelhecimento nas pessoas com necessidades especiais (Costa & Guadalupe, 2015).

Desta forma, o objetivo deste estudo foram:

- i) averiguar a prevalência de *burnout* parental em pais com NEE
- ii) verificar a relação entre o *burnout* parental e o funcionamento familiar

## Método

### Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 38 participantes portugueses, pais, mães e cuidadores de adultos com necessidades especiais, dos quais 24 mães (63,2%) e 10 pais (26,3%) e 4 outros, que significa que tem outra figura familiar a cuidar (10,5%), 1 indivíduo encontra-se solteiro (2,6%), 26 são casados (68,4%), 8 são divorciados (21,1%) e 3 são viúvos (7,9%), 22 indivíduos vivem em famílias biparentais (57,9%), 9 monoparental (23,7%), 5 vivem em famílias recompostas (13,2%) e 2 multigeracionais (5,3%). A idade dos pais variou entre 20 e 82 anos ( $M = 49,79$ ;  $DP = 12,47$ ), 3 dos indivíduos possuem uma escolaridade que é menor do que a 4ª classe (7,9%), 2 possuem a 4ª classe (5,3%), 1 com apenas o Ensino Preparatório (2,6%), 10 possuem o 9º ano (26,3%), 9 possuem o 12º ano (23,7%) e por fim 13 com licenciatura (34,5%).

### Instrumentos

Usou-se um questionário sociodemográfico é composto por 34 questões alusivas aos pais (e.g., sexo, idade, habilitações literárias, estado civil), aos filhos (e.g., número de filhos, idade) e à relação pai/mãe-filho(a) (e.g., quantos/as filhos(as) vivem na sua residência, quantas horas por dia passa com o seu/sua(s) filho/a(s), conta com o apoio de familiares para ajudar a cuidar do(s) seu(s) filho(s)).

O Parental Burnout Assessment (PBA) foi desenvolvido por Roskam, Brianda e Mikolajczak (2018). O PBA é composto por quatro subescalas: Exaustão emocional; Contraste; Saturação e Distanciamento. O presente estudo revelou valores aceitáveis para a escala global um alfa de Cronbach de .76, para a subescala exaustão .78, para a subescala contraste .82, para a subescala saturação .80 e para a subescala distanciamento .87.

O Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation (SCORE-15) avalia diversas questões do funcionamento familiar, sensíveis à mudança terapêutica. Os itens organizam-se em três dimensões da família: Recursos Familiares (RF); Comunicação na Família e as Dificuldades Familiares (DF) (Vilaça, Silva & Relvas 2014). Quanto aos valores de Alpha de Cronbach deste estudo, para a escala total .92, para a subescala recursos familiares (RF) .56, para a subescala comunicação na família (CF) .45 e para a subescala dificuldades familiares (DF) .43.

### **Procedimentos**

Os dados foram recolhidos online, durante um mês e meio, do dia 15 de abril a vinte e cinco de maio, através de um formulário elaborado no Google Forms. O questionário foi partilhado nas redes sociais, e-mails e redes de contacto. A recolha de dados também foi realizada através de formato em papel, de modo a contactar aqueles indivíduos que não têm acesso a computadores ou internet, visto que a população em estudo apresenta uma faixa etária mais avançada. É importante referir que os dados foram recolhidos em época de pandemia Covid-19. Nos questionários, todos os participantes foram informados a respeito dos protocolos de investigação e primeiramente preencheram o consentimento informado. No que se refere aos princípios de privacidade e confidencialidade dos dados recolhidos no âmbito desta investigação, todos foram respeitados de acordo com o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2021)

### **Resultados**

#### **Prevalência de burnout parental em pais com NEE**

Numa primeira fase procurou-se averiguar quantos elementos da amostra apresentavam valores significativos de *burnout* parental ( $\geq 92$ ). Foram designados 2 elementos com valores indicativos de *burnout* parental, sendo estes do sexo feminino-mães, com idades envolvidas nos 38 e 61 anos de idade. O valor mínimo significativo de BP é de 96 e o máximo é de 126. Referente ao nível de escolaridade, um dos elementos possui licenciatura e o outro o 1º ciclo do ensino básico (4ª classe) e quanto ao estado civil, permanecem casado(a)/união de facto.

Quanto ao tipo de família, vivem em famílias biparentais. No que concerne ao número de filhos biológicos, um dos elementos tem um filho e o outro tem 2 filhos. Outro aspeto em comum é ambos os elementos exercerem uma atividade profissional remunerada. Por fim, no que diz respeito ao apoio familiar para ajudar a cuidar dos filhos, um dos elementos possui ajuda e o outro não detém de qualquer ajuda.

### **Relação entre o Burnout Parental e Funcionamento Familiar**

O *burnout* parental e o funcionamento familiar apresentam uma associação positiva fraca (.168) não sendo significativo para um  $p < 0.01$  e de  $p < 0.05$ , indicando que níveis mais elevados de *burnout* parental estão associados a níveis mais baixos de funcionamento familiar (tabela 1). As associações possibilitam a compreensão dos resultados globais do PBA com as subescalas do SCORE-15 em que se verificou uma associação positiva moderada entre o *burnout* parental e os recursos familiares (.285,  $p < 0.01$ ), significando que níveis mais altos de *burnout* parental estão correlacionados a níveis mais baixos de recursos familiares. Também se verificou uma correlação positiva fraca entre o *burnout* parental e a comunicação familiar (.026,  $p < 0.01$ ), indicando que níveis mais altos de *burnout* estão relacionados a uma menor comunicação familiar. Por último, o PBA e a subescala dificuldades apresentou uma correlação negativa ( $r = -.068$ ,  $p < 0.01$ ), revelando que níveis mais altos de *burnout* parental estão associados a maiores níveis de dificuldades familiares.

**Tabela 1**

*Relação entre burnout parental e Funcionamento Familiar*

rô de Spearman	Score Total
PBA Total	0,168
PBA Exaustão	0,161
PBA Contraste	0,077
PBA Saturação	,360*
PBA Distanciamento	,321*

No que concerne às subescalas do PBA, constatou-se correlações positivas entre o funcionamento e a exaustão emocional ( $r = .161, p < 0.01$ ), o contraste ( $r = .077, p < 0.01$ ), a saturação ( $r = .360, p < 0.05$ ) e o distanciamento emocional ( $r = .321, p < 0.05$ ). Os resultados apontam que uns funcionamentos familiares disfuncionais estão relacionados a níveis mais elevados de exaustão emocional, contraste, saturação e distanciamento emocional.

Relativamente à subescala recursos familiares, esta situa-se positivamente correlacionada de forma moderada à exaustão emocional ( $r = .265, p < 0.01$ ), ao contraste ( $r = .238, p < 0.01$ ), à saturação ( $r = .423, p < 0.05$ ) e ao distanciamento emocional ( $r = .301, p < 0.01$ ), significando que mais recursos familiares estão relacionados a níveis mais baixos de exaustão emocional, contraste, saturação e distanciamento emocional.

Em relação à subescala comunicação na família, verifica-se uma correlação positiva fraca nesta subescala e a exaustão ( $r = .028, p < 0.01$ ) e o contraste ( $r = .073, p < 0.01$ ), o que indica que níveis mais baixos de comunicação na família estão correlacionados a níveis mais altos de exaustão e contraste. Também foi possível verificar que há uma correlação negativa entre esta subescala e a saturação ( $r = -.144, p < 0.01$ ) e distanciamento emocional ( $r = -.105, p < 0.01$ ), o que explica que níveis mais baixos de comunicação de família estão associados a níveis mais altos de saturação e distanciamento emocional.

Por fim, alusivo às dificuldades familiares, verifica-se uma correlação positiva fraca entre esta subescala e o contraste ( $r = .072, p < 0.01$ ), indicando que níveis mais altos de dificuldades familiares estão associados a níveis mais altos de contraste. Por outro lado, esta subescala apresenta associações negativas com a exaustão emocional ( $r = -.064, p < 0.01$ ), saturação ( $r = -.226, p < 0.01$ ) e distanciamento emocional ( $r = -.217, p < 0.01$ ), podendo indicar que níveis mais baixos de dificuldades familiares estão associadas a níveis mais altos de exaustão emocional, saturação e distanciamento emocional.

### **Discussão**

Com base nos resultados obtidos irá ser realizada uma análise e discussão em conformidade com os objetivos estipulados para o presente estudo.



Foram encontrados dois elementos com níveis indicadores de *burnout* parental, sendo ambos mães, com idades compreendidas entre os 38 e 61 anos de idade e exercem uma atividade profissional remunerada. No que concerne ao estado civil ambas se encontram casado(a)/união de facto e quanto ao tipo de família vivem em famílias biparentais. No que diz respeito ao número de filhos, um elemento tem dois filhos e o outro tem um. Em relação ao apoio familiar para auxiliar na prestação de cuidados dos filhos, uma das mães possui ajuda enquanto a outro não dispõe de ajuda. As subescalas do PBA com maior pontuação foram a exaustão e o contraste, correspondendo dessa forma com a literatura.

De acordo com estudos realizados recentemente, as mães apresentam níveis mais elevados de *burnout* parental do que os pais (Roskam, Brianda & Mikolajczak, 2018). Devido ao facto de haver um investimento excessivo no papel materno antes de as levarem à exaustão, as mães descrevem-se como o elemento responsável pela casa, orientando todas as tarefas ao mesmo tempo sem pedir auxílio, devido ao sentimento de não estarem a fazer o suficiente para atender as necessidades dos filhos, provocando um maior stresse parental (Hubert & Aujoulat, 2018). De acordo com um estudo cujo o objetivo foi testar as diferenças de género do *burnout* parental, foi possível averiguar que as mães apresentam níveis mais altos de *burnout* parental significativos nas dimensões da exaustão e distanciamento emocional do que os pais (Roskam & Mikolajczak, 2020). Através da análise realizada, foi possível verificar de que não existem diferenças significativas de *burnout* parental entre o pais e mães, apesar de que existem estudos recentes que apontam para maior ocorrência em mulheres relação aos homens (Roskam & Mikolajczak, 2020).

Quanto á idade dos pais, alguns estudos apontam que a idade parece estar associada aos níveis de *burnout* parental, sendo que quanto mais idade os pais tiverem menor será o risco de desenvolver *burnout* parental e exaustão emocional (Vigouroux & Scola, 2018). No entanto, no caso de pais com filhos com necessidades especiais, a idade pode ser um fator importante, uma vez que com o avançar da idade as capacidades a nível físico vão-se deteriorando pondo em causa a capacidade de dar resposta às necessidades especiais do filho.

Por sua vez, os resultados apontam também que menores níveis de funcionamento familiar estão associados a níveis mais altos de exaustão emocional, contraste, saturação e distanciamento emocional. Com base na literatura científica consideramos que mais *burnout* parental está associado a um funcionamento familiar disfuncional, menos recursos familiares e dificuldades familiares (Mikolajczak, et al., 2018). Os fatores de risco que podem ter influência sobre o funcionamento familiar abrange a insatisfação conjugal, o grau de discordância entre os pais e a desorganização familiar, sendo estes os elementos indicadores de maior nível de *burnout* parental (Mikolajczak, et al., 2018). No entanto, existem também fatores protetores que viabilizam a redução do *burnout* parental nomeadamente os traços de personalidade dos pais, tais como a estabilidade emocional, a amabilidade que engloba a atenção e a cooperação com os filhos, a noção de apoio absoluto e a manifestação de inteligência emocional e de boas condutas parentais (Le Vigouroux et al., 2018 citado por Nunes, 2020). Outros fatores que também contribuem para a atenuação do *burnout* parental são o desejo e a capacidade dos pais para detetarem, perceberem e atenderem às necessidades dos filhos, num meio estruturado (Nunes, 2020).

Assim, é possível entender que para um bom funcionamento familiar é essencial haver uma comunicação coerente, regras flexíveis e uma boa relação conjugal de modo a que a família aja como um todo, respeitando a individualidade de cada elemento (de Souza & Baptista, 2017).

Relativamente aos recursos familiares, estes estão relacionados a valores mais baixos de exaustão emocional, contraste, saturação e distanciamento emocional. Assim sendo, várias investigações apontam para o facto de que quantos mais recursos familiares os pais possuem, nomeadamente, a autocompaixão dos pais, a alta inteligência emocional, as boas práticas de ensino, o tempo de lazer, a coparentalidade positiva e o auxílio externo, menor será os níveis de *burnout* parental visto que estes desempenham fatores tem um papel protetor de *burnout* parental (Mikolajczak & Roskam, 2018).

Quanto à comunicação na família, entende-se que níveis mais altos de comunicação na família estão relacionados a níveis mais baixos de saturação e distanciamento emocional. A comunicação é a principal ligação que integra a situação de convivência e de suporte de toda a família. O ato de comunicar estabelece uma relação, desenvolve a capacidade de expressão que além de quebrar a solidão, é uma ligação para

com os outros, contribui para a satisfação das necessidades de natureza intelectual, afetiva, moral e social, formando uma componente fundamental de vida de cada elemento em particular e em geral de todo o sistema familiar (Dias, 2011). Assim sendo, torna-se imprescindível a comunicação entre todos os elementos da família, essencialmente para a relação progenitor-filho, visto que uma comunicação eficiente é tida como um aspeto essencial de um bom funcionamento familiar, dado que uma comunicação aberta e compreensível entre os pais e os filhos está associada a sentimentos positivos e a baixos níveis de conflitos entre si. De acordo com a literatura, uma das variáveis que influenciam a comunicação entre pais e filhos é o género dos filhos e dos progenitores, existindo diferenças de género no que diz respeito á comunicação entre pais e filhos, sendo verificado uma maior predisposição dos filhos de ambos os sexos comunicarem mais com as mães do que com os pais (Pereira, 2020). Num estudo realizado por Wagner, Carpenedo, Melo & Silveira (2015) com o objetivo de verificar que aspetos podem intervir como facilitadores ou dificultadores na comunicação entre pais e filhos, foram destacados dois aspetos dificultadores da comunicação familiar: o mau humor dos progenitores, tornando-se um obstáculo ao diálogo e o evitamento de assuntos importantes quando os progenitores estão ocupados. Assim, o obstáculo existente nas tentativas de comunicação familiar pode induzir á família a não comunicar abertamente sobre dúvidas existentes ou de outros assuntos, com receio da reação do outro elemento familiar (Féres-Carneiro, Mello, Machado & Magalhães, 2017).

Por último, referente às dificuldades familiares, os resultados mostram que níveis mais altos de dificuldades familiares estão associados a níveis mais baixos de contraste e a níveis mais altos de exaustão emocional, saturação e distanciamento emocional. De acordo com a literatura no que diz respeito as dificuldades em famílias com adultos com necessidades especiais, um dos principais problemas a ser destacado são as dificuldades financeiras, visto que esta população requer diversas exigências a nível de cuidados. Isto exige que um elemento familiar pare de exercer uma atividade profissional para assumir os cuidados que o elemento com necessidades especiais necessita, deixando as famílias com uma maior vulnerabilidade a nível financeiro (Dias, Arruda & Marcon, 2017).

Outro fator importante que contribui para as dificuldades familiares desta população é a sobrecarga, nomeadamente as de nível físico e emocional, que em muitos

casos, além de cuidarem do elemento com necessidades especiais, exercem alguma atividade profissional remunerada, cuidam da casa e tratam das tarefas básicas do cotidiano (Da Cruz, Tatsch, Piccin, Machado, Chaves & Girardon-Perlini, 2017). A falta de apoio da própria família, por vezes derivado do estigma da doença, como a falta de comunicação entre a mesma e a falta de recursos na comunidade para auxiliar o elemento com necessidades especiais contribuem para o aumento das dificuldades familiares.

## Referências

- Costa, M.(2004). A família com filhos com necessidades educativas especiais. *illenium*, 74-100.
- Costa, E., & Guadalupe, S. O. (2015). Rede social pessoal de cuidadores informais de adultos com necessidades especiais (Master's thesis, ISMT). <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/518>
- Da Cruz, T. H., Tatsch, P. N., Piccin, C., Machado, L. G., Chaves, O. C. S., & Girardon-Perlini, N. M. O. (2017). Dificuldades enfrentadas por cuidadores familiares de pacientes acometidos por acidente vascular encefálico. *Revista Rede de Cuidados em Saúde*, 11(1).
- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica—o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e desenvolvimento*, 19, 139-156.
- Dias, B. C., Arruda, G. O. D., & Marcon, S. S. (2017). Vulnerabilidade familiar de crianças com necessidades especiais de cuidados múltiplos, complexos e contínuos. *Revista Mineira de Enfermagem*, 21. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2011.140>
- Féres-Carneiro, T., Mello, R., Machado, R. N., & Magalhães, A. S. (2017). Falhas na comunicação: queixas secundárias para demandas primárias em psicoterapia de família. *Trends in Psychology*, 25, 1773-1783.
- Fernandes, E. L. F. (2018). Famílias com filhos com NEE: a coparentalidade, a coesão e a adaptabilidade como promotores de resiliência (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10400.1/12253>

- Hubert, S., & Aujoulat, I. (2018). Parental burnout: When exhausted mothers open up. *Frontiers in psychology, 9*, 1021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01021>
- Le Vigouroux, S., Scola, C., Raes, M. E., Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2017). The big five personality traits and parental burnout: protective and risk factors. *Personality and Individual Differences, 119*, 216-219. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.023>
- Machado, R. W. G., de Carvalho, J. O., & Spittle, R. F. (2021). Família Monoparental Chefiada por Mulheres: o caso de mães de filhos com deficiência. *Lex Cult Revista do CCJF, 5(2)*, 31-56. <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v5n2p31-56>
- Mikolajczak, M., Raes, M. E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Exhausted parents: Sociodemographic, child-related, parent-related, parenting and family- functioning correlates of parental burnout. *Journal of Child and Family Studies, 27(2)*, 602-614.
- Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2018). A theoretical and clinical framework for parental burnout: The balance between risks and resources (BR2). *Frontiers in psychology, 9*, 886
- Mikolajczak, M., Brianda, M. , Avalosse, H.,& Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child Abuse & Neglect, 80*, 134-145.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2021). *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/regulamento\\_ao\\_637\\_2021.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/regulamento_ao_637_2021.pdf)
- Pereira-Silva, N. L., & de Almeida, B. R. (2017). Reações, sentimentos e expectativas de famílias de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Psicologia Argumento, 32*. <http://dx.doi.org/10.7213/psicol..argum.32.s02.AO10>
- Roskam, I., & Mikolajczak, M. (2020). Gender differences in the nature, antecedents and consequences of parental burnout. *Sex Roles, 83(7)*, 485-498.

- Roskam, I., Brianda, M. E., & Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in psychology*, 9, 758. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Silva, Ana (2012). O cuidador informal da pessoa com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: perspetivando a intervenção do serviço social. - ISSN 0874-1611. - N. 40 (2.º semestre 2012). - p. 109-124. <https://doi.org/10.34628/km4t-6s55>
- Van Bakel, H. J., Van Engen, M. L., & Peters, P. (2018). Validity of the parental burnout inventory among Dutch employees. *Frontiers in Psychology*, 9, 697.
- Vilça, M., Silva, J. T. D., & Relvas, A. P. (2014). Systemic Clinical Outcome Routine Evaluation: SCORE-15. Avaliação familiar: Funcionamento e intervenção, 1, 23-41.
- Xavier, R. M. F. G. (2008). Famílias com filhos portadores de deficiência. Quotidiano e representações (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10071/706>

## Confirmación de las propiedades psicométricas de la escala para la detección de alumnado con dificultades específicas de aprendizaje

Anderson de Jesus<sup>1</sup>,

Tamara Pereira Vigide<sup>2</sup>,

Rosa María Rivas Torres<sup>3</sup>,

Santiago López Gómez<sup>4</sup>,

Patricia Maria Iglesias Souto<sup>5</sup>,

Eva Maria Taboada Ares<sup>6</sup>,

Tomás Mañas León<sup>7</sup>

1 <https://orcid.org/0000-0002-5225-2280>. Estudiante de Doctorado. Universidad de Santiago de Compostela.

2 <https://orcid.org/0000-0002-4838-1725>. Estudiante de Doctorado. Universidad de Santiago de Compostela.

3 <https://orcid.org/0000-0002-3876-1951>. Doctora en Psicología. Profesora Titular. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

4 <https://orcid.org/0000-0001-9519-4722>. Doctor en Psicología. Profesor Contratado Doctor. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado – Campus de Lugo.

5 <https://orcid.org/0000-0003-3353-9013>. Doctora en Psicología. Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

6 <https://orcid.org/0000-0002-4160-4922>. Doctora en Psicología. Profesora Contratado Doctor. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

7 <https://orcid.org/0009-0003-4483-7400>. Estudiante de Doctorado. Universidad de Santiago de Compostela.

Autor de contacto: Anderson de Jesus. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología, Calle Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15782, Santiago de Compostela, A Coruña.

Correo: [anderson.dejesus@rai.usc.es](mailto:anderson.dejesus@rai.usc.es)

## Resumen

La elevada prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje es, en muchos países, objeto de gran preocupación tanto para las familias del alumnado que las sufre, como para los docentes o para la sociedad en general, ya que son causa de altas tasas de fracaso y de abandono escolar. Además, son muchos investigadores que constatan graves repercusiones asociadas a dichas dificultades, tales como una baja autoestima, ansiedad, depresión y/o trastornos de conducta. Los resultados de los estudios más recientes, además de describir esta realidad, coinciden en especificar una elevada incidencia entre los 3-8 años, lo que, sin duda, pone de manifiesto la necesidad de la atención y detección tempranas en estos intervalos de edad. De acuerdo con ello, se ha elaborado una escala para la detección de alumnado con dificultades específicas de aprendizaje con la finalidad de identificar de manera completa, integral y consensuada dichas dificultades en el contexto del aula, que permita la detección temprana de las mismas con un carácter preventivo y no exclusivamente diagnóstico, y que facilite la planificación de una intervención individualizada. Tras su estudio estadístico preliminar, con el que se han obtenido valores satisfactorios de fiabilidad y significativos de validez de criterio, este trabajo tiene como objetivo principal confirmar y completar las propiedades psicométricas de la escala para la detección de alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, lo que permitirá contar con un instrumento estadísticamente válido para la detección temprana de dichas dificultades en el contexto educativo así como planificar e implementar una intervención psicoeducativa individualizada.

*Palabras clave:* dificultades específicas de aprendizaje, procedimientos de evaluación, detección temprana, diagnóstico.

## **Confirmation of the psychometric properties of the scale for the detection of students with specific learning difficulties**

## Abstract



The high prevalence of specific learning difficulties is, in many countries, of great concern to the families of students who suffer from them, to teachers or to society at large, because they cause high failure and dropout rates. In addition, many researchers find serious repercussions associated with such difficulties, such as low self-esteem, anxiety, depression and/or behavioral disorders. The results of the most recent studies, in addition to describing this reality, coincide in specifying a high incidence between 3-8 years, which undoubtedly highlights the need for early care and detection at these age intervals. Accordingly, a scale has been developed for the detection of students with specific learning difficulties in order to identify these difficulties in a comprehensive, comprehensive and consensual manner in the context of the classroom, to enable early detection of the disease on a preventive rather than diagnostic basis and to facilitate the planning of an individual intervention. Following its preliminary statistical study, which obtained satisfactory reliability values and significant validity criteria, this work has as main objective to confirm and complete the psychometric properties of the scale for the detection of students with specific learning difficulties, which will make it possible to have a statistically valid instrument for the early detection of such difficulties in the educational context and to plan and implement an individualized psychoeducational intervention.

*Keywords:* specific learning difficulties, assessment procedures, early detection, diagnosis.

### **Introducción**

Las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) son las alteraciones de mayor presencia en las aulas y sus indicadores pueden diagnosticarse y prevenirse desde edades tempranas. La prevalencia de las DEA se sitúa entre un 5% y un 15%, correspondiendo el 80% a las que afectan a la lectura (American Psychiatric Association - APA, 2014; Eurydice España - REDIE, 2012, Pereira et al., 2022, p. 100).

La dislexia es el problema escolar más frecuente en la población infantil y uno de los principales factores asociados al fracaso y abandono escolar; de hecho, uno de cada cuatro casos de fracaso académico se produce por esta dificultad (Ruiz- López et al.,

1656



2010; Gutiérrez-Fresneda et al., 2021; citado en Gutiérrez-Fresneda & Pozo-Rico, 2022, p. 1).

En este sentido, (Gutiérrez-Fresneda & Pozo-Rico, 2022), afirman que el interés por el diagnóstico de la dislexia, y en concreto por el diseño de instrumentos que permitan detectar de manera temprana a los estudiantes que presentan este trastorno, es un tema de gran relevancia en el campo de las dificultades de aprendizaje. En las últimas décadas, se han elaborado distintos tests con esta finalidad, entre los más conocidos destacan: el test Prolexia, destinado a escolares de entre 4 y 6 años (Cuetos et al., 2020); el test de dislexia Bangor, reconocido por su utilidad para la detección de la dislexia en estudiantes de habla inglesa (Milles, 1982); el Cognitive Profiling System, test digital destinado a aprendices de entre 4 y 7 años (Singleton et al., 1996); el test DyTECTIVE, una herramienta digital que incorpora una prueba de cribado que permite detectar situaciones de riesgo ante casos de dislexia (Rello, 2018); y el DST-J, Test para la detección de la dislexia en niños/as (Fawcett y Nicolson, 2013).

Todos estos instrumentos son pruebas estandarizadas que han sido diseñadas con la finalidad de evaluar de manera individualizada e intensiva a los alumnos y para ser aplicadas por profesionales especializados. Su aplicación demanda una gran inversión de tiempo y requiere de conocimientos técnicos y especializados.

Tras llevar a cabo una revisión sistemática de las diferentes pruebas e instrumentos de evaluación, se concluyó que, aunque hay multiplicidad de instrumentos que evalúan alteraciones en la lecto-escritura y que detectan dislexia, estos en su mayoría no contemplan todos los aspectos relacionados con las DEA ni su naturaleza multifactorial, tampoco recogen información sobre el rendimiento académico, el funcionamiento psicosocial ni sobre las habilidades/procesos cognitivos que pudieran estar alterados. Además, ninguna de las existentes puede ser aplicada en el contexto del aula, ni ofrecen un doble perfil -clínico y educativo-, válido para un diagnóstico consensuado de DEA y necesario para la planificación de una intervención individualizada.

De acuerdo con todo ello, la Escala para la Detección de Alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje -EDDEA- se elabora, esencialmente, para aportar un instrumento de detección temprana de las DEA, que facilite el diagnóstico

consensuado de estas y, que permita la implementación de una intervención temprana - optimizadora/educativa- o terapéutica -reeducativa- (Pereira et al, 2022).

## **Método**

### **Participantes**

Teniendo en cuenta el carácter preventivo de la EDDEA, se ha estimado una muestra de niños de educación infantil (3 a 6 años) y de los dos primeros cursos de educación primaria (de 6 a 8 años), procedente de diferentes centros educativos -públicos y concertados- de las cuatro provincias de Galicia (España).

Para seleccionar la muestra, se ha tenido en cuenta el tamaño de la población escolar de estas edades, la necesidad de obtener resultados en un intervalo de tiempo determinado y la escasez de investigaciones sobre el tópico estudiado, tratando de minimizar o reducir el sesgo de representatividad o estadístico (Ribeiro, Gómez-Conesa, & Montesinos, 2010).

Los participantes se ha establecido que tengan diagnóstico de dislexia de acuerdo con el departamento de orientación de los centros correspondientes.

### **Instrumento**

La Escala de Detección de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (EDDEA) es una batería de evaluación destinada a la detección de niños con DEA en un intervalo de edad comprendido entre los 3 a los 8 años (Pereira et al., 2022). Sus distintas subescalas se organizan de acuerdo con diversos niveles, valorando la mayor parte de las áreas que suelen presentarse de manera problemática en los alumnos que tienen este tipo de dificultades y que están relacionadas, principalmente, con los procesos de adquisición de la lectura, escritura y cálculo.

La EDDEA es una escala cuyo contenido se organiza en 36 ítems, distribuidos en los siguientes factores:

- Identificación del alumno/a y del centro.
- Discrepancia habilidades/rendimiento.

- Predictores de la lectura y la escritura y habilidades académicas.
- Eficacia del aprendizaje.
- Procesos cognitivos y psicomotores.
- Factores de exclusión.

La estructura general incluye dos subescalas. La Subescala 1 con un carácter más clínico, se fundamenta en los criterios diagnósticos del DSM-5 (APA, 2014), pudiendo ser empleada como “screening”; mientras que la Subescala 2, con un carácter más educativo, se fundamenta en el modelo multinivel de Kavale (Kavale y Fornees, 2000), permitiendo, tras el análisis de déficits específicos, realizar una intervención individualizada.

En cuanto al material, la Escala consta del manual del profesor donde se describe el instrumento, el cuadernillo del alumno y las hojas de registro donde se recogen las respuestas y se obtienen, finalmente, los resultados que se pueden ver de modo visual en dos perfiles, uno por cada subescala.

La forma de aplicación de la Escala es individual. En cuanto a la manera de responder a las actividades, la Escala tiene una serie de ítems que el alumno debe responder de forma oral, señalando en láminas, y algunos otros para responder de forma escrita (solo en el caso de Educación Primaria).

En las actividades orales, el examinador debe recoger las respuestas, al tiempo que el alumno responde. En las actividades en las que el alumno debe responder en el cuadernillo de aplicación, las respuestas se pasan a la hoja de registro posteriormente. Además, la Escala incluye una serie de ítems que deben ser cubiertos por el examinador, como los factores de identificación del alumnado y del centro, y la escala de atención, metacognición y cognición social.

Los ítems se puntúan 0, 1 ó 2 en función del número de errores. Por tanto, la puntuación total de la Escala será mayor cuanto más riesgo de presentar DEA manifieste el alumno.

El tiempo de aplicación de la prueba es variable, pudiendo realizarse en varias sesiones; en el caso del examinador, la estimación aproximada del tiempo es de 15 minutos; la estimación del tiempo que necesitan los escolares para realizar la EDDEA es de 90 minutos en Educación Infantil y de 120 minutos, en Educación Primaria.

### **Procedimiento**

Por un lado, de acuerdo con las especificaciones estándares para el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación psicológicos y educacionales, se llevó a cabo siguiendo las recomendaciones para la elaboración y adaptación de instrumentos de medida indicadas por Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019) y, por otro, teniendo en cuenta los datos del estudio piloto de la EDDEA, se han establecido los análisis estadísticos que se detallan a continuación:

- **Análisis de la fiabilidad (Consistencia Interna).** Se utilizará el Alpha de Cronbach para el Total de la Escala y para las subpruebas que la conforman para evaluar la consistencia interna de la EDDEA, calculando el índice de homogeneidad y el valor del Alpha de Cronbach y estableciendo los valores aceptables de .20 para el índice de homogeneidad (Chaves et al., 2009) y superior a .70 para el Alpha (Hays et al., 1993).
- **Análisis de la validez.** Para estudiar la validez de la EDDEA se analizarán: la validez de contenido, la validez de criterio, la validez de constructo y la validez concurrente.

Para analizar la *validez de contenido*, por un lado, se tendrá en cuenta el ajuste de la EDDEA al conocimiento científico actual y al marco teórico de que se dispone respecto a las variables que dice medir (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019; Urrutia et al., 2014) y, por otro, se tomará como referencia la valoración del grupo de expertos conforme la prueba es adecuada para medir lo que dice medir mediante un cuestionario diseñado para recoger información sobre aspectos formales y de contenido de la Escala.

Con los grupos de la muestra objeto de estudio, DEA y No DEA, se examinarán las diferencias entre ellos a fin de obtener evidencias de *validez de criterio*. Para ello, se evaluará el supuesto de normalidad de los datos empleando el test de Anderson-Darling

que, de no cumplirse, se realizará un análisis multivariante de la varianza con permutación - PERMANOVA, *Permutational Multivariate Analysis of Variance*- (Anderson, 2001).

Estos resultados de los PERMANOVAS pueden proporcionar evidencias de validez de criterio de la Escala discriminando entre aquellos sujetos que presentan DEA o riesgo de experimentarlas y los que no (grupos DEA y No DEA, respectivamente).

Como primer paso para analizar la *validez de constructo*, y para comprobar si los datos son susceptibles de someterse a un análisis factorial, se procederá al estudio de su viabilidad. Para ello, se estimará la matriz de correlaciones entre los ítems, que indican cuán próximos están los ítems. La adecuación de los datos para el análisis factorial se evaluarán mediante el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

Asimismo, y para evaluar si los ítems no están correlados, se realizará el test de esfericidad de Barlett's. El rechazo de la hipótesis nula ( $p$ -valor  $< 0.05$ ) confirmaría la existencia de correlación entre los ítems y la adecuación de estos para llevar a cabo el análisis factorial.

Para la realización del análisis factorial, se seleccionará el modelo Very Simple Structure (VSS), concretamente el VSS *complexity 1* (Revelle y Rocklin, 1979), en el que la selección de factores se centra en tratar de reducir la complejidad para obtener factores interpretables, basándose en la optimización de un parámetro de complejidad.

Una vez determinado el número de factores, se llevará a cabo el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), usando la correlación de Spearman para determinar la dimensionalidad de la EDDEA. En el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), realizado para verificar la estructura factorial de la Escala, se calculará la bondad de ajuste con el criterio de máxima verosimilitud.

Por último, se comprobará la *validez convergente* de la EDDEA, analizando su correlación con el PROLEXIA (Cuetos et al., 2020), desarrollado para la detección rápida de la dislexia, y el PROLEC-R (Cuetos, et al., 2012) cuyo objetivo es evaluar los procesos lectores.

## Resultados

En el momento actual, la Escala para la Detección de Alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje (EDDEA) se ha elaborado en su totalidad. Los resultados obtenidos, hasta el momento, indican que la EDDEA cuenta con índices robustos de fiabilidad y validez (Pereira et al., 2022).

### *Fiabilidad*

Se calculó la consistencia interna para la EDDEA, tanto en Infantil como en Primaria. En EI, se obtuvieron valores aceptables para el Alpha de Cronbach en las Subescalas C (.70) y E (.78). El Alpha para el total de la Escala fue de (.88), lo que indica una buena fiabilidad. En EP los valores fueron superiores y muy satisfactorios, tanto para las Subescalas C y E (.91 y .79, respectivamente) como para la Escala completa (.95).

### *Validez de criterio: Comparación entre los grupos experimental y control*

Los MANOVAS realizados sobre el grupo de EI y el de EP, tomando como variables dependientes las Subescalas B, C, D y E de la EDDEA, confirmaron la existencia de diferencias significativas entre los grupos experimental y control. En Infantil, se obtuvo una Lambda de Wilks con un valor de .21, [ $F(4,55) = 537.12, p < .001$ ] y en Primaria de .06 [ $F(4,35) = 137.04, p < .001$ ]. Los análisis univariados indicaron que, en ambas etapas educativas, el grupo experimental obtuvo puntuaciones medias significativamente superiores al grupo control en las cuatro Subescalas. También resultaron significativas las diferencias para el total de la Escala, tanto en Infantil [ $t(58) = 12.18, p < .001$ ], donde la puntuación media del grupo experimental ( $M = 15.13, SD = 4.31$ ) casi cuadruplicó la del grupo control ( $M = 4.10, SD = 2.43$ ), como en Primaria [ $t(38) = 15.20, p < .001$ ], donde la diferencia entre ambos grupos fue todavía mayor (experimental:  $M = 20.55, SD = 5.34$ ; control:  $M = 1.55, SD = 1.67$ ).

Por lo tanto, los resultados de los MANOVAS proporcionan evidencias de validez de criterio de la Escala ya que esta discrimina adecuadamente entre aquellos sujetos que presentan DEA o riesgo de experimentarlas y los que no (grupos experimental y control, respectivamente).

## Conclusiones

Los resultados obtenidos de la revisión sistemática de literatura sobre el desarrollo de instrumentos para detectar Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) ponen de manifiesto que existe una amplia variedad de publicaciones de estudios empíricos e instrumentos de evaluación y detección de las DEA; sin embargo, se da una carencia de baterías de detección capaces de identificar de manera completa e integral dichas dificultades.

De acuerdo con ello, el objetivo de este trabajo es completar la validación psicométrica de la escala EDDEA para identificar a los escolares que se encuentran en riesgo de presentar DEA en los primeros niveles de la etapa de Educación Infantil y Primaria, dada la importancia de la identificación temprana para intervenir lo más rápido posible ante dichas dificultades.

Además, uno de los puntos fuertes de la EDDEA es que, además de detectar las DEA incluso antes de su aparición, a partir de una serie de precursores consensuados de las mismas, el proceso de detección puede efectuarse en el contexto inclusivo del aula ordinaria, por lo que el profesorado y los especialistas pueden acceder a información fundamental para poder intervenir eficazmente, antes de que las consecuencias de las DEA generen otras dificultades más graves en los escolares.

Sin embargo, y aún teniendo en cuenta los aspectos positivos de este instrumento, es importante destacar la necesidad de estudiar su comportamiento en un número mayor de escolares a fin de garantizar la generalización de los resultados y las debidas estimaciones poblacionales.

## Referencias

- American Psychiatric Association (APA) (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.) (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- Anderson, M. J. (2001). A new method for non-parametric multivariate analysis of variance. *Austral Ecology*, 26(1), 32-46.
- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P., & Martínez-García, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia*. TEA Ediciones, S.A.



- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. Arribas, D (2012). *Prolec-R Batería de Evaluación de los procesos Lectores, Revisada*. TEA Ediciones, S.A.
- Chaves, S. S., García, M. I. B., Moscoso, S. C., Pérez-Gil, J. A., Tello, F. P. H., Martín, M. S., & Lozano, J. A. L. (2009). Métodos de escalamiento aplicados a la priorización de necesidades de formación en organizaciones [Scaling methods applied to set priorities in training programs in organizations]. *Psicothema*, 21(4), 509–514.
- Eurydice España - REDIE (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnadodislexia.pdf>
- Fawcett, A. J., & Nicolson, R. L. (2013). *DST- J: Test para la detección de la dislexia en niños*. TEA Ediciones, S.A.
- Gutiérrez-Fresneda, R., Díez, A., Ramos-Fernández, E., & Verdú-Llorca, V. (2021). Saberes sobre la dislexia y las repercusiones en el aprendizaje escolar de los estudiantes de Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria. En R. Satorre, A. Menargues; & R. Díez (Eds.), *Redes-innovaestic 2021*, (pp. 48-49). Universidad de Alicante.
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Pozo-Rico, T. (2022). Diseño y validación de una escala para la identificación de la dislexia al inicio de Educación Primaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2973](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2973)
- Hays, D., Anderson, R., & Revicki, D. (1993). Source Psychometric Considerations in Evaluating Health-Related Quality of Life Measures. *Quality of Life Research*, 2(6), 441-449.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000) What definitions of learning disability say and don't say. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239- 256.
- Miles, T. R. (1982). *The Bangor Dyslexia Test*. Learning Development Aids.

- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. doi:10.7334/psicothema2018.291
- Pereira-Vigide, T., López Gómez, S., Iglesias Souto, P., Taboada Ares, E. & Rivas Torres, R. M<sup>a</sup>. (2022). Construcción y Validación Inicial de una Escala para la Detección de Alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 4(65), 99-114.
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia: Una experiencia personal a través de la investigación*. Paidós Educación.
- Revelle, W. & Rocklin, T. (1979). Very Simple Structure: An Alternative Procedure For Estimating The Optimal Number Of Interpretable Factor. *Multivariate Behavior Research*, 14(4), 403-414.
- Ruiz-López C. P., Salvador-Moysén J., & Trejo-Oviedo, M. E. (2010). Escala para identificación de indicadores de dislexia en adolescentes de educación media y media superior. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 11(3), 1-9.
- Singleton, C. H., Thomas, K. V., & Leedale, R. C. (1996). *Cognitive Profiling System*. Chamaleon Educational Systems Ltd.
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., & Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558.

## Percepción sobre la conciliación familiar en familias con discapacidad

Noelia Orcajada Sánchez (0000-0003-3476-9291)\*,

Anabela Cruz-Santos (0000-0002-9985-8466) \*\*

\*Dpto. MIDE. Universidad de Murcia\*\* Centro de Investigação em Estudos da Criança-  
CIEC- Instituto de Educação, Universidade do Minho

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a  
Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em  
Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e  
UIDP/00317/2020.

Contacto: Noelia Orcajada Sánchez, email: noelia.orcajada@um.es

### Resumen

Las personas desempeñan diferentes roles en su día a día, cumpliendo con diferentes funciones. En numerosas ocasiones compaginar todos los ámbitos de la vida (laboral, personal, familiar) es difícil e implica renuncias importantes. Además de esas renuncias y/o, motivado por las mismas, también supone una fuente de estrés para la propia persona, viendo relegadas a un segundo plano muchas de sus necesidades. Aquí es donde la conciliación se convierte en una importante herramienta para hacer compatibles los diferentes ámbitos de la vida. Este proceso requiere hacer balance de la situación, de las necesidades personales y de las consecuencias de tomar una decisión en cuanto a las tareas a atender en cada momento. Ahora bien, ¿hasta qué punto una persona con discapacidad, que está recibiendo una formación para el empleo, está preparada para gestionar esta conciliación? En la primera fase de este trabajo, se creó una entrevista abierta, de 22 preguntas, donde se preguntará por los apoyos que, los participantes, identificaban en su día a día y la valoración que hacían de esas necesidades en un futuro. Pretende-se aplicará a entrevista a jóvenes/adultos diagnosticados con discapacidad intelectual, con discapacidad motora, Autismo, etc. A partir de los resultados obtenidos, en la segunda fase de la presente investigación se elaborará un cuestionario cerrado donde se pregunte por las necesidades concretas de conciliación que las personas con

1666

discapacidad pueden identificar en sus familiares y en ellos mismos, destacando-se la necesidad de abordar esta temática en las personas con discapacidad.

*Palabras clave:* Conciliación familiar, Conciliación laboral, Discapacidad, Empleo.

### **Perception of family conciliation in families with disabilities**

#### Abstract

People play different roles in their daily lives, fulfilling different functions. On many occasions, combining all areas of life (work, personal, family) is difficult and involves significant sacrifices. In addition to these resignations and / or, motivated by them, it is also a source of stress for the person himself, seeing relegated to the background many of their needs. This is where work-life balance becomes an important tool to make the different areas of life compatible. This process requires taking stock of the situation, personal needs and the consequences of making a decision as to the tasks to be attended at all times. However, to what extent is a person with a disability, who is undergoing job training, prepared to manage this conciliation? In the first phase of this work, an open-ended interview of 22 questions was created, where the participants were asked about the supports that they identified in their daily lives and their assessment of these needs in the future. The interview is intended to be applied to young people/adults diagnosed with intellectual disabilities, motor disabilities, Autism, and other type of disabilities. Based on the results obtained, in the second phase of the present investigation, a closed questionnaire will be elaborated, asking about the concrete needs of conciliation that people with disabilities can identify in their relatives and in themselves, emphasizing the need to approach this topic in people with disabilities.

*Keywords:* Work-life balance, Work-life balance, Disability, Employment, Family conciliation.

## **Conciliación familiar y discapacidad**

La calidad de vida es un objetivo común a todas las entidades y profesionales que se dedican al trabajo con las personas. En este sentido, como nos dice Vives (2007), la calidad de vida de las personas con discapacidad, así como de sus familias, pasa por tener una red de apoyo amplia, esa red de apoyo les permitirá llevar a cabo una vida lo más normalizada posible.

Y, para facilitar esa vida normalizada, podemos entender la necesidad de tener acceso a la vida laboral. El formar parte de la misma, incidirá positivamente a la hora de tener una mayor autonomía y autodeterminación a lo largo de su vida. Para Poma, Torres y Carrera (2019), hablar de autonomía significa atender a diferentes ámbitos como el laboral, el educativo o el social, así como tener muy presente las condiciones de accesibilidad que son transversales a todos los ámbitos que forman parte de la vida de una persona.

Sin embargo, en numerosas ocasiones, las personas con discapacidad tienen una escasa participación en el ámbito laboral, además de que la sobreprotección familiar incide y puede acentuar la falta de autonomía. Así, la Fundación Adecco (2017), en su informe, refleja que el 82% de los padres acompañan a sus hijos con discapacidad a las entrevistas de trabajo y, de ellos, el 98% responden por ellos a las preguntas planteadas, a pesar de que sus hijos son totalmente autónomos para hacerlo. Y, si tenemos en cuenta, los resultados que refleja este mismo informe sobre la importancia que dan los padres al empleo de sus hijos con discapacidad, Fundación Adecco (2017), concluye que el 41% de estos padres priorizan el bienestar de sus hijos a través de ayudas y/o subvenciones que puedan recibir, dejando relegado a un segundo plano la autonomía a través de un empleo.

En este sentido Poma, Torres y Carrera (2019) destacan que el trabajo no sólo dignifica a las personas, sino que también les permite sentirse realizadas, lo que les lleva a elevar su autoestima, ofreciéndoles la oportunidad de acceder a sus propios recursos económicos para, con ello, dar respuesta a sus necesidades, tanto personales como familiares. Y, continúan afirmando que, por ello, se debe buscar la integración socio-laboral, permitiendo, así, la participación de las personas con discapacidad en su propia

comunidad o entorno, a través de actividades productivas y teniendo muy presente la capacidad, el deseo y la oportunidad para ello.

Sin embargo, como apunta Cendrero (2017), son varias las situaciones discriminatorias por las que pasan las personas con discapacidad a la hora de acceder al mundo laboral, siendo una de sus grandes dificultades la conciliación familiar y personal. Ahora bien, para velar por esa conciliación familiar, hay que entender que conciliar la vida personal, familiar y laboral supone considerar las necesidades que se pueden dar en todos los ámbitos en los que se desenvuelve la persona, es decir a nivel personal, de formación, de descanso, de ocio, etc., y que son inherentes a la calidad de vida (Plena Inclusión, 2020)

En este sentido, Poma, Torres y Carrera (2019) hacen referencia a la situación de exclusión a la que se ven sometidas las personas con discapacidad a la hora de acceder al mundo laboral y hacen una llamada de atención ante la necesidad de superar barreras que dificultan la inclusión laboral a través de unas condiciones idóneas para lograr un proyecto de vida digno, teniendo en cuenta y respetando el desempeño del rol como trabajadores dentro de la sociedad.

Como indican López-Martínez, Pérez-Lara, Martos y Viñas (2005), la exclusión social de las personas con discapacidad se refleja:

- a) en las mayores dificultades que tienen para conseguir su inserción en el mundo profesional;
- b) en una tasa de productividad menor;
- c) en las mayores dificultades para acceder a los puestos de trabajo y desenvolverse en ellos.

Sin embargo, De Lorenzo (2003) afirma que las personas con discapacidad reivindican, entre sus derechos, su integración y participación en la sociedad a través del empleo, asumiendo que, no sólo es un derecho, sino que dicha participación implica una obligación.

Ahora bien, para que cualquier ciudadano pueda reclamar y hacer cumplir sus derechos, así como cumplir con sus obligaciones, es necesario que las conozca bien, pues no es posible cumplir con algo que se desconoce. Sin embargo, cabe preguntarnos hasta

qué punto una persona con discapacidad, que accede al mundo laboral, conoce tanto unos como otros (derechos y obligaciones) y, sobre todo, cómo hacerlos cumplir. De ahí la importancia de ofrecer una formación de calidad dirigida a este colectivo, donde puedan entender bien qué se les va a exigir a la hora de formar parte del mundo laboral, qué funciones van a desempeñar, así como lo que puedan aportar a la sociedad y de qué manera, siempre atendiendo a sus propias posibilidades y fortalezas.

Siguiendo con la aportación de De Lorenzo (2003), hay que mencionar que las políticas de empleo han experimentado algunos cambios en los últimos años. Estos cambios se deben a la presión que han ejercido las personas con discapacidad para conseguir una inclusión e igualdad plenas. Por otra parte, se ha puesto un mayor énfasis en la estructura y organización del puesto laboral, y no tanto en la propia discapacidad, a la hora de hacer balance sobre las dificultades que presentan estas personas para acceder y mantener un empleo.

Dentro de esta organización es donde podemos hablar de la conciliación familiar. En un intento de conceptualizar el término, podemos tomar la información recogida por la Fundación Mujeres (2010) cuando se refiere a la conciliación de la vida familiar, laboral y personal afirmando que se trata de una herramienta básica de gestión de los recursos humanos disponibles en una empresa. Esta herramienta contribuirá a la construcción de una sociedad basada en la calidad de vida de las personas, donde todas tengan las mismas oportunidades y, con ello, conseguir la mejora del desarrollo en todos sus ámbitos vitales, el progreso profesional, dar cabida a las responsabilidades familiares y poder disfrutar del tiempo, tanto familiar como personal.

Es cierto que esta definición hace alusión a la conciliación familiar con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, pero bien se puede hacer extensible a las personas con discapacidad, pues también ellos tienen derecho a una vida plena donde tengan las mismas oportunidades que el resto de la población.

De forma más concreta, se puede hacer alusión a las personas con discapacidad en la definición que Plena Inclusión (2022) da sobre la conciliación, entendiéndola como un conjunto de apoyos cuyo objetivo es compatibilizar la vida personal, laboral y familiar

del trabajador, atendiendo a sus necesidades y prioridades, y en las mismas condiciones que para una persona sin discapacidad.

A partir de aquí surge la necesidad de llevar a cabo una investigación sobre la conciliación familiar entre las personas con discapacidad.

Así, el objetivo general de este estudio será la creación de un cuestionario cerrado sobre las necesidades de conciliación familiar y que permita dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la percepción que tienen las personas con discapacidad sobre la conciliación familiar.
2. Conocer la percepción que tienen las personas con discapacidad sobre la realidad laboral.

## **Método**

### **Participantes**

Los participantes que darán respuesta al cuestionario creado, pertenecerán al colectivo de personas con discapacidad, tanto motora como intelectual, independientemente del diagnóstico concreto que tengan y sin que el tipo de discapacidad sea excluyente. Todos serán mayores de 18 años y podrán pertenecer, al contexto español. Además, todos se encontrarán cursando alguna formación que les permita el acceso al ámbito laboral.

### **Materiales**

Para la primera fase de la investigación, se diseñó una entrevista semiestructurada apoyándose en la metodología que se adopta para la construcción de un instrumento de esta naturaleza (Gil, 2008; Guerra, 2006). Dicha entrevista constaba de 22 preguntas abiertas, 8 de las cuales preguntaban sobre los datos sociodemográficos de los participantes (edad, género, con quién convive, diagnóstico y/o tipo de discapacidad, servicios a los que ha acudido a lo largo de su vida y curso que estaba realizando). Las 14 preguntas restantes versaban sobre aspectos laborales y de conciliación familiar.

Concretamente, las preguntas 9, 10 y 11 indagaban sobre la importancia que el participante daba al empleo, las expectativas que tenía sobre este tema, así como la profesión que le gustaría tener, respectivamente. Las preguntas 12, 13 y 14 se centraban



en aspectos sobre la autonomía, tanto laboral como personal. Las preguntas 15, 17, 18 y 19 se centraban en el apoyo que percibían de sus familias a la hora de tomar una decisión, tanto en el ámbito familiar como en aquellas decisiones que influirían en su desempeño laboral. La pregunta 16 versaba sobre el apoyo y/o formación o información recibidas por parte de los servicios a los que acudieron en su infancia a la hora de buscar, encontrar y desempeñar un trabajo. Las preguntas 20 y 21 indagaban sobre el conocimiento que los participantes tenían sobre la conciliación familiar, el significado y la necesidad de la misma. Finalmente, la pregunta 22 solicitaba a los participantes su opinión sobre trabajar o no con personas sin discapacidad.

### **Procedimiento**

Dado que no se pudo acceder a ningún cuestionario que valorase la percepción que tienen las personas con discapacidad sobre la conciliación familiar, así como la percepción que tienen sobre la propia realidad laboral, es necesario y pertinente diseñar un cuestionario para tal fin. Para ello se tendrá en cuenta lo que nos dice la literatura consultada dentro de este ámbito, planteándose diferentes fases:

FASE 1. Se creará una entrevista semiestructurada en la que se pregunte por aspectos concretos de la conciliación familiar, atendiendo tanto a las necesidades que ya tuvieron los propios participantes, y que requerirían de esa conciliación por parte de sus padres, como atendiendo a posibles necesidades futuras, haciéndoles reflexionar sobre aquellas adaptaciones que requerirán, en caso de optar a un puesto laboral, para poder atender a todas sus funciones laborales, personales, familiares, etc. Esta entrevista será evaluada por un juicio de expertos (españoles y portugueses) que valorarán la claridad de las preguntas para garantizar su comprensión atendiendo a las competencias comunicativas de los posibles participantes, así como la pertinencia y adecuación de las preguntas para dar respuesta a los objetivos planteados.

FASE 2. Los resultados obtenidos durante la fase 2 permitirán la elaboración de un cuestionario cerrado que servirá para recabar información y dar respuesta a los objetivos planteados. Dichos cuestionarios pasarán, también, por un juicio de expertos para su validación, quienes tendrán que valorar la claridad, pertinencia y adecuación de los ítems del instrumento.

FASE 3. Una vez validados los cuestionarios se procederá a su administración. Para ello se accederá a una muestra de participantes que deben cumplir con los criterios de inclusión mencionados en el subapartado participantes.

FASE 4. Una vez obtenidos los resultados se analizarán a través del programa estadístico SPSS en su versión .28. A través de este programa analizaremos la fiabilidad del cuestionario y la correlación entre variables.

### **Resultados**

Una vez iniciado el presente estudio, y concluida la primera fase de este proyecto de investigación, se muestra, como primer resultado, el guión de entrevista semiestructurada elaborado por Orcajada y Cruz-Santos (véase a continuación) que se pasará a los participantes una vez que comience el próximo curso académico.

Así, la entrevista semiestructurada recogerá los siguientes ítems:

1- Edad:

2- Género:

4- ¿Con quién vives?

5- Diagnóstico:

6- Tipo de discapacidad:

7-¿A qué servicios has asistido a lo largo de tu vida? (Atención temprana, logopedia, asociaciones...)

8- ¿Que curso estás realizando?

9- ¿Qué importancia tiene para ti un trabajo o un empleo?

10- ¿Qué expectativas de trabajo tienes después de terminar el curso?

11- ¿Qué profesión te gustaría tener? ¿Dónde te gustaría trabajar?

12- ¿Te gustaría vivir solo (autónomamente) o continuar con tu familia?

13- ¿Piensas que eres autónomo e independiente para ir a trabajar o necesitas la ayuda de alguien? ¿padres/familia...?

14- Si necesitas la ayuda de alguien, ¿para qué?

15- ¿Hablas con la familia sobre el trabajo, el empleo o el futuro? ¿Qué soléis hablar en esas conversaciones?

16- ¿Los servicios a los que has asistido hasta ahora te han ayudado a pensar en tener un empleo? En caso afirmativo, ¿cuáles?

17- ¿Consideras importante tener a la familia a tu lado para tomar las decisiones del día a día (ir al banco, comprar ropa...)?

18- ¿Consideras necesario tener a la familia a tu lado para tomar las decisiones del día a día (ir al banco, comprar ropa...)? ¿O haces estas tareas solo?

19- ¿En qué situaciones del día a día necesitas apoyo de la familia u otra persona? ¿De quién?

20- ¿Has escuchado alguna vez hablar de la conciliación familiar? ¿Cuándo o dónde?

21- ¿Qué implicaciones piensas que tiene para la persona que te da el apoyo ofrecerte esa ayuda? ¿Solicitar una adaptación de su horario laboral, organizar su vida personal...?

22- ¿Consideras importante trabajar con personas que no tienen discapacidad? ¿Por qué?

### **Consideraciones generales**

A partir de los resultados obtenidos en la segunda fase de la presente investigación, se elaborará un cuestionario cerrado donde se pregunte por las necesidades concretas de conciliación que las personas con discapacidad pueden identificar en sus familiares y en ellos mismos. Finalmente, una vez concluidas las fases de esta investigación, está previsto diseñar un programa de formación para las personas con discapacidad donde se aborde el tema de la conciliación y les ayude a gestionar sus rutinas de una forma más autónoma e independiente, en la medida de lo posible.

### **Referencias**

- Cendrero, L.M. (2017). La discapacidad como factor de discriminación en el ámbito laboral. [Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense.
- De Lorenzo, R. (2003). *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Desarrollo humano y discapacidad*. Fundación ONCE.
- Fundación Adecco (2017). Discapacidad y familia. La conciliación laboral y el desarrollo de los hijos con discapacidad. <https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2016/12/INFORME-COMPLETO-DISCAPACIDAD-Y-FAMILIA-DEF.pdf>
- Fundación Mujeres (2010). *Conciliación de la vida laboral, familiar y personal*. Ministerio de igualdad
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Princípios Editora.
- López-Martínez, J., Pérez-Lara, J.M., Martos, J.J. y Viñas J.M. (2005). *Protección social de la mujer, de las familias con personas dependientes y del discapacitado como instrumento de equidad en el mercado de trabajo y de conciliación de la vida familiar y laboral*. Ministerio de trabajo y asuntos sociales. <https://www.seg-social.es/wps/wcm/connect/wss/224849f0-7a31-426b-99c1-a7c7ba797fef/112.+Proteccion+social+de+la+mujer%2C+de+las+familias+con+personas+dependientes+y+del+discapacitado+como+instrumento+de+equidad+en+el+mercado+trabajo+y+de+conciliacion+de+la+vida+familiar+y+labo%28Castellano%29.pdf?MOD=AJPERES>
- Plena Inclusión (2020). Conciliación de la vida personal, familiar y laboral de las familias de personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. Plena Inclusión España. <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2022/03/Guia-Conciliacion-familias.pdf>
- Poma, M.P., Torres, H.A. & Carrera, G.E. (2019). La inserción al mundo laboral de las personas con capacidades especiales. *Polo del conocimiento*,4(2), 375-392. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164315>

Vives, L. (2007). Conciliar la vida laboral y familiar. *Siglo cero*, 38(1), 221, 29-44.  
*file:///Users/usuario/Downloads/conciliar\_vida\_laboral\_y\_familiar-1.pdf*

Caracterização de perfis de desenvolvimento de crianças com síndromes genéticas e perturbação neuromotoras

Isaac Pavão (Mestrando de Neurociências Cognitivas e Comportamentais no ISPA e Instituto de Ciências da Saúde - UCP Lisboa),

Iolanda Gil (Psicóloga Clínica de Saúde e Educacional Especialista em Neuropsicologia e Intervenção precoce no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian; Mestre e Doutoranda do Programa de Doutoramento em Ciências da Cognição e da Linguagem do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa.),

Maria Vânia Nunes (Professora e Investigadora do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa)

Isaac Pavão: isaacpavao16@gmail.com

## Resumo

Existem evidências de longa data que indicam que alguns pacientes com características de Paralisia Cerebral podem ter causas genéticas. Na Paralisia Cerebral existem variadas etiologias e manifestações. Hoje em dia, ao contrário do que se acreditava no passado, muitos dos pacientes que apresentam problemáticas relativas a alterações das funções motoras tem etiologias genéticas associadas. A heterogeneidade dos fenótipos é uma marca dos indivíduos com este tipo de perturbações neuromotoras de origem genética. Existe uma variação considerável do funcionamento cognitivo nestas crianças, no entanto, como grupo, estas revelam muitas vezes uma baixa capacidade intelectual associada a disfunções executivas. É importante sublinhar ainda, que nestes casos clínicos, podemos encontrar psicopatologia associada a lesões neurológicas, limitações tónicas, musculares e no controlo motor voluntario e involuntário. Uma amostra de 40 crianças com síndromes genéticas neuromotores, com idade média de 56 meses, foi coletada ao longo de seis meses em um centro de reabilitação. Síndrome de Prader-Willi, Coffin-Sirius Aicardi-Goutières e Angelman foram as síndromes mais frequentes encontrados. O perfil de desenvolvimento dessas crianças foi caracterizado

usando a escala de desenvolvimento Griffiths III, a fim de identificar as áreas mais deficitárias, bem como as áreas em que têm habilidades mais fortes. Nos resultados foi possível observar limitações marcadas em todas áreas do desenvolvimento. Por fim, com esta divulgação espera-se contribuir para a sensibilização da importância da avaliação precoce, de forma a criar janelas de oportunidade para o trabalho feito com crianças com etiologia genética.

*Palavras-chave:* Perfil de desenvolvimento; Escala Griffiths III; Síndromes Genéticas.

### **Characterization of developmental profiles of children with genetic syndromes and neuromotor disorders**

#### Abstract

There is longstanding evidence indicating that some patients with characteristics of Cerebral Palsy may have genetic causes. Cerebral Palsy encompasses various etiologies and manifestations. Contrary to past beliefs, many patients with motor function impairments actually have associated genetic etiologies. Heterogeneity of phenotypes is a characteristic of individuals with these types of genetically-based neuromotor disorders. There is a considerable variation in cognitive functioning among these children, although as a group, they often exhibit low intellectual capacity and executive dysfunction. It is important to note that in these clinical cases, an associated psychopathology can be found alongside neurological lesions, tonic limitations, muscular impairments, and voluntary and involuntary motor control issues. A sample of 40 children with neuromotor genetic syndromes, with an average age of 56 months, was collected over a six-month period at a rehabilitation center. Prader-Willi, Coffin-Sirius Aicardi-Goutières, and Angelman syndromes were the most frequently identified syndromes. The developmental profile of these children was characterized using the Griffiths III Developmental Scale to identify the most deficient areas as well as areas in which they demonstrated stronger abilities. The results revealed significant limitations across all areas of development. Ultimately, through this dissemination, we hope to raise awareness about the importance of early

assessment in order to create opportunities for intervention in children with genetic etiologies.

*Keywords:* Developmental profile, Griffiths III Scale, Genetic Syndromes.

## **Introdução**

No âmbito da dissertação de Mestrado de Neurociências Cognitivas e Comportamentais, lecionado pelo ISPA — Instituto Universitário e UCP de Lisboa, sob a orientação principal da Professora Dra. Maria Vânia Nunes do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa e da Dra. Iolanda Gil, coorientadora no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian (CRPCCG), pretendemos desenvolver um estudo que visa explorar as características das crianças com perturbações neuromotoras de etiologia genética e crianças com forte suspeita do mesmo, analisando o seu perfil de desenvolvimento.

Os principais objetivos do estudo são: Explorar quais as características comuns nos casos de perturbação neuromotora de etiologia genética, bem como, as suas diferenças, tendo em conta as alterações genéticas e o desenvolvimento comportamental da criança; Comparar os resultados das avaliações do fenótipo comportamental dos vários casos identificados e elaborar uma análise estatística, com vista ao estabelecimento de padrões (perfis associados a alterações genéticas específicas); Contribuir para a caracterização da população com perturbação neuromotora presente na consulta externa de um Centro Especializado;

## **Pertinência do tema**

A análise genética ao longo dos anos tem sofrido várias alterações. Desta forma, o principal avanço científico deve-se à descodificação do genoma humano em 2001, que permitiram revelar números desconhecidos de casos de Paralisia Cerebral (PC) de origem genética, que anteriormente, em muitos casos, eram considerados de causa desconhecida. Estas descobertas alteram aquilo que é a compreensão da condição e abrindo portas para terapêuticas e estratégias para lidar, de forma mais eficaz, com indivíduos com PC. Nesse sentido, é pertinente levar a cabo levantamentos de dados e estudos exploratórios, que visem a observação, análise e discussão destes casos.



### **Contextualização teórica**

Já existem evidências com mais de 50 anos que reportam de que alguns pacientes com características clínicas de PC têm síndrome genético ou perturbações metabólicas hereditárias (Lesch e Nyhan, 1964; Costeff, 2004).

As perturbações neuromotoras apresentam varias etiologias, manifestações, severidades, prognósticos e comorbilidades (Palissano et al. 1997). A classificação deste tipo de perturbações é feito, em primeiro lugar, com base na psicopatologia ou a localização neuroanatômica da lesão; em segundo lugar, limitação tónica muscular, atividade reflexa e controlo do movimento muscular; de seguida, partes do corpo comprometidas; depois, o status ambulatório; e em último lugar, o grau de comprometimento motor (Fay, 1950; Perstein, 1952; Yokochi, 1993; Barnhart e Liemohn, 1995; Palissano et al. 1997).

### **PC**

No início do século XIX, começou a publicação de artigos relacionados com lesões cerebrais e as suas manifestações clínicas. Desta forma, em 1827, Jean Baptiste Cazaubieilh relatou atrofia cerebral em indivíduos com paralisia congénita e tentou distinguir as lesões no cérebro em desenvolvimento daquelas relacionadas com traumas (Panteliadis et al., 2012).

As irregularidades, tanto funcionais como estruturais, do sistema nervoso central, que subjaz a CP, pode ter origem temporal na conceção, no desenvolvimento embrionário e fetal, no período perinatal, ou no desenvolvimento precoce da criança (Friedman et al., 2021). Do ponto de vista etiológico, dois dos principais fatores de risco para a PC são a prematuridade e a lesão hipoxico-hisquemica. (Fahey et al., 2017).

Apesar de existirem algumas limitações, a ressonância magnética é utilizada pelos médicos com o objetivo de detetarem a localização e o tipo de lesão cerebral, geralmente relacionada com o subtipo de PC (Novak et al. 2012; Surveillance of Cerebral Palsy in Europe: A Collaboration of Cerebral Palsy Surveys and Registers,” 2001).

Em primeiro lugar existe a PC espástica, sendo o subtipo de PC mais comum, este caracteriza-se por um aumento do tónus, dos reflexos patológicos, hiperreflexia, sinais

piramidais, como é o exemplo do reflexo de Babinski, que resulta num padrão anormal da postura e movimento, subdividindo-se em unilateral e bilateral.

Em segundo lugar, a PC discinética, que se caracteriza por movimentos involuntários, descontrolados, recorrentes e ocasionalmente estereotipados, tónus muscular variável, predomínio de padrões de reflexos primitivos. Este subtipo classifica-se em dois subgrupos clínicos: PC distónica e PC coreoatetósica

A PC distónica, onde predominam posturas anormais, hipertonia e são característicos os movimentos involuntários e movimentos voluntários com posturas anormais, provocados por contrações musculares mantidas. A PC coreoatetósica, onde predominam a hipercinésia, hipotonia.

Por último temos a PC Atáxica, que se caracteriza por um défice na coordenação motora, quando que os movimentos realizados com força e ritmo e destreza são inadequados. Também é comum observar uma diminuição do tónus, atáxia do tronco e da marcha, dismetria e tremor (Surveillance of Cerebral Palsy in Europe: A Collaboration of Cerebral Palsy Surveys and Registers,” 2001).

A PC muitas vezes é definida como uma perturbação do movimento, da postura ou da função motora. Esta apresenta-se como crónica, incapacitante e não progressiva, pois se trata de uma lesão ou anomalia no cérebro em desenvolvimento. O seu diagnóstico realiza-se em idades precoces, durante a infância (Blair e Watson, 2006).

De acordo com Morris (2007), a paralisia cerebral apresenta-se como uma perturbação de movimento e postura que afeta o sistema nervoso central originada por défices não progressivos durante o desenvolvimento cerebral, levando assim à dificuldade na aquisição de competências motoras e de mobilidade funcional.

Existe uma variação considerável do funcionamento cognitivo em crianças com paralisia cerebral, no entanto, como grupo, estas revelam muitas vezes uma baixa capacidade intelectual e determinados défices cognitivos associados ao funcionamento executivo, raciocínio visuoespacial, matemática entre outros (Fennell & Dikel, 2001; Straub & Obrzut, 2009; Nystrand, et al., 2014; Virella et al., 2018).

As apresentações clínicas da PC são variáveis, dependendo não só de fatores externos, bem como de alterações genéticas, também muito variadas (Pearson et al., 2019). Blair et al. (2006), preconiza que ainda não existe um perfil de risco genómico utilizado em crianças sem aparentes perturbações genéticas.

Desta forma, mesmo quando existe evidência clara de um evento antes, durante ou depois do parto, a investigação deve ser levada a cabo uma avaliação genómica, pois, algumas dessas crianças podem ter predisposição neurológica, uma perturbação genética ou metabólica que pode tornar o individuo mais vulnerável ao stress antes, durante e depois do parto (Appleton e Gupta, 2018).

### **Genética**

A descoberta da associação de alterações genéticas a síndrome genética em humanos é um exercício de genética comparada. A genética comparada é uma sub especialidade da genética, na qual a estrutura e a função da sequência genética são comparadas entre espécies ou populações de organismos (Eichler, 2019).

Apesar de existirem muitas estratégias e abordagens diferentes, a síndrome genética, acontece quando as pessoas afetadas albergam um excesso significativo de variantes patogénicas de DNA em comparação com o grupo de pessoas (grupo de controlo) não afetadas clinicamente, ou definido pelo levantamento de dados de grandes áreas da população em geral (Niguidula et al., 2018).

De acordo com Lek et al. (2016), quanto mais exclusivo a variante é para a doença e quanto maior for a sua penetrância, maior o tamanho do efeito e mais relevante se torna para o diagnóstico clínico e para a investigação. A penetrância é a probabilidade de uma pessoa portadora de uma variante genética específica, ter um fenótipo alterado detetável.

Os principais aspetos para associação de doenças genéticas, são: a abrangência da variante descoberta, a determinação precisa de frequência de alelos e a compreensão do padrão de variação normal e o seu efeito na expressão. O padrão de variação normal inclui a frequência de mutação de novo, diferenças demográficas e a seleção evolutiva em qualquer locus (Eichler, 2019). Locus é um local físico ou localização dentro de um genoma (como um gene ou outro segmento de DNA de interesse). A mutação de novo, refere-se a qualquer alteração na sequência de DNA que ocorre durante a replicação.

As variações estruturais são uma classe de variações que se refere a diferenças que têm pelo menos 50 pb (pares de base) de comprimento entre dois genomas individuais. Pode envolver deleções (perda de material genético), duplicações (ganho de material genético) e inversões (rearranjo de material genético) e translocações (movimento de material genético entre dois cromossomas não homólogos) em larga escala. A fração de genoma que é afetado nas variantes estruturais são comparativamente maiores do que responsáveis por polimorfismos de nucleótido único, o que sugere consequências significativas na variação fenotípica (Mills et al., 2011; Eichler, 2019).

### **Testes genéticos**

A sequenciação de DNA foi descrita pela primeira vez por Maxim e Gilbert (1977) e por Sanger et al. (1977). No entanto, a descodificação do genoma foi realizada pela primeira vez no início do século XXI (Venter et al., 2001). Permitiu que estes estudos começassem a ser mais frequentes, no entanto, ainda é a escassa a realização de investigação sobre a etiologia genética de perturbações neuromotoras em Portugal. A compreensão da descodificação do genoma e das suas anormalidades depende da tecnologia existente (Eichler, 2019). Para Eichler (2019), nas últimas duas décadas houve vieses nessa investigação devido a limitações tecnológicas, prioridades de financiamento e paradigmas genéticos de doença.

### **PC de etiologia genética**

Com os avanços tecnológicos na sequenciação é possível observar diversos genes que podem ser candidatos à sua ligação à PC, como, por exemplo o CTNNA1, entre outro, no entanto, ainda não foi possível criar esta conexão direta entre genes específicos e a PC.

Ainda assim, alterações genéticas que a literatura liga à PC podem ser responsáveis por regular a conectividade dos circuitos do sistema nervoso que regulam o movimento. No entanto, o conceito de que os genes associados à PC regulam a conectividade o sistema nervoso ainda é mais suportado pela experiência clínica e sobreposição genética da PC com outras perturbações do neurodesenvolvimento. Os pacientes com PC apresentam 45% deficiência intelectual, 40% epilepsia, 7% autismo (Lewis et al., 2021).

## **Epidemiologia das alterações genéticas associada à PC**

Durante muito tempo pensou-se que estes casos eram raros, no entanto, hoje, as evidências mostram que pelo contrário, muitos dos pacientes que desenvolvem problemáticas relativas a funções motoras tem patologias genéticas associadas, como doença hereditária mendeliana e alterações cromossómicas (Friedman et al., 2021)

Garne et al. (2008) apresenta que em 4584 crianças nascidas com PC (dados retirados de 11 estudos europeus), no período de 1976 – 1996, 547 (12%) foram reportados com malformações congénitas, havendo uma variação desde os 3% a 27%, dependendo do estudo e da população estudada. Friedman et al. (2021) comenta o estudo anterior, dizendo que estes valores devem ser vistos como uma estimativa minimal, pois as técnicas de avaliação utilizadas para identificação de irregularidades genómicas eram muito menos sensíveis em relação com aquelas que existem hoje.

Nas populações europeias em estudos antigos sugerem que a contribuição das alterações genéticas a cargo da PC é cerca de 2% (Rajab et al., 2006). No entanto, com a nova tecnologia de sequenciação do exoma, é possível observar 14% de casos de PC com alterações genéticas de 1 único gene e 31% de variações estruturais (MacLennan et al., 2015)..

Há cada vez mais evidências científicas de que a PC está geralmente associada a patologia intrauterinas como mutações genéticas, alterações ambientais, como bactérias, infeções virais, restrição de crescimento intrauterino, hemorragia intrauterina, cordão umbilical enrolado na nuca do feto, entre outros. Apesar disso, pode ser difícil identificar efeitos adversos destes acontecimentos logo à nascença (MacLennan et al., 2015).

Aproximadamente 35% dos casos de PC são relativos a partos prematuros e o risco aumenta, quanto menor for a idade gestacional (Murphy et al., 1995). A prevalência de alterações genéticas em crianças com PC é superior que na população geral.

## **Fenótipo de desenvolvimento comportamental**

Existe uma variação considerável do funcionamento cognitivo nestas crianças, no entanto, como grupo, estas revelam muitas vezes uma baixa capacidade intelectual associada a disfunções executivas, quer na componente emocional, quer cognitiva. É importante sublinhar ainda, que nestes casos clínicos, podemos encontrar psicopatologia

associada a lesões neurológicas, limitações tónicas, musculares e no controlo motor voluntario e involuntário.

Desta forma, é de referir que estes casos de PC com etiologia genética podem apresentar uma heterogeneidade muito alta, uma vez que, não só podem alterações genéticas diferentes, diferentes comprometimentos estruturais, como também podem ter diferentes níveis de penetrância da alteração.

## **Fenótipos do desenvolvimento de síndromes genéticas mais comuns**

### ***Síndrome Coffin Sirius***

O Síndrome Coffin Sirius é caracterizado por um atraso global do desenvolvimento, défice cognitivo de grau variável, características faciais distintas, hipotonia, hirsutismo/hipertricose e cabelos esparsos no couro cabeludo. Deve ser tido em conta que, estas alterações genéticas podem ser acompanhadas por malformações do sistema cardíaco, gastrointestinal, reprodutor e nervoso. Por último, há relatos de indivíduos que apresentam dificuldades de alimentação, crescimento lento, problemas oftalmológicos e deficiência auditiva (Vergano et al., 2021).

### **Síndrome Prader-Willi**

O Síndrome Prader-Willi é caracterizado por hipotonia grave, falta de apetite e dificuldade de alimentação, no que à primeira infância diz respeito. Depois desse tempo da primeira infância, estes indivíduos apresentam alimentação excessiva e muitas vezes o desenvolvimento gradual de obesidade mórbida. Apresentam ainda atraso global do desenvolvimento, algum grau de comprometimento cognitivo, hipogonadismo e muitas vezes infertilidade. São indivíduos de baixa estatura e com um fenótipo comportamental diferente, ou seja, birras, teimosia, comportamento manipulativo e características obsessivo-compulsivas. Possuem, ainda, traços faciais característicos, bem como estrabismo e escoliose (Driscoll et al., 2023).

### **Síndrome de Angelman**

O Síndrome de Angelman é caracterizado por um Atraso global do desenvolvimento ou deficiência intelectual, comprometimento grave na comunicação, ataxia da marcha e/ou tremores dos membros. Estes indivíduos apresentam alterações de comportamento

único, com aparente felicidade, que inclui risadas frequentes, sorrisos e excitabilidade. Ainda apresentam microcefalia e convulsões. Por último, é de referir que estes indivíduos podem apresentar perturbações motoras e relativas ao equilíbrio (Dagli et al., 2021).

### **Síndrome Aicardi-Goutières**

O Síndrome de Aicardi-Goutières (SAG) é uma encefalopatia progressiva com início no primeiro ano de vida e de herança autossómica dominante ou recessiva. A SAG tem como principais características a microcefalia, calcificações nos núcleos da base, alterações da substância branca, linfocitose crónica do líquido cefalorraquidiano (LCR) e aumento do interferon alfa no LCR. O diagnóstico de SAG é feito com base num quadro clínico caracterizado por microcefalia, aparecimento de encefalopatia associada a ADPM grave, espasticidade e sinais extrapiramidais (Tolmie et al., 1995; Aicardi e Goutierres 1984).

### **Avaliação de crianças**

A avaliação clínica de crianças pode ser um grande desafio, dadas as alterações significativas que acontecem durante o desenvolvimento infantil, o que altera a performance da criança rapidamente ao longo do tempo, em áreas como a linguagem, motricidade, competências sociais, atenção, concentração e memória. Para além disso, crianças que apresentam algum tipo de deficiência ou perturbação do desenvolvimento representa um desafio ainda maior, uma vez que do que mais do que os períodos de desenvolvimento típicos, são colocados em equação, problemas específicos nas áreas anteriormente enunciadas. Uma avaliação em idades precoces pode fornecer grande contribuição para o diagnóstico e intervenção precoce (Novak et al., 2017).

### **Escala de Desenvolvimento Mental Griffiths III**

A Escala Griffiths III, escala de desenvolvimento mental, destinado a crianças dos 0 aos 6 anos, tem como principal objetivo uma avaliação sobre o perfil de desenvolvimento dos indivíduos (Stroud & Green, 2022). Esta escala divide-se em 5 subescalas:

#### **Subescala A: Fundamentos da Aprendizagem**

Esta subescala avalia a base sobre a qual assenta a aprendizagem. Examinando assim, o estágio das crianças em relação à compreensão de objetos, identificação, qualificação e

relação entre esses e outros objetos, bem como a abordagem necessária da aplicação no processo de aprendizagem.

### **Subescala B: Linguagem em Comunicação**

Esta escala avalia o desenvolvimento do discurso e da linguagem e da capacidade do seu uso para a interação social. A comunicação pré-verbal e a intenção comunicativa são avaliadas no primeiro ano de idade e depois disso são observados o desenvolvimento semântico, sintático e o uso social da linguagem.

### **Subescala C: Coordenação Olho-mão**

Esta subescala avalia o desenvolvimento visual e perceptivo, a busca visual direcionada e a manipulação de objetos.

### **Subescala D: Pessoal, Social, Emocional**

Esta subescala avalia o comportamento que constitui o desenvolvimento infantil da personalidade, socialização e competências emocionais.

### **Subescala E: Motricidade Global**

Esta subescala avalia as competências motoras globais em detalhe, controlo postural, equilíbrio, coordenação global e visuomotora, ritmo, sequenciação motora e força, não descorando o comportamento motor no seu todo (Stroud & Green, 2022).

De acordo com Barnett et al. (2004), a Escala Griffiths III parece ser um bom preditor de comprometimentos psicomotores para crianças desde os primeiros anos de vida até à idade escolar, desta forma, torna-se útil e adequado para a avaliação de crianças com suspeita de Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor (ADPM).

### **ADPM**

De acordo com o DSM-5, o ADPM, como o próprio nome indica, é o diagnóstico de um indivíduo que não atinge os marcos de desenvolvimento esperados, nas várias áreas de desenvolvimento. Este diagnóstico pode ser transitivo, uma vez que pode ser o ponto de partida para um diagnóstico mais específico (American Psychiatric Association, 2013).

O atraso significativo é quando o desenvolvimento da criança se situa dois desvios padrão abaixo da média das crianças com a mesma idade cronológica (Ferreira, 2004). Segundo Dornelas et al. (2012), 50% a 80% dos casos de ADPM são de etiologia



desconhecida. O estudo da etiologia é feito a partir do estudo da história clínica e familiar, exames físicos e avaliação do desenvolvimento. O mesmo autor refere que existem crianças com perturbações neuromotoras num nível tão limitador, que a avaliação com uma escala de desenvolvimento como a Griffiths III, pode ser uma tarefa difícil ou até impossível. Ainda assim, Barnett et al. (2004) preconiza a importância e validade dos testes de avaliação de desenvolvimento para a avaliação de crianças com desenvolvimento com algum nível de comprometimento.

### **Importância da avaliação precoce**

As melhores evidências na literatura referem que se deve ter um diagnóstico precoce e preciso da PC, para que a intervenção possa otimizar a neuroplasticidade e a função (Novak et al., 2017).

Historicamente, os especialistas olhavam para o período dos 12 aos 24 meses de idade, como um tempo de latência ou silêncio uma vez que era difícil de diagnosticar condições como a PC, principalmente em casos mais ligeiros. No entanto, hoje em dia, é possível observar e analisar antes dos 6 meses crianças com grande risco de PC. Nesse ponto de vista, podem ser utilizadas várias ferramentas para esse estudo, como ecotransfontanelar e a ressonância magnética neonatal, bem como avaliações e exames neurológicos e de desenvolvimento (Novak et al., 2017). Assim, há que ter em atenção redobrada em crianças nascidas prematuramente, com crescimento intrauterino atípico, encefalopatia, alterações genéticas e convulsões.

### **Resultados**

A amostra recolhida durante 6 meses a utentes que frequentam com regularidade um Centro de reabilitação permitiu incluir 39 crianças com idade média de 56 meses com síndromes genéticas com perturbações neuromotoras tendo sido encontrados síndromes com maior frequência: Síndrome de Prader Willy; Coffin Sirius Aicardi-Goutières; Angelman tendo sido caracterizado o seu perfil de desenvolvimento, com utilização da escala de desenvolvimento Griffiths III, de forma a identificar as áreas mais deficitárias para a intervenção e respetivas áreas fortes.

Para esta análise foram selecionados 7 casos clínicos, com os critérios de inclusão: síndrome genético e PC: Síndrome Coffin Sirius – 3 pacientes; Síndrome Prader-Willi –

1 paciente; Síndrome de Angleman – 2 pacientes ; Síndrome Aikiaidi Gruticeus /Goutierres – 1 paciente

**Tabela 1**

*Dados Recolhidos*

Síndrome Genético	Idade cronológica em meses	Idade mental em meses	Diferença Idade Crono. Mental	Fundamentos da aprendizagem em	Linguagem e Comunicação	Coordenação olho mão	Pessoal Social e Emocional	Motricidade Global
Síndrome Coffin Sirius	74	38	36	41	29	37	49	41
Síndrome Coffin Sirius	65	16	49	26	6	20	11	21
Síndrome Coffin Sirius	61	42	19	39	37	34	39	36
Síndrome Prader-Willi	32	21	11	24	19	19	21	23
Síndrome de Angleman	72	32	40	36	24	36	30	36
Síndrome de Angleman	65	38	27	36	18	38	24	38
Síndrome Aikiaidi Gruticeus /Goutierres	41	9	32	10	9	6	9	6

### **Análise e discusión de Resultados**

Como principal característica dos dados recolhidos de pacientes com síndromes genéticas, é que existe défice em todas as subescalas avaliadas, desta forma, podemos comprovar que os diferentes síndromes apresentam grandes comprometimentos em todo o seu fenótipo comportamental, desde a fase cognitiva até à motora.

Em segundo lugar é de destacar a heterogeneidade dos fenótipos apresentados, uma vez que não existe um padrão nos valores apresentados. Apesar de todos apresentarem défices em todos os parâmetros, existe uma clara variabilidade, justificada nos valores da diferença entre a idade cronológica e idade mental.

Ainda assim, no mesmo síndrome, Síndrome Coffin Sirius, podemos observar essa heterogeneidade, uma vez que, enquanto que no paciente n.º 3 encontramos valores estáveis em todas as subescalas. Por outro lado, nos dois primeiros não encontramos essa estabilidade de valores. Isso pode justificar-se pela penetrância da alteração genética relativa ao síndrome.

No caso do Síndrome de Angelman é possível observar que os valores nos dois casos são parecidos, no entanto, um N tão baixo, não prova a consistências dos valores apresentados.

Ainda é importante referir que em casos como o n.º 7, com Síndrome Aikiaidi Gruticeus /Goutierres, a avaliação não foi feita com a escala de desenvolvimento Griffiths, pois em casos em que a performance é muito baixa, torna-se impossível a realização de uma avaliação formal. Nesse sentido e com ajuda de um especialista foi feita a devida relação entre o fenótipo comportamental observado e a idade mental apresentada.

Em todos os casos observamos um ADPM, o que pode ser considerado um padrão existentes nestes casos de crianças com alteração genética e síndrome genético neuromotor diagnosticado.

Por último é importante referir que os valores apresentados corroboram aquilo que é referido pela literatura científica, heterogeneidade, dependência da penetrância, ADPM em todos os síndromes apresentados.

### **Conclusão**

Este estudo realça a relevância da identificação, diagnóstico e início de processo terapêutico precoce de síndromes neuromotores, incluindo a PC, de etiologia genética. A literatura mais recente vem contradizer a mais antiga, que acreditava que estes casos de origem genética eram raros, mostrando, assim, que muitos dos casos de atraso do desenvolvimento, podem ter a sua origem em alterações genéticas. A heterogeneidade dos fenótipos comportamentais e a variação no funcionamento executivo e cognitivo nesses indivíduos, salientam a necessidade de caracterizar o desenvolvimento o mais precocemente possível.

A amostra recolhida, revelou grandes limitações por parte das crianças em todas as áreas do seu desenvolvimento. Desta forma, é importante proporcionar janelas de oportunidade para a intervenção mais precoce para com estas crianças, para otimizar a intervenção terapêutica e melhorar o seu prognóstico e qualidade de vida.

Por último, esta apresentação refere a importância de olhar para os síndromes neuromotores, como a PC, considerando a sua dimensão etiológica diversa. É fundamental para os profissionais de saúde, de educação e para os pais, serem conhecedores da importância da avaliação precoce nestes casos, bem como, da intervenção, levando ao ponto mais alto do seu potencial num trabalho multidisciplinar entre todos os intervenientes na vida das crianças.

### **Referências**

- Aicardi, J., & Goutières, F. (1984). A Progressive familial encephalopathy in infancy with calcifications of the basal ganglia and chronic cerebrospinal fluid lymphocytosis. *Annals of Neurology*, 15(1), 49–54.  
<https://doi.org/10.1002/ana.410150109>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5th edition)*.

- Appleton, R. E., & Gupta, R. (2019). Cerebral palsy: not always what it seems. *Archives of Disease in Childhood*, 104(8), 809–814. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2018-315633>
- Barnett, A. L. (2004). Can the Griffiths scales predict neuromotor and perceptual-motor impairment in term infants with neonatal encephalopathy? *Archives of Disease in Childhood*, 89(7), 637–643. <https://doi.org/10.1136/adc.2002.019349>
- Barnhart, R. C., & Liemohn, W. P. (1995). Ambulatory Status of Children with Cerebral Palsy: A Retrospective Study. *Perceptual and Motor Skills*, 81(2), 571–574. <https://doi.org/10.1177/003151259508100243>
- Blair, E., & Watson, L. (2006). Epidemiology of cerebral palsy. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine*, 11(2), 117–125. <https://doi.org/10.1016/j.siny.2005.10.010>
- Blair, R. J. R., Peschardt, K. S., Budhani, S., Mitchell, D. G. V., & Pine, D. S. (2006). The development of psychopathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 262–276. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01596>
- Costeff, H. (2004). Estimated Frequency of Genetic and Nongenetic Causes of Congenital Idiopathic Cerebral Palsy in West Sweden. *Annals of Human Genetics*, 68(5), 515–520. <https://doi.org/10.1046/j.1529-8817.2004.00105.x>
- Dagli AI, Mathews J, Williams CA. Angelman Syndrome. 1998 Sep 15 [Updated 2021 Apr 22]. In: Adam MP, Mirzaa GM, Pagon RA, et al., editors. GeneReviews® [Internet]. Seattle (WA): University of Washington, Seattle; 1993-2023. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK1144/>
- Dornelas, L. de F., Duarte, N. M. de C., & Magalhães, L. de C. (2015). Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo. *Revista Paulista de Pediatria*, 33(1), 88–103. <https://doi.org/10.1016/j.rpped.2014.04.009>
- Driscoll DJ, Miller JL, Cassidy SB. Prader-Willi Syndrome. 1998 Oct 6 [Updated 2023 Mar 9]. In: Adam MP, Mirzaa GM, Pagon RA, et al., editors. GeneReviews® [Internet]. Seattle (WA): University of Washington, Seattle; 1993-2023. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK1330/>

- Eichler, E. E. (2019). Genetic Variation, Comparative Genomics, and the Diagnosis of Disease. *New England Journal of Medicine*, 381(1), 64–74. <https://doi.org/10.1056/nejmra1809315>
- Fahey, M. C., Maclennan, A. H., Kretschmar, D., Gecz, J., & Krueer, M. C. (2017). The genetic basis of cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(5), 462–469. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13363>
- Fay, T. (1950). Cerebral Palsy. *American Journal of Psychiatry*, 107(3), 180–183. <https://doi.org/10.1176/ajp.107.3.180>
- Fennell, E. B., & Dikel, T. N. (2001). Cognitive and Neuropsychological Functioning in Children With Cerebral Palsy. *Journal of Child Neurology*, 16(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/088307380101600110>
- Ferreira, J. C. (2004). Atraso global do desenvolvemento psicomotor. *Revista Portuguesa de Medicina Geral E Familiar*, 20(6), 703–712. <https://doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10096>
- Friedman, J. M., van Essen, P., & van Karnebeek, C. D. M. (2021). Cerebral palsy and related neuromotor disorders: Overview of genetic and genomic studies. *Molecular Genetics and Metabolism*. <https://doi.org/10.1016/j.ymgme.2021.11.001>
- Garne, E., Dolk, H., Krägeloh-Mann, I., Holst Ravn, S., & Cans, C. (2008). Cerebral palsy and congenital malformations. *European Journal of Paediatric Neurology*, 12(2), 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2007.07.001>
- Lek, M., Karczewski, K. J., Minikel, E. V., Samocha, K. E., Banks, E., Fennell, T., O'Donnell-Luria, A. H., Ware, J. S., Hill, A. J., Cummings, B. B., Tukiainen, T., Birnbaum, D. P., Kosmicki, J. A., Duncan, L. E., Estrada, K., Zhao, F., Zou, J., Pierce-Hoffman, E., Berghout, J., & Cooper, D. N. (2016). Analysis of protein-coding genetic variation in 60,706 humans. *Nature*, 536(7616), 285–291. <https://doi.org/10.1038/nature19057>

- Lesch, M., & Nyhan, W. L. (1964). A Familial Disorder of Uric Acid Metabolism And Central Nervous System Function. *The American Journal of Medicine*, 36, 561–570. [https://doi.org/10.1016/0002-9343\(64\)90104-4](https://doi.org/10.1016/0002-9343(64)90104-4)
- Lewis, S. A., Shetty, S., Wilson, B. A., Huang, A. J., Jin, S. C., Smithers-Sheedy, H., Fahey, M. C., & Kruer, M. C. (2021). Insights From Genetic Studies of Cerebral Palsy. *Frontiers in Neurology*, 11, 625428. <https://doi.org/10.3389/fneur.2020.625428>
- MacLennan, A. H., Thompson, S. C., & Gecz, J. (2015). Cerebral palsy: causes, pathways, and the role of genetic variants. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 213(6), 779–788. <https://doi.org/10.1016/j.ajog.2015.05.034>
- Maxam, A. M., & Gilbert, W. (1977). A new method for sequencing DNA. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 74(2), 560–564. <https://doi.org/10.1073/pnas.74.2.560>
- Mills, R. E., Walter, K., Stewart, C., Handsaker, R. E., Chen, K., Alkan, C., Abyzov, A., Yoon, S. C., Ye, K., Cheetham, R. K., Chinwalla, A., Conrad, D. F., Fu, Y., Grubert, F., Hajirasouliha, I., Hormozdiari, F., Iakoucheva, L. M., Iqbal, Z., Kang, S., & Kidd, J. M. (2011). Mapping copy number variation by population-scale genome sequencing. *Nature*, 470(7332), 59–65. <https://doi.org/10.1038/nature09708>
- Morris, C. (2007). Definition and classification of cerebral palsy: a historical perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 3–7. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.tb12609>
- Murphy, D. J., Johnson, A. M., Sellers, S., & MacKenzie, I. Z. (1995). Case-control study of antenatal and intrapartum risk factors for cerebral palsy in very preterm singleton babies. *The Lancet*, 346(8988), 1449–1454. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(95\)92471-x](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(95)92471-x)
- Niguidula, N., Alamillo, C., Shahmirzadi Mowlavi, L., Powis, Z., Cohen, J. S., & Farwell Hagman, K. D. (2018). Clinical whole-exome sequencing results impact medical

- management. *Molecular Genetics & Genomic Medicine*, 6(6), 1068–1078.  
<https://doi.org/10.1002/mgg3.484>
- Novak, I., Hines, M., Goldsmith, S., & Barclay, R. (2012). Clinical Prognostic Messages From a Systematic Review on Cerebral Palsy. *Pediatrics*, 130(5), e1285–e1312.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2012-0924>
- Novak, I., Morgan, C., Adde, L., Blackman, J., Boyd, R. N., Brunstrom-Hernandez, J., Cioni, G., Damiano, D., Darrach, J., Eliasson, A.-C., de Vries, L. S., Einspieler, C., Fahey, M., Fehlings, D., Ferriero, D. M., Fetters, L., Fiori, S., Forssberg, H., Gordon, A. M., & Greaves, S. (2017). Early, Accurate Diagnosis and Early Intervention in Cerebral Palsy. *JAMA Pediatrics*, 171(9), 897.  
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.1689>
- Nystrand, M., Beckung, E., Dickinson, H., & Colver, A. (2014). Stability of motor function and associated impairments between childhood and adolescence in young people with cerebral palsy in Europe. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(9), 833–838. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12435>
- Palisano, R., Rosenbaum, P., Walter, S., Russell, D., Wood, E., & Galuppi, B. (1997). Development and reliability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 39(4), 214–223. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1997.tb07414.x>
- Panteliadis, C., Panteliadis, P., & Vassilyadi, F. (2013). Hallmarks in the history of cerebral palsy: From antiquity to mid-20th century. *Brain and Development*, 35(4), 285–292. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2012.05.003>
- Pearson, T. S., Pons, R., Ghaoui, R., & Sue, C. M. (2019). Genetic mimics of cerebral palsy. *Movement Disorders*, 34(5), 625–636. <https://doi.org/10.1002/mds.27655>
- Peristen, M. A. (1952). Infantile Cerebral Palsy. *Journal of the American Medical Association*, 149(1), 30. <https://doi.org/10.1001/jama.1952.02930180032007>
- Rajab, A., Yoo, S.-Y., Abdulgalil, A., Kathiri, S., Ahmed, R., Mochida, G. H., Bodell, A., Barkovich, A. J., & Walsh, C. A. (2006). An autosomal recessive form of spastic cerebral palsy (CP) with microcephaly and mental retardation. *American Journal of*  
1695



of Medical Genetics Part A, 140A(14), 1504–1510.  
<https://doi.org/10.1002/ajmg.a.31288>

Sanger, F., Nicklen, S., & Coulson, A. R. (1977). DNA sequencing with chain-terminating inhibitors. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 74(12), 5463–5467.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.74.12.5463>

Straub, K., & Obrzut, J. E. (2009). Effects of Cerebral Palsy on Neuropsychological Function. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(2), 153–167.  
<https://doi.org/10.1007/s10882-009-9130-3>

Stroud, L. A., & Green, E. M. (2022). Griffiths III.

Surveillance of cerebral palsy in Europe: a collaboration of cerebral palsy surveys and registers. (2001). *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42(12), 816.  
<https://doi.org/10.1017/s0012162200001511>

Tolmie, J. L., Shillito, P., Hughes-Benzie, R., & Stephenson, J. B. (1995). The Aicardi-Goutieres syndrome (familial, early onset encephalopathy with calcifications of the basal ganglia and chronic cerebrospinal fluid lymphocytosis). *Journal of Medical Genetics*, 32(11), 881–884. <https://doi.org/10.1136/jmg.32.11.881>

Venter, J. C., Adams, M. D., Myers, E. W., Li, P. W., Mural, R. J., Sutton, G. G., Smith, H. O., Yandell, M., Evans, C. A., Holt, R. A., Gocayne, J. D., Amanatides, P., Ballew, R. M., Huson, D. H., Wortman, J. R., Zhang, Q., Kodira, C. D., Zheng, X. H., Chen, L., & Skupski, M. (2001). The Sequence of the Human Genome. *Science*, 291(5507), 1304–1351. <https://doi.org/10.1126/science.1058040>

Vergano S, Santen G, Wiczorek D, et al. Coffin-Siris Syndrome. 2013 Apr 4 [Updated 2021 Aug 12]. In: Adam MP, Mirzaa GM, Pagon RA, et al., editors. GeneReviews® [Internet]. Seattle (WA): University of Washington, Seattle; 1993-2023. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK131811/>

Virella, D., Folha, T., Andrada, M., Cadete, A., Gouveia, R., Gaia, T., Alvarelhão, J., & Calado, E. (2018). *Paralisia Cerebral em Portugal no século XXI – Indicadores Regionais Crianças Nascidas entre 2001 e 2010, Registos de 2006 a 2015* [Review of *Paralisia Cerebral em Portugal no século XXI – Indicadores*

*Regionais Crianças Nascidas entre 2001 e 2010, Registos de 2006 a 2015]. 978-989-98285-6-8.*

Yokochi, K., Shimabukuro, S., Kodama, M., Kodama, K., & Hosoe, A. (2008). Motor Function of Infants with Athetoid Cerebral Palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 35(10), 909–916. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1993.tb11568.x>

## O estudo de caso psicopedagógico: a avaliação diagnóstica e a intervenção

Maria Irene Miranda, (0000-0002-2918-8524)\*

Ana Vitória Santos Furtado Rios (0000-0002-1854-0959)\*\*

\* Professora titular da Universidade Federal de Uberlândia, \*\* Aluna da Universidade Federal de Uberlândia

### Resumo

Este trabalho consiste em um estudo de caso psicopedagógico, uma modalidade de investigação qualitativa que objetiva compreender e interferir em um caso específico relacionado ao processo de aprendizagem. O sujeito do estudo é um menino de 6 anos e 6 meses que atualmente cursa o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Uberlândia – Minas Gerais, Brasil. O estudo se justifica na queixa da escola: criança dispersa, lenta e com características de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O sujeito está em acompanhamento psicopedagógico na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a realização da avaliação diagnóstica possibilitou algumas análises parciais que orientam a intervenção psicopedagógica, cujas ações envolvem, também, a família e a escola. Foram utilizados diferentes instrumentos de diagnóstico psicopedagógico, por meio dos quais foi possível inferir que o sujeito apresenta um atraso global de desenvolvimento, agravado pelo contexto da pandemia do Covid-19. Dessa forma, as ações intervencionistas compreendem a estimulação de aspectos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os resultados parciais do estudo indicam que o sujeito, em seu ritmo, está apresentando avanços conceituais, procedimentais e comportamentais, confirmando a premissa psicopedagógica de que aprender é inerente a vida.

*Palavras-chave:* aprendizagem, desenvolvimento, psicopedagogia.

## **The psychopedagogical case study: diagnostic assessment and intervention**

### Abstract

This work consists of a psychopedagogical case study, a type of qualitative research that aims to understand and interfere in a specific case related to the learning process. The subject of the study is a 6-year-old and 6-month-old boy who currently attends the first year of elementary school in a public school in the city of Uberlândia – Minas Gerais, Brazil. The study is justified by the school's complaint: child is distracted, a slow learner and has characteristics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The subject is undergoing psychopedagogical follow-up at the Federal University of Uberlândia (UFU) and the performance of the diagnostic evaluation allowed some partial analyses that guide the psychopedagogical intervention, whose actions also involve the family and the school. Different instruments of psychopedagogical diagnosis were used, through which it was possible to infer that the subject presents a global developmental delay, aggravated by the context of the Covid-19 pandemic. Thus, the interventionist actions comprise the stimulation of aspects of the development of higher psychological functions. The partial results of the study indicate that the subject, at his own pace, is presenting conceptual, procedural and behavioral advances, confirming the psychopedagogical premise that learning is inherent to life.

*Keywords:* learning, development, psychopedagogy.

O presente trabalho apresenta um Estudo de Caso Psicopedagógico em desenvolvimento no Programa Institucional de Acompanhamento Psicopedagógico/Universidade Federal de Uberlândia (PIAPSI/UFU). O sujeito participante do estudo é um menino de 6 anos e 6 meses, cursando o primeiro ano do ensino fundamental e identificado pelas iniciais do nome – PA.

O encaminhamento do caso foi realizado pela escola em outubro de 2022, com a queixa de ser uma criança dispersa, lenta para aprendizagem, mas agitada em outras circunstâncias, além da suspeita de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

(TDAH). Trata-se, portanto, de uma demanda que justifica a realização de um Estudo de Caso.

### **Método: o percurso do estudo**

O Estudo de Caso é uma modalidade de pesquisa qualitativa, cujo desenvolvimento busca responder a um problema ou situação para a qual não há resposta imediata, justificando, assim, uma atividade de investigação. A realização do estudo de caso possibilita a compreensão de um fato específico, conforme a realidade do contexto e do objeto investigado. André (2013) destaca que o trabalho a ser desenvolvido por meio do estudo de caso considera os contextos e suas dimensões, bem como exige uma análise situada e em profundidade.

Para tanto, são coletados os dados por intermédio de instrumentos distintos e complementares. Nesse sentido, Ludke e André (1986) afirmam que, para desenvolver o estudo de caso, o pesquisador coleta dados em diferentes momentos e situações, buscando uma variedade de informações.

Na perspectiva psicopedagógica, o estudo de caso busca o conhecimento da singularidade da situação, sendo o problema e o objeto de investigação relacionados ao processo de aprendizagem. Miranda (2016) considera que o estudo de caso psicopedagógico é descritivo-analítico, à medida que descreve o caso e o analisa articulando a teoria e os dados da realidade para, posteriormente, planejar uma intervenção.

Os dados são coletados por meio do processo de avaliação diagnóstica, utilizando de instrumentos diversificados, os quais são selecionados a partir das características do caso em estudo. Segundo Miranda (2016), o sucesso do diagnóstico não está na quantidade de instrumentos utilizados, mas na compreensão dos dados coletados.

No estudo de caso de PA, para conhecer os fatores intervenientes de suas dificuldades escolares, assim como sua modalidade de aprendizagem, foi realizada a avaliação diagnóstica, buscando encontrar suas capacidades de construir novas concepções, partindo do princípio psicopedagógico de que qualquer pessoa pode aprender. Dessa forma, o diagnóstico psicopedagógico não pretende atribuir rótulos, mas

ressaltar as possibilidades, identificando o que provoca as alterações da aprendizagem e, principalmente, as condições iniciais do sujeito para a construção do conhecimento; ou seja, suas noções, representações e conceitos.

Na realização da avaliação diagnóstica de PA foram utilizados diferentes instrumentos psicopedagógicos para conhecer o seu nível de desenvolvimento e suas condições biopsicossociais para aprendizagem. Dentre os instrumentos estão: conversa inicial com a família, conversas informais com a criança, observação, avaliação psicomotora, relato da pedagoga da escola, Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA), atividades piagetianas, análise do material escolar, questionário com a professora, ditado de palavras e frases, desenho dirigido a partir de uma história lida, entrevista com o sujeito, par educativo familiar e escolar, situação problema, anamnese, leitura com imagem, leitura sem imagem e exames clínicos.

A sequência e o tempo de trabalho com os instrumentos não foram pré-definidos, sendo organizados em conformidade com o ritmo do sujeito, suas demandas e manifestações. Esse processo de construção de dados aconteceu nos momentos de acompanhamento psicopedagógico, duas vezes por semana, na universidade.

É importante considerar que na busca por dados, com base na realidade e contexto do sujeito, não há qualquer controle das variáveis que constituem o caso e que não se pode negligenciá-las, à medida que é preciso lidar com elas.

Uma vez situado o percurso metodológico, na sequência são apresentados os dados que constituem o caso em estudo.

### **Resultado: dados parciais do estudo**

Para que a dinâmica do processo de construção de dados não interfira nos resultados, Miranda (2016) apresenta alguns cuidados básicos: criar um contexto favorável ao diagnóstico, explicando ao participante o objetivo do trabalho e solicitando sua contribuição; respeitar a disponibilidade de dia e horários do participante; estabelecer um diálogo sem se prender em instrumentos pré-estruturados; utilizar uma linguagem que favoreça a compreensão; ter sensibilidade para perceber incômodos ou constrangimentos do participante, oferecendo-lhe a opção de não responder determinadas perguntas; não

esboçar qualquer reação, diante das respostas, que indique julgamento; não interromper o participante em sua narrativa; e manter o contato visual e uma postura atenta, deixando as anotações para o final, após a saída do participante.

Com base nos cuidados acima pontuados foi realizada a conversa inicial com a família, objetivando conhecer a queixa. Os pais relataram que PA é filho único, uma criança agitada que explora o ambiente a todo momento; na fala, troca letras e emite frases curtas; usa fraldas para evacuar, embora a família tenha tentado, por várias vezes, fazê-lo usar o vaso sanitário, mas sem sucesso.

Segundo a mãe, PA ficou isolado durante a pandemia do Covid-19, não conviveu com outras crianças, somente com os pais em casa. Nesse período a mãe trabalhava em home office e PA assistia às aulas sozinho em um aplicativo de celular; também brincava e assistia televisão. A mãe não tinha como acompanhar a criança, que ficava sozinha a maior parte do tempo, pois o pai não estava presente. Portanto, a família considera que a criança não teve aproveitamento escolar.

PA não tinha atendimento especializado e não fazia uso de medicamentos. Mediante a queixa escolar de dispersão, lentidão para aprendizagem e agitação física, os pais apresentavam certa resistência e afirmavam de forma recorrente que o filho é inteligente, afetivo e comunicativo.

Alguns dados da conversa informal foram mais bem compreendidos a partir da anamnese, por meio da qual foi possível conhecer a história de PA, desde a gestação, o nascimento e o desenvolvimento. Ele nasceu de tempo normal, porém roxo, o que levantou a hipótese de anóxia neonatal, caracterizada pela ausência de oxigênio nas células do recém-nascido, podendo ocasionar um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. De fato, PA apresentou controle de esfíncteres aos 4 anos e desenvolveu a linguagem tardiamente: falou as primeiras palavras aos 2 anos e formulou frases completas aos 4 anos. Atualmente troca letras na fala e não domina o sistema de escrita; revelando uma hipótese pré-silábica, caracterizada pela ausência de consciência grafo-fonológica, uma vez que utiliza as letras de forma aleatória, sem nenhuma correspondência fonética. Embora tenha memorizado a escrita do nome, não utiliza desse

conhecimento na escrita de palavras semelhantes. Esse dado foi revelado por intermédio das atividades pedagógicas de escrita.

As características do atraso de desenvolvimento estão também na dificuldade de coordenação motora global (habilidade motora que envolve o corpo todo, principalmente os grandes músculos) e fina (habilidade motora que envolve os pequenos músculos para realização de movimentos mais refinados); dispersão e falta de foco atencional, o que dificulta a conclusão de tarefas; irreversibilidade de pensamento, impedindo a iniciativa na proposição de estratégias; necessidade do concreto e do modelo de referência, sem os quais não inicia uma atividade; ausência de autonomia, reforçada pela dinâmica familiar que, quase sempre, incentiva a heteronomia pela superproteção. Tais características foram observadas, principalmente, em situações de jogos, atividades lúdicas e conversas informais, embora seja uma criança que fala pouco e emite respostas monossilábicas (como “sim”, “não” e “é”).

O contato com as profissionais da escola (professoras e pedagogas) corroboram os dados observados durante os acompanhamentos psicopedagógicos: criança desatenta e insegura, sem iniciativas, necessita de direcionamento, falta de habilidades psicomotoras, dificuldades de compreensão e execução, de linguagem oral e escrita e nas atividades matemáticas. Os materiais escolares são incompletos e a organização é feita pela intervenção da mãe.

Nas atividades piagetianas não revelou domínio de seriação e nem conservação de líquido e massa. Na tarefa de classificação conseguiu organizar os objetos utilizando de um critério, mas desistiu mediante a intervenção da pesquisadora solicitando um novo arranjo.

Nas atividades que envolvem histórias e desenhos, PA se dispersa no decorrer da história e não revela compreensão da narrativa. Da mesma maneira, seus desenhos não apresentam formas definidas e são descontextualizados, mesmo quando a proposta envolve um contexto, reafirmando, assim, a dificuldade de compreensão.

Nos exames clínicos, PA apresenta sintomas recorrentes de otite (inflamação do ouvido), o que está em processo de investigação, principalmente considerando seu histórico de tímpano perfurado. Embora o exame de audiometria tenha apresentado



resultado normal, é necessário acompanhamento, uma vez que problemas auditivos podem desencadear comportamentos dispersos. O exame oftalmológico também foi normal.

Os resultados parciais acima apresentados são insuficientes para fechar o diagnóstico de PA, mas embasam algumas hipóteses e indicam algumas possibilidades de intervenção que, por sua vez, respaldam a análise de dados, pela correlação entre as respostas dos instrumentos de diagnóstico e as respostas das atividades de intervenção. Nesse sentido, não há uma separação brusca entre diagnóstico e intervenção, já que o diagnóstico é investigativo e interventivo, e a intervenção é diagnóstica (MIRANDA, 2016).

Por outro lado, não há uma preocupação em atribuir um nome às características de PA, mais importante é compreender sua modalidade de aprendizagem para mediar o seu desenvolvimento. Para tanto, os dados são analisados à luz do referencial interacionista que embasa a práxis psicopedagógica, conforme considerações a seguir.

#### **Discussão: algumas inferências**

Os dados obtidos por meio dos instrumentos foram organizados estabelecendo correlações entre os resultados, de forma a elucidar os fatores que podem estar desencadeando as dificuldades escolares. Para tanto, fez-se necessário o diálogo com os referenciais teóricos da Psicopedagogia, buscando o entendimento do caso em estudo.

O momento da análise, mesmo parcial, é um dos mais exigentes da prática psicopedagógica, tendo em vista que um diagnóstico equivocado compromete as possibilidades de uma intervenção exitosa.

A partir da compreensão ocasionada pela avaliação diagnóstica em desenvolvimento, é possível inferir que PA apresenta atraso do desenvolvimento global, agravado pelo período pandêmico.

Na perspectiva interacionista de desenvolvimento humano, o ser se constitui na síntese de fatores internos (biológicos) e externos (sociais), portanto, estar privado de interações com outros e com objetos físicos e simbólicos, em uma fase importante da infância, pode desencadear prejuízos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim como a maioria das crianças que viveram o contexto da pandemia do Covid-19, PA não teve um bom aproveitamento escolar. No entanto, para além do aprendizado acadêmico, o mau desempenho escolar dificulta a construção de um repertório de estratégias para interagir socialmente. Nas palavras de Marturano e Gardinal Pizato (2015), a escola oferece tanto o aprendizado acadêmico quanto a aquisição e expansão de diversas habilidades sociais e emocionais.

Quando os contextos sociais são vividos de forma limitada ocorre um descompasso no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais envolvem a atenção, a memória e a percepção. PA apresenta dificuldades nesses processos, conforme revelou em diferentes momentos por intermédio das atividades pedagógicas e, também, nos relatos da professora.

Sendo assim, durante o acompanhamento psicopedagógico são trabalhadas as funções psicológicas superiores e as funções executivas utilizando de jogos e atividades lúdicas que requerem esforço de compreensão, pensamento autônomo, iniciativa, capacidade de análise, cooperação e interação. As funções executivas referem-se à capacidade de planejamento e organização, estabelecimento de sequência por prioridades, busca de alternativas de acordo com os dados da situação, dentre outros aspectos da cognição.

Miranda (2023) explica três aspectos importantes das funções executivas: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. A memória de trabalho possibilita à pessoa lidar com as informações para reter, utilizar, relacionar e transformar. O controle inibitório se refere à manutenção do foco atencional, evitando a dispersão, mesmo diante de elementos distratores. Além disso, o controle inibitório diminui comportamentos impulsivos, quando a pessoa age sem analisar as consequências de suas atitudes ou palavras; e ainda, impede que sejam iniciadas várias atividades simultâneas, sem concluir nenhuma. A flexibilidade cognitiva favorece o trânsito entre diferentes informações, analisando-as de pontos distintos e sob novas perspectivas. A falta de flexibilidade cognitiva leva a um único caminho para resolução de problemas, desconsiderando as variáveis, independentemente dos resultados se mostrarem ineficientes. Há também dificuldades em estabelecer prioridades e lidar com imprevistos.

PA revela comprometimento da memória de trabalho, apresentando dificuldades de lidar com as informações disponíveis, por exemplo, ao jogar desconsidera as regras do jogo; assim como para utilizar as letras na escrita de palavras, não estabelece nenhum critério grafo-fonológico, mesmo após as explicações da pesquisadora. Da mesma forma, o controle inibitório não funciona bem, à medida que se dispersa com grande facilidade, conforme observado nas atividades que requerem foco atencional. Durante a contação de histórias, PA manifesta desinteresse e impaciência, fala sobre outros assuntos ou começa a manipular objetos, e quando perguntando sobre o conteúdo da história, não consegue responder, reafirmando que não interagiu com a atividade. Sua flexibilidade cognitiva também se mostra pouco eficiente, uma vez que utiliza sempre de uma única estratégia para resolução de problemas, independentemente das variáveis, mesmo com a intervenção da pesquisadora. Ao jogar não modifica as tentativas, inclusive quando está perdendo o jogo; seu pensamento não é reversível a ponto de realizar operações mentais com mais de uma variável.

Na realização das ações cotidianas a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva estão relacionados entre si, à medida que a análise de determinada situação sob diferentes perspectivas requer flexibilidade cognitiva, assim como controle inibitório para não pensar da forma habitual que leva, quase sempre, aos mesmos resultados; e ainda, a memória de trabalho está presente ao recorrer a outras informações que possam respaldar um novo pensamento e uma nova ação.

O jogo é um grande aliado nesse processo de trabalho com as funções executivas, pois ao jogar é exigida a memória de trabalho para organizar as informações advindas das regras do jogo e do movimento desencadeado pelo adversário, no caso de jogo de dupla; também é preciso autocontrole para inibir os distratores que interferem na manutenção do foco e da concentração; e flexibilidade cognitiva para antecipar as consequências dos atos, o que impede as tomadas de decisões impulsivas.

Por outro lado, não se pode desconsiderar a dimensão afetiva presente no ato de jogar. O jogo é uma atividade que chama a atenção e desperta o interesse, envolvendo o imaginário e a projeção de sentimentos e desejos; além disso, contribui para o processamento das frustrações e encoraja as iniciativas e as tentativas, auxiliando no

desenvolvimento do gosto pelo saber. Logo, é possível inferir que o jogo articula o desejo, a afetividade e a inteligência (MIRANDA, 2023).

Considerando que o desenvolvimento humano resulta de aspectos neurobiológicos, sociais, históricos e culturais, é necessário um trabalho de estimulação voltado para dimensão biopsicossocial, pois fora de um contexto que ofereça condições propícias, somente o aparato biológico não será suficiente para desenvolver as formas superiores de pensamento.

Nesse sentido, as ações envolvem a família e a escola, visto que a parceria entre essas instituições é fundamental para o sucesso do trabalho. Em momentos de reuniões com os pais são compartilhados os resultados, mas também discutido o processo, que necessariamente envolve a família. Os pais são orientados a favorecer o desenvolvimento da autonomia de PA em situações da vida cotidiana, uma vez que impedir que a criança realize determinadas atividades, mesmo que a intenção seja protegê-la, pode ocasionar dependência, insegurança e medos. A criança tende a buscar por alguém que faça por ela, raramente manifestará iniciativa e curiosidade. Esse comportamento interfere nas relações sociais e na aprendizagem, que está na contramão dessa forma de proceder. Para aprender é imprescindível tentar, querer e ousar, sendo que tais características dificilmente são observadas em ambientes que incentivam a heteronomia, ou seja, a dependência do outro.

Em reuniões na escola, professora, pedagoga e pesquisadora dialogam acerca do caso, compartilhando os olhares e as análises, buscando definir procedimentos pedagógicos e psicopedagógicos que atendam PA em sua realidade e demandas.

Os resultados parciais do estudo revelam que PA, em seu ritmo, está em processo de desenvolvimento, apresentando avanços conceituais, procedimentais e comportamentais, confirmando a premissa psicopedagógica de que aprender é inerente a vida.

Por fim, a relevância social e científica desse trabalho está em suas possibilidades de articular ações de ensino, pesquisa e extensão em uma perspectiva inclusiva, à medida que a intervenção psicopedagógica corresponde às necessidades do aprendente.

A constituição de ambientes inclusivos remete a articulação do uno e do diverso, assim como a institucionalidade do heterogêneo, ocasionando transformações estruturais e organizacionais. Nessa vertente, não há diferenciação entre os aprendentes, não são discriminados os que sabem e os que não sabem; todos são respeitados em suas demandas e possibilidade de vir a ser.

Em relação à escola, é preciso transformá-la em “casa comum”, uma expressão utilizada por Nóvoa (2022) para se referir a um espaço institucional onde não são atribuídos rótulos, já que os alunos são aprendentes e estão, portanto, em processo de construção do conhecimento. Sendo assim, eles participam ativamente das atividades propostas, realizam jogos cooperativos, manifestam seus sentimentos e suas emoções, desenvolvendo, dessa forma, sua capacidade de interação social e se constituindo como pessoa.

### Referências

- André, M. E. D. A. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103.
- Ludke, M. André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Brasil: EPU.
- Marturano, E. M., & Gardinal Pizato, E. C. (2015). Preditores de Desempenho Escolar no 5º Ano do Ensino Fundamental. *Psico*, 46(1), 16-24. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.14850>.
- Miranda, M. I. (2016). *Psicopedagogia – Trajetória e perspectivas*. Brasil: EDUFU.
- Miranda, M. I. (2023). *Quando em casa de ferreiro o espeto é de ferro: convivendo e aprendendo com o TDAH*. Brasil: Pedro & João Editores.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar*. Brasil: SEC/IAT.

Agradecimentos: Ao sujeito do estudo de caso – PA, pelos ensinamentos que proporciona àqueles que buscam compreender e mediar seu processo de aprendizagem. Ao GEPPE/UFU – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar da

Universidade Federal de Uberlândia –, espaço de discussão e aprendizagem, constituído por estudiosos que acreditam nas possibilidades dos aprendentes e atuam para superar os desafios do aprender.

Programa institucional de acompanhamento psicopedagógico da Universidade Federal de Uberlândia – PIAPSI/UFU

Maria Irene Miranda (0000-0002-2918-8524)

Professora titular da Universidade Federal de Uberlândia

mirene@ufu.br]

### Resumo

Este trabalho apresenta o Programa Institucional de Acompanhamento Psicopedagógico da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais – Brasil (PIAPSI/UFU). O referido programa desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão, as quais, indissociavelmente, constituem o tripé da universidade brasileira. As pesquisas têm como objeto de estudo temáticas relacionadas a Psicopedagogia, principalmente o processo de aprendizagem, sendo realizadas por intermédio da Iniciação Científica (IC), dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) da especialização (pós-graduação lato-sensu), das dissertações de mestrado e das teses de doutorado (pós-graduação stricto sensu). Os resultados, processuais e finais, dessa importante atividade investigativa, são compartilhados, discutidos e analisados no ensino, durante as aulas de Psicologia da Educação e Psicopedagogia (graduação em Pedagogia), embasando o diálogo com os referenciais teóricos que compõem o plano de curso das disciplinas. As atividades de extensão são realizadas por meio de acompanhamento psicopedagógico, oferecido gratuitamente a alunos da educação básica de escolas públicas da cidade de Uberlândia, e também na realização de eventos científicos (Congresso de Psicopedagogia, Encontro de Pesquisadores em Psicopedagogia, Curso de Extensão, dentre outros), dos quais participam alunos da graduação e da pós-graduação, professores, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos e outros profissionais de áreas correlatas. Dessa forma, os eventos contemplam a formação inicial e a formação continuada. O PIAPSI está embasado em referenciais de inclusão social e escolar, tendo como princípio epistemológico o direito de acesso e construção do conhecimento mediante as relações estabelecidas entre o sujeito histórico aprendente e os objetos histórico-culturais.

*Palavras-chave:* psicopedagogia, ensino, pesquisa, extensão.

**Institutional Psychopedagogical Monitoring Program of the Federal University of  
Uberlândia - PIAPSI/UFU**

Abstract

This paper presents the Institutional Psychopedagogical Monitoring Program of the Federal University of Uberlândia, Minas Gerais - Brazil (PIAPSI/UFU). The mentioned program develops teaching, research, and extension actions, which are inseparably part of the tripod of the Brazilian university. The research focuses on themes related to Psychopedagogy, particularly the learning process, and is carried out through Scientific Initiation (IC), Course Completion Papers (TCC) in specialization (professional graduate studies), master's dissertations, and doctoral theses (academic graduate studies). The results, both process-oriented and final, of this important investigative activity, are shared, discussed, and analyzed in teaching, during classes in Educational Psychology and Psychopedagogy (undergraduate in Pedagogy), supporting the dialogue with the theoretical frameworks that make up the course plan of the disciplines. The extension activities are carried out through psychopedagogical monitoring, offered free of charge to students in basic education in public schools in the city of Uberlândia, as well as in the organization of scientific events (Congress of Psychopedagogy, Researchers Meeting in Psychopedagogy, Extension Course, among others), which involve undergraduate and graduate students, teachers, educators, psychopedagogists, psychologists, and other professionals in related fields. Therefore, the events encompass both initial and continuing education. The PIAPSI is grounded in references to social and school inclusion, with its epistemological principle being the right of access to and construction of knowledge through the relationships established between the historical learning subject and the historical-cultural objects.

*Keywords:* psicopedagogia, ensino, pesquisa, extensão.



Este trabalho apresenta o Programa Institucional de Acompanhamento Psicopedagógico da Universidade Federal de Uberlândia (PIAPSI/UFU). Não se trata de relato de uma pesquisa específica, mas das ações realizadas pelo programa. O PIAPSI desenvolve atividades articuladoras do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo como objeto de estudo e intervenção os processos de aprendizagem e os desvios e dificuldades decorrentes destes processos. O público-alvo são os alunos da educação básica das escolas públicas da cidade de Uberlândia – Minas Gerais, Brasil.

### **Objetivos do PIAPSI**

Para apresentar as ações do programa faz-se necessário conhecer os seus objetivos:

- Oferecer acompanhamento psicopedagógico gratuito aos alunos e alunas da educação básica de escolas públicas.
- Desenvolver ações psicopedagógicas articuladoras do ensino, da pesquisa e da extensão.
- Realizar cursos de formação continuada aos professores e professoras da educação básica.
- Contribuir para formação de graduandos e pós-graduandos.
- Favorecer a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas, por meio de projetos de pesquisa de intervenção psicopedagógica que visam promover a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos.
- Possibilitar a interlocução entre a universidade e demais instituições de ensino.
- Ampliar e efetivar a interlocução com profissionais e estudiosos de outras áreas, atendendo ao princípio interdisciplinar da Psicopedagogia.

### **Atividades do PIAPSI: ensino, pesquisa e extensão**

De acordo com a artigo 207 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), as universidades devem atender ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Sendo assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvem projetos e programas que articulam tais princípios. Um exemplo é o PIAPSI/UFU, conforme abaixo especificado.

Além das aulas, as atividades de ensino se configuram na participação de discentes da graduação e da pós-graduação no oferecimento de acompanhamento psicopedagógico a comunidade escolar da educação básica. Os graduandos são alunos do curso de Pedagogia que cursaram ou cursam a disciplina “Tópicos em Psicopedagogia”, a qual oferece subsídios teórico-metodológicos para atuação no referido programa. Os pós-graduandos são alunos do curso de Especialização em Psicopedagogia e/ou orientandos de mestrado e doutorado que têm a Psicopedagogia como área de pesquisa.

As atividades de pesquisa são desenvolvidas juntamente com as atividades de ensino, também por discentes de Iniciação Científica (IC). É prevista a participação em editais institucionais que fomentem o envolvimento de graduandos bolsistas e voluntários. O ensino por meio da pesquisa possibilita a participação do discente na produção do conhecimento, superando o ensino transmissivo, no qual, aquele que sabe (professor) transmite o saber àquele que supostamente não sabe (aluno). Freire (1996) denomina de educação bancária o ato de depositar conhecimento, ou seja, os educandos são os depositários e o educador o depositante. Na perspectiva da educação bancária há uma ênfase na transmissão do conhecimento em detrimento da compreensão.

A pesquisa como atividade regular do processo formativo possibilita revisar os referenciais teóricos à luz de questões atuais, lançando um olhar crítico e problematizador para a realidade, buscando compreender seus aspectos determinantes, assim como responder às suas demandas. Para tanto, os discentes participam de grupos de estudo e pesquisa e são orientados e acompanhados no desenvolvimento da pesquisa acadêmica. Segundo Nóvoa (2022), é preciso ensiná-los de maneira problematizadora e emancipadora, a partir de reflexões centradas na vida, na cultura e no exercício da profissão.

No tocante à extensão universitária, considerando que o objetivo é construir uma relação entre a instituição e a comunidade, favorecendo a troca de conhecimentos e compartilhando os saberes desenvolvidos em seus espaços, as atividades de extensão do PIAPSI consistem em oferecer o acompanhamento psicopedagógico gratuito a alunos da educação básica de escolas públicas que apresentam dificuldades nos processos de aprendizagem e escolarização. O acompanhamento dos casos acontece na universidade, duas vezes por semana, para realização da avaliação diagnóstica e intervenção

psicopedagógica. Todo o proceso é discutido nas reunións do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Psicopedagogía Escolar (GEPPE), que analiza os datos e, com embasamento teórico, planeja as accións em conformidade com as características do caso. Para articulación com o ensino e enriquecemento do contéudo programático das disciplinas – Psicología da Educación e Psicopedagogía –, os casos são apresentados e discutidos durante as aulas, tanto da graduação, como da pós-graduação.

As accións extensionistas comprendem, também, a realización bianual do Congreso de Psicopedagogía, do Encontro de Pesquisadores em Psicopedagogía e do Curso de Extensão em Psicopedagogía. É importante salientar que a definición de temáticas para os referidos eventos ocorre a partir das demandas identificadas nas actividades de ensino e pesquisa, possibilitando, assim, o desenvolvemento de accións articuladas.

Programas institucionais que contemplan de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensión são essenciais à formação acadêmica e profissional dos discentes em uma perspectiva crítica e comprometida com a sociedade. Para tanto, é importante construir ambientes educativos e formativos coerentes que favoreçam o envolvimento e participação, a valorização do estudo e da pesquisa, a aprendizagem cooperativa e interativa e o currículo integrado e interdisciplinar. Estudantes da graduação que se dedicam às aulas, participam de monitoria, iniciação científica, estágios (obrigatórios e não obrigatórios) e eventos científicos (palestras, minicursos e apresentação de trabalhos) têm um processo formativo mais rico e abrangente; conseqüentemente, tendem a se tornarem profissionais melhor preparados para as demandas sociais. Nesse sentido, Nóvoa (2022) considera fundamental a criação de novos ambientes de aprendizagem, que permitam o estudo individual e o trabalho de grupo, o acompanhamento pelos professores e projetos de investigação. Pode-se inferir, portanto, que sem a proposição de novos espaços formativos, com características integradoras, torna-se mais difícil superar a educação bancária denunciada por Freire (1996).

As actividades do PIAPSI de ensino, pesquisa e extensão descritas acima compõem, também, as ações do GEPPE, criado e institucionalizado em 2009 para possibilitar a realização e socialização de estudos, pesquisas e ações referentes a

Psicopedagogia Escolar. Em mais de uma década de atuação, o GEPPE construiu uma identidade acadêmica que respalda a ampliação de suas atividades, o que justificou a proposição do PIAPSI. Sendo assim, o programa amplia o atendimento à demanda de alunos das escolas públicas que necessitam de acompanhamento psicopedagógico e não dispõem de recursos para buscá-lo, tendo em vista que o atendimento psicopedagógico está disponível, quase sempre, em segmentos privados.

O PIAPSI está embasado em referenciais de inclusão social e escolar, tendo como princípio epistemológico o direito de acesso e construção do conhecimento por meio das relações estabelecidas entre o sujeito histórico aprendente e os objetos histórico-culturais.

### **Desenvolvimento das ações**

O PIAPSI desenvolve as seguintes ações:

- Acompanhamento psicopedagógico duas vezes por semana, realizado por discentes da graduação e da pós-graduação, sob a orientação e supervisão de professores da UFU.
- Reuniões quinzenais de estudo e discussões dos casos em acompanhamento, sob a coordenação do GEPPE.
- Reuniões externas de acordo com a demanda: comunidade, pais, escolas e outras instituições.
- Desenvolvimento de cursos de extensão visando a formação de professores e psicopedagogos.
- Realização de eventos acadêmicos: Congresso de Psicopedagogia e Encontro de Pesquisadores em Psicopedagogia.
- Produção de artigos acadêmicos e livros resultantes dos estudos e pesquisas realizadas.
- Participação em eventos acadêmicos para socialização do trabalho e interlocução com estudiosos e pesquisadores da Psicopedagogia e áreas correlatas.

Outras atividades podem ser realizadas tendo em vista as necessidades no decorrer do percurso, visando sempre redimensionar as ações para que melhor respondam as demandas acadêmicas e sociais, pois a realidade é dinâmica, logo, reconfigurar o trabalho é um processo comum.

### Considerações finais

A proposição de um programa institucional no âmbito da universidade está respaldada no compromisso e responsabilidade em desenvolver ações de acordo com as necessidades acadêmicas e sociais em determinado período histórico-cultural.

A proposição do PIAPSI sintetiza o tripé da universidade brasileira – ensino, pesquisa e extensão –, cujo desenvolvimento compreende: a atuação na docência, em Psicologia da Educação e na Psicopedagogia, tanto na graduação como na pós-graduação; a coordenação do GEPPE e do Curso de Especialização em Psicopedagogia; as orientações de Iniciação Científica, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado com viés psicopedagógico; e, ainda, a produção de artigos e livros (MIRANDA, 2008, 2016, 2017, 2019, 2023).

A inserção institucional na Psicopedagogia, como docente e pesquisadora, torna possível almejar ações mais abrangentes e ousar na proposição de um Programa Institucional nos moldes apresentados.

### Referências

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. Brasil: Paz e Terra.
- Miranda, M. I. (2008). *Problema de Aprendizagem na Alfabetização e Intervenção Escolar*. Brasil: Cortez.
- Miranda, M. I. (2016). *Psicopedagogia – Trajetória e Perspectivas*. Brasil: EDUFU.
- Miranda, M. I. (2017). Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a psicopedagogia escolar: seus saberes e suas práticas. *Revista de Estudios e Investigacion em Psicologia e Educacion*. V.11, <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/pages/view/XIVGP>.
- Miranda, M. I. (2019). *A Produção da Pesquisa na Psicopedagogia*. Brasil: CRV.
- Miranda, M. I. (2023). *Quando em casa de ferreiro o espeto é de ferro: convivendo e aprendendo com o TDAH*. Brasil: Pedro & João.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar*. Brasil: SEC/IAT.

Agradecimentos: Ao GEPPE/UFU – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar da Universidade Federal de Uberlândia –, espaço de discussão e aprendizagem, constituído por estudiosos que acreditam nas possibilidades dos aprendentes e atuam para superar os desafios do aprender.

## A Inclusão de Crianças com PEA: O Olhar dos Educadores de Infância do Ensino Regular

Nelly Furtado, Maria Celeste de Sousa Lopes (<https://orcid.org/0000-0001-8176-5934>)\*\*

Instituto Europeu de Estudos Superiores, Escola Superior de Educação de Fafe

Autor de contacto: Maria Celeste de Sousa Lopes, [mcsousalopes@hotmail.com](mailto:mcsousalopes@hotmail.com)

### Resumo

A presente comunicação aborda a temática Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), no ensino pré-escolar. Resulta de um trabalho de investigação na Ilha do Faial nos Açores, onde se procura conhecer, pela ótica dos educadores de infância, como é feita a inclusão destas crianças no ensino pré-escolar. Utilizamos como o método a investigação qualitativa, com uma abordagem descritiva dos dados apurados. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, a educadoras de infância, com crianças com PEA. Na perspetiva das informantes, verificámos que é difícil lidar com as características específicas das crianças com PEA, principalmente por falta de formação e recursos, havendo um esforço por incluir estas crianças nos grupos a que pertencem, de forma igualitária.

*Keywords:* Inclusão, Autismo, Ensino Pré-Escolar, Educadores de Infância, Perceção

### **The Inclusion of Children with ASD: The Look of Preschool Teachers of Public Education**

#### Abstract

This communication addresses the theme Autism Spectrum Disorder (ASD) in pre-school education. It is the result of a research work on the island of Faial in the Azores, where it is sought to know, from the perspective of early childhood educators, how the inclusion of these children in pre-school education is done. We used qualitative research as the method, with a descriptive approach to the data collected. Data were collected

through semi-structured interviews with kindergarten teachers with children with ASD. From the perspective of the informants, we found that it is difficult to deal with the specific characteristics of children with ASD, mainly due to lack of training and resources, with an effort to include these children in the groups to which they belong, in an equal way.

*Keywords:* Inclusion, Autism, Preschool Education, Childhood Educators, Perception.

A inclusão prevê uma escola que seja para todos, independentemente das suas características, valorizando a sua diversidade. As escolas regulares devem adequar-se às características dos alunos, adaptando currículos e pedagogias, formas de planeamento e atuação dos docentes, mantendo sempre os parceiros educativos orientados sob o princípio da inclusão (Unesco, 1994, pp.viii-ix).

Do ponto de vista legal, em Portugal, o decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho estabelece o regime jurídico para a escola inclusiva, preconizando o direito à inclusão dos alunos, respeitando a diversidade dos mesmos e permitindo “condições de equidade.” (p.2918, Diário da República 1ª série, nº129)

A educação deve ser vista como um direito igual para todos. A escola deve ser um espaço seguro e de confiança, onde se reconhecem as diferenças das crianças, as suas necessidades específicas e as aprendizagens que já trazem adquiridas, para que possam evoluir e progredir de acordo com as suas capacidades (Ministério da Educação, 1997, Moita, 2016, Valente, 2017).

Para Dias e Cadime (2018) o ensino pré-escolar é importante para a aquisição de competências nas várias áreas do desenvolvimento infantil, sendo que, para alunos com necessidades educativas específicas (NEE), esta frequência pode ser essencial para a estimulação de “áreas fortes” do aluno e de “desenvolvimento de competências.” (pp.91-93)

Dias e Cadime (2018), Costa (2022) e Valente (2017) referem que o pré-escolar é um lugar de diversas partilhas e momentos de aprendizagem fundamentais, na fase inicial do percurso escolar das crianças. É um espaço primordial para potenciar o



desenvolvimento intelectual, social e afetivo das crianças e para estimular a aceitação e o respeito pela diferença, com estreita articulação com as famílias.

A intervenção do educador de infância deverá ser diferenciada e adaptada, os procedimentos devem ser repensados quando necessário e os currículos apropriados, para as crianças com NEE, garantindo planos individuais de trabalho, mas também a inclusão das mesmas no trabalho e atividades de grupo. (Ministério da Educação, 1997, Leite, 2016)

Para Leite (2016) aceitar a diversidade depende de como o docente vê o currículo. Quanto mais aberta for a sua perspectiva, mais facilmente conseguirá diferenciar formas de promover a aprendizagem, mediante o que o aluno necessita e o que é importante para o mesmo.

Lourenço e Leite (2014) referem que ao longo das últimas décadas o número de crianças com PEA tem aumentado nas nossas escolas, algo que vem desafiar o processo educativo, pelas especificidades e características inerentes a esta perturbação, o que por vezes requer, a implementação de “estratégias compensatórias que permitam uma aprendizagem eficiente.” (Oliveira, 2012, p.118)

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2013), a PEA reflete-se num distúrbio neuro-comportamental, com origem em perturbações do sistema nervoso central, que afeta o normal desenvolvimento da criança em idades precoces. Constatam-se défices ao nível da socialização, da comunicação e do comportamento.

Novais (2017) realça que se verificam diferenças quanto ao nível de gravidade dos défices da criança com PEA, podendo ser ligeiro, moderado ou severo, trazendo implicações específicas no modo destas crianças interagirem (pp. 19-20).

Gentil e Naminti (2015) e Bosa (2006) referem que os défices de socialização, comunicação e comportamento podem causar perdas ao nível cognitivo, uma vez que são partes integrantes do processo ensino aprendizagem.

Mendes (2013), Oliveira (2012) e Valente (2017) realçam a necessidade de serem utilizadas estratégias que possam compensar e permitir um processo de ensino-aprendizagem eficaz, considerando sempre as capacidades e limitações que a criança com

PEA possa ter, mencionando também que, uma estratégia fundamental para a promoção da inclusão na PEA é a articulação, a partilha e o trabalho de equipa entre educador de infância, família, docente de educação especial e/ou Intervenção Precoce e outros parceiros profissionais.

Novais (2017) e Valente (2017) reforçam a ideia de recurso a tempos de aprendizagem individualizada; identificação de preferências, competências e dificuldades; e estruturação do ambiente e rotinas escolares, de modo a proporcionar à criança com PEA uma inclusão progressiva e sem causar ansiedade.

Camargo e Bosa (2012) referem que a interação de pares é eficaz para a aquisição de competências sociais, por parte da criança com PEA, uma vez que os colegas de sala servirão como modelos de interação, além dos modelos já existentes no ambiente familiar.

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) consideram primordial “conhecer os comportamentos da criança autista (...) as suas frequências e em que contexto ocorrem”, pois, este conhecimento terá impacto nas “práticas dos professores” e poderão ajudar na diminuição do isolamento da criança com PEA (p.125).

Camargo e Bosa (2009), Lourenço e Leite (2014), fazem referência à necessidade de orientação e formação dos docentes no sentido de adquirem mais conhecimento e respeito, na identificação das reais necessidades da criança com PEA, atendendo à diversidade e especificidades que apresentam, obrigando a diferentes tipos de resposta educativa mais eficazes e promotoras de inclusão.

Tendo em conta o referido, considerando a nossa experiência profissional, quisemos entender quais as perceções dos educadores de infância, em relação à inclusão de alunos com PEA, no ensino Pré-Escolar regular, na ilha do Faial.

### **Método**

A investigação teve um carácter qualitativo, de modo a entender como as pessoas se relacionam com o seu quotidiano, de forma a compreender e descrever as perceções de uma população, relativamente ao nosso objeto de estudo.

## **Participantes**

A amostra constituiu-se por cinco participantes, todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 48 e os 55 anos de idade. Tinham todas um vínculo profissional efetivo com a unidade orgânica onde trabalhavam, na ilha do Faial. As educadoras tinham entre 26 e 33 anos de serviço prestado, sendo 4 educadoras licenciadas e 1 bacharel.

Todas as educadoras tinham crianças com PEA abrangidas pelo Regime Educativo Especial, previsto na legislação para a Região Autónoma dos Açores, sendo que, para 4 delas era o segundo ano letivo que tal acontecia. Cada uma das 5 educadoras de infância tinham por sala, 2 crianças com PEA, sendo para 2 delas a primeira vez que lidavam com crianças com PEA.

## **Instrumentos e Procedimentos**

Foram realizadas entrevistas a educadoras de infância que reuniam o seguinte critério: terem no presente ano letivo inseridas nas suas turmas crianças com PEA. Estes dados foram pedidos após contato via email com o Conselho Executivo da Escola Básica e Integrada da Horta, sendo os dados remetidos, também por email, pelo o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

O contato com as educadoras que reuniam o critério acima descrito foi feito igualmente por email. Após consentimento de participação assinado pelas participantes procedemos às entrevistas.

Fizemos uma adaptação do guião de entrevista semiestruturado de Costa (2022), adequando-o à nossa investigação. O guião de entrevista semiestruturada reuniu um conjunto de questões abertas para permitir flexibilidade e à vontade das participantes, no decorrer das entrevistas. Procedemos à videogravação das entrevistas, com o consentimento das participantes, possibilitando-nos maior concentração e liberdade na condução da mesma.

Mantivemos o anonimato das participantes, pelo que os seus nomes foram substituídos por abreviaturas numeradas, como por exemplo E1 (educadora de infância 1).

Os dados obtidos foram analisados por categorias criadas de acordo com os objetivos da investigação.

## **Resultados**

### **Conhecimento das educadoras de infância sobre a inclusão**

As educadoras de infância referiram que a inclusão significa ter nas salas regulares crianças com NEE, trabalhando com o grupo como um todo, como referiu a EI 3: “creio que é que consigamos que os meninos (...) consigam acompanhar o máximo possível as atividades e o dia-a-dia e as rotinas, que fazemos também com os outros alunos.” Contudo, 1 das educadoras considera que muitas destas crianças são meramente depositadas nestas salas, sem o apoio necessário.

Duas das educadoras de infância apresentaram uma visão positiva da inclusão, no sentido em que, esta é importante para a interação de pares, quer para modelagem de comportamentos e atitudes, quer para aumento do respeito e da aceitação para com o outro.

Verificamos que, para 1 das educadoras de infância, a inclusão de crianças com NEE nas salas regulares pode prejudicar o normal funcionamento da sala e, consequentemente as aprendizagens dos seus pares.

### **Conhecimento das educadoras de infância sobre a PEA**

Dificuldades na socialização (isolamento social), comportamento (frustração e birras) e comunicação, foi referido por todas as participantes, relativamente ao que conheciam sobre a PEA, como podemos verificar na voz da EI 3: “é a parte de socialização com os outros, comunicar, (...) o comportamento, a questão de não aceitarem a frustração (...) dificuldade de manter a comunicação (...) e também interagir com os colegas.”

Três participantes mencionaram saber que existem diferentes tipos (graus) de PEA.

Uma participante mencionou a variação do nível de funcionalidade das crianças com PEA: “tive alunos autistas muito funcionais, que (...) não conseguem socializar com

os pares, mas são muito inteligentes e conseguem adquirir as suas competências”, contrariamente com crianças com PEA mais severa “é impossível estarem sozinhos dentro da sala de aula, sem o acompanhamento constante de um adulto” (EI 1).

### **Inclusão de crianças com PEA no ensino pré-escolar:**

Três participantes consideraram que inclusão de crianças com PEA, nem sempre deve ser feita, nas salas regulares, caso apresentem um grau de PEA mais severo.

Na opinião de 2 das participantes, esta inclusão, em sala de ensino pré-escolar regular, deverá acontecer se houver acompanhamento, a tempo inteiro, de apoio específico e individualizado, tal como descrevem as palavras da EI 1, “(...) se for um autismo muito severo, eu até concordo que seja incluído, desde que tenhamos meios ou pessoal”.

Duas participantes são completamente favoráveis à inclusão das crianças com PEA na sala de ensino pré-escolar.

### **Dificuldades na inclusão de crianças com PEA no ensino pré-escolar**

Das 5 participantes, somente 2 consideraram que se sentem preparadas para lidar com crianças com PEA, embora tenham referido que seja um desafio, considerando que a sensibilidade e disponibilidade do educador de infância são importantes para lidar com crianças com PEA, bem como a experiência profissional.

Três participantes não se consideraram preparadas para lidar com crianças com PEA, pela falta de formação específica ao nível da formação inicial.

Os principais elementos dificultadores da inclusão de crianças com PEA, referidos pelas participantes foram: os comportamentos e traços características das crianças com PEA (birras, choros, frustrações, pouca ou nenhuma comunicação verbal, isolamento, hiperatividade), falta de formação, poucas horas de apoio específico (educação especial e apoio educativo), poucos técnicos a intervir com as crianças com PEA, nas suas salas e a falta de recursos materiais específicos.

Uma participante referiu que a principal dificuldade que sente, na inclusão de crianças com PEA, não é tanto ao nível de sala de aula, mas sim fora desta, no espaço da escola, ao nível da sensibilidade e conhecimento da restante comunidade educativa em lidar com crianças com PEA. Esta educadora identificou-se como responsável também por essa situação, pois nas suas palavras “(...) nem sempre damos a informação toda ou se calhar não sensibilizamos as pessoas da forma como devia ser...” (cit. EI 5).

### **Elementos facilitadores de inclusão de crianças com PEA no ensino pré-escolar**

A presença mais frequente ou constante de um docente da Educação Especial ou do Apoio Educativo, foi tónica assente como facilitador de inclusão por parte das participantes. Outro elemento facilitador indicado foi a necessidade haver materiais adequados às características das crianças, e apoio dos psicólogos, como mencionou a EI 4, “(...) se houvesse mais apoio, especialmente da parte do psicólogo da escola, acho que seria bastante importante.”

Uma participante frisou a necessidade de redução de alunos por turma, como elemento facilitador, justificando que “(...) se a turma fosse mais pequena, a gente conseguia ter mais momentos dedicados a cada um deles (...), mas também aos outros” (EI 4). Outra participante indicou que a frequência, com regularidade em salas de ensino estruturado, inseridos na rotina das crianças com PEA, também poderia ajudar a sua inclusão.

Uma participante realçou a importância da sensibilização da comunidade escolar para a inclusão das crianças com PEA e de todas as crianças com NEE, referindo que achava “que era importante algum tipo de pequenas palestras, (...) que sensibilizasse as pessoas” (EI 5), relativamente às características das crianças com PEA e NEE, sobre o seu comportamento e como lidar com estas crianças.

Duas educadoras de infância mencionaram que a parceria com a família das crianças com PEA pode ser vista como elemento facilitador ou dificultador, dependendo do nível de aceitação da família das características e limitações dos filhos, do seu empenho, do comprometimento de dar continuidade ao trabalho feito na escola, da sua estruturação como família.

### **Estratégias de inclusão de crianças com PEA no ensino pré-escolar**

A principal estratégia indicada por 4 participantes foi a participação nas rotinas diárias de uma sala: acolhimento da manhã, marcação de presenças, a eleição do chefe da sala, preenchimento de outros tipos de mapas; o comboio para se deslocarem de um espaço para o outro. Uma estratégia referida por 2 participantes foi recorrer a objetos de preferência das crianças com PEA, para captar a sua atenção e acalmá-los, de modo que, estejam junto dos pares de uma forma mais ou menos participativa.

Três participantes procuram sentar-se perto das crianças com PEA, de modo a tentarem integrá-las nas atividades ou a apoiarem-nas na realização das mesmas.

Uma participante referiu que necessita do apoio da educadora de Educação Especial, em atividades mais estruturadas, caso contrário, primeiro tem de trabalhar com o grupo e só depois com uma criança com autismo severo.

Uma participante considera ser difícil identificar estratégias, pois considera que é preciso “jogar com as vontades deles e ir ao encontro daquilo que eles querem”, pelo que considera ser difícil identificar estratégias.

### **Impacto da inclusão da criança com PEA no processo ensino-aprendizagem:**

Três participantes não sentiram necessidade de alterar os seus planos de trabalho ou rotinas, precisando por vezes só de apoiarem de forma mais individualizadas as crianças com PEA.

Duas participantes já sentiram necessidade de fazer alterações tanto nas rotinas, atividades ou espaços da sala, de modo a criar um local em que as crianças com PEA se sintam mais à vontade de estar e trabalhar.

### **Discussão**

Nesta investigação, acentua-se a ideia de integração, quando as participantes falam sobre o conceito de inclusão. Esta tónica é também apresentada na tese de Costa (2022) sobre as perceções de professores e educadores, relativamente às aprendizagens de crianças com PEA, revelando que há uma menor familiarização com o conceito de inclusão (pp.33-34).

Denota-se um receio relativamente à inclusão de crianças com NEE, pelo que estas possam prejudicar o funcionamento e o trabalho realizado com as restantes crianças da sala. Barreto et al (2016) e Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017), referem que os professores e educadores mostram concordar e são favoráveis à inclusão, contudo consideram que a presença de crianças com NEE e o apoio individualizado que requerem, prejudica o tempo útil disponibilizado no trabalho e nas aprendizagens dos restantes colegas.

Quanto ao conhecimento sobre a PEA, as participantes indicaram, como traços/caraterísticas desta perturbação, os déficits no comportamento (birras frustrações), na socialização (isolamento) e na comunicação (ausência ou pouca comunicação verbal), de acordo com os déficits da PEA referenciados por Bosa (2006), Associação Americana de Psiquiatria (2013), Gentil e Naminti (2015).

As participantes referem que as caraterísticas das crianças com PEA dificultam a inclusão embora, concordem que a presença destas crianças, nas suas salas, potencia a sua socialização e promove a aceitação e o respeito pela diferença. Esta ideia é consistente com Camargo e Bosa (2012) que referem que é fundamental criar oportunidades para as crianças com PEA para interagirem com outras crianças da mesma idade, fomentando de igual modo a valorização da diferença.

É notável a preocupação das participantes por não se sentirem preparadas para lidar com crianças com PEA, embora duas tenham mostrado confiança no seu trabalho, justificando-se com o tempo de serviço e experiência profissional. Dias e Cadime (2018) e Leite (2016) também atestaram que, as perceções dos docentes face à inclusão são mais favoráveis mediante o grau de experiência profissional: mais anos de serviço, mais positiva é perceção em relação à inclusão. Para Schimdt, Nunes, Pereira, Oliveira, Nuernberg e Kubaski (2016) os docentes ao se sentirem pouco preparados para lidar com crianças com PEA, poderão inviabilizar a inclusão e o processo ensino-aprendizagem. (pp. 224- 229)

A falta de preparação ao nível da formação inicial e a falta de recursos humanos específicos foram considerados dois dos principais dificultadores na inclusão de crianças com PEA. Valente (2017), atestou que a formação inicial dos docentes é insuficiente para



que seja possível uma inclusão de sucesso e, a falta de recursos humanos e materiais, é vista como uma dificuldade acrescida na atuação dos educadores.

Foram vários os elementos facilitadores na inclusão das crianças com PEA, embora se tenha destacado a sensibilização da comunidade escolar em relação à PEA. Camargo e Bosa (2009), Lourenço e Leite (2014), referem esta necessidade de haver maior abertura e disponibilidade para conhecer e identificar as reais necessidades das crianças com PEA e, ao mesmo tempo, promover a aceitação e o respeito pela diferença.

Notamos que não há uma diversidade de estratégias específicas, além do apoio mais individualizado no acompanhamento de atividades, ou apoio especializado em sala de aula. Para Camargo e Bosa (2012), Mendes (2013) é importante que os docentes conheçam as especificidades de desenvolvimento das crianças com PEA e, que diversifiquem as estratégias e métodos de trabalho, pois assim irão a compensar as dificuldades das crianças com PEA, possibilitando ao mesmo tempo um ambiente e rotinas mais estruturadas.

É notório que também não há relevo na necessidade de planejar, alterar atividades ou organizar rotinas, no sentido de colmatar as limitações ou potenciar as capacidades das crianças com PEA. Costa (2022) e Lemos, Salomão e Agripino (2014) consideram que flexibilizar e diferenciar metodologias, implica que o educador de infância seja capaz de atender à diversidade das necessidades educacionais dos seus alunos, facilitando a preparação do seu trabalho pedagógico, com vista ao enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

### **Referências**

American Psychiatric Association, (2014). *DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Barreto, A., Santos, F., Sousa, C., Ferreira, G., Rodrigues, L., Catarino, M., Reis, S., Vicente, L., (2016). Incubadora de Inclusão: A Percepção dos docentes sobre práticas Inclusivas da Escola e o seu Enquadramento Legal. *Livro de Atas da 4ª Conferência Internacional para a Inclusão*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Leiria. 285-288. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/2638>

- Bosa, C., (2006). *Autismo: Intervenções psicoeducacionais*. Associação Brasileira de Psiquiatria. Brasil. 48-49. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>
- Camargo, S., Bosa, C, (2009). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura. *Psicologia & Sociedade*. Vol. 21 (1). Brasil. 65-74. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>
- Camargo, S., Bosa, C., (2012). *Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 28 n. 3. Brasil. 315-324. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000300007>
- Costa, E. (2022). *Percepções dos professores e educadores de infância sobre a aprendizagem de crianças com perturbação do espectro do autismo na ilha do Faial*. Mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor. Universidade do Algarve. 15-53. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/18334>
- Dias, P., Cadime, I. (2018). Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 26 (98). 91-93. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: DOI [10.1590/S0104-40362018002600962](https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600962)
- Gentil, K., Naminti, A., (2015). Autismo na Educação Infantil. *Revista Uniara*. Vol.18. N.º2. 177-180. Universidade de Araraquara. ISSN:1415-3580
- Leite, T., (2016). Formação de Professores para a Inclusão. *Congresso Internacional Escola Inclusiva. Educar e Formar para a Vida Independente*. Casa das Histórias Paula Rego. Cascais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/6818>
- Lemos, E., Salomão, N., Agripino-Ramos, C., (2014). Inclusão de Crianças Autistas: Um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol.20. N.º 1. 117-130. Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>
- Lourenço, D., & Leite, T. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza*

*Educacional*, 5(2). 63–86. Disponível em:

<https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.81>

Mendes, S., (2013). *As Perceções dos Educadores de Infância quanto à Inclusão de crianças com PEA no Pré-Escolar Público*. Mestrado em Educação Especial Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto.18-39. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/3684>

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa. 13-25.

Moita, E., (2016). *A inclusão de uma criança com TEA na educação pré-escolar: que respostas educativas se esperam... Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor. Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra. 25-35. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/15441>

Novais, M. (2017). *Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-Escolar: Estratégias de Inclusão*. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. 19-27. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3099>

Oliveira, E. (2012). *A Inclusão de Crianças Autistas no Pré-Escolar Atitudes dos Educadores*. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. 45-118. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/48578604.pdf>

Schmidt, C., Nunes, D., Pereira, D., Oliveira, V., Nuernberg, A., Kubaski, C., (2016). *Inclusão Escolar e Autismo: Uma Análise da Percepção Docente e Práticas Pedagógicas*. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*. Vol. 18 (1). São Paulo. 222-235. ISSN 1516-3687

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Valente, A., (2017). *Participação das Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, nas Salas do Pré-Escolar: Perspetivas dos Educadores do Ensino Regular e da Educação Especial*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial Área de Especialização em Intervenção Precoce. Universidade do Minho.28-81. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/51174>

Vieira- Rodrigues,M, Sanches-Ferreira, M (2017). A Inclusão de crianças com NEE no Ensino Regular em Portugal: A Opinião de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Público e Privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 23. N.º1. Brasil. 37-52. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100004>

Legislação:

Decreto de Lei nº54/2018 de 6 de julho: Disponível em:  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf)

## Una experiencia de aula: Empleo de H5P para la orientación vocacional del alumnado con discapacidad intelectual

Sánchez Souto, Vanesa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0851-5581>

Departamento de Orientación. Centro Público Integrado Tino Grandío. Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades.

### Resumen

En este trabajo se presenta una experiencia de aula sobre los beneficios de la plataforma H5P como apoyo a la orientación vocacional, facilitando la atención a la diversidad e individualización de la enseñanza. La herramienta H5P permite diseñar y crear más de 50 tipos de actividades interactivas y multimedia, incluyendo textos, gráficos, imágenes, vídeos y audio. La propuesta didáctica ha consistido en una presentación en varios vídeos y preguntas acerca de los aspectos más relevantes que los alumnos debían comprender y saber acerca de los ciclos formativos básicos. Los participantes en dicha experiencia han sido dos alumnos con discapacidad intelectual matriculados en 3º y 4º ESO. Los resultados indican que la herramienta cuenta con múltiples formas y formatos que facilita la adaptación del contenido a las características individuales del alumnado, el formato de las actividades es atractivo y motivador, las actividades se pueden repetir tantas veces como se necesite, facilita la comprensión, recuerdo y aprendizaje de la información. Los alumnos y sus familias destacan como aspectos positivos que la presentación y las preguntas planteadas son sobre los aspectos más importantes que deben saber sobre los ciclos formativos básicos, que esta la han podido ver tantas veces como necesitaron. Además, el hecho de realizar un resumen oral delante de la orientadora les ha ayudado a verificar su comprensión.

Palabras clave: TIC, H5P, orientación vocacional, discapacidad intelectual, educación secundaria.

## **A classroom experience: Use of H5P for vocational guidance of students with intellectual disability.**

### Abstract

The aim of this work is to present a classroom experience about the benefits of the H5P platform as a support to vocational guidance and facilitating attention to the diversity and the individualization of learning.

The H5P toolkit allows users to design and elaborate over 50 different types of interactive and multimedia activities, including texts, graphics and images as well as videos and audio. The didactic proposal has consisted of a presentation through several videos and questions regarding the most relevant aspects which the students must know and understand in terms of the basic level training cycles. The participants in the mentioned activity were two students with intellectual disability who were coursing 3rd and 4th of ESO.

The findings demonstrate that the toolkit not only has multiple and diverse forms and formats which make it possible to adapt the content to the individual characteristics of the students, but also has an appealing and motivational format whose activities can be repeated as many times as needed and facilitates the comprehension, memorization and learning of the information.

The students and their families highlight as positive aspects that the presentation and the questions asked essentially cover the most significant facets of the basic level training cycles and that it could be watched as many times as needed. Furthermore, the fact that they could give an oral summary before the school counsellor has contributed to corroborating its comprehension.

Keywords: ICT, H5P, vocational guidance, Disability Intelectual, Secondary School,

### **Revisión literaria**

El uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (en adelante TIC) es una realidad cotidiana en la escuela. Desde una perspectiva educativa, se entienden las TIC aplicadas a la educación como cualquier medio, recurso, herramienta, técnica o

dispositivo que favorece y desarrolla la información, la comunicación y el conocimiento; con un marcado carácter práctico y aplicado a los procesos de enseñanza aprendizaje, soporte didáctico, además de un elemento para la gestión y administración del sistema educativo (Luque Parra y Rodríguez Infante; 2009). En el ámbito educativo, diferentes autores concluyen la utilidad de la TIC como medio para facilitar la enseñanza y aprendizaje y atender a la diversidad del aula (Figueira y Menor, 2020); permitiendo la individualización del aprendizaje, ritmo de aprendizaje y autonomía, acceso a los contenidos a través de diferentes canales (visual-auditivo- táctil), aumentando la motivación, posibilitando la realización de una actividad varias veces, y produciendo un feedback inmediato, entre otras aportaciones (Cabero y Valencia, 2019; Colás-Bravo, et al. 2019; Galiano- Berrocal, et al. 2015; Hsiung, 2018; Vallejo y González, 2018).

En este trabajo se presenta una experiencia de aula sobre orientación vocacional con alumnado de necesidades educativas especiales apoyándose en la herramienta H5P. H5P es la abreviatura del paquete HTML5, está en software gratuito y de código abierto, disponible en varias plataformas educativas entre ellas Moodle, la utilizada por la Consellería de Cultura, Educación y Formación Profesional. Dicha herramienta permite diseñar y crear más de 50 tipos de actividades interactivas y multimedia, incluyendo textos, gráficos, imágenes, vídeos y audio, como son los vídeos interactivos, tarjetas didácticas, presentaciones interactivas, cuestionarios con preguntas de diferente índole como es rellenar huecos, verdadero falso, además permite que todas estas actividades se organicen en archivos más complejos como son los libros interactivos. Las funcionalidades interactivas de la herramienta H5P permite a los estudiantes ver, escuchar, pensar y completar ejercicios a medida. H5P tiene un gran potencial pedagógico, favorece mantener la motivación y atención, la accesibilidad, retroalimentación inmediata y la opción de rehacer la actividad cuantas veces se precise (Casañ- Núñez et al. 2021).

La amplia gama de actividades que se pueden diseñar en H5P empleando diferentes canales para facilitar el acceso a la información/conocimiento la convierten en una herramienta idónea para crear material, y que este se adapte a las diferentes necesidades, ritmos y estilos de aprendizajes del alumnado, entre ellos el alumnado con discapacidad

intelectual, con lo cual, permite aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje, en adelante DUA, filosofía que impregna la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. DUA, es un enfoque metodológico que permite dar respuesta educativa a la diversidad que existe en nuestras aulas desde una mirada inclusiva y con una propuesta de calidad en sintonía con el cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) para la Agenda 2030 (Elizondo, 2020; Alba, 2019). DUA ha sido desarrollado por el centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2018); para ellos, el DUA es un conjunto de principios que permiten desarrollar el currículo en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, la participación e implicación de todos ellos a partir de las características individuales. Dichos principios serían:

- Ofrecer múltiples formas de acción y de expresión de los aprendizajes.
- Proporcionar al alumnado múltiples formas para el acceso o la representación necesaria para su proceso de enseñanza/aprendizaje
- Favorecer una mayor implicación por parte del alumnado.

Los tres principios pueden visualizarse en muchas de las posibilidades que ofrece la herramienta digital, y a su vez, permite maximizar el aprendizaje al alumnado con discapacidad intelectual. La Asociación Americana de Psiquiatría (APA), define la discapacidad intelectual “como un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (APA, 2013). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (DSM-5)*, establece tres niveles: leve, moderada y grave. De los tres dominios, para este trabajo sólo se describe el dominio conceptual y del nivel leve por ser estas las características de los participantes. Además, de conocer sus características cognitivas permite adaptar la intervención educativa a las necesidades de este alumnado. En el dominio conceptual, las personas con discapacidad intelectual leve presentan dificultades en el aprendizaje en relación con la lectura, escritura, la aritmética, el tiempo y el dinero. Asimismo, manifiestan una alteración en la capacidad de pensamiento abstracto, al igual que en la función ejecutiva como es la



planificación, definición de estrategias, determinación de prioridades y flexibilidad cognitiva, además de dificultades en la memoria a corto y largo plazo.

En el diseño del contenido relativo a esta intervención educativa en H5P, además de tener en cuenta las características del alumnado se siguen las recomendaciones metodológicas del Protocolo para la atención del alumnado con Síndrome de Down/ o Discapacidad (Xunta de Galicia, 2018). El contenido estará estructurado y secuenciado, se basa en los intereses del alumnado, con lo cual, contextualizado a sus prioridades vocacionales. El lenguaje es sencillo, se combinan varios canales como es el visual y el auditivo, ya que la entrada a través de distintos canales facilita la retención de la información. Las actividades planteadas a realizar por el alumnado son frases/preguntas breves en afirmativo centradas en los aspectos más importantes que deben recordar, y, al trabajar por medio de un ordenador el alumnado no tiene que escribir y los tiempos de ejecución se reducen. Fernández- Batanero et al. (2020), realizaron una revisión sistemática sobre las TIC para el alumnado con discapacidad y entre los beneficios que encontraron destaca la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (36,36%), adquisición de habilidades (13,64%) e incremento de la motivación (13,64%).

Por lo tanto, con esta experiencia desde un enfoque centrado en la diversidad, se pretende dar una respuesta educativa lo más ajustada empleando un recurso digital versátil, organizado bajo el paraguas DUA y personalizando el proceso de orientación académico al alumnado destinatario.

### **Objetivos**

Los objetivos que se han planteado con esta experiencia utilizando la plataforma H5P han sido los siguientes:

El objetivo general ha sido: proporcionar una explicación sencilla sobre lo que es e implica los ciclos formativos básicos a través de las diferentes actividades en la plataforma H5P.

Los objetivos más específicos han sido:

- Crear una presentación interactiva acerca de los ciclos formativos básicos en el aula virtual, de este modo el alumnado y familias puedan visualizarla tantas veces como lo necesiten.
- Diseñar una presentación atendiendo a varios de los principios del DUA, proporcionando al alumnado múltiples formas para el acceso o representación de la información necesaria, y favorecer una mayor implicación por parte del alumnado con sus propias tomas de decisiones.
- Comprobar si esta herramienta facilita la comprensión de qué son los ciclos formativos básicos, cómo se organizan, los requisitos de acceso, titulación y continuar con estudios posteriores.
- Comprobar si la modalidad elegida (virtual) para realizar la presentación afianza el recuerdo de información relevante sobre los ciclos formativos de grado básico.
- Evaluar la opinión del alumnado y familias acerca de la presentación, y si esta ha sido de utilidad y motivadora.

### **Método**

#### **Diseño**

Los ciclos formativos básicos regulados por la Ley 3/2020 y Orden del 13 de julio de 2015 por la que se regulan las enseñanzas de formación profesional básica en la Comunidad Autónoma de Galicia, están indicados para aquel alumnado que tiene dificultades del aprendizaje, que se le han aplicado diversas medidas de atención a la diversidad, y que mediante una opción formativa centrada en una formación profesional básica alcance las competencias para obtener el título de Formación Profesional Básica y el título de Educación Secundaria.

En la experiencia de aula que se describe en este trabajo se ha creado un libro interactivo en la plataforma H5P. El libro está constituido principalmente por 3 partes, la primera es la presentación interactiva (vídeo con imagen y voz) con una o dos preguntas al final de cada una en la que el alumnado debe responder si es verdadero o falso. La segunda parte, es presentación de la oferta formativa cercana al centro mediante una presentación interactiva, tras la descripción de la oferta formativa el alumnado debe responder a unas preguntas en las cuales debe indicar el centro educativo en el que se imparte los ciclos

formativos trabajados en la presentación, para ello, se le ofrece varias alternativas y tiene que elegir la correcta. La tercera y última parte, es un cuestionario en el en la que el alumnado responde a unas preguntas de verdadero o falso en las que se repasa la información esencial sobre los ciclos formativos básicos. Dichas actividades están diseñadas para ofrecer una retroalimentación al alumnado e indicar cuales ha acertado y fallado. La última página del libro interactivo recoge los resultados de todas las preguntas realizadas en las distintas partes del libro.

Respecto a la primera parte, consiste en una presentación en power point sencilla en lenguaje y en imagen acompañada cada diapositiva con una explicación oral de los diferentes aspectos a tratar, dicha presentación ha sido convertida en vídeo y troceada en 8 partes, cada una de ellas trataba un aspecto importante de los ciclos formativos básicos: qué son, requisitos para acceder a estas enseñanzas, cómo están organizados a nivel curricular, la evaluación, en qué consiste la formación en centros de trabajo, titulación y continuación de estudios, cómo es el proceso de preinscripción y admisión, y un último video en el que se da una explicación de la página propia en la que está recogida toda esta información, la oferta a nivel de Galicia por ayuntamientos y los aspectos a tener en cuenta para la búsqueda del alumno en los listados de admitidos, es decir, información relativa al proceso de admisión. La duración en tiempo de los distintos vídeos va desde 1:30 minuto a 3 minutos, menos el video dedicado al proceso de solicitud y admisión con una duración cercana a los 6 minutos, algunas investigaciones han destacado que los videos que superan los 6 minutos baja el porcentaje de alumnado que veía el vídeo completo (Guo et al., 2014), de este modo, se ha procurado no perder el interés y motivación del alumnado. La presentación tiene una duración total de 19 minutos. Al final de cada video, se presentaba una o dos preguntas en las que el alumnado tendría que indicar si la frase es verdadera o falsa.

La presentación de dichas enseñanzas está colgada en el aula virtual para que puedan visionarla cuantas veces necesiten ellos y sus familias. Tras 3 días para ver la presentación se mantiene una entrevista con el alumnado y familias para comprobar la comprensión del contenido y realizar una retroalimentación sobre aspectos de la presentación, actividades elegidas y si el diseño ha mantenido su motivación para continuar, y si tal y

como está diseñada por partes permite visualizar más veces aquellos aspectos que son más interesantes.

### **Participantes**

En el centro educativo público CPI Plurilingüe Tino Grandio, están escolarizados varios alumnos con Discapacidad Intelectual, en 3º ESO un alumno de 15 años, y en 4ºESO un alumno de incorporación tardía de 16 años y valoración con discapacidad, ambos con importantes dificultades en el ámbito académico que les imposibilita alcanzar las competencias y objetivos de la etapa por la vía ordinaria. Estos dos alumnos conforman la muestra de este trabajo.

### **Procedimiento**

En la segunda evaluación del curso (finales marzo), el equipo docente esboza un listado de alumnado susceptible de derivar a la realización de un ciclo formativo básico. Tras ello, la orientadora del centro se ha puesto en contacto con las familias para valorar con ellos la Formación Profesional los Ciclos Formativos Básicos. Una vez que, las familias aceptan esta salida académica como la más adecuada, comienza el proceso de explicación de estas enseñanzas a las familias y al alumnado en concreto.

Se hace una explicación breve de dichas enseñanzas y se emplaza al alumnado y a sus familias a ver la presentación en el aula virtual junto a su familia.

Para ello, se ha utilizado las utilidades de la herramienta H5P, creando un libro interactivo sobre Ciclos Formativos Básicos, con preguntas de verdadero/falso para comprobar si el alumnado ha comprendido el contenido. Además de una presentación interactiva en la cual se repasaban todos los ciclos que la zona más próxima tiene para cursar dichas enseñanzas.

Se ha dado de plazo 3 días para realizar el visionado de los vídeos interactivos, y responder a las diferentes preguntas que se han diseñado en el libro interactivo. Se mantuvo una entrevista individual con cada uno de ellos para que de forma verbal expusiesen lo visionado. En la entrevista se les ha realizado preguntas concretas para que ellos pudiesen decir con sus palabras en qué consistía los ciclos formativos básicos, en los lugares que se ofertaban y que ciclos se ofertaban, como era el proceso de solicitar

plaza y matricularse, además de las salidas académicas que se abren tras la superación de dichas enseñanzas. De este modo se verificaba la comprensión del alumnado, conocer las dudas que han surgido, y se les preguntaba por los resultados obtenidos (número de aciertos/errores) en las actividades presentadas en H5P. Tras la entrevista, al alumnado se le administró un pequeño cuestionario de satisfacción.

### **Análisis de datos**

Para analizar los datos de este pequeño proyecto se utilizaron varios instrumentos: las respuestas dadas en la presentación H5P, una entrevista con la orientadora, para analizar el grado de comprensión de los aspectos tratados y vistos en los distintos vídeos. Además, se analizaron las respuestas del cuestionario de satisfacción cubierto por los alumnos y sus madres.

En la entrevista el alumnado explica con sus palabras los diferentes aspectos tratados en los distintos vídeos. Tras la entrevista, al alumnado y sus familias se les administró un pequeño cuestionario para que valoraran ciertos aspectos de la presentación como ha sido el diseño, si la duración de los vídeos era la adecuada, si las diapositivas resumían bien el contenido, si las imágenes presentadas eran esclarecedoras, el orden de la presentación era el adecuado, las preguntas formuladas eran sencillas y se comprendían fácilmente, por último, cuantas veces visionaron los vídeos. Además de preguntarles si les ha gustado y si se han despistado a lo largo del visionado de cada vídeo, y si les ha gustado conocer el resultado alcanzado tras la realización de las diferentes preguntas.

### **Resultados**

Los dos alumnos indican que el hecho de estar la presentación cortada en partes con preguntas de verificación les ha facilitado entender y retener mejor el contenido, además permite comentar aspectos con sus madres, que han sido las que han visualizado el libro interactivo con ellos. Las preguntas de V/F eran cortas y trataban los aspectos esenciales, de qué son los Ciclos Formativos Básicos, organización, evaluación, criterios de admisión, y matrícula, este hecho les ha ayudado a sintetizar lo que es importante. Sin

embargo, se les ha hecho largo el tiempo que han tenido que dedicarle a ver la presentación, la cual, han visionado en varias ocasiones en días diferentes. Acerca de la presentación manifiestan que es sencilla, se escucha bien y no tiene muchos dibujos o imágenes que los distraigan, sino que ayudan o facilitan la comprensión. Creen que es útil para entender la Formación Profesional Básica y la recomendarían para otros alumnos/as.

Las familias destacan la sencillez de la presentación, información muy completa, y el hecho de que la presentación esté accesible todo el tiempo les ha permitido verla cuando han podido, una de las visualizaciones ha sido en compañía de su hijo. Además, destacan la retroalimentación positiva que obtienen tras realizar las preguntas que han visto que les anima a continuar a ver las siguientes partes.

### **Conclusiones**

La herramienta H5P, es una herramienta digital de fácil manejo, que permite crear contenido adaptado a todos los ritmos y estilos de aprendizaje del centro y aula, permite adaptar los principios defendidos por el DUA y establecidos en la legislación educativa actual. Los beneficios de dicha herramienta para la orientación vocacional son muchos ya que facilita transmitir la información que el orientador/a considera importante, adaptar el lenguaje a cada usuario, y está disponible el tiempo que el alumnado necesite. En definitiva, la clave ha sido la flexibilización de los tiempos de ejecución, disponibilidad en el tiempo, visualización y realización de los cuestionarios de forma indefinida.

Con esta experiencia se nutre el campo de investigación sobre los beneficios que tiene el uso de las TIC en la labor orientadora realizada por los especialistas en orientación educativa.

### **Referencias**

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66. <http://hdl.handle.net/11162/190783>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Panamericana.

- Cabero, J., y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48 (2),139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- Casañ-Núñez, J. C., Millán-Scheiding, C., & Márquez Baldó, L. (2021). H5P y Moodle en la enseñanza del inglés: encuesta al alumnado del máster de profesorado. *Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas*, 781-803. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/83384/H5P%20y%20Moodle%20en%20la%20enseñanza%20del%20inglés.pdf?sequence=1>
- CAST. (2018). *Universal Design for learning guidelines versión 2.2*. CAST.
- Colás Bravo, M.P., Giuseppe Rossi, P., Pablos Pons, J.D., Conde- Jiménez,J., y Villaciervos Moreno, P. (2019). Aplicaciones digitales para la inclusión. El proyecto europeo DEPIT. *SEECI: Revista de Comunicación*, 50, 169-192. <https://doi.org/2019.50.169-192>. <http://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.169-192>
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Fernández- Batanero, J.M., Montenegro- Rueda, M., Fernández- Cerezo, J. y Tadeu, P. (2020). Formación del profesorado y TIC para el alumnado con discapacidad: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26, 711-732. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0078>
- Figueira, M.E.M., y Menor, I.F. (2020). El diseño universal de aprendizaje para la creación de contenidos inclusivos. *Tecnologías para la formación de Educadores en la Sociedad del Conocimiento*, 125-136.
- Galiano- Berrocal,L., Sanz Cervera, P., Tárraga- Minguez, R (2015). Análisis del conocimiento, uso y actitud de las TIC por parte de Maestros de Educación Especial. *REIROCREA*, 4(44), 359-369. <http://hdl.handle.net/10481/38588>
- Guo, P.J., Kim, J., y Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In Proceedings of the first ACM conference on Learning scale conference. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 41-50. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>

- Hsiung, WY (2018). Humanización de la experiencia de aprendizaje en línea con H5P: un nuevo mundo de aprendizaje interactivo. *Carnaval Universitario sobre E-Learning (IUCEL) 2018*, 123.
- Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la ley 2/2006, del 3 de mayo de Educación. 30 de diciembre de 2020. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Luque Parra, D.J. y Rodríguez Infante, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión pedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 270-281. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230780002>
- Orden del 13 de julio de 2015 por la que se regulan las enseñanzas de formación profesional básica en la Comunidad Autónoma de Galicia, así como su acceso y admisión en estas enseñanzas. 22 de julio de 2015. Diario Oficial de Galicia. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150722/AnuncioG0164-150715-0001\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150722/AnuncioG0164-150715-0001_es.html)
- Vallejo, A.E., y González, A.H. (2018). *Presentaciones interactivas en H5P*. Repositorio Institucional de la UNPL. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/106083/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/106083/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Xunta de Galicia. (2018). *Protocolo de atención educativa educativa al alumnado con Síndrome Down y/o Discapacidad Intelectual*. Consellería de Educación. <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/24710>



## O Olhar das Crianças perante os colegas com Autismo no Pré-Escolar

Vera Pinho\*,

Maria Celeste de Sousa Lopes (<https://orcid.org/0000-0001-8176-5934>)\*\*

\*Instituto Europeu de Estudos Superiores, Escola Superior de Educação de Fafe

\*\*Instituto Europeu de Estudos Superiores, Escola Superior de Educação de Fafe

Autor de contacto: Maria Celeste de Sousa Lopes, [mcsousalopes@hotmail.com](mailto:mcsousalopes@hotmail.com)

### Resumo

O trabalho tem como objetivo perceber como os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) são vistos pelos seus colegas dentro da mesma sala. Assim, pretende-se dar a conhecer sobre as crianças com diferentes níveis de PEA e como são vistas pelos colegas da turma na idade do pré-escolar. Baseou-se num Estudo de Caso, de duas crianças diagnosticadas com PEA e pretende compreender de que forma os colegas da turma se relacionam com ambos. Neste sentido, foi realizado um estudo com uma amostra constituída por 10 crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. Após a aplicação dos testes sociométricos, foi possível constatar situações interessantes como as escolhas e rejeições dos colegas. Concluiu-se que o grupo investigado revelou uma alteração nas respostas dadas entre os primeiros e os segundos testes aplicados.

**Palavras-chave:** Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), crianças, pré-escolar

### Autistic preschool children in the eyes of their peers

#### Abstract

This research work aims to understand how students with Autism Spectrum Disorder (ASD) are seen by their colleagues within the same room. Thus, it is intended to know a little more about children with different levels of ASD and how they are seen by classmates at the age of preschool. Based on a Case Study of two children diagnosed

with ASD and aims to understand the relationship between these two students and their classmates. In this sense, a study was conducted with a sample of 10 children aged between 5 and 6 years. After the sociometric test questionnaire, it was possible to observe interesting situations such as the choices and rejections of colleagues. It was concluded that the group of children investigated revealed a change in the responses given between the first and second tests applied.

*Keywords:* Autism Spectrum Disorder (AEP), children, preschool.

O tema a ser abordado neste projeto de investigação são as relações das crianças do pré-escolar perante colegas com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) inseridos na mesma turma, este tema suscitou-me curiosidade porque muitas das relações são muitas vezes complicadas, vistas em sala de aula.

É importante lembrar que as crianças com autismo têm necessidades diferentes das crianças sem patologias associadas. Por isso, é necessário criar um ambiente de aceitação, de compreensão e de inclusão, para ajudar todos a sentirem-se bem e a relacionarem-se de forma positiva, numa escola que é para todos independentemente das diferenças de cada um.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), perspetivando uma escola inclusiva, independentemente das diferenças e dificuldades de cada um, os alunos devem aprender juntos. A instituição Escola tem o papel de promover condições que permitam a inclusão de todos os alunos indistintamente.

Uma das principais formas de ajudar as crianças a construírem uma relação com os seus colegas autistas é através do ensino de aprendizagens sociais. Os educadores devem incentivar as crianças a comunicarem, a partilharem e a serem gentis umas com as outras. É importante ensinar as crianças sobre a diversidade e a importância de aceitarem as diferenças entre elas. Os educadores devem criar oportunidades para que as crianças trabalhem e brinquem juntas, pois isso ajudará a criar vínculos entre elas. É fundamental lembrar que as crianças com autismo têm o direito de serem tratadas com o mesmo respeito e compaixão que todas as outras crianças.

Os educadores e pais devem garantir que todas as crianças sejam tratadas de forma justa e, independentemente de quaisquer diferenças. Portanto, ensinar aprendizagens de carácter social, oferecer atividades divertidas e inclusivas e garantir que todas as crianças sejam tratadas com dignidade e respeito são algumas das formas pelas quais os educadores podem ajudar as crianças do pré-escolar a se relacionarem de forma positiva com os seus colegas com PEA.

A inclusão de todos os alunos ensina a cada um e aos seus companheiros que todas as pessoas são membros igualmente valiosos da sociedade e vale a pena incluir todos. No Jardim- de-Infância, os alunos convivem num processo de partilha e diversidade, o que facilita a aprendizagem de todos, incluindo as crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, Laevers (1994).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar na área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, fala-nos da importância das relações com os outros para o desenvolvimento da criança e para a sua inserção na sociedade. Segundo o Ministério da Educação (1997) é através das relações, interações e o contacto com os outros que as crianças

começam a adquirir e construir conhecimentos, percebendo o que está correto ou incorreto, os seus direitos e os seus deveres em relação a si e aos outros.

De acordo com García & Rodríguez (1997) na década de setenta, os mesmos consideram que o ingresso na escola, é um espaço privilegiado para a criança autista. Aí, esta estabelecerá de uma interação entre pares e ímpares, bastante significativa face à sua dificuldade no domínio das relações sociais. As relações das crianças e a sua inclusão é fundamental para uma comunidade mais “equilibrada”, permitindo desta forma desenvolver competências nos mesmos contextos educativos, como cita um dos princípios orientadores da educação inclusiva, no Decreto-Lei n. °54/2018 de 6 de julho, inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos.

Para trabalhar este tema de forma afincada, foi realizada uma ampla busca por diferentes fontes de informação e trabalhado o Enquadramento Teórico e o Trabalho Empírico. O Enquadramento Teórico foi dedicado à Perturbação do Espectro do Autismo, abordando

temas como sintomas e diagnóstico, no trabalho Empírico abordou-se os temas Integração/Inclusão de Crianças Autistas no Ensino Regular e a interação com os seus pares dentro da mesma turma. A metodologia utilizada foi de carácter descritivo/exploratório, com a realização de testes sociométricos, posteriormente analisada através de sociogramas. Os resultados obtidos foram analisados e discutidos e as conclusões apresentadas.

Após este trabalho, foi possível obter informações sobre as interações de uma turma do pré-escolar com duas crianças de diferentes graus de PEA e ainda perceber a relação dos colegas da turma.

### **Método**

Uma educação inclusiva é especialmente importante para assegurar que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, independentemente de qualquer outra variável. É essencial para criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor para todos os alunos. Com a educação inclusiva, os alunos podem desenvolver empatia, o respeito e a aceitação mútua na comunidade escolar, para isso é necessário perceber primeiro o olhar das crianças perante os colegas com limitações, neste caso específico, colegas com PEA.

Deste modo foi formulado as seguintes subquestões face à pergunta de partida:

- As crianças com PEA são escolhidas para brincar?
- Existe diferença a nível das interações em crianças com diferentes graus de PEA?

A presente investigação tem como objetivo principal identificar se existem rejeições ou preferências perante os colegas com PEA, num grupo de 10 crianças do pré-escolar. Para alcançar este objetivo, a investigação avalia o comportamento dos alunos, bem como as suas atitudes relativamente aos seus colegas com PEA. A investigação também avalia se existem diferenças significativas entre os alunos com PEA e os restantes colegas ao nível da relação e aceitação entre pares. Para atingir os objetivos da investigação, foram utilizadas técnicas de entrevistas, através de testes sociométricos e observação direta. Estas técnicas permitiram obter informações profundas e detalhadas sobre o tema em

estudo. Os dados recolhidos foram analisados e interpretados de forma cuidadosa, a fim de responder às questões levantadas na investigação. Os resultados da investigação poderão ser úteis para melhorar a educação inclusiva no nível pré-escolar, bem como para compreender melhor as necessidades educativas de crianças com PEA.

De forma a dar resposta às questões orientadoras delineadas, foi estabelecido como objetivo geral, analisar as relações e pensamentos das crianças do pré-escolar, perante colegas com PEA com diferentes níveis de gravidade. Tendo em conta a natureza e o tipo de estudo, seguem-se os objetivos específicos: analisar a definição de autismo; analisar a visão das crianças perante colegas com PEA; perceber as relações interpessoais do grupo; e a importância da inclusão no ensino regular.

### **Instrumentos e Procedimentos**

Para a realização deste estudo foram utilizados como instrumentos testes sociométricos e a observação direta.

Para Santiago & Lukas (2004), a recolha de evidências através da observação, é um procedimento de recolha de informação da realidade à qual se pretende descrever e analisar.

Neste sentido, foram trabalhadas as relações entre elas dentro e fora da sala, através da observação direta. Durante todo o processo estivemos atentos aos comportamentos das crianças, nas escolhas dos pares para a realização de jogos as pares ou em grupo; nas escolhas de grupos nas diferentes áreas da sala e no recreio.

A aplicação dos testes sociométricos foi o último procedimento a ser implementado neste projeto, que consistiu na realização de uma entrevista com 6 perguntas de respostas curtas e de nomeação que consistia em pedir a cada criança com quem gostaria de se associar em diversas situações. Depois de cada uma responder às perguntas, foram catalogadas as respostas numa folha matriz sociométrica, através da qual podemos obter várias informações relativamente às suas escolhas e suas rejeições.

Os testes realizados foram implementados em diferentes momentos do dia, de forma a não interferir com as horas do recreio e com os momentos que eles mais gostam. Perante o estudo apresentado, sendo este um Estudo de Caso, o maior paradigma é o

interpretativo. Isso ocorre, pois, o estudo procura entender o objeto de estudo desde a percepção da realidade dos sujeitos envolvidos, através da interpretação das informações obtidas.

### Participantes

A investigação e tratamentos de dados desta investigação centraram-se sobretudo nas relações de 1 grupo de crianças do Pré-Escolar com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos perante 2 colegas com diferentes tipos de PEA da mesma sala de aula.

### Resultados

A apresentação dos resultados obtidos segundo a análise estatística descritiva dos dados. O conjunto dos dados está organizado sob a forma de redes sociométricas. Os sociogramas estão organizados por seis perguntas e cada criança está caracterizada por uma letra do alfabeto. Nas redes, existem 12 letras, sendo que, as que estão no centro representam as 2 crianças com PEA e as restantes 10 são os colegas da turma. A letra (K) refere-se à criança com (PEA) menos grave, a letra (L) refere-se à criança com (PEA) mais grave.

1-Quem são os teus melhores amigos?

Figura 1

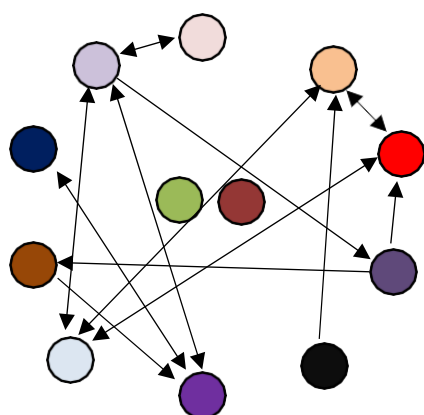
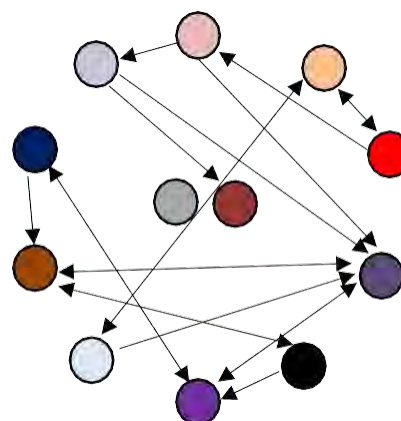


Figura 2



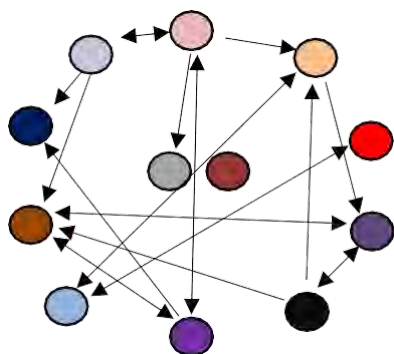
Relativamente à questão número um, podemos constatar que nenhuma das crianças escolheu os colegas com PEA (K) e (L). Podemos verificar que existem três crianças com

quatro escolhas cada uma, as restantes com uma e duas escolhas, no entanto, verificou-se que a letra (F) não recebeu nenhuma seta por parte de ninguém.

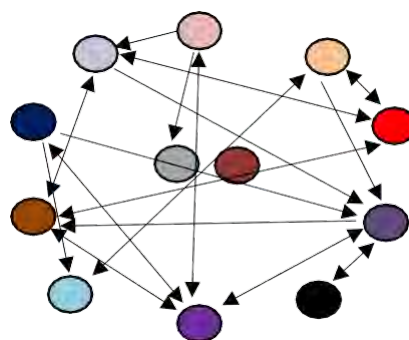
Da análise à figura número dois, podemos verificar que, passados dois meses de terem sido implementados os testes, foram registadas alterações. É de anotar que, em novembro, as crianças estavam ainda numa fase de adaptação à escola perante alguns colegas, no entanto, apenas uma foi escolhida por um dos colegas, como sendo preferida dos seus melhores amigos.

2-Quando estás no recreio, com quem brincas mais vezes?

*Figura 3*

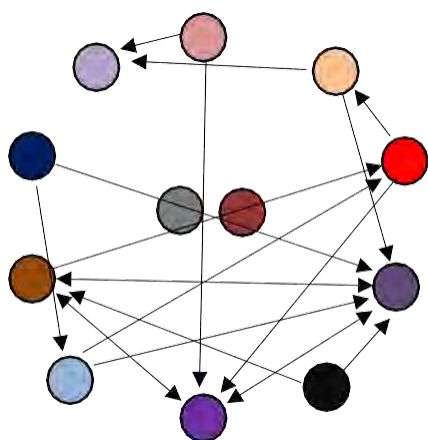


*Figura 4*

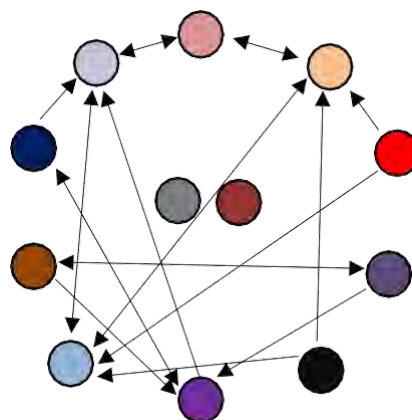


No que se refere à questão número dois, segue-se a análise das figuras (3) e (4). Fazendo a comparação das figuras, percebe-se que apenas a letra (K) é escolhida pela mesma criança em novembro e em fevereiro. Existem claramente dois líderes nas brincadeiras do recreio que são as letras (I) e (E), havendo um ligeiro aumento relativo de escolhas na criança com a letra (E). A criança designada com a letra (B) manteve o registo nos diferentes momentos. Diz-me o nome de 2 meninos.as que gostarias que ficasse ao teu lado na mesa.

*Figura 5*



*Figura 6*

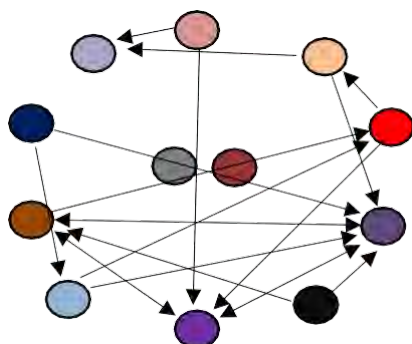


Nesta questão número três, fazendo uma comparação entre as duas redes de sociometria, percebemos que na figura 5 existem 3 crianças que são as favoritas entre os colegas para estarem

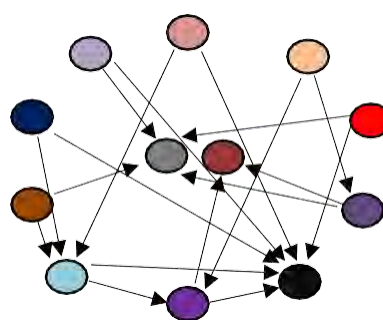
ao seu lado na mesa de trabalho, com 4 setas de preferências, sendo uma delas com uma seta de reciprocidade. Na figura 6, 3 meses após se terem feitos os primeiros testes, é notória uma mudança nas escolhas do grupo, sendo que a criança com a letra (E), mais uma vez é a favorita entre os colegas com 6 setas voltadas para ela.

3- Diz-me nomes de 2 meninos.as com quem nunca brincas. Porquê?

*Figura 7*



*Figura 8*



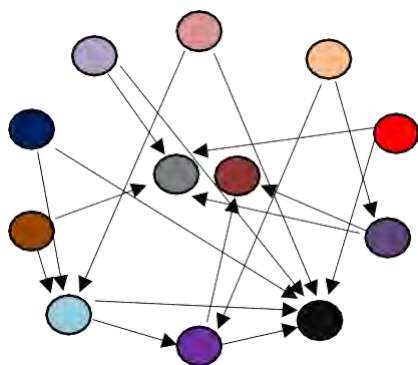
Como se pode visualizar através da figura n.º 7, a maioria das crianças escolheu as crianças com autismo como sendo aquelas que nunca brincam. Quase todas elas



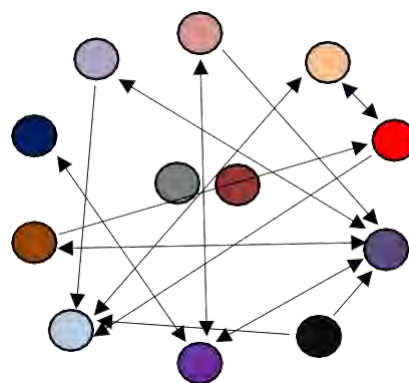
identificaram pelo menos uma das crianças com autismo, como sendo aquelas que nunca escolhem para brincar, à exceção da criança com a letra (G). Quando lhes perguntamos o porquê das suas escolhas, quase todas responderam que a criança (L) as empurrava e lhes batia tanto no recreio como na sala de aula e que a criança com a letra (K) nunca os deixava brincar, acabando por incomodar. Na figura n.º 8, as escolhas das crianças dividiram-se entre os colegas com PEA e a criança (F), justificando que esta última não tem sido amiga.o dos colegas, possuindo também comportamentos menos corretos perante os restantes, nomeadamente nos recreios.

4-Diz-me o nome de 2 meninos.as com quem mais gostas de brincar dentro da sala.

*Figura 9*



*Figura 10*

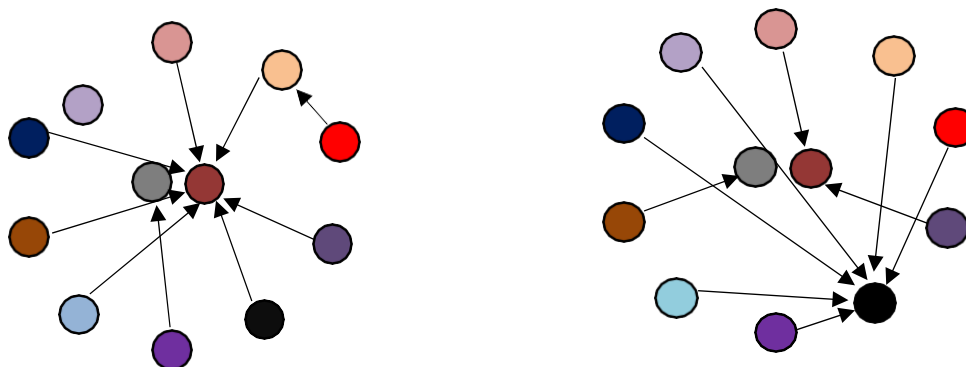


Nas figuras (9) e (10), nenhuma das crianças da turma escolheu as crianças com PEA nas brincadeiras dentro da sala. É possível perceber que as crianças com as letras (G) e (E) continuam a ser as preferidas e mais escolhidas pela turma, destacando-se a criança com a letra (E), como sendo a favorita em diversos contextos escolares.

5 - Qual é o menino ou menina da tua sala, que mais te faz ficar zangado.a ou triste? Porquê?

*Figura 11*

*Figura 12*



Na última pergunta, percebemos que também existe uma grande diferença nas escolhas. Em novembro, quando lhes foi feita a questão, a maioria das crianças respondeu que os colegas com quem ficavam mais zangados eram os meninos com PEA, nomeadamente a criança com a letra (L), porém, a mesma questão foi feita no mês de fevereiro e a maioria alterou a sua escolha para a criança que ultimamente tem tido comportamentos menos corretos perante os amigos, designadamente a criança (F).

### **Discussão**

Após a análise dos resultados obtidos, verificamos que num período de 3 meses, houve uma diferença muito significativa face às suas escolhas anteriores, como se pode ver nos sociogramas implementados em novembro e nos sociogramas implementados em fevereiro.

Conhecendo muito bem o grupo estudado, tanto as crianças com PEA como as restantes, desenvolveram laços de afeto, aceitação e de inclusão. Neste sentido, foi fundamental a sua socialização entre todos e os trabalhos de grupo que todos os profissionais têm desenvolvido com a turma. No entanto, é importante referir que a criança designada com a letra (L) melhorou o seu comportamento a partir do mês de janeiro quando iniciou a medicação, neste sentido, notou-se uma diferença significativa face aos seus comportamentos anteriores muito positiva.

A avaliar apenas pelas respostas às questões feitas em fevereiro, dir-se-ia que existe um relacionamento razoável e interação entre pares que incluem crianças com autismo, muito embora, como recordam Vayer e Roncin (1992), a comunicação represente o fator essencial

para se ser aceite no grupo de pares. Os mesmos autores referem que qualquer que seja o estatuto atribuído ao outro, deficiente ou normal, é sempre o comportamento do sujeito que determina a atitude para com ele.

Face às subquestões feitas anteriormente, se as crianças com PEA são escolhidas para brincar, as redes sociométricas mostram-nos que, de facto, não são escolhidas, devido ao seu comportamento instável e à dificuldade na socialização, e o facto desta patologia ter estas características, torna-se difícil a interação com os seus pares. Na segunda subquestão, se existe diferença a nível das interações em crianças com diferentes graus de PEA, as respostas foram claras quando observamos que, quando os alunos têm comportamentos mais agressivos, as crianças sentem receio, o mesmo acontece com as crianças sem patologias e quando se portam mal perante os colegas. A criança designada com a letra (K) é mais esquecida quando comparada com a criança com a letra (L).

Apesar dos resultados, é importante lembrar que esta foi apenas uma pequena amostra e mais estudos são necessários para avaliar a eficácia deste tipo de procedimento num contexto mais amplo, necessitando de mais tempo para se poder fazer uma observação mais profunda, além disso perceber as várias etapas e fases de desenvolvimento.

### **Referências**

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Bandeira de Lima C., (2015). *Perturbações do Neurodesenvolvimento – Manual de orientações Diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lidel Editora.
- Bautista, R. (1997). *Educação especial e reforma educativa. Uma escola para todos: A integração escolar*. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 9-35). Lisboa: Dinalivro.
- Costa, A. M. B. (2000). *Currículos funcionais: Manual para a formação de docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Decreto-Lei n. °54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

- Garcia, T. e Rodríguez, C. (1997). *A criança autista*. In Bautista (coord). Necessidades especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Jordan, R. (2000) - “*Educação de Crianças e Jovens com Autismo*”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Manual and Video. Leuven: Centre for Early Childhood & Primary Education - Belgium Katholieke Universiteit.
- Landsheere, G. de (1982). *Introduction à la recherche en education* (5.eme ed.). Armand Colin Bourrelie.
- Lobo Antunes, N. (2012). *Mal-Entendidos*. Edição Verso de Kapa. Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Retirado a 5 de janeiro de 2023, em [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf).
- Northway, M. L., & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos*. Livros Horizonte.
- Persons With Autism Spectrum Disorders*. Autism Europe, 2000. Retirado a 13 de novembro de 2022, em [https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1&scioq=autism.europe%2C+2000&q=autism.europe%2C+2000&btnG=](https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&scioq=autism.europe%2C+2000&q=autism.europe%2C+2000&btnG=).
- Santiago, k., Lukas, J. (2004) *Evaluación educativa*. Madrid. Alianza Editorial.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca – Espanha, 1994. Retirado de: [Declaração de Salamanca \(pnl2027.gov.pt\)](http://pnl2027.gov.pt).
- Vayer, P., & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

## Área 13 – Políticas y Reformas de la Educación Superior

## A pedagogia universitária e a aprendizagem do professor de ensino superior

Marina Marina Dias Cavalcante (<https://orcid.org/0000-0003-4443-4778>)\*, Maria Julieta Fai Serpa e Sales (<https://orcid.org/0000-0002-1786-1339> )\*\*, Bruna Gonçalo do Nascimento (<https://orcid.org/0000-0002-8529-4751>)\*\*\*, Romina Andréa de Arruda Mourão (<https://orcid.org/0000-0002-8570-4482>)\*\*\*\*, Maria de Fátima Cavalcante Gomes (<https://orcid.org/0000-0002-6975-1043>)\*\*\*\*\*

\*Universidade Estadual do Ceará (UECE) \*\* Universidade Estadual do Ceará (UECE),  
\*\*\* Universidade Estadual do Ceará (UECE). \*\*\*\* Universidade Estadual do Ceará (UECE),  
\*\*\*\*\* Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Financiamento proveniente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Autora de contato: Maria Marina Dias Cavalcante

E-mail: maria.marina@uece.br

### Resumo

Este estudo emerge de um projeto de tese de Doutorado que aborda a temática Pedagogia Universitária como uma possibilidade de implementação de uma política de Ensino Superior que contemple a formação de profissionais bacharéis a partir da perspectiva de desenvolvimento humano, na qual tal formação deve voltar-se para a capacidade de concepção, autonomia docente e organização de seu próprio trabalho. Nesta direção, o objetivo geral desta investigação consiste em analisar como o professor bacharel de Ensino Superior articula conhecimentos e saberes para o exercício da docência, identificando concepções e condutas que apontem para este fim. O caminho metodológico ancorou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando-se do método histórico-dialético para este fim. O lócus de desenvolvimento escolhido trata-se da Universidade Federal do Ceará (UFC), situada na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará, Brasil. Em vista disso, procedeu-se a um mapeamento de obras e textos de abordagem crítica que pudessem contribuir com a formação de professores desta referida universidade. Os resultados evidenciam que a discussão realizada aponta ser o conhecimento pedagógico essencial

1757

para o desenvolvimento de ações emancipatórias. Neste contexto, depara-se com o vislumbre de uma cultura solidária no que diz respeito à formação em perspectiva de humanização. Conclui-se que há uma urgência de se repensar o papel do professor de Ensino Superior, bem como a necessidade de uma articulação entre vivências, experiências, conhecimentos e saberes, mobilizados à medida em que desenvolve seu trabalho, também configurando-se como um processo de (auto)formação docente.

*Palavras-chave:* ensino superior, estratégias pedagógicas, integração ensino-aprendizagem, formação docente.

### **University pedagogy and higher education teacher learning**

#### Abstract

This study emerges from a Doctoral thesis project that addresses the theme of University Pedagogy as a possibility of implementing a Higher Education policy that contemplates the training of bachelor professionals from the perspective of human development, in which such training must focus on the ability to conceive, teach autonomy and organize their own work. In this direction, the general objective of this investigation is to analyze how the bachelor's degree teacher of Higher Education articulates knowledge and knowledge for the exercise of teaching, identifying conceptions and behaviors that point to this end. The methodological path was anchored in a qualitative approach, using the historical-dialectical method for this purpose. The chosen development locus is the Federal University of Ceará (UFC), located in the city of Fortaleza, State of Ceará, Brazil. In view of this, a mapping of works and texts with a critical approach that could contribute to the training of teachers at this university was carried out. The results show that the discussion held points out that pedagogical knowledge is essential for the development of emancipatory actions. In this context, there is a glimpse of a culture of solidarity with regard to training in the perspective of humanization. It is concluded that there is an urgent need to rethink the role of the Higher Education teacher, as well as the need for an

articulation between experiences, experiences, knowledge and knowledge, mobilized as he develops his work, also configuring itself as a process of (self) teacher training.

*Keywords:* higher education, pedagogical strategies, teaching-learning integration, teacher training.

### **Primeiras Palavras**

Esta temática remete a pensar como se insere a docência nos caminhos da Educação Superior na perspectiva da profissão professor, considerando a essência dos instrumentos metodológicos e seu contexto atual. Tem-se a compreensão de que esse postulado permite destacar os desafios do terreno do conhecimento, com suporte na sua razão de ser na formação superior, com amparo na sua dimensão ontológica, que diz respeito à vocação inata dos humanos de Ser Mais. Sendo assim, debruçou-se sobre a formação de professores como horizonte para empreender a discussão ora levada a efeito acerca da docência.

Os processos de constituição profissional docente remetem às bases ontológicas do ser professor referentes aos fundamentos e princípios essenciais que definem a identidade e a natureza da profissão. Neste íterim, existe o entendimento de que esse postulado permite destacar os desafios do terreno do conhecimento, com suporte na sua razão de ser na formação superior, com amparo na sua dimensão ontológica. Desta forma, a ontologia envolve a compreensão do propósito e do significado da atuação docente, bem como de características e atributos inerentes a essa função, pois tem seu primado no indivíduo.

Sendo assim, esta investigação contempla um aprofundamento na área de formação de professores como horizonte para empreender a discussão ora levada a efeito acerca da docência, reconhecendo a importância de uma profissão qualificada, que atenda a um propósito emancipatório. Destarte, este estudo emerge de um projeto de tese de Doutorado que aborda a temática Pedagogia Universitária como uma possibilidade de implementação de uma política de Ensino Superior que contemple a formação de profissionais bacharéis a partir da perspectiva de desenvolvimento humano, na qual tal



formação deve voltar-se para a capacidade de concepção, autonomia docente e organização de seu próprio trabalho.

Nesta direção, o objetivo geral desta investigação consiste em analisar como o professor bacharel de Ensino Superior articula conhecimentos e saberes para o exercício da docência, identificando concepções e condutas que apontem para este fim. Outrossim, destaca-se que a relevância deste estudo está atrelada ao potencial de concatenar discussões acerca do processo formativo do profissional professor, fortalecendo a categoria docente e o público a quem dirigem seus esforços – a sociedade –, tendo em vista o bem comum.

### **Percurso metodológico da pesquisa**

O trajeto metodológico ancora-se em uma abordagem qualitativa, utilizando-se do método histórico-dialético para este fim. O lócus de desenvolvimento escolhido trata-se da Universidade Federal do Ceará (UFC), situada na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará, Brasil.

A escolha por este cenário teve como critério a opção de trabalhar com uma instituição pública, e pelo fato de que na UFC há o curso de bacharelado em Fisioterapia. E porque Fisioterapia? Por se tratar de um curso de bacharelado e pelo desejo de realizar uma pesquisa na área de saúde, acreditando que esse caminho investigativo reúne o potencial de possibilitar um intercâmbio de aprendizados. Em vista disso, procedeu-se a um mapeamento de obras e textos que pudessem contribuir com a formação de professores desta referida universidade.

O fio epistemológico condutor da pesquisa diz respeito a uma concepção de conhecimento devidamente contextualizado, crítico, reflexivo, no qual o diálogo possa torná-lo integrado e eminentemente relacional. Nesse sentido, considera-se ser pertinente dispor de base teórica que possa oferecer suporte à investigação e à compreensão no que tange a natureza, origem, validade e limites do conhecimento.

Alinhando-se a este fio condutor, apresenta-se os teóricos que constituem o arcabouço investigativo, a saber: FREIRE (2018); MELO (2018); NÓVOA (1992); PIMENTA (1996, 2012); PIMENTA e ANASTASIOU (2008); PIMENTA e LIMA (2015); VÁSQUEZ (2011); THERRIEN (2015); dentre outros autores.

### **Reflexões sobre o vínculo pedagogia universitária e docência no Ensino Superior**

Discutir sobre a docência no Ensino Superior requer um olhar atento sobre as complexidades multifacetadas acerca da atuação do professor universitário e das trajetórias de vida que conduzem à formação docente propriamente dita, para que se tenha a devida ciência do perfil profissional que se expressa, com atenção sobretudo ao coletivo que esta formação pretende atender. E aqui se abre um parêntese para a formação do professor bacharel, cujo percurso obtém singularidades que se distoam da graduação em nível de Licenciatura Plena. Além disso, cada bacharelado em si tem especificidades, a depender da área – Direito, Ciências da Computação, Fisioterapia, dentre outros cursos. Tal formação reverbera-se nas práticas exercidas em sala de aula – e nestes espaços são consolidadas práticas de um professor universitário que forma outros professores os quais, por sua vez, vão formar outros seres.

Isto significa que compreender as especificidades da formação docente significa mobilizar um olhar sensível, que capte nuances didático-metodológicas socialmente referenciadas – em determinado espaço-tempo, de acordo com o meio e o público que deseja formar. Nesse ínterim, segundo Cunha (2008, p. 466), é preciso reconhecer a docência como atividade complexa, como cita abaixo:

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas.

A citação acima alude para o fato de que a docência lida com fenômenos educacionais de forma dinâmica, tendo em vista uma concepção dialética da realidade, que suscita contínuas reflexões. Como diz Cunha (2008), trata-se de uma prática sempre única, e tem como marca registrada o ineditismo.

É possível inferir que a educação realiza-se no ato humano, que se manifesta em determinada condição de espaço-tempo, devendo ter como propósito desenvolver o



diálogo para uma abertura ao saber (à curiosidade e ao conhecimento), com foco nas singularidades humanas, acolhendo cada indivíduo, como pontua Saviani (2013, p. 60): “a educação, enquanto fenômeno, apresenta-se como uma comunicação entre pessoas livres em grau diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada”. Nesse ponto, abre-se um leque de possibilidades para a constituição de uma consciência filosófica, como anuncia Saviani (2013), que parte do senso comum dos discentes, levando-os a questionar, examinar, descobrir, enfim, a filosofar.

Partindo desse raciocínio, a docência constitui-se parte fundamental na formação de sujeitos, no bojo da humanização. Conforme Melo (2018, p. 50), “a docência exige a apreensão das singularidades a partir da relação dinâmica entre a realidade histórica e a sua totalidade concreta em que atuam os docentes”. Corroborando com essa perspectiva, a compreensão freireana reconhece a docência como ato político e pedagógico, que se constrói pelas dimensões históricas, nos múltiplos contextos educativos e pela imersão do agir consciente (FREIRE, 2018). Como assevera Saviani (2013, p. 13), é preciso tornar o problema problemático, e “recuperar a problematidade do problema”, que é quando os seres tomam consciência e capta aquilo que está “oculto por detrás da cortina dos fenômenos”, envolvendo-se dialeticamente com o objeto, e assim produzindo sua existência de fato.

Pimenta (2012) destaca a questão da intencionalidade, uma vez que a atividade docente é carregada de ações intencionais desempenhadas por humanos, levando em conta os processos metodológicos que se expressam. Neste aspecto, Therrien (2015) assinala que o professor depara-se com aspectos plurais do contexto, entendendo que as práticas de ensino inserem-se nessa pluralidade, o que nos permite ainda compreender a relevância de uma educação dialógica a qual se tece na coletividade, na ontologia do ser e nas condutas crítico-reflexivas frente às questões pertinentes da realidade, tendo como sentido “a educação enquanto processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (PIMENTA, 1996, p. 79).

Salienta-se que é relevante atribuir ênfase às práticas educativas que possibilitam a construção de saberes sólidos entre professores bacharéis. Segundo Franco (2015), os

percursos pedagógicos ampliam-se no decurso de uma epistemologia – dessa forma é possível compreender a complexidade existente nas bases teóricas e filosóficas que dão suporte ao contexto educacional.

Posto isto, Saviani (2013, p. 61) pondera que “para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a ciência. O educador não pode dispensar-se deste instrumento, sob o risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta”.

Ghedín e Franco (2011) também destacam que a ciência desempenha papel essencial buscando uma percepção holística do conhecimento, que oportuniza um (re)pensar acerca do papel desempenhado pela educação, pela escola e pelos sujeitos que fazem parte dela, principalmente os professores. Um repensar que signifique uma atitude crítica diante da realidade; uma atitude de questionamentos. Nessa linha, entende-se que a formação no campo universitário requer essencialmente a realização de uma pedagogia de identidade investigativa.

Logo, uma pedagogia fundamentada numa postura investigativa torna-se essencial para garantir a qualidade do ensino na instituição universitária. A postura investigativa envolve um processo ativo de busca de conhecimento, que vai além da mera transmissão de informações, sem que isso represente um movimento em busca de conscientização (FREIRE, 2018); (SEVERINO, 2016). A par disso, Veiga (2006, p. 87) enfatiza que a atuação no Ensino Superior deve estar vinculada à tríade pesquisa, ensino e extensão, como afirma a seguir:

A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional.

Ou seja, a autora aponta caminhos que possibilitam uma ação reflexiva, a qual, por sua vez, encaminham o colegiado de professores para a práxis docente no âmbito da universidade – práxis que significa atitude problematizadora, de contínuas ressignificações. Existem lacunas, contudo, para o alcance da práxis, como evidenciam Pimenta e Anastasiou (2008), tendo em vista a complexidade que tangencia a mediação

do processo ensino-aprendizagem. As autoras citam neste íterim as dificuldades que naturalmente surgem no tocante aos saberes docentes no Ensino Superior, comumente restritos a um conjunto de dados para o exercício da profissão. Tal ponto de vista pode ser atribuído tanto a uma situação de desconhecimento sobre as especificidades da docência no Ensino Superior, quanto a um desprestígio do conhecimento de cunho pedagógico.

Deve-se acrescentar à discussão que existe nesta dimensão pedagógica uma relação dialética no processo de ensino-aprendizagem envolvendo professores e estudantes, o que sinaliza que há entre eles o entrecruzamento de histórias de vida, com singularidades humanas as quais reúnem um potencial para que tais sujeitos transformem-se ao longo do tempo. No que se refere a este intercâmbio de aprendizados, as autoras Bolzan e Isaia (2010, p. 16), afirmam que:

A construção da aprendizagem de ser professor, portanto, é colaborativa, faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações. Com essa postura, o professor está produzindo sua professoralidade, o que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Franco (2013, p. 157) corrobora com este pensamento e anuncia que os saberes pedagógicos devem assumir posição de protagonismo para o exercício profissional docente:

Saberes pedagógicos são fundamentais para o professor colocar-se criticamente entre essas lógicas que afrontam sua dignidade profissional. Saberes pedagógicos podem auxiliar o professor a se colocar em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática, desde que as condições objetivas de sua prática sejam razoáveis.

Tendo em vista as questões colocadas, a docência na seara universitária que se propõe a uma ação emancipatória pressupõe reconhecer a unidade teoria e prática como condição para descortinar a práxis, e aqui se trata de uma relação dialética, como afirma Saviani (2013). Segundo Vásquez (2011), a práxis – que envolve ação, reflexão e ação refletida e redimensionada – é essencial para a formação de professores comprometidos com a transformação da realidade. A atuação docente devidamente amparada na práxis converge para o alcance dessa conscientização. Por fim, Pimenta e Lima (2015) ressaltam que o ensino com propósito genuíno de favorecer uma formação de abordagem humana busca transformar a realidade mediante uma práxis onde a intencionalidade se realiza na ação.

Destarte, para o alcance de uma postura reflexiva, o professor deve desconstruir a ideia de que ensinar resume-se a um conjunto de técnicas (procedimentos), e assumir a docência como um processo multifacetado realizado por ações ressignificadas, considerando as totalidades implícitas do sistema educacional, e que, portanto, mediam a práxis e se consolidam como alternativa de superar os desafios que distanciam o ser humano do conhecimento (NÓVOA, 1992).

### **Considerações Finais**

Com base nos pressupostos teóricos discutidos neste texto, buscou-se instigar uma reflexão crítica sobre aspectos relevantes da docência no campo do ensino universitário, sobretudo no que tange à formação docente e seu potencial de favorecer o binômio ensino-aprendizagem. Outrossim, retomando o objetivo geral – analisar como o professor bacharel de Ensino Superior articula conhecimentos e saberes para o exercício da docência, identificando concepções e condutas que apontem para este fim – considera-se que a discussão realizada aponta ser o conhecimento pedagógico essencial para o desenvolvimento de ações emancipatórias, contribuindo não somente para a formação discente, mas para uma (auto)formação docente.

Discernir os elementos intrínsecos da docência universitária, reafirmam a essencialidade deste campo de modo que possam existir uma contínua postura de inquietação/curiosidade/desejo de aprender e de favorecer situações de aprendizagens significativas, que propiciem uma conscientização, entendendo a universidade como

lugar privilegiado de formação. Tal conduta, vale salientar, é potencializada pela partilha de saberes, de modo que a identidade docente seja caracterizada por subjetividades que se complementam e reconhecem a dialética como mola propulsora de saberes. É que nas inquietudes diante do meio e na sensibilidade do olhar, os professores percebem que sua identidade está em movimento permanente, e assim conseguem vislumbrar as sutilezas que o ambiente lhes apresenta.

Neste contexto, depara-se com o vislumbre de uma cultura solidária no que diz respeito à formação em perspectiva de humanização. Infere-se que o professor assume uma postura dialógica uma vez que tenha consolidado o entendimento acerca da unidade teórico-prática, e um entendimento que se reverbere em ações em prol de superar as dificuldades e as contradições que permeiam o exercício da docência e a vida.

Conclui-se que há uma urgência de se repensar o papel do professor de Ensino Superior, bem como a necessidade de uma articulação entre vivências, experiências, conhecimentos e saberes, mobilizados à medida em que desenvolve seu trabalho, também configurando-se como um processo de (auto)formação docente.

### Referências

- Bolzan, D. P. V. e Isaia, S. M. de A. (2010). *Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade*. *Revista Diálogo Educacional*, Vol. 10, n. 29, p. 13-26. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3043>.
- Cunha, M. I. (2008). Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. *Anais*, XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. (p. 465-476). Recife: Edições Bagaço.
- Franco, M. A. S. (2013). Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior. *Práxis Educacional*, v. 9, n. 15, p. 147-166. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/750/633>.
- Franco, M. A. do R. S. (2015). *A pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. Cortez.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Paz e Terra.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Artmed.

- Ghedin, E. e Franco, M. A. S. (2011). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. Cortez.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e suas histórias de vida. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto.
- Melo, G. F. (2018). *Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. CRV.
- Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, Vol. 22, n. 2, p. 72- 89. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&tlng=pt).
- Pimenta, S. G. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In Pimenta, S. G. (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-38). 8. ed. 2. reimpr. Cortez.
- Pimenta, S. G. e Anastasiou, L. das G. C. (2008). *Docência no Ensino Superior*. Cortez.
- Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2015). *Estágio e docência*. 6. ed. Cortez.
- Saviani, D. (2013). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Autores Associados.
- Severino, A. J. (2016). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez.
- Therrien, J. (2015). Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente–articulando didática e epistemologia da prática. In Cavalcante, M. M. D. *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. v. 4. (pp. 115-126). EdUECE.
- Vásquez, A. S. (2011). *Filosofia da práxis*. Expressão Popular.
- Veiga, I. P. A. (2006). Docência universitária na educação superior. In Ristoff, D. e Sevegnani, P. *Docência na Educação Superior: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005*. v. 1. (pp. 87-98). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.



## Percepción del alumnado de Grado acerca de la integridad académica

Ana M. <sup>a</sup> Porto Castro (<https://orcid.org/0000-0002-9410-5457>), M. <sup>a</sup> Josefa Mosteiro García (<https://orcid.org/0000-0001-6354-3289>), Enelina María Gerpe Pérez (<https://orcid.org/0000-0001-7560-4608>), Álvaro Lorenzo Rey (<https://orcid.org/0000-0003-3756-0952>)

Universidad de Santiago de Compostela

El presente trabajo se ha realizado en el marco del contrato de investigación «Integridade académica: visión do profesorado e estudantes das Universidades públicas do sistema universitario de Galicia», financiado por la Xunta de Galicia- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria

Autor de contacto: Ana M.<sup>a</sup> Porto Castro, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, [anamaria.porto@usc.es](mailto:anamaria.porto@usc.es)

### Resumen

La integridad académica, entendida como el cumplimiento de los valores fundamentales de todo proceso académico (honestidad, confianza, equidad, respeto, veracidad, responsabilidad...) por parte de los miembros de la comunidad educativa, ha de ser un principio básico en la gestión, la docencia, la investigación y el aprendizaje y estudio en las universidades. Esta comunicación tiene como objetivo conocer la percepción del alumnado de la Universidad de Santiago de Compostela sobre la frecuencia y gravedad de las acciones referidas a la integridad académica en el aprendizaje y estudio. Para lograr este objetivo se llevó a cabo un estudio cuantitativo de carácter descriptivo en el que participó una muestra de 311 estudiantes de grado seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional. Para la recogida de información se utilizó el Cuestionario de Integridad Académica (CUGIA-A). De los resultados obtenidos se desprende que hay una tendencia entre el alumnado a realizar con mayor frecuencia acciones que atentan contra la integridad académica en los trabajos, seguidas de las acciones deshonestas hacia los/as compañeros/as y el profesorado y, por último, en la realización de exámenes. Respecto a la gravedad de las acciones, el alumnado tiende a valorar como muy graves

las conductas deshonestas hacia los/as compañeros/as, las dirigidas al profesorado y las relacionadas con la realización de trabajos y exámenes. De los resultados obtenidos se desprende la necesidad de examinar las prácticas académicas en las instituciones de educación superior y buscar soluciones que eviten la mala praxis del alumnado en el aprendizaje y estudio.

*Palabras clave:* integridad académica, deshonestidad académica, educación superior

### **Perception of undergraduate students about academic integrity**

#### **Abstract**

Academic integrity, understood as the fulfilment of the fundamental values of all academic processes (honesty, trust, equity, respect, veracity, responsibility ...) by the members of the educational community, must be a basic principle in management, teaching, research and learning and study in universities. This communication aims to know the perception of the students of the University of Santiago de Compostela on the frequency and severity of actions related to academic integrity in learning and study. To answer this question, a quantitative descriptive study was carried out in which a sample of 311 undergraduate students selected through intentional non-probability sampling participated. For the collection of information, the Academic Integrity Questionnaire (CUGIA-A) designed and validated for the research was used. From the results obtained, there is a tendency among students to perform more frequently actions that threaten academic integrity in the work, followed by dishonest actions towards classmates and teachers and, finally, in the realization of exams. Regarding the seriousness of the actions, students tend to value as very serious dishonest behaviours towards classmates, those directed at teachers and, finally, those related to the realization of work and exams. From the results obtained, it is clear the need to examine academic practices in higher education institutions and seek solutions that avoid student malpractice in learning and study.

*Keywords:* academic integrity, academic dishonesty, higher education

## Introducción

La integridad académica alude al “compromiso de las instituciones en seis valores fundamentales: honestidad, confianza, equidad, respeto, responsabilidad y valentía, valores de los que fluyen principios de comportamiento que permiten a las comunidades académicas traducir los ideales en acción” (International Center for Academic Integrity, 2021: p.4).

Vaamonde y Omar (2008) señalan que las prácticas que atentan contra la integridad académica “constituyen una violación a reglas o normas prescritas por las instituciones educativas” (p.11) que se han incrementado en todos los ámbitos de la vida universitaria al mismo tiempo que las universidades han realizado importantes esfuerzos por desarrollar y adoptar medidas que traten de evitarlas.

La integridad académica se trata de un concepto multidimensional que se fundamenta en tres elementos que se vinculan con la gestión/administración académica, con la docencia e investigación y, finalmente con el aprendizaje y el estudio (Sureda-Negre et al., 2009).

En lo que se refiere a la integridad académica en el aprendizaje y estudio, las conductas deshonestas se pueden clasificar en tres categorías: el plagio o acto de imitar ideas, pensamientos y lenguaje sin permiso ni reconocimiento del autor; el engaño o las trampas en los resultados; y, otras malas conductas académicas como la falsificación, fabricación, distorsión o invención de datos relevantes (Tayan, 2017).

Los estudios sobre integridad académica se han centrado en conocer la prevalencia de conductas deshonestas por parte del alumnado en la realización de pruebas escritas, en los trabajos académicos y en las relaciones interpersonales, así como sus causas, el perfil de las personas que realizan este tipo de prácticas y las medidas para detectarlas y reducirlas (Comas et al., 2011).

Al respecto cabe señalar los últimos estudios de Belli et al. (2020), Flores et al. (2021), Marzo-Navarro y Ramírez-Alesón (2023), Sánchez (2020), Sureda-Negre et al. (2020), Tatum y Schwartz (2017), Teixeira y Rocha (2006), Vlasenko y Shirokanova

(2022). Los resultados de estos estudios revelan que el alumnado sabe identificar las conductas deshonestas de aquellas que no son consideradas como tales al igual que consideran inadecuados aquellas conductas que podrían considerarse como “al margen de la ley” tales como suplantar la identidad de una persona, robar exámenes, copiar un trabajo completo, etc.

También cabe señalar, que no existe consenso sobre cómo dimensionar la gravedad de las conductas deshonestas principalmente en aquellas conductas que son más leves (Sureda et al., 2020).

En esta línea el presente trabajo tiene como objetivo conocer la percepción del alumnado de grado de la Universidad de Santiago de Compostela sobre la frecuencia y gravedad de las acciones referidas a la integridad académica en el aprendizaje y estudio.

### **Método**

La investigación, se enmarca en un enfoque metodológico cuantitativo, concretamente se ha optado por una investigación descriptiva, dirigida a la descripción y predicción de un fenómeno educativo (Bisquerra, 2004) utilizando como instrumento de recogida de datos el cuestionario.

### **Participantes**

La muestra quedó configurada por un total de 311 estudiantes de grado que cursan sus estudios en la Universidad de Santiago de Compostela seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional. La mayoría están estudiando los primeros años de carrera, siendo la distribución por cursos la siguiente: 1º curso (25.1%), 2º curso (20.6%), 3º curso (14.8%), 4º curso (32.5%), 5º curso (4.5%) y 6º curso (2.6%).

### **Instrumento**

Para la recogida de información se ha aplicado el *Cuestionario de Integridad Académica (CUGIA-A)*, diseñado ad hoc para la investigación, integrado por un bloque inicial de preguntas de carácter académico (3 ítems), 33 ítems medidos en una escala Likert de 1 a 5 que evalúan la frecuencia y la gravedad de acciones deshonestas en los exámenes, los trabajos académicos, hacia los compañeros/as y el profesorado, 20 ítems de valoración de las causas que el alumnado cree que pueden llevar a realizar acciones en contra de la integridad académica y una cuestión final de carácter abierto referida a las medidas que

deben adoptarse en la universidad para evitar entre el alumnado este tipo de prácticas. La fiabilidad del instrumento calculada a través del coeficiente Alpha de Cronbach es de .941 lo que pone de manifiesto que es un instrumento fiable.

### **Procedimiento y Análisis de los datos**

El cuestionario fue diseñado para ser aplicado on line y se envió por listas de distribución a todos los estudiantes de grado de la Universidad de Santiago de Compostela durante los meses de abril y mayo de 2022. Una vez recogida la información, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos a través del cálculo de índices estadísticos básicos utilizando para ello el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, versión 26.0.

### **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados referidos a las distintas dimensiones objeto de análisis atendiendo a la prevalencia y la gravedad de las distintas conductas que atentan contra la integridad académica.

Con relación a la prevalencia de conductas deshonestas en la realización de los exámenes (tabla 1), las puntuaciones medias más elevadas por encima de la media corresponden a los ítems *Compartir en internet un examen* ( $M=3.14$ ;  $DT=1.484$ ) y *Conseguir un examen de un compañero/a que ya lo realizó* ( $M=3.51$ ;  $DT=1.347$ ) y las más bajas a los ítems *Permitir que otra persona me suplante en un examen* ( $M=1.14$ ;  $DT=.396$ ) y *Suplantar a otra persona en un examen* ( $M=1.18$ ;  $DT=.423$ ).

En la valoración realizada de la gravedad de estas acciones, el alumnado asigna puntuaciones por encima de la media en prácticamente todos los ítems excepto en: *Permitir que un compañero/a me copie durante un examen* ( $M=2.80$ ;  $DT=1.296$ ), *Compartir en Internet un examen* ( $M=2.19$ ;  $DT=1.270$ ) y *Conseguir un examen de un compañero/a que ya lo realizó* ( $M=1.99$ ;  $DT=1.149$ ). Las valoraciones más altas corresponden a los ítems *Suplantar a otra persona en un examen* ( $M=4.63$ ;  $DT=.971$ ), *Permitir que otra persona me suplante en un examen* ( $M=4.63$ ;  $DT=.979$ ) y *Emplear dispositivos tecnológicos (móviles, tabletas, auriculares sin hilos...) para copiar en un examen* ( $M=3.94$ ;  $DT=1.123$ ). Además, señalan como de menor gravedad las conductas *Compartir en internet un examen* ( $M=2.19$ ;  $DT=1.270$ ) y *Conseguir un examen de un compañero/a que ya lo realizó* ( $M=1.99$ ;  $DT=1.149$ ).

**Tabla 1**

*Frecuencia y Gravedad de conductas deshonestas en la realización de los exámenes*

Ítems	N		M		Md		Mo		DT	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
Emplear “chuletas” para copiar en un examen	310	308	2.22	3.55	2.00	4.00	2	4	1.064	1.153
Emplear dispositivos tecnológicos (móviles, tabletas, auriculares sin hilos...) para copiar en un examen	310	308	2.25	3.94	2.00	4.00	1	5	1.187	1.123
Copiar de un compañero/a durante un examen	309	307	2.70	3.34	3.00	3.00	2	4	1.266	1.259
Permitir que un compañero/a me copie durante un examen	310	306	2.48	2.80	2.00	3.00	2	2	1.179	1.296
Suplantar a otra persona en un examen	309	306	1.18	4.63	1.00	5.00	1	5	.423	.971
Permitir que otra persona me suplante en un examen	309	305	1.14	4.63	1.00	5.00	1	5	.396	.979
Compartir en internet un examen	309	307	3.14	2.19	3.00	2.00	5	1	1.484	1.270
Conseguir un examen de un compañero/a que ya lo realizó	309	307	3.51	1.99	4.00	2.00	5	1	1.347	1.149
Vender un examen	306	304	1.66	3.60	1.00	4.00	1	5	1.120	1.413
Comprar un examen	306	305	1.59	3.33	1.00	4.00	1	5	1.043	1.519
Negar estar copiando en un examen cuando se está haciendo	309	307	2.73	3.37	3.00	4.00	1	4	1.493	1.313
Utilizar un pretexto falso para pedir retrasar un examen	305	305	1.92	3.25	2.00	3.00	1	3	1.018	1.243

En la tabla 2, se puede observar que a la hora de realizar trabajos académicos son prácticas frecuentes entre el alumnado *Incluir fotografías, imágenes, videos, etc. en un*

*trabajo sin pedir autorización para su uso* ( $M=3.78$ ;  $DT=1.254$ ) con una puntuación medida por encima del valor central de la escala. Con cierta frecuencia, con valores próximos a la media, cabe citar las prácticas *Hacer un trabajo a partir de fragmentos copiado literalmente sin poner los/as autores/as* ( $M=2.84$ ;  $DT=1.300$ ) y *Añadir referencias bibliográficas no consultadas en un trabajo* ( $M=2.95$ ;  $DT=1.346$ ). Las prácticas menos habituales con valores medios más bajos corresponden a los ítems *Comprar un trabajo* ( $M=1.62$ ;  $DT=.879$ ) y *Vender un trabajo* ( $M=1.70$ ;  $DT=.968$ ).

En cuanto a la gravedad de las acciones los ítems que alcanzan las puntuaciones más altas son *Entregar como propio un trabajo completo de Internet, sin modificarlo* ( $M=4.16$ ,  $DT=1.136$ ), *Presentar como propia una obra, traducida literalmente de Internet, que fue escrita en otro idioma* ( $M=4.02$ ,  $DT=1.168$ ) y *Presentar como propio un trabajo de otro/a alumno/a* ( $M= 4.17$ ,  $DT=1.114$ ). Son consideradas prácticas menos graves, *Añadir referencias bibliográficas no consultadas en un trabajo* ( $M=2.73$ ,  $DT=1.158$ ) y *Excluir en un trabajo referencias bibliográficas consultadas* ( $M=2.79$ ,  $DT=1.263$ ).

**Tabla 2**

*Frecuencia y Gravedad de conductas deshonestas en la realización de trabajos*

Ítems	N		M		Md		Mo		DT	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
Entregar como propio un trabajo completo descargado de Internet, sin modificarlo	308	307	1.95	4.16	2.00	5.00	1	5	1.095	1.136
Hacer un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente sin poner los/as autores/as	309	306	2.84	3.64	3.00	4.00	3	5	1.300	1.231
Añadir referencias bibliográficas no consultadas en un trabajo	308	306	2.95	2.73	3.00	3.00	3	2	1.346	1.158
Excluir en un trabajo referencias bibliográficas consultadas	308	305	2.83	2.79	3.00	3.00	2	2	1.261	1.263

Presentar como propia una obra traducida literalmente de Internet, que fue escrita en otro idioma	303	302	1.89	4.02	2.00	4.00	1	5	.997	1.168
Incluir fotografías, imágenes, videos, etc. en un trabajo sin pedir autorización para su uso	306	304	3.78	2.86	4.00	3.00	5	3	1.254	1.292
Utilizar un pretexto falso para pedir retrasar la entrega de un trabajo	302	303	2.39	2.96	2.00	3.00	2	3	1.212	1.238
Presentar como propio un trabajo de otro/ alumno/a	306	304	1.92	4.17	2.00	5.00	1	5	1.070	1.114
Comprar un trabajo	303	301	1.62	3.77	1.00	4.00	1	5	.879	1.335
Vender un trabajo	301	300	1.70	3.73	1.00	4.00	1	5	.968	1.318
Incluir datos falsos en un trabajo	304	301	2.18	3.94	2.00	4.00	2	5	1.133	1.139

En cuanto a la frecuencia de realización de conductas deshonestas hacia el profesorado es necesario destacar tal y como se puede comprobar en la tabla 3, que el ítem con un valor más alto en su media es *Omitir la comunicación al profesorado de casos de fraude cometidos por otros/as alumnos/as* ( $M=3.24$ ;  $DT=1.544$ ). Las puntuaciones más bajas corresponden a los ítems *Falsifica la firma de un profesor de un documento* ( $M=1.27$ ;  $DT=.852$ ) y *Falsificar documentos académicos (certificados de notas, etc.)* ( $M=1.50$ ;  $DT=.854$ ). En cuanto a la gravedad de estas conductas, el alumnado señala como muy graves con puntuaciones próximas al valor más alto de la escala *Falsificar documentos académicos (certificados de notas, etc.)* ( $M=4.56$ ;  $DT=.999$ ), *Falsificar la firma de un profesor en un documento* ( $M=4.70$ ;  $DT=.852$ ) e *Inventar problemas personales para que el profesorado modifique la calificación de la evaluación* ( $M=4.08$ ;  $DT=1.230$ ); el resto de las conductas muestran valores muy por debajo de la media.



**Tabla 3**

*Frecuencia y Gravedad de conductas deshonestas hacia el profesorado*

Ítems	N		M		Md		Mo		DT	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
Falsificar documentos académicos (certificados de notas etc.)	302	302	1.50	4.56	1.00	5.00	1	5	.854	.999
Omitir la comunicación al profesorado de casos de fraude cometidos por otros/as alumnos/as	301	300	3.24	2.67	3.00	3.00	5	1	1.544	1.396
Utilizar un pretexto falso para justificar la no asistencia a clase	304	302	3.18	2.70	3.00	3.00	3	2	1.377	1.288
Inventar problemas personales para que el profesorado modifique la calificación de la evaluación	303	302	1.91	4.08	2.00	5.00	1	5	1.106	1.230
Falsificar la firma de un profesor en un documento	307	305	1.27	4.70	1.00	5.00	1	5	.608	.852

En la tabla 4 se muestran los resultados correspondientes a la valoración de la frecuencia de acciones deshonestas hacia los/as compañeros/as. Se puede observar que todas las conductas obtienen puntuaciones por debajo del valor central de la escala, siendo las valoradas con menor frecuencia *Dañar el material de trabajo de los/as compañeros/as* ( $M=1.34$ ;  $DT=.674$ ) e *Interferir en la realización de las actividades académicas de los/as compañeros/as* ( $M=1.75$ ;  $DT=5.931$ ), acciones que por su parte son consideradas de mayor gravedad.

**Tabla 4**

*Frecuencia y Gravedad de conductas deshonestas hacia los/as compañeros/as*

Ítems	N		M		Md		Mo		DT	
	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G
Incluir a un compañero/a en un trabajo en cuya elaboración no participó	422	420	2.08	2.43	2.08	2.23	2.23	2.43	2.22	2.43
Negarse a cooperar en un trabajo en equipo	303	303	2.48	4.17	2.00	5.00	1	5	1.361	1.072
Menospreciar las aportaciones de un compañero/a en un trabajo	304	301	2.36	4.08	2.00	4.00	1	5	1.242	1.073
Dañar el material de trabajo de los/as compañeros/as	306	305	1.34	4.57	1.00	5.00	1	5	.674	.825
Interferir en la realización de las actividades académicas de los/as compañeros/as	305	303	1.75	4.20	1.00	5.00	1	5	5.931	1.052

### Discusión

La honestidad académica ha de ser un elemento clave en la institución universitaria y principalmente en el alumnado en formación. No obstante, hay evidencias que ponen de manifiesto que cada vez es más habitual la existencia de este tipo de prácticas entre el alumnado.

Los resultados obtenidos han permitido conocer la percepción de los estudiantes universitarios de grado sobre la frecuencia y la gravedad de determinados comportamientos que son considerados al margen de la integridad académica.

De los resultados obtenidos se desprende que hay una tendencia entre el alumnado a realizar con mayor frecuencia acciones que atentan contra la integridad académica en los trabajos, seguida de las acciones deshonestas hacia los/as compañeros/as y el profesorado y, por último, en la realización de exámenes.

En concreto, entre los comportamientos relacionados con la realización de exámenes, los que se observan con mayor frecuencia son compartir en internet un examen y conseguir un examen de un compañero/a que ya lo realizó. Entre los comportamientos relacionados con los trabajos son prácticas habituales entre el alumnado incluir fotografías, imágenes, videos, etc. en un trabajo sin pedir autorización para su uso, hacer un trabajo a partir de fragmentos copiados literalmente sin poner los/as autores/as y añadir referencias bibliográficas no consultadas en un trabajo. Finalmente, cabe indicar que el alumnado considera como algo habitual utilizar pretextos falsos para justificar la no asistencia a clase mientras que no suelen adoptar conductas deshonestas hacia sus compañeros/as.

Respecto a la gravedad de las acciones, el alumnado tiende a valorar como muy graves la suplantación de una persona en un examen, el empleo de dispositivos tecnológicos para copiar, entregar como propio un trabajo completo descargado de internet sin modificarlo, presentar como propia una obra traducida literalmente de internet que fue escrita en otro idioma, la falsificación de documentos académicos, dañar el material de trabajo de los/as compañeros/as e interferir en la realización de las actividades académicas de los/as colegas.

Los resultados obtenidos se sitúan en la línea de los obtenidos por Marzo-Navarro y Ramírez-Alesón (2020), Sureda-Negre et al. (2020) y Sánchez (2020) y ponen en evidencia que existe correspondencia entre la frecuencia de realización de conductas deshonestas y su gravedad, ya que aquellas conductas menos frecuentes son las que se consideren más graves y viceversa.

Por último indicar que es necesario examinar las prácticas académicas en las instituciones de educación superior y buscar soluciones que eviten la mala praxis del alumnado en el aprendizaje y estudio.

## Referencias

- Belli, S., López, C., y Guarda, T. (2020, February). Plagiarism detection in the classroom: honesty and trust through the Urkund and Turnitin software. En A. Rocha, C. Ferrás, C.E. Montenegro y V. Medina (Eds), *International Conference on Information Technology & Systems* (pp. 660-668). Springer.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 207-225. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000100011>
- Flores, E.M., Mendoza, D.J, Castillo, K.M., y González, J.F. (2021). Análisis del nivel de plagio de los resultados de los exámenes online y su correlación con los trabajos de titulación de pregrado. *Revista Científica Multidisciplinar*, 2(7). <http://dx.doi.org/10.47820/recima21.v2i7.579>
- International Center for Academic Integrity (2021). *The fundamental values of academic integrity* (3ª Ed.). Clemson University.
- Marzo-Navarro M., y Ramírez-Alesón M. (2023). Comportamientos deshonestos y medidas correctoras. Perspectiva del estudiante universitario de negocios. *Revista de Educación*, 399, 183-209. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-566>
- Ramos, R., Gonçalves, J., y Gonçalves, S. P. (2020), The Unbearable Lightness of Academic Fraud: Portuguese Higher Education Students' Perceptions. *Education Sciences*, 10 (351). <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10120351>
- Sánchez, F. J. R. (2020). Nuevos comportamientos de deshonestidad académica en estudiantes mexicanos: un estudio exploratorio. *Informes Psicológicos*, 20(2), 155-170. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a11>
- Sureda-Negre, J. S., Forgas, R. C., y Planas, M. G. (2009). Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. *Estudios sobre educación*, 17, 103-122. <http://dx.doi.org/10.15581/004.17.22420>

- Sureda-Negre, J., Cerdá-Navarro, A., Calvo-Sastre, A., y Comas-Forgas, R. (2020). Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel de expertos. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 201-219. <https://doi.org/10.6018/rie.358781>
- Tatum, H., y Schwartz, B. M. (2017). Honor codes: Evidence based strategies for improving academic integrity. *Theory Into Practice*, 56(2), 129-135. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1308175>
- Tayan, B.M. (2017). Academic misconduct: An investigation into male students' perceptions, experiences & attitudes towards cheating and plagiarism in a Middle Eastern University context. *Journal of Education and learning*, 6 (1), 156-166. <https://www.sciencegate.app/app/redirect#aHR0cHM6Ly9keC5kb2kub3JnLzEwLjU1MzkvamVsLnY2bjFwMTU4>
- Teixeira, A.C., y Rocha, M.F. (2006). Academic Cheating in Austria, Portugal, Romania and Spain: A comparative Analysis. *Research in Comparative and International Education*, 1 (3), 198-209. <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2006.1.3.198>
- Vaamonde, J.D., y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII (3-4), 7-27.
- Vlasenko A., y Shirokanova A. (2022). The Role of Values in Academic Cheating at University Online. En Alexandrov D. A. et al. (Eds.), *Digital Transformation and Global Society. DTGS 2021* (pp. 294-307). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-93715-7\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-030-93715-7_21)

A Lei de Cotas e a ampliação da diversidade e da inclusão: o novo perfil dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior.

Lauro Lopes Pereira-Neto\* <https://orcid.org/0000-0001-9429-0798>, Leandro Almeida\*\*  
<https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

\* Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió – AL – Brasil, \*\* Universidade do Minho (UMinho), Braga – Portugal.

Financiamento: Edital nº 16/2023 PRPPI/IFAL - Programa de Iniciação Científica (PIBIC) 2023-2024

Autor de contato: Lauro Lopes Pereira-Neto, [lauro.pereira@ifal.edu.br](mailto:lauro.pereira@ifal.edu.br)

## Resumo

No Brasil, nestas duas últimas décadas, a adoção de políticas públicas visando à expansão das vagas no ES e à democratização do seu acesso completou 10 anos de sua aprovação, permitindo o surgimento de um “novo público” no ES. Caracteristicamente heterogêneo e com expressiva diversidade psicossocial e cultural, esses estudantes acedem ao ES com trajetórias de vida truncadas e projetos de vida diversificados, muitos deles pela necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho ou por já terem constituído família. Estudos, na área, indicam que esses estudantes ingressam no ES, acreditando que só o investimento na formação acadêmica poderá garantir-lhes a possibilidade de uma mobilidade social ascendente. Apontam ainda que os estudantes do gênero feminino, que ingressam pelo sistema de cotas, antecipam maiores dificuldades na gestão financeira, das emoções e das atividades diárias, bem como dificuldades de interação, integração e compromisso social. Por outro lado, apresentam um autoconceito positivo quanto à possibilidade de sucesso acadêmico, expressam acreditar em novas possibilidades de aprendizado, no crescimento profissional, na possibilidade de empreender e de inovar no exercício futuro da profissão. É nesse contexto que se apresenta a proposta de criação de um Observatório de Percurso Acadêmico para o Instituto Federal de Alagoas, visando identificar os fatores psicossociais que mais impactam na adaptação e integração, na satisfação, no sucesso acadêmico e na permanência exitosa do “novo público” do ES,

assim como avaliar a eficácia dos contextos educativos e ações institucionais envolvidas no processo de adaptação acadêmica desses estudantes.

Palavras-chave: Ensino superior. Adaptação acadêmica. Lei de cotas. Percursos acadêmicos.

### **The Quotas Law and the expansion of diversity and inclusion: the new profile of students at Federal Higher Education Institutions.**

#### Abstract

In Brazil, in the last two decades, the adoption of public policies aimed at expanding HE places and democratizing access to HE has completed 10 years of its approval, allowing the emergence of a "new public" in HE. Characteristically heterogeneous and with expressive psychosocial and cultural diversity, these students access HE with truncated life trajectories and diversified life projects, many of them due to the need for early insertion into the labor market or because they have already started a family. Studies in the area indicate that these students enter HE believing that only investment in academic training can guarantee them the possibility of upward social mobility. They also point out that female students who enter through the quota system anticipate greater difficulties in managing finances, emotions and daily activities, as well as difficulties in interaction, integration and social commitment. On the other hand, they have a positive self-concept regarding the possibility of academic success, expressing belief in new learning possibilities, professional growth, the possibility of undertaking and innovating in the future exercise of the profession. It is in this context that the proposal to create an Academic Path Observatory for the Federal Institute of Alagoas is presented, aiming to identify the psychosocial factors that most impact the adaptation and integration, satisfaction, academic success and successful permanence of the "new public" of HE, as well as to evaluate the effectiveness of the educational contexts and institutional actions involved in the process of academic adaptation of these students.

Keywords: Academic adaptation. Equity of learning. Higher education. Quotas law. Academic satisfaction.

Nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, temos observado uma profunda mudança no perfil dos estudantes que ingressam no Ensino Superior (ES). As vagas do ES, que historicamente estiveram, quase que exclusivamente, destinadas aos filhos de uma elite socioeconômica, passaram a ser ocupadas por um público mais heterogêneo e diversificado. No Brasil, esta mudança no perfil dos estudantes se deu devido à adoção de políticas públicas voltadas à expansão da oferta de vagas e à democratização do seu acesso, desencadeando um crescimento significativo do número de estudantes que ingressam no ES com trajetórias escolares e histórias de vida peculiares, oriundos de uma classe social mais baixa que em muito se diferenciam dos tradicionais estudantes do ES.

Dentre as ações de expansão e democratização das vagas e matrículas no ES da rede pública no Brasil, destacam-se: a criação da Rede Federal de Educação Superior, que em 2023 comemora 15 anos da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –REUNI (Brasil, 2007) e a criação da Lei de cotas nº 12711 (Brasil, 2012), que em 2022 completou 10 anos de sua criação. A adoção dessas políticas públicas proporcionou uma mudança significativa no perfil dos estudantes ingressantes, garantindo o acesso ao ES de grupos étnicos-culturais menos favorecidos e oriundos das camadas da população de baixa renda, historicamente excluídas e segregadas (Almeida et al., 2012).

É nesse contexto que surgem os “novos públicos” nas Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil, um público com expressiva diversidade psicossocial e cultural. Antes excluídos, esses estudantes ingressam agora na universidade, buscando agregar novos conhecimentos e uma maior qualificação técnica/profissional, ou seja, investem na própria formação acadêmica, uma vez que esta representa o fator mais significativo de mobilidade social ascendente nas sociedades contemporâneas (Faria & Almeida, 2020). Muitos desses estudantes, obrigados a assumir responsabilidades familiares e profissionais precocemente, interromperam a sua trajetória escolar por anos e, só em uma





idade mais avançada, conseguiram ingressar na vida acadêmica. Segundo Pereira Neto (2022), os estudantes, oriundos das camadas sociais mais baixas, acedem à universidade buscando não somente a capacitação para a produção de saberes, mas procuram uma formação técnica/acadêmica - indispensável à participação em projetos sociais e à realização pessoal e profissional (Almeida & Soares, 2004). Afinal, acreditam que só com uma formação acadêmica superior é possível romper com a estratificação social dominante e garantir a mobilidade social e econômica ascendente.

É certo que a chegada de um “novo público” num universo educacional - antes homogêneo - revolucionou e impactou as Instituições de Ensino Superior (IES), que sempre priorizaram o ingresso de estudantes com “trajetórias escolares lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo sem escorregos, aprendendo em progressão contínua” (Arroyo, 2011). As IES não estavam preparadas para uma mudança tão significativa e, conseqüentemente, não possuíam políticas que garantissem as condições necessárias à adaptação acadêmica e, conseqüentemente, ao sucesso acadêmico desse “novo público”(Almeida et al., 2012), fazendo aflorar um grande desafio institucional: compreender o perfil socioeconômico desses novos estudantes as suas expectativas e dificuldades desencadeadas durante o processo de adaptação acadêmica (Kasworm, 2010; Smaniotto, 2011).

O abandono, entendido como resultado de interações entre as características pessoais do estudante, as características formais e informais das instituições e as características da comunidade em que o estudante está inserido, passou a ser uma preocupação real das instituições públicas brasileiras. O modelo ecológico/interacionista de Tinto (2012), defende que o abandono de um estudante no ES ocorre quando este não consegue integrar-se a nível social, sentimento de pertença ao grupo e integração positiva com os pares, professores e comunidade acadêmica; e a nível acadêmico, bom rendimento acadêmico, estratégias de aprendizagem adequadas e as expectativas positivas quanto ao futuro da carreira (Casanova, 2020; Farias, 2021).

Nem sempre o estudante - jovem ou adulto - ao ingressar no ES, possui os recursos pessoais necessários para gerir as possíveis adversidades advindas do novo convívio acadêmico e, com isso, pode apresentar dificuldades em estabelecer uma integração

acadêmica satisfatória, levando-o à decisão de abandono dos estudos. Uma integração acadêmica e social estabelecida de forma satisfatória, diminui os riscos de abandono, uma vez que desencadeia um sentimento de pertencimento e identidade, tanto com a instituição quanto com a comunidade acadêmica, garantindo a sua permanência, a continuidade dos estudos e o sucesso acadêmico. (Almeida et al., 2020; Araújo & Almeida, 2019; Casanova, 2020; Osti et al., 2020).

Na outra ponta dessa temática, estão as instituições de ensino. Não muito raro, observa-se que grandes instituições de ES, pautadas pela impessoalidade, promovem a meritocracia: um ambiente de cobrança acadêmica, de incentivo à produtividade e ao rendimento de excelência. Isso pode se tornar um obstáculo para a adaptação acadêmica de alguns estudantes, que, por não atenderem às expectativas da instituição, podem não desenvolver um sentimento de pertença, fazendo emergir um desconforto emocional e social, potencializando a propensão ao abandono e ao insucesso escolar.

Pereira-Neto e Almeida (2021) apontam que as expectativas e dificuldades acadêmicas dos estudantes que ingressam no primeiro ano dos cursos superiores do IFAL/Campus Maceió apresentam-se diferentes em função do gênero e da vulnerabilidade social. Os estudantes do gênero feminino que afirmaram ter ingressado pelo sistema de cotas anteciparam maiores dificuldades em comparação com os estudantes cotistas do gênero masculino. Segundo estudos na área, os “novos públicos” do ES, nomeadamente os do gênero feminino, apresentam uma identidade multifacetada adquirida nas diversas experiências de vida (Fragoso & Valadas, 2018a; González-Monteagudo et al., 2018). São mulheres com características pessoais ou papéis sociais específicos (casadas, mães, trabalhadoras), que podem justificar a antecipação de maiores dificuldades na gestão da autonomia e no estabelecimento de relações interpessoais ao ingressarem no ensino superior (Pereira Neto, 2022).

Durante o período pandêmico e a oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE) pelo IFAL, as dificuldades de adaptação acadêmica desse “novo público”, devido à acentuada desigualdade social e de infraestrutura digital, apresentaram-se ainda mais comprometedoras (Pereira-Neto et al., 2021a). Os estudantes, especialmente aqueles que expressaram não possuir as condições satisfatórias para o acompanhamento das

atividades remotas, apresentaram níveis mais baixos de adaptação com o ensino, bem como um aumento significativo da dificuldade de adaptação pessoal e do desconforto do estado emocional e na organização dos estudos, nomeadamente entre os estudantes que afirmaram ter sofrido impactos negativos (financeiros e emocionais) durante a pandemia. Segundo Pereira Neto (2022), a adaptação acadêmica durante o ERE esteve fortemente condicionada pela crise pandêmica, especialmente entre os estudantes que apresentavam uma situação de carência de infraestrutura digital para o acompanhamento das atividades remotas, acentuando as desigualdades sociais de certos grupos de estudantes e desnudando a exclusão digital em que viviam uma parcela significativa da população brasileira (Saraiva et al., 2020; Wenczenovicz, 2020).

Em contrapartida, os “novos públicos” do IFAL/Maceió que aprenderam, ao longo da vida, a lidar com as adversidades, enfrentar desafios e gerenciar simultaneamente atividades diversas, mesmo diante das dificuldades e obstáculos impostos pela pandemia e pelo isolamento social (Pereira-Neto et al., 2022), expressaram perspectivas positivas de empregabilidade e êxito profissional, apresentaram um autoconceito positivo quanto à possibilidade de sucesso acadêmico, acreditaram em novas possibilidades de aprendizado, no crescimento profissional, na possibilidade de empreender e de inovar no exercício futuro da profissão (Amaral & Polydoro, 2020; Merve, 2021; Pereira-Neto et al., 2022). Esses estudantes em vulnerabilidade social, geralmente aqueles com maior idade - denominados de “novo público”, acreditam que só o investimento na formação acadêmica em nível superior, poderá garantir-lhes a possibilidade de mobilidade social ascendente e, conseqüentemente, a ruptura da estratificação social dominante.

É nesse contexto que se apresenta essa comunicação, cujo objetivo é apresentar a proposta de criação de um Observatório de Percurso Acadêmico para o Instituto Federal de Alagoas, cujo objetivo principal busca compreender a trajetória acadêmica dos estudantes dos cursos superiores do Ifal-Maceió, especialmente aqueles que ingressam por meio do sistema de cotas, buscando identificar os fatores psicossociais que mais impactam na sua integração acadêmica, no sucesso acadêmico e na sua permanência exitosa. Os objetivos secundários buscam: identificar o perfil dos estudantes ingressantes nos cursos superiores do Ifal-Campus Maceió, as suas expectativas e as possíveis

dificuldades de adaptação com a integração social, com as vivências acadêmicas, com o próprio desempenho acadêmico, com as relações interpessoais e com a estrutura organizacional da instituição; identificar os fatores que se mostram preditores da participação acadêmica e do envolvimento dos estudantes nas atividades curriculares; apontar as variáveis pessoais e institucionais que concorrem para uma permanência exitosa ou para o desejo de abandono dos estudos; bem como investigar os fatores psicossociais que mais impactam na satisfação com a experiência acadêmica dos estudantes e avaliar a eficácia dos contextos educativos e ações institucionais envolvidas no processo de adaptação acadêmica dos estudantes.

## **Metodologia**

### **Participantes**

A criação do observatório visa acompanhar a trajetória acadêmica de todos os estudantes ao longo do primeiro semestre no curso. Em números atuais, cerca de 600 estudantes ingressam anualmente nos cursos superiores do Ifal/Maceió.

### **Instrumentos**

Adota-se uma metodologia de estudo longitudinal de caráter descritivo e analítico por meio da aplicação de questionários validados no Brasil: Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para ingressar na educação superior (Marinho-Araujo et al., 2015); Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (Pereira-Neto et al., 2021b); Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (Osti & Almeida, 2019).

### **Procedimentos**

O observatório coleta informações dos estudantes por meio dos instrumentos de recolha de dados validados para a realidade brasileira. Na sua primeira fase, propõe a aplicação de um questionário de caracterização sociodemográfica, aplicado no primeiro mês de aula, buscando identificar os aspectos constitutivos da vida dos estudantes como: nível de escolaridade dos pais, renda familiar per capita, composição familiar, estado civil, profissão, tipo de escola de conclusão do ensino médio, tipo de vaga de acesso (ampla concorrência ou cota), entre outros. Posteriormente, a aplicação do Questionário

de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior, com padrão de resposta no formato Likert de 5 pontos, variando entre 1 (nenhuma dificuldade) e 5 (muita dificuldade). Agrupando as dificuldades em três dimensões: (i) Dificuldades Acadêmicas - dificuldades ao nível da aprendizagem e organização da vida escolar; (ii) Dificuldades de Autonomia - dificuldades na gestão pessoal, financeira, das emoções, das atividades e do tempo; (iii) Dificuldade Interpessoal - dificuldades de interação e integração social e de gestão das relações sociais anteriores. Por fim, a aplicação da Escala Brasileira de Expectativas Acadêmicas para Ingressantes na Educação Superior - Versão abreviada para o Brasil. No formato tipo Likert de 6 pontos, que variam entre 1 (discordo totalmente) e 6 (concordo totalmente), a escala avalia as expectativas dos estudantes agrupadas nos seguintes domínios: (i) formação acadêmica de qualidade; (ii) compromisso social e acadêmico; (iii) ampliação das relações interpessoais; (iv) oportunidade de internacionalização e intercâmbio; (v) perspectiva de sucesso profissional; (vi) preocupação com a autoimagem; e (vii) desenvolvimento de competências transversais.

Na segunda fase, adota-se a aplicação do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica após a conclusão do semestre letivo pelos estudantes, buscando avaliar a satisfação acadêmica dos estudantes em cinco dimensões: a) satisfação com os recursos econômicos, que procura descrever a satisfação dos estudantes quanto aos seus recursos econômicos; b) satisfação com o ensino, que busca descrever a satisfação dos estudantes quanto ao ambiente de ensino, envolvendo a avaliação da qualidade do ensino, o relacionamento com os professores, a adequação dos métodos de avaliação e o planejamento das atividades docentes; c) satisfação com a aprendizagem e o rendimento, que descreve a satisfação dos estudantes quanto à aprendizagem e o rendimento acadêmico, envolvendo a organização dos estudos, os comportamentos de aprendizagem, a participação nas aulas e o comprometimento com a realização das atividades; d) satisfação com as relações interpessoais, que descreve a satisfação dos estudantes quanto às relações interpessoais, nomeadamente o estabelecimento e a manutenção das relações de amizade; e) satisfação profissional, que busca descrever a satisfação dos estudantes quanto à realização profissional, os projetos para o futuro, o investimento na carreira e a perspectiva de empregabilidade futura.

Finalmente, na terceira fase, também, ao final do semestre letivo, procede-se a análise documental referente aos índices de desempenho e rendimento acadêmico (notas, frequências, participação em eventos/palestras/seminários/congressos, participação em projetos de pesquisa/ensino/extensão). A análise dessas variáveis torna-se importante, para avaliar quão determinante esse fator é, ao ponto de influenciar na decisão dos estudantes em permanecer ou abandonar os estudos.

### **Resultados Esperados**

Espera-se, com a implantação do Observatório, que as análises dos dados possam apontar as características pessoais e sociais que mais impactam na integração e adaptação acadêmica dos estudantes, especialmente aqueles que tenham ingressado pelo sistema de Cotas. Buscando esclarecer os motivos que levam esse “novo público” do ES a ingressar nos cursos superiores do Ifal-Maceió e avaliar o impacto da formação acadêmica superior em suas vidas pessoais e profissionais. Acredita-se que os resultados das respostas dos estudantes corroborem com investigações na área da psicologia da educação ao afirmarem que os estudantes, especialmente aqueles oriundos das classes sociais mais baixas, acedem à universidade buscando não somente a capacitação para a produção de saberes, mas procurando uma formação técnica/acadêmica - cada vez mais indispensável à participação em projetos sociais e à realização pessoal e profissional (Almeida & Soares, 2004; Pereira Neto, 2022).

Espera-se que os resultados apontem as possíveis dificuldades de adaptação com a integração social, com as vivências acadêmicas, com o próprio desempenho acadêmico, com as relações interpessoais e com a estrutura organizacional da instituição, especialmente entre os estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas. Revelem as variáveis pessoais e institucionais que concorrem para uma permanência exitosa ou para o desejo de abandono dos estudos. Bem como investigar os fatores psicossociais que mais impactam na satisfação com a experiência acadêmica dos estudantes e avaliar da eficácia dos contextos educativos e ações institucionais envolvidas no processo de adaptação acadêmica dos estudantes.

A implantação do Observatório de Percurso Acadêmico no Ifal/Maceió, além de servir como instrumento revelador dos fatores psicossociais que mais impactam na adaptação, satisfação acadêmica e na permanência dos estudantes, apresenta-se como um potente mecanismo de avaliação da eficácia institucional. Conhecer os fatores que promovem a satisfação dos estudantes, sejam eles cotistas ou não cotistas, com base na avaliação dos seus interesses e percepções sobre as vivências experimentadas no ensino superior, permite às IES, além de compreender o perfil psicossocial e identificar as expectativas e dificuldades vivenciadas pelos estudantes, inferir sobre a eficácia dos contextos educativos e das ações institucionais envolvidas no processo de adaptação acadêmica, antecipando assim ações que amenizem as desigualdades de aprendizagem, a fim de promover e oportunizar condições equitativas de aprendizagem ao universo diversificado e heterogêneo da sua população estudantil.

Para isso, faz-se necessário que as IES repensem a tradicional busca pela excelência acadêmica e o incentivo à meritocracia, priorizando assim a exploração dos potenciais e competências não só cognitivas e metacognitivas, mas adaptativas dos estudantes. O Observatório busca contribuir para que as IES reconheçam o protagonismo dos “novos públicos”, valorizando suas estratégias de aprendizagem, de autoeficácia e de autorregulação, bem como promovam a implantação de ações educativas que incentivem a autonomia estudantil e desencadeiem o fortalecimento das relações interpessoais e do sentimento de pertencimento acadêmico.

### Referências

- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., Angeli dos Santos, A. A., & Ambiel, R. A. M. (2020). Development of a transcultural questionnaire of motives for higher education dropout. *Avaliacao Psicologica*, 18(2), 201–209. <https://doi.org/10.15689/AP.2019.1802.17694.11>
- Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899–920. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772012000300014>
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários : Sucesso escolar e

- desenvolvimento psicossocial. In S. Polydoro & E. N. G. da S. Mercuri, *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (p. 1–18). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Amaral, E., & Polydoro, S. (2020). Os Desafios da mudança para o Ensino Remoto Emergencial na graduação na UNICAMP – BRASIL. *Linha Mestra*, 0(41a), 52–62. <https://doi.org/10.34112/1980-9026>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2019). Sucesso acadêmico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Org.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (p. 159–178). Braga: ADIPSIEDUC.
- Arroyo, M. (2011). *Miguel Arroyo: educador em diálogo com o nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Brasil. (2007). *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6096.htm)
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Presidência da República.. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)
- Casanova, J. R. (2020). *O abandono de estudantes do Ensino Superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais*. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/72076>
- Faria, A. A. G. de B. T., & Almeida, L. S. (2020). Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7(1), 1–17. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797>
- Farias, R. V. (2021). *Transição , adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no Ensino Superior : um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação , Ciência e Tecnologia da Paraíba*. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/78216>



- Fragoso, A. C. P., Quintas, H. L., & Gonçalves, T. I. C. (2016). Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior. *Laplage em Revista*, 2(1), 97–111. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621122p.97-111>
- Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018). Dos “Novos Públicos” do Ensino Superior aos estudantes “não tradicionais” no Ensino Superior: contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In A. Fragoso & S. T. Valadas, *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (p. 19–38). Coimbra: CINEP/IPC.
- González-Monteaugudo, J., Herrera-Pastor, D., & Padilla-Carmona, M. T. (2018). Abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não tradicionais. In A. Fragoso & S. T. Valadas, *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (p. 59–77). Coimbra: CINEP/IPC.
- Kasworm, C. E. (2010). Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143–160. <https://doi.org/10.1177/0741713609336110>
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. de S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Revista Avaliação Psicológica*, 14(1), 133–141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>
- Merve, C. (2021). Are the effects of pandemics on our life always bad? Positive effects of Covid-19 on our life. *Educational Research and Reviews*, 16(9), 382–388. <https://doi.org/10.5897/err2021.4193>
- Osti, A., & Almeida, L. S. (2019). Satisfação acadêmica no Ensino Superior. In L. Almeida, *Estudantes do ensino superior: desafios e oportunidades* (p. 99–114). Braga: ADIPSIEDUC.
- Osti, A., Chico, B. M., Oliveira, V. De, & Almeida, L. S. (2020). Satisfação acadêmica : Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, 9(1), 94–106. <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo6/>
- Pereira-Neto, L. L., & Almeida, L. S. (2021). Estudantes Adultos no Ensino Superior: estudo no Ifal-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida

- acadêmica. *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq*, XIII(1), 152–172.  
<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8315/5927>
- Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2021a). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R): Estudo de Validação. *Revista E-Psi*, 1(10), 19–37. <https://revistaepsi.com/artigo/2021-ano10-volume1-artigo2/>
- Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2021b). Questionário de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES): Validação. *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq*, XIII(1), 33–55. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8309/5921>
- Pereira-Neto, L. L., Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2022). Os estudantes não-tradicionais e os desafios da adaptação ao ensino superior remoto. *Humanidades e Inovação*, 9(27), 140–152. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6657>
- Pereira Neto, L. L. (2022). *Estudantes adultos no Ensino Superior do Ifal-Maceió: os desafios e conquistas no regresso à vida acadêmica*. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/84955>
- Saraiva, K., Traversini, C., & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Praxis Educativa*, 15, 1–24. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16289.094>
- Smaniotto, S. R. U. (2011). Alunos Adultos e a Vivência no Ensino Superior. *Momentum*, 1(9), 95–120. <https://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/view/61/0>
- Tinto, V. (2012). A theory of individual departure from institutions of higher education. In V. Tinto, *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (p. 84–137). Chicago: The University of Chicago Press.
- Wenczenovicz, T. J. (2020). Ensino a distância, dificuldades presencias: perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 1750–1768. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>

## Representações do lúdico no Parecer Sucupira

Maria Vitoria Maia (<https://orcid.org/0000-0002-9697-8243>)\*, Edson Miyata (<https://orcid.org/0000-0001-8552-1048>)\*\*

\* Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, \*\*Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – Inmetro e Universidade Estácio de Sá

Maria Vitoria Maia – mariavitoriam Maia@gmail.com

### Resumo

O presente trabalho compõe a tese defendida por Miyata (2022) e partiu da seguinte questão: como o lúdico está representado no Parecer Sucupira? O objetivo principal foi investigar as possíveis representações do lúdico no Parecer CFE no. 977/65, mais conhecido como Parecer Sucupira (Brasil, 1965/2005). Este é o documento que, em 1965, normatizou e definiu tanto os objetivos quanto a estrutura da pós-graduação no Brasil (Ortega e Brandão, 2020). A fundamentação teórica se apoia nas contribuições da psicanálise de Winnicott (1966/1987; 1971/2005), na filosofia sócio-histórica de Huizinga (1905/2005; 1933/2014; 1944/1980) e na psicologia de Vygotsky (1930/2012, 1934/2012). A pesquisa foi de cunho qualitativo e fez uso do procedimento da análise documental e da técnica da análise temática de conteúdo de Bardin (1977/2016). À luz da interpretação proposta na presente fundamentação teórica, os dados indicam que o lúdico está presente no Parecer Sucupira por meio de categorias como *criatividade, desenvolvimento do saber, livre investigação científica, flexibilização e inovação*, entre outras. Apesar de o lúdico ainda estar fortemente vinculado à ideia de brincadeiras infantis no senso comum, conclui-se que este é um conceito potente no campo empírico da pós-graduação. Por fim, defende-se a ampliação tanto da discussão teórica do lúdico, de forma que este conceito seja ressignificado em seu contexto ontológico, quanto das investigações empíricas do lúdico na pós-graduação.

*Palavras-chave:* lúdico, pós-graduação, Parecer Sucupira, criatividade.

## Representations of play on Parecer Sucupira

### Abstract

This research work was conducted as part of the doctoral dissertation defended by Miyata (2022). It started from the following question: how play is represented in Parecer Sucupira? The main objective was to investigate the possible representations of play in the Brazilian document called Parecer CFE no. 977/65, better known as Parecer Sucupira (Brasil, 1965/2005). This is the document that, in 1965, standardized and defined both the objectives and the structure of graduate studies in Brazil (Ortega e Brandão, 2020). The theoretical foundation is based on the contributions of Winnicott's psychoanalysis (1966/1987; 1971/2005), on Huizinga's socio-historical philosophy (1905/2005; 1933/2014; 1944 /1980) and in the psychology of Vygotsky (1930/2012a, 1934/2012b). This qualitative research was developed using documentary analysis and thematic content analysis (Bardin, 1977/2016). According to the interpretation proposed in the present theoretical foundation, this research data indicate that play is present in Parecer Sucupira through categories such as *creativity*, *development of knowledge*, *free scientific investigation*, *flexibilization* and *innovation*, among others. Although play is still strongly linked to the idea of children's games in common sense, it is concluded that this is a powerful concept to be explored in the context of graduate studies. Finally, we advocate the expansion of both the theoretical discussion of play in its ontological meaning, and the increasing of empirical investigations of play in the context of graduate studies.

*Keywords:* play, graduate studies, Parecer Sucupira, creativity.

No grupo de pesquisa O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem (LUPEA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), a temática do lúdico na educação tem sido o foco dos estudos e das investigações ali desenvolvidas. Seus pesquisadores têm investido em trabalhos nos quais a Educação Básica está majoritariamente presente como campo de pesquisa, compreendendo seus sujeitos e seus processos. Temos, portanto, o protagonismo de

crianças e adolescentes como sujeitos pesquisados no tema do lúdico na educação, assim como dos professores que atuam naquele campo.

No ano de 2020, Miyata (2022) iniciou sua pesquisa de doutoramento no PPGE/UFRJ e vinculado ao LUPEA, orientado pela primeira autora do presente trabalho. Aquela pesquisa teve início a partir das reflexões sobre o protagonismo da Educação Básica nas pesquisas do LUPEA sobre o lúdico na educação. Surge, portanto, a seguinte provocação: se os estudos sobre o lúdico no LUPEA têm crianças e jovens como protagonistas, como estaria esse panorama na produção científica brasileira sobre o lúdico na educação no recorte da pós-graduação *stricto sensu*?

Um levantamento bibliográfico preliminar foi realizado para compreender o estado da arte desta temática entre teses, dissertações e artigos brasileiros no período de 2016 a 2020. Nenhum trabalho tratou deste tema no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Posteriormente, foi realizada uma investigação mais profunda abrangendo maior número de bancos de dados, o que constituiu o primeiro procedimento da pesquisa de tese de Miyata (2022), inspirado na pesquisa bibliográfica conforme Lima e Mito (2007) e Gil (2018). Os resultados mostraram que: i) entre as 332 teses e dissertações sobre o lúdico na educação, nenhuma tratou da pós-graduação *stricto sensu*; ii) entre os 102 artigos sobre o lúdico na educação, somente um tratou da pós-graduação *stricto sensu*.

O presente trabalho compreende o segundo procedimento da pesquisa de doutoramento de Miyata (2022). Aqui, o foco estava na análise documental do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, mais conhecido como Parecer Sucupira. Este foi o documento que sistematizou a pós-graduação *stricto sensu* brasileira como a conhecemos até hoje. Resumidamente, o Parecer Sucupira organizou os cursos de mestrado e doutorado por áreas de concentração, segmentando-os em duas partes. São elas: i) aulas e seminários com verificação de aproveitamento; ii) pesquisa de um tópico especial daquela área de concentração, para que se produza uma tese (doutorado) ou dissertação (mestrado) como resultado desta pesquisa. Temos, portanto, o documento que normatizou e definiu tanto os objetivos quanto a estrutura da pós-graduação no Brasil (Ortega e Brandão, 2020).

Definido o tema e o recorte do traballo, preguntou-se: como o lúdico estaría representado no contexto do Parecer Sucupira? Interessou-se estudar possíveis passagens deste documento que dialogassem com o lúdico na educação de nível superior, especificamente nos cursos de mestrado e doutorado.

### **Referencial teórico**

O conceito de lúdico defendido neste trabalho parte dos referenciais que têm sido estudados no LUPEA. As contribuições de Winnicott (1971/2005) sobre espaço potencial constituem o principal eixo teórico do LUPEA. Para este autor, a relação do *self* (sujeito) com o mundo externo propicia tensões que podem ser atenuadas por meio de uma área intermediária entre esses elementos. Esta área é o espaço potencial que representa “o playground necessário para que possamos lidar com a realidade externa e também com nossa realidade interna” (Maia, 2007, p. 99). Tem-se, portanto, o espaço potencial como a área da imaginação e da simbolização que propicia o brincar. Para o sujeito adulto, o brincar está mais relacionado com a criatividade, o acolhimento, as artes, o entretenimento, a socialização, a escuta e a experimentação.

Na perspectiva de Huizinga (1933/2014; 1944/1980), o lúdico se manifesta por meio do jogo. Para o autor, o jogo é ontológico, pois está no âmbito da condição humana. Ele destaca, por exemplo, que todas as crianças jogam para aprender, para se adaptar, para socializar e para criar. Assim como Winnicott (1971/2005) advoga a importância do brincar para que o sujeito se relacione mais facilmente com o mundo externo, Huizinga (1944/1980) defende o papel do jogo para que o sujeito exista para além de suas funções estritamente biológicas. Ambos os autores convergem na importância da criatividade e da simbolização como elementos diferenciadores do ser humano. Tem-se, portanto, a criação de um “universo próprio, extraordinário e limitado, no qual os jogadores se movem de acordo com uma lei especial e imperiosa até que esta os libertem” (Huizinga, 1933/2014, p. 23 – tradução nossa).

Para Vygotsky (1930/2012, p. 36), a imaginação é uma questão cara em sua construção teórica, pois se trata de uma “condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem”. Ainda de acordo com o autor, todas as conquistas humanas se materializam por causa da imaginação. Nessa perspectiva, Vygotsky

(1934/2012 – tradução nossa) dialoga com Winnicott ao observar que “a forma mais espontânea de pensar é a brincadeira, ou as fantasias que fazem o desejado parecer conquistável”.

Winnicott, Huizinga e Vygotsky propõem interpretações sobre o lúdico com termos diferenciados – o brincar, o jogo e a imaginação, respectivamente. Na interseção entre esses autores e suas contribuições, temos o lúdico como fenômeno ontológico, isto é, a existência humana, da forma que conhecemos, é possível porque brincamos, jogamos e imaginamos. Por meio do lúdico conseguimos problematizar, gerar hipóteses, experimentar, validar e contestar. Criamos e avançamos porque somos lúdicos.

### **Método**

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e fez uso do procedimento da análise documental. Os dados foram analisados por meio da técnica da análise temática de conteúdo (Bardin, 1977/2016).

O documento Parecer Sucupira foi analisado com o suporte do *software* de análise qualitativa MAXQDA. Foram percorridas três etapas. A primeira etapa foi a leitura fluente, isto é, houve o contato inicial com os dados brutos em sua totalidade e sem se ater a detalhes. A segunda etapa foi a categorização, na qual se fez uso da pesquisa lexical, identificando palavras-chave ou expressões que sintetizassem as ideias-chave do texto, à luz do problema da pesquisa e das contribuições advindas dos autores aqui estudados. Finalmente, à luz destes resultados, na terceira etapa foram desenvolvidas as inferências, isto é, as passagens centrais do documento e suas categorias foram organizadas e interpretadas conforme o referencial teórico que sustentou a presente pesquisa.

### **Resultados**

A análise documental do Parecer Sucupira propiciou a identificação de categorias que dialogavam com o referencial teórico deste trabalho, mesmo sendo este um documento oficial com abordagem mais formal e mais austera. Aqui, interessou a compreensão de qual perspectiva sobre a pós-graduação *stricto sensu* estava presente no Parecer Sucupira, a partir das seguintes categorias primárias advindas de Winnicott (*lúdico, brincar, espaço potencial, experiência cultural, criatividade, ilusão e playground*), de Huizinga (*lúdico, jogo, círculo mágico, cultura, linguagem, mito e rito*)

e de Vygotsky (*imaginação, afetividade, criatividade e emoção*). A partir destas categorias primárias, emergiram as seguintes categorias no texto do Parecer Sucupira, conforme a Tabela 1:

**Tabela 1**

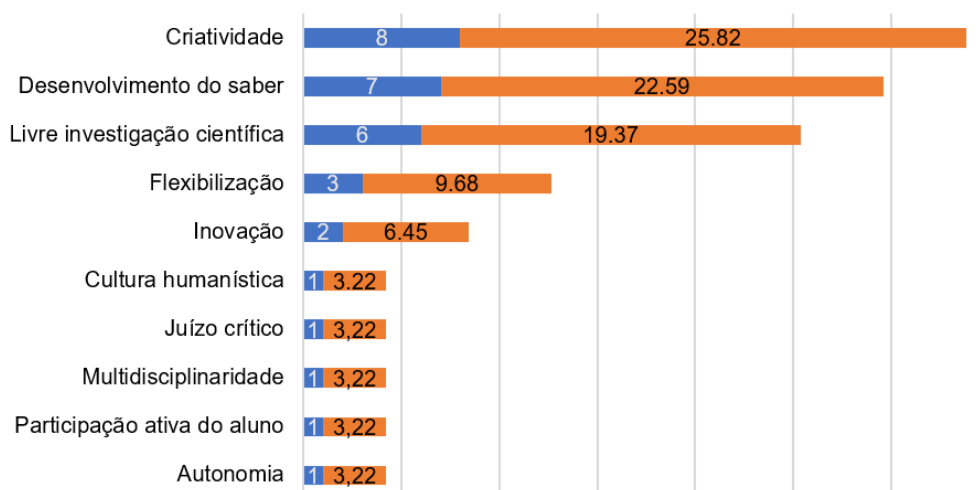
*Categorias localizadas no Parecer Sucupira e que dialogam com os aportes teóricos de Winnicott, Huizinga e Vygotsky*

Categorias identificadas no Parecer Sucupira	Incidência em números absolutos	Incidência em %
Criatividade	8	25.82
Desenvolvimento do saber	7	22.59
Livre investigação científica	6	19.36
Flexibilização	3	9.68
Inovação	2	6.45
Autonomia	1	3.22
Participação ativa do aluno	1	3.22
Multidisciplinaridade	1	3.22
Juízo crítico	1	3.22
Cultura humanística	1	3.22

Graficamente, os resultados foram representados conforme a Figura 1:

**Figura 1**

*Categorias localizadas no Parecer Sucupira e que dialogam com os aportes teóricos de Winnicott, Huizinga e Vygotsky (em números absolutos e em porcentagem)*



## Discussão



Na condición de documento fundante da estruturación do sistema da pós-graduação brasileira, o Parecer Sucupira indicou campos de ideas muito caros ao pensar e ao fazer científicos. Conforme destacaremos no decorrer desta seção, emergiram categorias como *multidisciplinaridade*, *juízo crítico*, *autonomia* e *livre investigação científica*, sendo termos comumente presentes no ambiente da pesquisa acadêmico-científica. Entretanto, a categoria que emergiu como protagonista foi *criatividade* (8; 25.82%), com a qual iniciaremos a presente análise.

O Parecer Sucupira defende “uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora” (Brasil, 1965/2005, p. 163). Observamos que o documento, já em seu início, associa a atividade da pesquisa com o pensamento criativo, compreendendo que o conhecimento avança na medida em que se promovem ações educacionais e de pesquisa mais abertas às experimentações e ao livre pensamento.

A incidência protagonista da categoria *criatividade* parece sinalizar sua potência entre os atores da academia e da ciência. Winnicott (1971/2005, p. 72-73 – tradução nossa) salienta que “será no brincar – e apenas no brincar – que o sujeito como criança ou adulto conseguirá ser criativo e usar sua personalidade integralmente, e será apenas no ser criativo que o sujeito descobre o *self*”. Segue o autor: “é na base do brincar que a experiência existencial do ser humano é construída em sua integridade” (idem, p. 86 – tradução nossa).

Neste trabalho, a concepção do lúdico em perspectiva ontológica entende-o como fenômeno complexo e próprio da natureza humana. O lúdico pode vir nas formas dos termos *play*, brincar ou jogo, conforme os textos originais e os textos traduzidos de Winnicott e Huizinga. Também podemos compreender o lúdico como imaginação e fantasia, de acordo com os aportes de Vyogtsky. Estes autores refletem sobre o lúdico, em suas diversas representações, como característica humana fundamental para se avançar no conhecimento. Sobre o tema, assim examina Huizinga (1905/2005, p. 99 – tradução nossa): “na obra de arte e no relato histórico, o leitor será encorajado a usar sua fantasia

para representar claramente um fragmento da vida, de modo que o conteúdo da representação se estenda além dos limites do sentido literal do que foi lido”.

Ao observar a presença primeira da categoria *criatividade* no Parecer Sucupira, infere-se que o lúdico esteve presente nos debates que, possivelmente, precederam a redação do documento. Novamente, ressalta-se a perspectiva do lúdico ontológico, à luz do que se defende no presente referencial teórico. Por outro lado, é importante destacar que os termos *lúdico*, *brincar* e *jogo* não estão presentes no Parecer Sucupira. O que moveu esta análise foi a identificação de categorias que dialogassem com esses campos de ideias. Um exemplo está nesta passagem: “a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária” (Brasil, 1965/2005, p. 164).

Na sequência, temos as categorias *desenvolvimento do saber* (7; 22.59%), *livre investigação científica* (6; 19.37%), *flexibilização* (3; 9.68%) e *inovação* (2; 6.45%). Estas categorias poderiam ser classificadas como termos *sérios*, isto é, fazem parte de um discurso mais formal e mais corrente na linguagem acadêmica. Por outro lado, essas categorias *sérias* dialogam com o lúdico porque entendemos o saber e a ciência como produtos do pensamento criativo que, por sua vez, se manifesta a partir do lúdico (ou do brincar, ou da fantasia, ou do jogo, ou da imaginação). O saber avança na medida em que brincamos, compreendendo este brincar como experimentação, geração de hipóteses, observação, tentativa-erro, abertura ao outro e abertura ao novo. Winnicott (1966/1987) já observara que o brincar e o trabalho são atos similares,

É importante observar como o Parecer Sucupira ressalta o papel da aprendizagem flexível, no sentido de o percurso do aluno ser fruto de uma construção emancipada, porém tutorada por um orientador. A flexibilidade no percurso e nas escolhas, por sua vez, propicia ao aluno exercer a liberdade em suas escolhas acadêmicas, sendo, em última instância, o exercício do livre pensamento científico. Novamente, temos o diálogo destas categorias com os princípios do lúdico e da criatividade, pois será “no brincar, e, talvez, apenas no brincar, que a criança e o adulto estarão livres para serem criativos” (Winnicott, 1971/2005, p. 71 – tradução nossa).

Propõe-se, ainda, que a categoria *flexibilização* seja interpretada também no contexto dos currículos e das práticas acadêmicas mais flexíveis. Este pensamento pode ser identificado na passagem do Parecer Sucupira que procura definir as características esperadas nos cursos de mestrado e doutorado, com a preocupação de evitar “padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial a toda pós-graduação” (Brasil, 1965/2005, p. 170). Tal pensamento parece ser corroborado nas passagens que defendem “grande flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos” (idem, p. 168) e desenvolvimento da “capacidade criadora e juízo crítico” (ibidem) dos mestrandos e doutorandos. O documento ainda defende que “O programa de estudos do mestrado e doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos [...]” (idem, p. 172).

Mais cinco categorias foram identificadas no Parecer, todas com uma incidência cada (1;3.22%). São estas: *cultura humanística*, *juízo crítico*, *multidisciplinaridade*, *participação ativa do aluno* e *autonomia*.

### **Considerações finais**

Se o lúdico tem a função social de ser a base da nossa civilização (Huizinga, 1944/1980), inferimos que será por meio do lúdico que nós, sujeitos, conseguimos pensar criticamente para evoluir no conhecimento. Em outras palavras, pensamos porque imaginamos, e será por meio da imaginação que conseguimos contrastar e questionar. O pensamento crítico se enriquece à medida que o sujeito se põe em contato com múltiplos saberes e múltiplos contextos, propiciando o diálogo entre diferentes campos do conhecimento, diferentes sujeitos e diferentes visões de mundo. Teremos, portanto, a manifestação da criatividade, do livre pensamento e da flexibilização defendidas no Parecer Sucupira.

No ambiente da pós-graduação, este percurso é construído mais solidamente se seus pesquisadores atuarem como agentes primeiros da sua própria trajetória acadêmica. Assim, constrói-se a autonomia do pesquisador, isto é, a qualidade de ser autor e de ser responsável por suas decisões durante seu percurso na pós-graduação *stricto sensu*. Para cumprir seu papel de centro criador de ciência e cultura (Brasil, 1965/2005), defende-se

que a pós-graduação brasileira precisará ampliar o debate sobre o papel do lúdico em seus processos de pensar e de fazer pesquisa, de forma que consigamos superar, verdadeiramente, o risco de uma educação com “formação enciclopédica e superficial” (idem, p. 164). Para avançar, será preciso simbolizar mais e brincar mais, em seu sentido humanístico e ontológico.

### Referências

- Bardin, L. (1977/2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brasil. (1965/2005). Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação [online]*, 30, 162-173. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>
- Gil, A. C. (2018). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Huizinga, J. (1944/1980). *Homo ludens - a study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul.
- Huizinga, J. (1905/2005). El elemento estético de las representaciones históricas. *Prismas - Revista de Historia Intelectual, Bernal (Argentina)*, 9, 91-107. <https://www.redalyc.org/pdf/3870/387036777006.pdf>
- Huizinga, J. (1933). *De lo lúdico y lo serio*. Casimiro.
- Lima, T. C. S.; Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, 10, 37-45. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>
- Maia, M. V. C. M. (2007). “Rios sem discurso”: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade. *Vetor*.
- Miyata, E. S. (2022). *A pós-graduação deslúdica*. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Ortega, F. S.; Brandão, C. F. (2020). A história da pós-graduação no Brasil e a construção do espaço acadêmico científico da educação. *Educação em Foco*, 39, 249-269. <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/download/3577/2636/15454>

Vygotsky, L. S. (1930/2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Ensaio de Psicologia. Dinalivro.

Vygotsky, L. S. (1934/2012). *Thought and language*. MIT Press.

Winnicott, D. W. (1966/1987). *The Spontaneous Gesture. Selected letters of D. W Winnicott*. Harvard University Press.

Winnicott, D. W. (1971/2005). *Playing and reality*. Routledge Classics.

Área 14 – Tecnologías de la Información y Comunicación en la  
Educación

Integração das Multi Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em  
atividades de formação de professores

Antonio Izomar Madeiro Rodrigues (<https://orcid.org/0000-0002-3348-465X>)\*,

Bento Duarte da Silva (<https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>)\*\*,

António José Osório (<https://orcid.org/0000-0002-9931-1962>\*\*

\* GEPESEJA/GEPLAGE/UFSCar/Sorocaba, São Paulo-Brasil; \*\* Instituto de Educação  
da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Antonio Izomar Madeiro Rodrigues, Mail: antonio.rodrigues@semed.manaus.am.gov.br

Bento Duarte da Silva, Mail: bento@ie.uminho.pt

António José Osório, Mail: ajosorio@ie.uminho.pt

## Resumo

O artigo apresenta os resultados do relatório académico da formação de Pós-Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Tecnologia Educativa, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal). O objetivo central do estudo consistiu em analisar a relevância das Multi Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (MTDIC) na formação inicial e continuada de professores. Os participantes da pesquisa foram os professores que lecionam nos cursos de Mestrado em Ensino do Instituto de Educação da Universidade do Minho e do Instituto Federal do Amazonas (Manaus, Brasil). A metodologia foi o estudo de caso, utilizando o questionário e a entrevista como principais instrumentos de coleta de dados. Os resultados apontam para os benefícios que a formação em MTDIC proporciona aos estudantes, futuros professores, fazendo com que ganhem confiança e alcancem maior proficiência em literacia digital para integrar, no futuro, as MTDIC nas práticas pedagógicas.

*Palavras-Chave:* Mestrado em Ensino, Multi Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Formação de Professores.

## **Integration of Multi Digital Information and Communication Technologies in training activities**

### Abstract

The article presents the results of the academic report of the Post-Doctoral training in Educational Sciences, specialty of Educational Technology, carried out at the Institute of Education of the University of Minho (Braga, Portugal). The main objective of the study was to analyze the relevance of the Multi Digital Technologies of Information and Communication (MTDIC) in the initial and continued formation of teachers. The research participants were professors who teach in the Master's courses in Teaching at the Institute of Education at the University of Minho and at the Federal Institute of Amazonas (Manaus, Brazil). The methodology was the case study, using the questionnaire and the interview as the main data collection instruments. The results point to the benefits that training in MTDIC provides to students, future teachers, making them gain confidence and achieve greater proficiency in digital literacy to integrate MTDIC into pedagogical practices in the future.

*Keywords:* Master in Teaching, Multi Digital Technologies of Information and Communication, Teacher Training

Estamos a viver numa era civilizacional marcada por uma nova relação entre os dispositivos técnicos de conexão contínua que relançarem o ciberespaço e a cibercultura para o âmbito da mobilidade e ubiquidade, estabelecendo novos tempos e espaços de troca, comunicação, sociabilidade e conhecimento. Vivenciamos uma história que ainda está sendo escrita e que traz novos elementos para serem pensados em relação à Educação, ao ensino e à aprendizagem. Do uso social de tecnologias digitais podem surgir novas práticas pedagógicas, entre outras possibilidades emergentes.

O desenvolvimento do uso do computador e da Internet para múltiplas direções, em conectividade, mobilidade e ubiquidade, produziu mudanças expressas na comunicação humana. A partir da entrada do novo milénio (século XXI), qualquer pessoa



tem a possibilidade de conectar com outras pessoas, independentemente do tempo e do espaço em que se encontrem. Com efeito, desde o início do século XXI que assistimos a uma aceleração de várias transformações inéditas nas MTDIC, desde logo com as mudanças verificadas no sistema de informação *Web*, pois, se na primeira fase (década de 90 do século passado) esteve muito focalizada em dispositivos da pesquisa de informação (*Web 1.0*), já estamos a vivenciar a existência de uma *Web Ubíqua (Web 4.0)*, cujo pleno funcionamento está a acontecer na década que estamos a iniciar (2020-2030) (Silva, 2011).

Esta mudança societária fez com que surgissem diversos programas e projetos com vista a preparar os cidadãos para viverem, em plenitude, nesta sociedade cada vez mais digital. No contexto brasileiro, a criação de programas sobre Multi Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (MTDIC) é geralmente justificada por certa demanda social advinda de tendências exigidas pelo mundo globalizado, como o uso cotidiano das tecnologias digitais. Uma das metas desses programas é promover a capacitação de professores com o objetivo de fomentar mudanças educacionais no que toca à integração das MTDIC nas práticas de ensino e aprendizagem.

Para uma integração efetiva, e inovadora, nas práticas pedagógicas, torna-se necessária uma formação de professores (tanto inicial como continuada), com ações que superem a lógica de treinamento, de forma a constituírem-se em comunidades de formação e comunidades de práticas com MTDIC. Do mesmo modo, é preciso repensar as formas de ensinar para que se assegure, realmente, uma formação de professores para a Sociedade Digital. Isso perpassa pela formação inicial e continuada dos professores. No contexto da relação entre as idades e as gerações tecnológicas, a maioria dos professores, no ativo, integraria a geração X (imigrantes digitais) ao passo que os jovens seriam os “nativos digitais”, integrantes da geração Y e Z, possuindo habilidades mais avançadas no uso das MTDIC (Silva, 2011). Tal fosso, obriga a uma capacitação dos professores no ativo em formação continuada, e a uma renovação dos currículos de formação inicial dos novos professores, de modo a habilitar as diversas gerações de professores com as competências digitais necessárias, não só para lidar com os desafios que as MTDIC

colocam, mas, sobretudo, para saberem aproveitar as possibilidades de renovação pedagógica que as MTDIC potenciam.

Para Almeida e Valente (1997) e Costa (2014), os cursos de formação docente deveriam repensar esses novos caminhos, “gerando questionamentos”, e levar em consideração não apenas *o quê, o como e o quando fazer*, que implicam a dimensão instrumental das MTDIC, mas o *porquê e o para quê*, isto é, sua dimensão estratégica também deve ser considerada.

Corroboramos o pensamento de Eleá e Duarte (2016) ao afirmarem que a *mídia* precisa ser entendida, integrada, adaptada e reelaborada em cursos de formação de professores como interfaces educativas, plurais e indissociáveis do currículo e do projeto político-pedagógico da instituição. Nesse entedimento, a formação em MTDIC devia ser direcionada a três eixos de ação: 1) *educar com*, pela integração das tecnologias em práticas pedagógicas planejadas; 2) *educar para*, na reflexão crítica do uso funcional das tecnologias como objeto de ensino-aprendizagem; 3) *educar por*, usando as tecnologias como materiais didáticos. Neste sentido, partilhamos a ideia de Pischetola (2016) ao explicitar que:

a formação de professores deve mudar a percepção da tecnologia, antes mesmo de sua utilização. Deve ser capaz de ativar reflexões pedagógicas e abrir novos horizontes culturais que incluam a predisposição à mudança das práticas pedagógicas e a reflexão sobre o ensino-aprendizagem centrado no aluno. (p. 125).

O papel do professor continua sendo fundamental, como foi plenamente comprovado nos tempos difíceis vividos com a pandemia Covid-19, nos anos 2020 e 2021 (Silva & Ribeirinha, 2020). Nóvoa e Amante (2015), acentuam a importância do novo papel do professor na sociedade (e educação) digital: “É preciso compreender a importância do novo papel do professor. Os estudantes têm acesso direto, individual, às informações que estão na teia (*Web*), porém necessitam da mediação do professor para transformá-las em conhecimento e aprendizagem” (p. 2).

O objetivo geral deste estudo está relacionado a estes desafios, pois pretendeu-se perceber como os estudantes (futuros professores) estão sendo preparados para integrar as

MTDIC nas prácticas pedagógicas. O estudo foi feito junto a profesores que lecionam nos cursos de mestrado em ensino do Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UMinho, Braga, Portugal) e do Instituto Federal do Amazonas (IFAM, Manaus, Brasil), prendendo-se, também, a apontar articulações nos currículos de formação entre estas duas Instituições de Ensino Superior.

### **Procedimentos metodológicos**

A metodologia é o estudo do método para se buscar determinado conhecimento. Conforme destaca Demo (2003), a metodologia “é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos” (p.19). Na pesquisa, usamos o método do estudo de caso múltiplo (Yin, 2015), com recurso a uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa) de coleta de dados.

A pesquisa decorreu nas duas Instituições de Ensino Superior, já referidas, no IE/UMinho (Braga-Portugal) e no IFAM (Centro Manaus, Brasil), tendo, grande parte do trabalho de campo decorrido de forma online devido ao isolamento social provocado pela pandemia Covid-19.

De acordo com o objetivo geral do estudo, já referido, os objetivos específicos foram os seguintes: relacionar o uso das MTDIC por parte dos docentes com a melhoria (ou não) da formação inicial dos professores; identificar as MTDIC utilizadas pelos professores nos cursos de mestrado em ensino ofertados pelo IE-UMinho e pelo IFAM; e discutir os desafios e as perspectivas da formação inicial e continuada de professores para o uso das MTDIC.

Utilizou-se o questionário e a entrevista como principais instrumentos de coleta de dados, realizada no primeiro semestre de 2021. Foi aplicado um questionário *online* (realizado no Google Forms) com 21 questões fechadas direcionadas aos objetivos específicos da pesquisa. Com as entrevistas (semi-estruturadas) buscou-se entender como os participantes articulam suas experiências e vivências pedagógicas com MTDIC. As entrevistas foram transcritas para uma melhor compreensão das falas (arumentos) e fazer uma criteriosa análise de conteúdo (Bardin (2018). De ressaltar, que devido ao isolamento social provocado pela pandemia Covid-19, as entrevistas foram realizadas online, tendo-se recorrido às plataformas de videoconferência Colibri-Zoom e Google Meet.

modo, com a devida autorização dos participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Os participantes da pesquisa os professores que lecionam nos cursos de mestrado em ensino das duas IES. Todos os professores foram convidados a participar na pesquisa, 75 no total, sendo: 51 do IE-UMinho, e 24 do IFAM, tendo-se obtido respostas de 19 professores do IE-UMinho (correspondentes a 37,3%) e 16 professores do IFAM (correspondentes a 66,7%). Portanto, no total das duas IES houve 35 professores que aceitaram o convite para responder ao questionário (correspondentes a 46,7%). No que respeita às entrevistas, foram entrevistados 4 professores, 2 de cada IES. O perfil etário dos 35 professores respondentes ao questionários foi o seguinte: 53% tem mais de 51 anos; 35% entre 41 e 50 anos; 6% entre 31 e 40 anos, e o mesmo percentual (6%) entre 21 e 30 anos. Por sexos, registou-se uma situação paritária, com 50% de respostas por parte de professores (sexo masculino) e o mesmo percentual por professoras (sexo feminino).

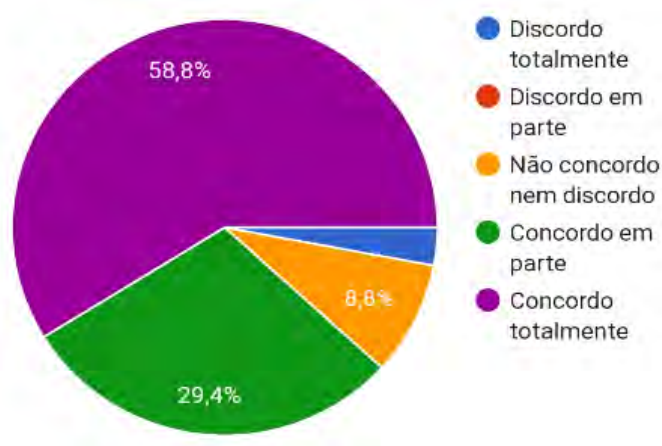
### Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados seguindo alguns dos objetivos específicos da pesquisa, utilizando gráficos (figuras) para uma melhor visualização dos mesmos.

#### Formação e uso das MTDIC

##### Figura 1

*Se o uso das MTDIC no curso visa a melhoria da formação de professores*



Conforme apresenta a figura 1, sobre a questão se o uso de MTDIC por parte dos professores que lecionam nos mestrados em ensino visa também a melhoria da formação inicial de professores, há 59% dos respondentes que “concorda totalmente”, 29% “concordam”, 9% “não concorda nem discorda” e 3% (corresponde a 1 professor) “discorda totalmente”. Verifica-se, assim, que a larga maioria dos professores que lecionam nos mestrados em ensino (88%, contando os que “concordam totalmente” e os que “concordam”) considera que é benéfico que os professores usem as tecnologias digitais nas suas aulas, pois isso também contribui para melhorar a formação inicial dos estudantes, que serão os futuros professores.

Contudo, sendo fundamental esse uso, o que se constata é que as formações são insuficientes, como dá conta um professor do IE-UMinho na entrevista:

*“a falta de formação inicial e contínua dos professores do Mestrado em Ensino em MTDIC é um dos motivos que os colegas docentes vêm enfrentando, tornando-se assim, também, dificuldade por falta de manutenção e atualização dos equipamentos tecnológicos já algum tempo. Assim, a instituição deve investir mais nessas formações”.* (PM1).

Esta é esclarecedora que uso das MTDIC está relacionado não só a fatores de infraestruturas tecnológicas (como falta de manutenção de desatualização dos equipamentos), mas também devido à falta de preparação em MTDIC, por parte de alguns docentes que lecionam nos cursos. A mesma situação ocorre no IFAM, como relata um dos professores entrevistados:

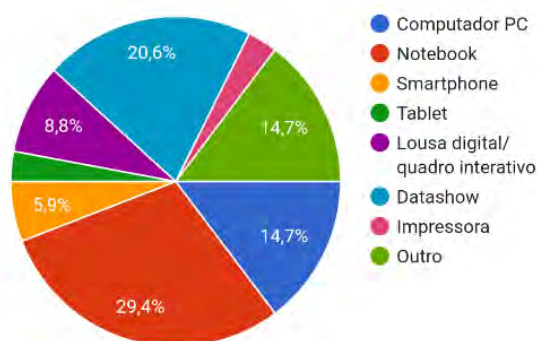
*“A formação inicial e contínua é fundamental, a IES onde atuo tem um papel muito importante nesse processo, mas o que a gente vê é que as formações são insuficientes, elas acontecem mais nos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Subsequente ofertadas pelos Campi do IFAM nos municípios: Eirunepé, Itacoatiara, Manaus, Manacapuru, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, Tabatinga e Tefé”* (PME3)

Deste modo, é de salientar a necesidade das IES investirem na capacitación no uso pedagógico das MTDIC dos profesores do mestrado en ensino, para mais, atuando estes en cursos de formación inicial de profesores, principalmente, quando se sabe da análise de prácticas pedagógicas en sala de aula, que os jovens profesores tendem a reproducir comportamentos que foron observando, enquanto estudantes, nos seus profesores. Naturalmente, que as IES non poden descurar investimentos nas infraestruturas tecnolóxicas, devendo posuír equipamentos avanzados que os estudantes, futuros profesores, van encontrar nas escolas onde van lecionar. A capacitación de profesores e infraestructura tecnolóxicas deben estar no mesmo grao de relevancia. Cada un destes factores contribuí para o desenvolvemento de prácticas pedagógicas innovadoras, por un lado, sendo capaces de mellorar prácticas de ensino e de aprendizaxe convencionais, mas, por outro lado, traer para a sala de aula prácticas pedagógicas radicalmente novas, á altura dos desafíos emergentes da sociedade e educación dixital. Usando a terminoloxía proposta por Christensen et al. (2013), a innovación pedagóxica que procura mellorar as prácticas existentes sería unha “innovación sustentada” (incremental), ao paso que a que trae algo radicalmente novo sería unha “innovación disruptiva”. Alertan os autores que é equívoco rotular unha de ruim (innovación sustentada) ou de boa (innovación disruptiva), pois ambas son necesarias: “As innovacións sustentadas son vitais para un sector saudábel e robusto, conforme as organizacións se esforzan para facer mellores produtos ou ofrecer mellores servizos a seus mellores clientes” (Christensen et al., 2013, p. 13).

### MTDIC usadas na lección

**Figura 2**

*Que tecnoloxías son utilizadas polos profesores dos mestrados en ensino da IES*



Conforme análise dos resultados da figura 2, há três tecnologías que se destacam no uso pelos professores, com frequência, em sala de aula: 29% usam o *notebook*, 21% usam o *datashow* e 15% usam o computador PC. Surgem, depois, professores que usam também otros recursos, sendo o percentual bastante menor: 9% usam a lousa digital/quadro interativo, 6% o *smartphone*, 3% o *tablet*, e também 3% a impresora. Há, ainda, 15% de professores que dizem usar outra tecnología, mas sem a mencionar, o que não deixa de ser estranho pois os itens da questão cobrem as principais tecnologías digitais existentes.

Estes resultados revelam o interesse dos docentes quanto ao uso das tecnologías digitais em suas práticas pedagógicas, nomeadamente *notebook* e computador, acompanhados do *datashow* (projetor multimédia) para projeção em tela grande. Estes dados podem sugerir que começa a haver uma abertura ao uso das MTDIC por parte de um número já significativo de professores. De notar, contudo, que o percentual de professores que usa notebook e computador não chega a 50% dos professores. E sobre as tecnologías mais recentes, com perfil mais disruptivo, como *smartphone* e *tablet*, o percentual é muito mais baixo, cerca de 9% juntando estas duas tecnologías móveis.

No decorrer da pesquisa verificou-se que alguns docentes integram as MTDIC nas suas práticas pedagógicas, como é destacado por um professor na entrevista referindo que “*Nos dias de hoje quase todo professor usa alguma tecnologia digital em sua aula (PME1), porém, acrescentou de imediato em sua fala, “às vezes, o laboratório de informática não atende nossa demanda. Outro ponto negativo é quanto às qualificações específicas para nós do Mestrado, e devido a Pandemia Covid-19 nos oferecem formações pelo Google Meet” (PME1). Ou seja, considera este professor que nem sempre as condições em infraestruturas da IES atendem à procura, são insuficientes, sendo também prejudicial o fato da formação ocorrer por via online (pelo Google Meet). De recordar que devido covid-19 estávamos, na altura, a vivenciar algo inédito na era contemporânea: uma pandemia que levou ao encerramento de muitas instituições, como as escolas. O que a fala deste professor sugere é que muitos professores não estavam preparados para lecionar no modelo online, pois houve necessidade de se ter recorrido a uma formação rápida por via remota.*

Nesta linha de reforçar a necessidade de uma melhor formação dos professores em MTDIC, outro professor entrevistado salienta:

*“Concordo, para compreendermos as possibilidades de uso destas tecnologias na sala de aula, sabemos que o ambiente digital, sendo espaço de interação com diferentes formas de linguagem, tornou-se um espaço de aprendizagem e de trocas. A utilização dos recursos pedagógicos, através da internet, nos leva a uma nova prática educacional. Na instituição em que trabalho é cada vez mais exigida a função de uma efetiva preparação dos alunos para a vida, o que passa obrigatoriamente pelo acompanhamento dos progressos na áera midiática.”*  
(PME2)

No que diz respeito à questão relativa sobre a importância da integração das MTDIC nos mestrados em ensino das IES, bem como sobre o uso dos dispositivos móveis, o extrato da entrevista de um professor é revelador que se deve levar em conta as diversas possibilidades de inovação pedagógica proporcionadas pelas MTDIC:

*“a integração das MTDIC para uma aprendizagem eficaz no que se refere ao Mestrado em Ensino no IES em que trabalho, leva em consideração as diversas possibilidades de aplicação dos conteúdos com a proposta dos dispositivos móveis. Por exemplos: vídeoaulas, video didáticos, jogos interativos online, Apps e filmes, em relação a uma diversidade de assuntos atuais e entre outros”* (PME2)

A diversidade de aplicações exemplificadas na fala citada, são alguns exemplos com grande potencial de aproveitamento pedagógico. *Quando e como* utilizar as MTDIC ficará sempre ao critério do professor na gestão pedagógica do currículo na sala de aula. Por isso, a responsabilidade das IES que se dedicam à formação inicial e continuada dos professores em formar os professores, desde logo, no berço, quando os estudantes frequentam um mestrado em ensino, em preparar estes profissionais para estarem à altura dos desafios da sociedade e educação digital.

### **Considerações finais**

Este estudo sobre o uso das MTDIC nos cursos de formação de professores (em duas IES) mostrou que os professores, docentes dessas IES, valorizam que os planos de



formação desses cursos deve conter capacitação dos estudantes, futuros professores, em tecnologias digitais. E que o fato de eles próprios, enquanto docentes, usarem as tecnologias digitais é benéfico para a formação dos estudantes, futuros professores. Contudo, a pesquisa mostrou que há ainda muita resistência, fato evidenciado por apenas cinquenta por cento dos professores inquiridos usarem, com frequência, algumas das tecnologias digitais, com destaque para o *notebook*. Esta situação, deve-se, em parte, à insuficiência de equipamentos disponibilizados pelas IES, mas, atendendo à análise das entrevistas, a principal reação deve-se à falta de preparação de muitos professores para usar pedagogicamente as tecnologias digitais.

Os professores levam em conta as diversas possibilidades de inovação pedagógica proporcionadas pelas MTDIC, e isso é fator de esperança para que algo possa mudar na formação de professor, dando um sentido mais efetivo e inovador nos usos das MTDIC, tanto nos cursos de formação inicial de professores como na formação continuada.

Se há lições a retirar do período pandêmico, pois acontecimentos como os vividos nos anos 2020 e 2021 podem voltar a acontecer, é que esta situação é mais uma forte razão para acelerar a transição digital e a formação dos cidadãos, e dos professores em particular, de todos os níveis de ensino, com competências digitais para fazer face aos desafios da era em que vivemos.

## Referências

- Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute. [www.christenseninstitute.org](http://www.christenseninstitute.org)
- Demo, P. (2003). *Educar pela pesquisa*. Autores Associados.
- Costa, F. A. (2014). O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In M. E. Almeida, P. Dias & B. Silva (orgs.). *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital* (pp. 47-74). Edições Loyola.
- Eleá, I.; Duarte, R. (2016). Mídia-Educação: teoria e prática. In E. Santos (org.). *Mídias e tecnologias na educação presencial e a distancia* (pp. 3-19). LTC.

- Nóvoa, A., & Amante, L. (2015). Em busca da Liberdade. A pedagogia Universitária do nosso tempo. *Revista da Docência Universitária*, 13(1), 21-35.  
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6441>
- Pischetola, M. (2016). *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Vozes.
- Silva, B. D., & Pereira, M. C. (2011). O papel da escola no combate à divisão digital. *Atas do XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro, Diversidades e (Des)Igualdades*. Universidade Federal da Bahia. <https://hdl.handle.net/1822/14365>
- Silva, B., & Ribeirinha, T. (2020). Cinco lições para a educação escolar no pós covid-19. *Interfaces Científicas - Educação*. 10 (1), 194-210. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p194-210.
- Valente, J. A., & Almeida, F. (1997). Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. 1(1), 45-60. <https://www.cursosavante.com.br/cursos/curso266/conteudo6587.pdf>
- Yin, R. (2015). *Estudo de caso múltiplo: planejamento e métodos*. Porto Alegre:

Programa “Aventura Mindserena”: uma experiência de mindfulness online no ensino superior

Helena Fernandes (0000-0001-7258-5464)\*,

Albertina Lima de Oliveira (0000-0001-9521-528X)\*\*

\*Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Setúbal

\*\*Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade de Coimbra

Endereços para contacto:

Helena Fernandes: [helena.fernandes@ess.ips.pt](mailto:helena.fernandes@ess.ips.pt)

Albertina Lima de Oliveira: [aolima@fpce.uc.pt](mailto:aolima@fpce.uc.pt)

## Resumo

Os programas de mindfulness online são cada vez mais uma realidade no ensino superior, tanto no âmbito clínico como no âmbito educacional, tendo vindo a suscitar grande interesse, nas comunidades académica e científica. O formato online prima pela flexibilidade, facilitando a participação dos estudantes com dificuldade em deslocar-se devido à exigência da vida universitária, a incompatibilidade de horários, localização geográfica ou outros motivos. A presente comunicação pretende descrever a adaptação ao ensino superior e para o formato online, do programa “Aventura MindSerena”, baseado nos princípios científicos do mindfulness. Participaram no Programa “Aventura Mindserena” seis estudantes do ensino superior, do sexo feminino, a frequentar licenciaturas da área da saúde do Instituto Politécnico de Setúbal. O programa desdobrou-se em duas edições, ao longo dos anos lectivos 2020/2021 e 2021/2022. Os resultados sugerem que o formato online é eficaz com alunos do ensino superior, podendo ser mantido em edições futuras do programa “Aventura MindSerena”.

*Palavras-chave:* Mindfulness; Ensino Superior; Estudantes universitários; Ensino à distância.

## **Program "Mindserena Adventure": an online mindfulness experience in higher education**

### Abstract

Online mindfulness programs are increasingly becoming a reality in higher education, both in clinical and educational contexts, and have been generating great interest in academic and scientific communities. This communication aims to describe the adaptation to higher education and the online format of the "MindSerena Adventure" program, which is based on the scientific principles of mindfulness and the goals of sustainable development. Six female undergraduate students studying health-related programs at the Polytechnic Institute of Setúbal participated in the "MindSerena Adventure" program. The program was carried out in two editions throughout the academic years 2020/2021 and 2021/2022. The results suggest that the online format is effective with higher education students and can be maintained in future editions of the "MindSerena Adventure" program.

*Keywords:* Mindfulness; Higher Education; Undergraduate students; Distance Education

São em número crescente as pesquisas que documentam a eficácia da abordagem digital, ao ensino do mindfulness, tendo a sua relevância sido posta em evidência, durante os confinamentos da pandemia Covid 19. Embora os artigos que fazem referência à utilização de práticas de mindfulness online no ensino superior, durante a pandemia covid 19, sejam em número reduzido, todos referem os benefícios da sua utilização (González-García et al., 2021; Weis, Ray e Cohen, 2021; Widha et al., 2021; Zhu et al., 2021;). O campo do mindfulness online tem sido objeto de diversas pesquisas e discussão nos últimos anos. Os programas de mindfulness online têm sido estudados no âmbito da diminuição de sintomas depressivos (Ma e Teasdale, 2004), stress e bem-estar psicológico (Jain et al., 2007), avaliação do mindfulness, (Baer, 2011), Regulação emocional e saúde psicológica (Keng et al., 2011), bem-estar psicológico (Cavanagh et al., 2013), satisfação com a vida e bem-estar (Howells et al., 2016). Embora sejam alvo de grande interesse,

existem ainda poucos estudos sobre este tipo de programas com a população em geral e com os estudantes do ensino superior, em particular (Bamber e Morpeth, 2019). No entanto, os seus resultados são promissores, existindo já evidência científica substancial em favor da sua eficácia (e.g., Jain et al., 2007; Jayawardene, et al., 2017; Gál et al., 2021; Mrazek et al., 2021; MacDonald e Neville, 2022; Reangsing et al., 2022). A transição para a vida universitária pode ser stressante para muitos estudantes, pois acarreta desafios importantes, tais como o aumento da carga de trabalho académico, o desenvolvimento de novos relacionamentos e a necessidade de ajustamento a um novo ambiente (Reangsing et al., 2022). Os problemas de saúde mental pré-existentes podem ser acentuados ou podem surgir outros novos, desencadeados pelos exigentes desafios mencionados (Reangsing et al., 2022). Os programas baseados no mindfulness em formato online, podem ser uma opção de intervenção valiosa com esta população (Reangsing et al., 2022).

### **Aventura Mindserena no Ensino Superior**

O programa Aventura Mindserena enquadra-se num modelo mais vasto (modelo Mindserena) de aprendizagem socioemocional, baseado nas abordagens e princípios científicos do mindfulness. Foi conceptualizado por uma equipa multidisciplinar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, inicialmente aplicado a professores e estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, no Agrupamento de Escolas de Penacova (ano lectivo de 2018/2019). Envolveu 12 professores e 209 alunos dos 6º e 8º anos, bem como alguns encarregados de educação e assistentes operacionais do referido agrupamento. O modelo, de natureza sistémica, tem o propósito principal de melhorar as competências de autorregulação da atenção, das emoções, de promover o comportamento altruísta e uma atitude mais contemplativa e de respeito pela Natureza. Comporta várias etapas formativas, as quais incluem um curso inicial de 8 semanas (baseado nas abordagens de mindfulness), a Aventura Mindserena, igualmente de 8 semanas (baseada em mindfulness, competências socioemocionais e nos princípios do desenvolvimento sustentável das Nações Unidas), oficinas de formação para habilitar professores e técnicos a implementar cinco minutos de práticas em contexto de sala de aula, bem como workshops de introdução ao mindfulness para os vários agentes educativos (Mano et al., 2020; Oliveira, 2020; Oliveira et al., 2020). Foi pensada e

discutida a adaptação do curso Aventura Mindserena, direccionada a alunos do ensino superior.<sup>4</sup> A adaptação deste curso foi planeada inicialmente para a modalidade presencial, nas instalações do Instituto Politécnico de Setúbal. No entanto, devido ao eclodir da pandemia da doença Covid 19, optou-se por continuar o trabalho, na modalidade online.

O presente trabalho tem como objetivo fundamental, caracterizar as principais adaptações da Aventura Mindserena, ao ensino online em contexto superior.

### **Metodologia**

Após obtenção de autorização pela Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Setúbal (Parecer 63A/AM/2020), foram contactados os estudantes do primeiro ano das Licenciaturas em Enfermagem, Acupuntura, Fisioterapia e Terapia da Fala, da referida instituição. O contacto foi efectuado através do e-mail institucional do IPS, ao qual foi anexado uma carta-convite e um formulário de consentimento informado, elaborados especialmente para o efeito. O trabalho de adaptação desenvolveu-se ao longo de duas edições: a primeira decorreu durante o ano lectivo de 2020/2021 e a segunda edição no ano lectivo seguinte.

### **Participantes**

Participaram neste estudo 6 estudantes das licenciaturas em Fisioterapia (1), Enfermagem (2), Acupuntura (2) e Terapia da Fala (1) com idades compreendidas entre os 18 e os 42 anos (Média= 27; DP=9,8). Todas as participantes eram do sexo feminino. Uma das participantes era trabalhadora-estudante. Não houve qualquer seleção probabilística dos estudantes participantes, pelo que participou quem se mostrou interessado e teve disponibilidade para se envolver nas sessões.

### **Adaptação da Aventura Mindserena ao ensino online– Desenho e implementação**

Adaptado ao ensino superior, num formato online, o programa “Aventura MindSerena” foi pensado e aplicado exclusivamente no formato online com sessões

---

<sup>4</sup> No âmbito do programa de Pós-doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientad pela Professora Doutora Albertina Oliveira.

síncronas. As principais adaptações (sintetizadas no Tabela 1) consistiram na criação de uma página do Moodle, de um canal no Youtube e da criação de ficheiros vídeo e áudio.

### Tabela 1

*Principais adaptações do programa para o formato online*

Principais adaptações	Design e Implementação online
Criação de uma página no Moodle para o programa "Aventura Mindserena"	A utilização do Moodle para disponibilizar os materiais pedagógicos aos alunos (Bibliografia de apoio às sessões, links pedagógicos diversos, video-aulas, ficheiros-áudio com as meditações praticadas em cada sessão), de forma estruturada,
Criação de um canal de Youtube	Foram criadas video-aulas de curta duração, com as sínteses dos conteúdos teóricos das sessões (máximo 10 minutos) e transferidas para um canal no Youtube, disponibilizando as mesmas, às participantes O link do canal foi posteriormente colocado na página do Moodle do programa "Aventura Mindserena".
Criação de ficheiros áudio	Gravação das meditações praticadas em ficheiro-áudio, facilitando a sua prática entre as sessões. Estas gravações foram disponibilizadas na página do Moodle do programa.

### Instrumentos

Os dados foram obtidos através de um questionário com questões abertas, resultante da elaboração inicial de um guião de entrevista semi-estruturada, o qual foi enviado para o email das participantes. Optou-se por este procedimento de recolha de dados, pela sua maior flexibilidade, uma vez que as participantes puderam responder de acordo com a sua disponibilidade e no timing que consideraram mais adequado. O questionário foi enviado às 6 participantes que estiverem presentes, em pelo menos 80% das sessões do programa. As respostas às questões foram devolvidas igualmente por email e submetidas, posteriormente, a análise de conteúdo, segundo a metodologia proposta por Amado (2017).

## Apresentação e discussão dos Resultados

A tabela 2 apresenta a matriz de análise de conteúdo relativa à percepção das estudantes sobre o formato online.

### Tabela 2

#### *Principais resultados sobre a percepção do formato online do programa “Aventura MindSerena”*

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo
Factores que facilitaram a participação no programa de Mindfulness em formato online	Disponibilidade dos materiais áudio e vídeo, no Moodle	<p>“Todo o material pedagógico estar disponível no Moodle” P1</p> <p>“Como realizava as práticas após cada sessão, a primeira experiência com o grupo me tirava a insegurança e o nervosismo do que seria. E o material disponibilizado pela Professora após cada sessão era um bom guia para quando eu me “perdia” em pensamentos aleatórios”. P3</p> <p>“Penso que o que mais facilitou estas práticas foram os áudios das meditações disponibilizados pela professora, porque realizava as meditações de forma guiada e era mais fácil de seguir a meditação inteira sem me distrair ou com poucas distrações.” P6</p>
	As sessões decorrerem no ambiente pessoal das participantes	<p>“Estar no meu ambiente” P1</p> <p>“O estar no meu ambiente e ter a possibilidade de acesso a todo o programa e práticas. Ser online” P4</p>
Factores que dificultaram a participação no programa de Mindfulness em formato online	Instabilidade da internet	<p>“As questões da ligação de internet foram contornadas com a facilitação do tráfego, ao limitar o uso de outros dispositivos e desligar a câmara por breves momentos.” P2</p>
	Ruído e distrações	<p>“Falta de tempo, barulho, distrações, ser sistematicamente soliciada, cansaço (muito). P1</p>
	Falta de privacidade	<p>“Minha relação familiar conturbada, e com ela a falta de privacidade e silêncio. Algo que foi melhorando à medida que eu praticava mais cada uma das meditações”. P3</p>
	Gestão do tempo	<p>Tentar encontrar um tempo em que estão todos a dormir ou estou sozinha mas o cansaço não ajuda” P1</p> <p>Acho que o principal obstáculo foi mesmo eu, na gestão de tempo e perceber que por vezes tenho de estar para mim primeiro. Ter a noção que tenho de cuidar de mim para depois poder estar bem, melhor para cuidar dos outros. P4</p> <p>“A minha falta de organização de horário no começo, estava fazendo durante o modulo e não organizei meu próprio tempo com inteligência, algo que consegui corrigir com o passar das sessões fazendo calendário de atividades” P3</p> <p>O principal obstáculo que encontrei foi conseguir encaixar estas meditações na minha rotina do dia-a-dia porque ao longo do tempo fui praticando mais P6</p>
Como percecionou as práticas online	Como ultrapassou os obstáculos	<p>Reflecti e percebi que tinha de mudar o referido anteriormente. Autodisciplina, amor próprio e auto-cuidado. P4</p> <p>“Correu bem”. P2</p> <p>“Decorreram muito bem. Houve dias que tive pena de não conseguir praticar mais, mas com trabalho e aulas, e posteriormente ensino clínico não consegui. No entanto nunca deixei de praticar e fui aumentando o número de práticas com o decorrer do programa” P4</p> <p>mas mesmo assim sinto que gostaria de, no futuro, realizar estas práticas com mais frequência uma vez que o resultado é sempre positivo. P6</p>



Como pode ser observado na Tabela 2, os resultados indicam que o formato online foi valorizado pelas participantes devido à sua capacidade de permitir a prática das meditações num ambiente seguro, pessoal e confortável. Essa facilidade de acesso e conveniência é uma vantagem significativa do formato online, pois as participantes podem realizar as actividades na sua própria casa, no horário que melhor se adequar às suas rotinas quotidianas. Tal é uma vantagem importante, atendendo à sobrecarga que frequentemente os estudantes universitários percebem.

Foi destacada a disponibilidade dos materiais pedagógicos disponíveis na plataforma Moodle, como áudios e vídeos, ao longo do programa, como factor facilitador da implementação do programa online e da prática das meditações entre as sessões. Esses recursos adicionais, fornecidos online, contribuíram para uma experiência mais enriquecedora, permitindo que as participantes aprofundassem a sua compreensão e prática do mindfulness.

No entanto, algumas dificuldades foram mencionadas. Quanto à participação online, a instabilidade da internet foi identificada como um obstáculo, por interferir com a participação plena nas sessões. Porém, as participantes revelaram relativa facilidade em lidar com esses contratempos tecnológicos.

A dificuldade inicial em acomodar o horário das sessões e das meditações, nos seus horários exigentes de alunas do ensino superior, foi um desafio que exigiu o desenvolvimento de competências aprimoradas de gestão e organização por parte das alunas, a fim de assegurar uma participação adequada no programa.

Estes resultados são consistentes com o que Bao (2020) destacou sobre os desafios enfrentados pelos estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19, particularmente em relação ao ensino online em larga escala. Esses desafios não estavam predominantemente relacionados com questões técnicas, mas sim com as atitudes dos estudantes em relação à aprendizagem. A falta de autodisciplina, acesso inadequado a materiais de aprendizagem e ambientes de aprendizagem desfavoráveis, quando isolados em casa, foram alguns dos problemas comuns relatados pelos estudantes e que nós procurámos suprir, no nosso trabalho, com as estratégias descritas. Alinhados com estes diversos resultados, Wahbeh e Oken (2016) também discutem os obstáculos enfrentados

por pessoas que poderiam beneficiar de programas baseados em mindfulness, tais como restrições de agenda, aversão a compartilhar informações pessoais, problemas de acesso e mobilidade, factores que podem mesmo impedir a inscrição e a conclusão bem-sucedida destes programas. A implementação de programas de mindfulness em formato online, como o utilizado neste estudo, pode superar esses obstáculos, permitindo que um maior número de pessoas beneficie deles. Globalmente, o formato online do programa “Aventura Mindserena” foi considerado uma mais-valia pelas participantes e algo a ser mantido em futuras edições. A flexibilidade, a conveniência e a disponibilidade de recursos adicionais, foram os principais benefícios destacados pelas participantes, mostrando o potencial do formato online para alcançar um público mais amplo e oferecer suporte eficaz na redução do stress e na melhoria do bem-estar mental.

#### **Limitações do estudo, sugestões para investigação futura e considerações finais**

O desenvolvimento do programa “Aventura Mindserena” online, durante o período pandémico, representou um desafio significativo, o qual teve um impacto negativo na adesão e participação de estudantes. Esse contexto excepcional afetou a disponibilidade dos alunos, muitos dos quais enfrentavam dificuldades pessoais e académicas decorrentes da situação de crise sanitária. Como resultado, o número de participantes envolvidos neste estudo foi limitado em tamanho e não é representativo da população-alvo. Portanto, é crucial que futuras pesquisas sejam conduzidas em circunstâncias menos anómalas, sem a interferência de pandemia, a fim de se obter uma percepção mais clara e precisa do impacto do programa.

Apesar desses desafios, o formato online por nós adoptado, foi amplamente apreciado pelas participantes e foram reconhecidos benefícios significativos ao programa “Aventura Mindserena”. Espera-se que este trabalho tenha fornecido insights valiosos para o aprimoramento de programas de mindfulness online, apesar de serem necessárias futuras pesquisas para aprofundar ainda mais o conhecimento nesta área, possibilitando a maximização dos benefícios.

## Referências

- Amado, J. (2017) (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. [DOI:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2](http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2)
- Baer, R. A. (2011). Measuring mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 241-261. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564842>
- Bamber, M. D., & Morpeth, E. (2019). Effects of mindfulness meditation on college student anxiety: A meta-analysis. *Mindfulness*, 10(2), 203-214. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0965-5>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, 2(2), 113-115. [doi: 10.1002/hbe2.191](https://doi.org/10.1002/hbe2.191)
- Cavanagh, K., Strauss, C., Cicconi, F., Griffiths, N., Wyper, A., & Jones, F. (2013). A randomised controlled trial of a brief online mindfulness-based intervention. *Behaviour Research and Therapy*, 51(9), 573-578. [doi:10.1016/j.brat.2013.06.003](https://doi.org/10.1016/j.brat.2013.06.003)
- Gál, É., Ștefan, S., & Cristea, I. A. (2021). The efficacy of mindfulness meditation apps in enhancing users' well-being and mental health related outcomes: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Affective Disorders*, 279, 131-142. [DOI: 10.1016/j.jad.2020.09.134](https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.09.134)
- González-García, M., Álvarez, J. C., Pérez, E. Z., Fernandez-Carriba, S., & López, J. G. (2021). Feasibility of a brief online mindfulness and compassion-based intervention to promote mental health among university students during the COVID-19 pandemic. *Mindfulness*, 12(7) [DOI: 10.1007/s12671-021-01632-6](https://doi.org/10.1007/s12671-021-01632-6)
- Howells, A., Ivtzan, I., & Eiroa-Orosa, F. J. (2016). Putting the 'app' in happiness: A randomised controlled trial of a smartphone-based mindfulness intervention to enhance wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 163-185. [DOI:10.1007/s10902-014-9589-1](https://doi.org/10.1007/s10902-014-9589-1)

- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., & Schwartz, G. E. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(1), 11-21. [doi:10.1207/s15324796abm3301\\_2](https://doi.org/10.1207/s15324796abm3301_2)
- Jayawardene, W. P., Lohrmann, D. K., Erbe, R. G., & Torabi, M. R. (2017). Effects of preventive online mindfulness interventions on stress and mindfulness: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Preventive Medicine Reports*, 5, 150-159. [doi: 10.1016/j.pmedr.2016.11.013](https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2016.11.013)
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056. [doi:10.1016/j.cpr.2011.04.006](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006)
- Mano, P., Pereira, R., Quadros, C., Oliveira, A., Freitas, P., Pinheiro, M.R., (2019). Mindserena: Desenvolvimento de competências atencionais e socioemocionais baseadas no mindfulness em alunos do 2º e 3º ciclos. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola. Perspetivas da Psicologia e Educação – Inclusão e diversidade* (pp. 441-455). Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/45401>
- Ma, S. H., & Teasdale, J. D. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: Replication and exploration of differential relapse prevention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(1), 31-40. [doi:10.1037/0022-006X.72.1.31](https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.1.31)
- MacDonald, H. Z., & Neville, T. (2022). Promoting college students' mindfulness, mental health, and self-compassion in the time of COVID-19: feasibility and efficacy of an online, interactive mindfulness-based stress reduction randomized trial. *Journal of College Student Psychotherapy*, 1-19. [DOI:10.1080/87568225.2022.2028329](https://doi.org/10.1080/87568225.2022.2028329)
- Mrazek, A. J., Mrazek, M. D., Cherolini, C. M., Cloughesy, J. N., Cynman, D. J., Gougis, L. J., ... & Schooler, J. W. (2019). The future of mindfulness training is digital,

and the future is now. *Current Opinion in Psychology*, 28, 81-86. doi:  
[10.1016/j.copsyc.2018.11.012](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.11.012).

Oliveira, A. L., & Antunes, B. M. G. (2014). A Pedagogia contemplativa no Ensino Superior: para uma abordagem completa ao que o ser humano convoca. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 43-60. DOI: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_3)

Oliveira, A. L. (2020). Mindfulness em contexto educativo: Projeto de aprendizagem socioemocional Mindserena. In A. A. A. Carvalho (Org.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 141-151). Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/aplicacoes-para-dispositivos-moveis-e-estrategias-inovadoras-na-educacao>

Reangsing, C., Abdullahi, S. G., & Schneider, J. K. (2023). Effects of online mindfulness-based interventions on depressive symptoms in college and university students: A systematic review and meta-analysis. *Journal of integrative and complementary medicine*, 29(5), 292-302. <https://doi.org/10.1089/jicm.2022.0606>

Wahbeh, H., & Oken, B. S. (2016). Internet mindfulness meditation intervention for the general public: Pilot randomized controlled trial. *JMIR mental health*, 3(3), e5900. DOI: [10.2196/mental.5900](https://doi.org/10.2196/mental.5900).

Weis, R., Ray, S. D., & Cohen, T. A. (2021). Mindfulness as a way to cope with COVID-19-related stress and anxiety. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 8-18. DOI: [10.1002/capr.12375](https://doi.org/10.1002/capr.12375)

Widha, L., Rahmat, H. K., & Basri, A. S. H. (2021). A review of mindfulness therapy to improve psychological well-being during the COVID-19 pandemic. In *Proceeding International Conference on Science and Engineering* (Vol. 4, pp. 383-386). Retrieved from <https://sunankalijaga.org/prosiding/index.php/icse/article/view/693>

Zhu, W., Chen, X., Zhao, Y., Xu, S., Wang, X., Xu, J., ... & Xu, Y. (2021). Mindfulness practice for protecting mental health during the COVID-19 pandemic.

*Translational Psychiatry*, 11(1), 329. [https://doi.org/10.1038/s41398-021-01459-](https://doi.org/10.1038/s41398-021-01459-8)

[8](#)

Agradecimentos:

Ao meu Pai Luís, sempre presente no meu coração.

Ao Pedro e ao Daniel, pelo apoio incondicional e Amor constantes. Obrigada por estarem do meu lado.

À Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira, pelo inspirador exemplo de excelência e bondade. A minha admiração é imensa. Obrigada pela oportunidade de aprender consigo.

Às participantes do Programa “Aventura MindSerena” e deste estudo, minhas queridas alunas. Agradeço a vossa disponibilidade e partilha de experiências enriquecedoras, bem como os exemplos de coragem para enfrentar momentos e situações desafiadoras.

A minha profunda gratidão, por acreditarem em mim.

Análise da percepção dos professores do ensino superior em Angola em torno do ensino remoto

Manuel Teixeira (<https://orcid.org/0000-0001-6524-6034>)\*,

Altina Ramos (<https://orcid.org/0000-0002-5668-4304>)\*\*

\*Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla,

\*\*Universidade do Minho

## Resumen

No advento da pandémico da COVID-19, a área da educação foi uma das mais afetadas e os governos orientaram a retoma das aulas mediante o ensino remoto. A situação referida no parágrafo anterior incentivou-nos a desenvolver este estudo com o objetivo de conhecer e descrever as percepções dos professores do ensino superior em Angola, face ao que foi denominado ensino remoto de emergência, obrigatoriamente implementado na época. O estudo direciona-se na perspetiva de descrever as condições tecnológicas e a proficiência dos professores no ensino em regime remoto. A metodologia do estudo inscreve-se numa perspetiva qualitativa. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário elaborado no Google Forms que abrangeu 67 participantes de catorze províncias de Angola, e dois registos de campo. A análise foi operacionalizada através de análise de conteúdo com apoio do NVivo. Os resultados do estudo indicaram que no ensino remoto de emergência em Angola houve muitas condicionantes, como a insuficiência da formação de professores para lecionar com as TIC, a falta de meios informáticos e de internet, e optou-se muito mais pelo ensino remoto elementar, réplica do ensino presencial, e aulas em dias facultativos ao longo de uma semana. Este estudo pode eventualmente contribuir para o estado da arte em torno da melhoria das condições tecnológicas, e de formação dos professores, do ensino superior em Angola, nas temáticas sobre Tecnologia Educativa.

*Palabras clave:* ensino remoto, condições tecnológicas, proficiência dos professores em TIC.

## **Analysis of the perception of professors in higher education in Angola regarding remote teaching**

### Abstract

With the advent of the COVID-19 pandemic, education was one of the most affected areas, and governments directed the resumption of classes through remote teaching. This context motivated the development of this study, which aims to describe the perceptions of higher education teachers in Angola regarding emergency remote teaching, which was mandatory during the pandemic. The research focuses on describing the technological conditions and proficiency of teachers in remote teaching. The methodology adopted is qualitative, and data was collected through a questionnaire in Google Forms, answered by 67 participants from fourteen provinces of Angola, and two field notes. Data analysis was performed through content analysis with the support of NVivo software. Results indicated that emergency remote teaching in Angola faced many limitations, including the lack of teacher training to teach with information and communication technologies (ICT), scarcity of technological resources and internet, as well as an approach centered on replicating face-to-face teaching and classes on optional days throughout the week. This study can contribute to improving the technological and training conditions of higher education teachers in Angola, especially in the context of Educational Technology.

*Keywords:* remote teaching, technological conditions, teacher proficiency in ICT.

Quando ocorreu o advento da pandemia de COVID-19 no contexto angolano, por meio do Decreto Presidencial n.º 81/20 de 25 de março de 2020, o Estado angolano declarou o estado de emergência, o que resultou na suspensão das aulas presenciais. No entanto, mesmo diante da persistência do risco de contágio, com a publicação da Lei n.º 14/20, de 22 de Maio, conhecida como Lei de Proteção Civil, e a regulamentação da Situação de Calamidade Pública por meio do Decreto Presidencial n.º 142/20 de 25 de maio, o governo angolano criou mecanismos para a população retomar a normalidade de suas vidas sociais, incluindo a reabertura das escolas. Foi nesses pronunciamentos que o



governo, considerando a Lei n.º 14/20, de 22 de maio, Lei de Proteção Civil, que previa e regulamentava a Situação de Calamidade Pública, permitiu a adoção de um conjunto de medidas extraordinárias até o retorno à normalidade. Portanto, decretou o Estado de Calamidade Pública por meio do Decreto Presidencial n.º 142/20 de 25 de maio.

Posteriormente, o Ministério da Educação em conjunto com o Ministério do Ensino Superior, publicaram um Decreto Executivo conjunto, onde estabeleceram as regras de acesso aos estabelecimentos escolares. Destaca-se a orientação para o ensino semipresencial, com base na modalidade de ensino remoto do modelo b-learning, em que algumas aulas podiam ser lecionadas a distância e outras de forma presencial, com frequência alternada dos alunos nas aulas presenciais.

Dessa forma, desenvolvemos o estudo com o objetivo de conhecer e descrever as percepções dos professores do ensino superior em Angola em relação ao ensino remoto de emergência obrigatório implementado durante a pandemia de COVID-19. O estudo se concentra na análise e descrição das condições tecnológicas e da proficiência dos professores no ensino em regime remoto de emergência, visando contribuir para o avanço do conhecimento no que diz respeito à melhoria das condições tecnológicas e de formação dos professores do ensino superior em Tecnologia Educacional em Angola

### **Enquadramento teórico**

A pandemia da COVID-19 evidenciou a importância extraordinária da Internet e das Tecnologias Digitais (TD) em todos os setores. Especificamente nas universidades, que adotaram o ensino remoto (Castells, 2020). No contexto pandêmico, a área da educação foi uma das mais afetadas, e para os professores, o peso dessa situação pareceu ser ainda maior. As expectativas depositadas sobre eles foram enormes, esperava-se que se resolvessem todas as questões educacionais, no sentido de ajudar os alunos a continuar a aprender em um contexto totalmente diferente, sem terem recebido, na maioria dos casos, a devida formação prévia para iniciar as aulas remotas (Pontes, 2020).

Com as medidas governamentais para retomar as aulas por meio do ensino remoto, as instituições adotaram esse modelo sem o devido preparo ou análise das condições tecnológicas e da proficiência dos professores em tecnologia educacional (Tumbo, 2020).

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensino a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, além de inserir ferramentas auxiliares e práticas inovadoras. A variedade de recursos, estratégias e práticas é determinada pela familiaridade e habilidade do professor em utilizar tais recursos (Garcia, Morais, Zaros e Rêgo, 2020).

Reis (2020) observou que foram adotadas soluções precárias de ensino e aprendizagem, semelhantes aos métodos de ensino a distância tradicionais, e nada mais. O autor reconheceu que, dadas as circunstâncias, não seria possível fazer melhor, considerando que os alunos e professores tiveram que se adaptar a um modelo de trabalho que não poderia ser reduzido, mesmo com as restrições impostas pelo ensino pela Internet.

Portanto, tanto no ensino presencial como no ensino online (a distância), as escolas precisam ser equipadas com condições básicas de higiene, iluminação adequada, mais espaços de sala de aula e recursos tecnológicos, como computadores, projetores, Internet, plataformas de ensino, bibliotecas e repositórios digitais. Os professores devem ser formados em literacia digital e metodologia de ensino a distância, trabalhando com menos alunos para permitir uma pedagogia mais próxima. Os alunos também precisam ter acesso a meios tecnológicos e Internet, passando por aulas de ambientação relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação e aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Teixeira, 2020).

É necessário promover a formação dos professores para o exercício responsável do ensino online, para que as aulas online, na modalidade remota, não sejam massivas nem monótonas. Além disso, os professores precisam adquirir diversos conhecimentos para o ensino online (Pimentel e Carvalho, 2020). Pontes (2020) acompanhou pesquisas com professores e seus testemunhos desde o início do ensino remoto, observou os desafios, dificuldades, angústias e inseguranças enfrentadas. Ele sugere a necessidade de apoio e formação para os professores a nível da Tecnologia Educativa.

Por sua vez, Lencastre (2020) menciona que, apesar do ensino remoto exigir que professores e alunos possuam habilidades digitais, o maior desafio não está na tecnologia. Alguns professores podem não estar familiarizados com as metodologias de ensino e

aprendizagem online. O autor critica aqueles que não se prepararam para diversificar seus modelos de ensino utilizando a plataforma online, pois enfrentarão grandes desafios. No entanto, Oliveira (2020) observou que alguns professores estão familiarizados com as novas tecnologias. Aqueles menos familiarizados, por exemplo, anotavam todos os passos necessários para utilizar as novas plataformas digitais. Não é algo intuitivo, eles precisavam de "dicas" para não se perderem no mundo online. Há uma certa relutância em utilizar os meios tecnológicos, falta a familiaridade que permitiria a intuição. Isso acarreta mais estresse e maiores dificuldades no modelo de ensino a distância online.

Além disso, Lencastre (2020) sugere que os professores se familiarizem com modelos de ensino e aprendizagem online que são ideais para essa modalidade, como a aprendizagem invertida, gamificação, aprendizagem baseada em jogos, narrativas digitais multimodais, exploração inicial, aprendizagem explicativa, entre outros modelos pedagógicos.

A planificação estratégica para o ensino remoto pode assumir duas abordagens (Garcia, Morais, Zaros e Rêgo, 2020): aquelas que se apoiam nas TD e, portanto, dependem do acesso a recursos digitais e Internet; e aquelas que se baseiam em práticas inovadoras, cuja definição dependerá dos recursos, sejam analógicos ou digitais, que podem ser aplicados. As práticas inovadoras sempre envolvem aspectos metodológicos e formas de atuação do professor, o seu "saber-fazer", e não apenas os recursos ou ferramentas utilizadas.

Casagrande e Casagrande (2020) propuseram diferentes abordagens de ensino híbrido-remoto para serem implantadas em escolas e sistemas de ensino em situações como o que aconteceu durante a pandemia:

**Tabla 1**

*Vertentes de implementación do ensino remoto*

Vertente de ensino	Descrição
Remoto Elementar	A abordagem mencionada é o ensino remoto tradicional, em que não há encontros presenciais com os alunos e não é necessário o uso de TD. Os professores desenvolvem o conteúdo mínimo de ensino, as instruções e atividades relacionadas aos conteúdos. Os alunos, ou seus responsáveis, acedem o material de acordo com uma programação específica.
Remoto Síncrono	Essa abordagem é o ensino remoto online, em que se utiliza tecnologias digitais. O professor ministra as aulas em uma sala virtual, seguindo uma dinâmica semelhante à de uma sala de aula física ou tradicional. Nesse caso, é utilizado um recurso digital de videoconferência.
Remoto Assíncrono	Esta vertente também é o ensino remoto online, em que se utiliza TD. O professor prepara um material de estudo para os alunos, como videoaulas próprias ou de terceiros, textos, entre outros, e disponibiliza esse conteúdo em um ambiente virtual de aprendizagem. Os alunos podem aceder e estudar o material nos dias e horários que lhes convêm. Para avaliar a aprendizagem, o professor disponibiliza atividades relacionadas ao conteúdo fornecido na plataforma virtual.
Remoto Síncrono-Assíncrono	Essa abordagem é totalmente remota online e combina aulas e atividades síncronas e assíncronas. Uma parte do conteúdo pode ser trabalhada de forma síncrona, o que significa que professores e alunos acedem o ambiente online ao mesmo tempo, nas mesmas horas. Outra parte do conteúdo pode ser trabalhada

de forma assíncrona, permitindo que professores e alunos acedem o ambiente online em tempos e horários diferentes.

**Modelo Híbrido** Essa abordagem combina atividades presenciais com não presenciais. No modelo descrito, a escola divide as turmas em subgrupos, levando em consideração a capacidade das salas de aula. Em cada dia (ou em dias específicos), um dos subgrupos de alunos tem aulas presenciais, enquanto os outros subgrupos permanecem em casa. Os professores ministram as aulas na escola para os alunos presentes, ao mesmo tempo em que a mesma aula é transmitida simultaneamente em uma plataforma dedicada para os alunos que estão em casa. Dessa forma, todos os alunos participam na mesma aula, e nos dias seguintes os subgrupos se alternam. A escola pode implementar algum método de interação em tempo real com os alunos que estão em casa, como o uso de aplicativos de mensagens (WhatsApp, por exemplo), para possibilitar a interatividade.

---

Fonte: Casagrande e Casagrande (2020, p. s/n)

As diferentes modalidades citadas anteriormente, aplicadas no ensino remoto, exigem do professor proficiências que compreendem (Garcia, Morais, Zaros e Rêgo, 2020):

- Apresentar o conteúdo, abordando um tema específico da disciplina e desdobrando-o em detalhes e aspectos relevantes.
- Definir os objetivos da aprendizagem, estabelecendo a competência desejada, o conhecimento a ser adquirido e a forma como esse conhecimento será adquirido.
- Organizar didaticamente o conteúdo de ensino, dividindo-o em fases de aquisição, aplicação e retenção.
- Propor atividades de avaliação, incluindo avaliação contínua ou em processo e avaliação sumativa ou final.

- Estabelecer comunicação remota, utilizando dispositivos e recursos digitais, estabelecendo uma comunicação efetiva com o aluno, gerir o tempo adequadamente e fornecendo feedback oportuno.

Por fim, os estudos de Barbante et al., (2020) sobre estratégias de criação e desenvolvimento do ensino remoto sugerem as seguintes soluções que as instituições escolares podem adotar:

- Criar condições de acesso à Internet de banda larga para toda a comunidade escolar.
- Instalar infraestruturas tecnológicas, como salas multimídia, bibliotecas virtuais, repositórios, secretarias eletrônicas, e-mails institucionais, websites institucionais e ambientes virtuais.
- Oferecer apoio técnico e tecnológico.
- Fornecer formação e capacitação aos professores em relação à utilização dos recursos TIC e estratégias pedagógicas com as TIC.
- Decidir o modelo de ensino remoto a ser adotado.
- Implementar a modalidade de EaD selecionada.
- Supervisionar o ensino remoto.
- Oferecer suporte nas estratégias e tutoria no ensino remoto.

Essas medidas visam proporcionar um ambiente propício ao ensino remoto e auxiliar os professores no desenvolvimento de suas práticas educacionais nesse contexto (Barbante et al., 2020).

## **Metodologia**

### **Abordagem metodológica**

O presente estudo foi estruturado com base na observação e nas evidências dos fatores que influenciaram a educação durante o período alarmante e letal da pandemia de COVID-19. Foram considerados fatores diretos relacionados às condições tecnológicas e à proficiência dos professores no ensino remoto, bem como a influência desses aspectos no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo da pesquisa é descrever as percepções dos indivíduos envolvidos no ensino remoto, buscando interpretar o significado atribuído aos objetos de estudo, como as condições tecnológicas e a proficiência dos professores

no ensino remoto de emergência. A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa e tem como objetivo analisar as condições tecnológicas e a proficiência dos professores no ensino remoto (Coutinho, 2014). A abordagem qualitativa é uma forma de explorar e compreender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (Creswell, 2010).

### **Instrumentos de recolha de dados e participantes**

Os dados foram recolhidos por meio de um questionário elaborado no Google Forms, que continha solicitações de informações demográficas e uma pergunta aberta relacionada à problemática em estudo. Além disso, foram realizados dois registos de campo, incluindo um podcast produzido por um professor para explicar os conteúdos de ensino e um registo fotográfico de uma professora em uma sala de informática com seus alunos. No entanto, optamos por não incluir a foto do registo fotográfico por preferência. A recolha de dados ocorreu de abril a julho de 2020, por meio de divulgação por e-mail e redes sociais, juntamente com o envio de um termo de consentimento informado e o questionário. Os questionários foram enviados para contatos de possíveis respondentes nas dezoito províncias de Angola. Obtivemos um total de 67 respostas ao questionário, provenientes de catorze províncias angolanas, abrangendo a maioria das províncias do país. Devido às limitações de espaço neste texto, optamos por não descrever detalhadamente as informações demográficas, a fim de cumprir o objetivo proposto.

### **Análise de conteúdo**

Os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo, com o auxílio do software NVivo. Seguindo a definição de Bardin (2011, p. 44), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para analisar as comunicações, com o objetivo de obter procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens e extrair indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é orientada por três fases ou momentos essenciais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Ao longo desta seção do estudo, vamos detalhar cada uma dessas fases para o tratamento dos dados utilizando o software NVivo.

Na fase de pré-análise, foi realizada a organização dos dados, buscando estabelecer um primeiro contato com as respostas do questionário por meio da chamada "leitura flutuante". Essa etapa envolveu a visualização das imagens e a reprodução contínua dos áudios, com o objetivo de familiarizar-se com o sentido do discurso e o corpus documental.

A análise de conteúdo seguiu as regras indicadas na literatura, incluindo a exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e adequação (Amado, 2013; Bardin, 2011).

Foi determinado que a análise de dados teria como foco as palavras-chave do estudo: condições tecnológicas, proficiência dos professores e ensino remoto, uma vez que a fundamentação teórica foi desenvolvida com base nesses tópicos e os subtemas emergiram da revisão teórica. Os arquivos do corpus documental foram exportados para o NVivo 12, a fim de construir a base de dados.

Na fase de exploração do material, foi realizada uma análise mais detalhada, aprofundada, minuciosa e decisiva, permitindo uma inventariação global dos temas relevantes, conceitos mais utilizados e ideologias dos diferentes participantes envolvidos no processo de recolha de dados, visando o processo de codificação (Amado, 2013).

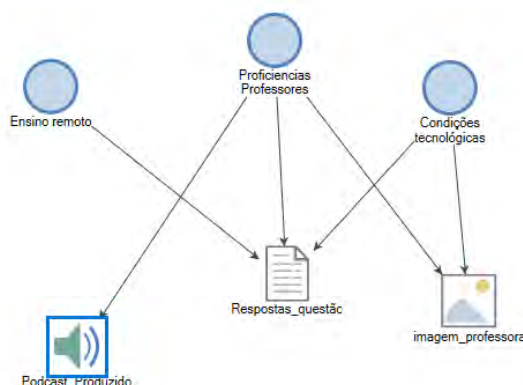
Cada dado ou resposta dos participantes foi codificado com termos como Prof\_1, Prof\_2, ..., Prof\_67; os recortes das fotos foram codificados como EI\_1, EI\_2, EI\_3, e os recortes do áudio como EA\_1, EA\_2, EA\_3. Nesta pesquisa, utilizamos procedimentos fechados. As categorias principais foram definidas com base nas palavras-chave da pesquisa: condições tecnológicas, proficiência dos docentes e ensino remoto. As subcategorias foram derivadas do referencial teórico.

Utilizando o NVivo, foi criado um mapa do corpus documental, no qual foi possível identificar as principais categorias desenvolvidas durante a exploração do material:



## Figura 1

### Mapa do projecto



Fonte: os autores (2023)

As unidades de contexto foram os textos completos de cada resposta dos participantes e a dimensão total da imagem e o cumprimento total do áudio para a codificação da unidade de registo. A unidade de registo que se adotou corresponde ao segmento do texto extraído das informações apresentadas nas respostas dos participantes e nos recortes que se extraiu da imagem e do áudio. A unidade de enumeração foi feita automaticamente pelo NVivo, visto que, a medida que se efectuava a extração das unidades de registo, O NVivo também quantificava a frequência com que se registam certas unidades de registo.

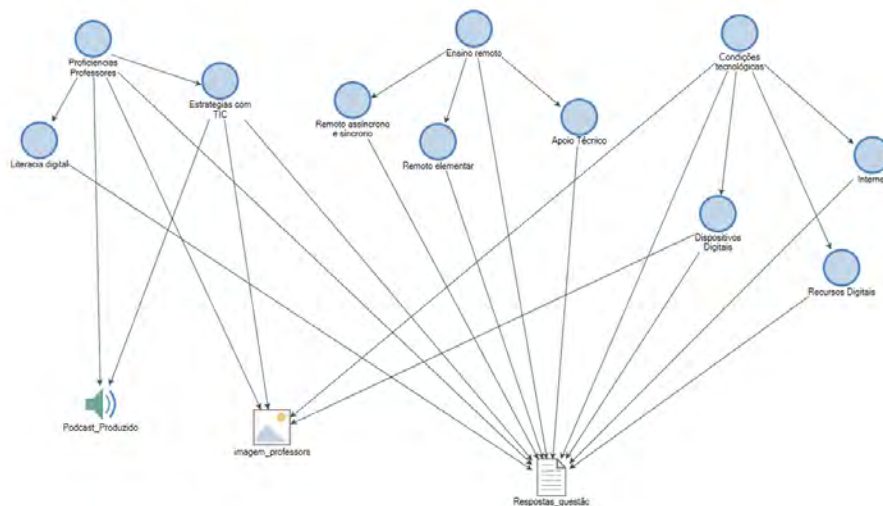
A análise de conteúdo em questão assentou num processo de análise vertical porque debruçou-se sobre as diferentes respostas da questão aberta, separadamente, tendo em vista o discurso de cada participante e o mesmo ocorreu com os recortes extraídos da imagem e do áudio.

Deste modo e após um longo processo de análise de conteúdo conforme as explicações feitas nos parágrafos anteriores, elaborou-se mediante o Nvivo um sistema de categorização final:



**Figura 4**

*Corpo de datos do projecto*



Fonte: os autores (2023)

Nesta análise não se cumpriu com o procedimento validação das categorias, apenas recorreu-se as categorias definidas com base nas palavras chaves e na literatura, principalmente por se ter optado por procedimentos fechados.

Na secção a seguir será desenvolvida a fase sobre a interpretação dos resultados.

### **Análise e apresentação dos Resultados**

#### **Dimensão condições tecnológicas**

A dimensão "Condições Tecnológicas" possui as categorias: Dispositivos Digitais, Internet e Recursos Digitais. Na categoria "Dispositivos Digitais", é necessário conhecer as condições de acesso a um computador, Tablete e Telemóvel. Na categoria "Internet", é óbvio que se pretende saber sobre o acesso à Internet. E, em relação à categoria "Recursos Digitais", deseja-se conhecer as condições de acesso às plataformas, conteúdos digitais, softwares e outros:

**Tabla 2**

*Percepções sobre as Tecnologias Digitais*

Evidências	Participantes
<i>“comprar computadores, pois, muitos discentes incluindo alguns docentes, não têm computadores pessoais”</i>	Prof_11; Prof _17; Prof_22; Prof_41; Prof-61
<i>“Reduzir os preços de computadores portáteis”</i>	Prof_16; Prof-23; prof_51
<i>“Obrigam as IES a investirem mais nas TICs, sobre tudo na parte do Hardware”</i>	Prof_20; Prof_25
<i>“a presença de uma sala apetrechada c computadores p todos os docentes poderem trabalhar”</i>	Prof_26; Prof_30; Prof_44; Prof_55
<i>“A sala está equipada com computador e projector”</i>	EI_1

Fonte: os autores, (2023)

Pode-se constatar na Tabela 2 que os participantes do estudo têm necessidades de compra de computadores e afirmam que os alunos também possuem essa necessidade. Outra situação identificada no referido contexto é o preço elevado dos computadores. Conhecendo a realidade, confirmamos que os dispositivos digitais em Angola são, de fato, caros e que pessoas com renda média enfrentam dificuldades para adquiri-los. Os participantes também mencionaram a necessidade de investimento em dispositivos digitais por parte das escolas e sugeriram o equipamento de salas de aula com recursos tecnológicos para facilitar o trabalho. Durante nosso trabalho de campo, identificamos uma escola que possui uma sala equipada com computadores. Isso nos leva a inferir que, de certa forma, existem algumas escolas com condições tecnológicas.

**Tabla 3**

*Perceções sobre a Internet*

Evidências	Participantes
<i>“precisa-se de uma Internet seria com tarifário um pouquinho baixo”</i>	Prof_1; Prof_4; Prof_10; Prof_26; Prof_27; Prof_32; Prof_39; Prof_63
<i>“Tinha que haver Internet para toda a comunidade acadêmica e não serviços particulares da unitel ou de outra operadora, os custos são enormes, não dão para a investigação”</i>	Prof-8; Prof-16; Prof_30;
<i>“Resolver os problemas de base: o acesso a Internet”</i>	Prof_11; Prof_12; Prof_14; Prof_17; Prof_21; Prof_41; Prof_43; Prof_52; Prof_61
<i>“A implantação de um sistema nacional banda larga”</i>	Prof_19; Prof_33;
<i>“Assegurar rede móvel e Internet para mais regiões”</i>	Prof_39; Prof_47

Fonte: os autores, (2023)

Do ponto de vista dos diferentes participantes, percebe-se a necessidade de ter uma conexão à Internet regular e funcional que seja acessível em termos de custos. Isso nos leva a interpretar que possuir e arcar com os gastos da Internet é considerado caro. Em nossa opinião, em Angola, ainda é caro adquirir e manter uma conexão de Internet com boa largura de banda e disponibilidade constante. A interpretação da análise anterior também está relacionada aos problemas de acesso à Internet mencionados pelos participantes do estudo. Eles sugerem a necessidade de implementar a Internet nas escolas, construir uma rede de banda larga nacional e expandir a cobertura móvel e de Internet em regiões do país que ainda não possuem essa tecnologia disponível.

**Tabla 4**

*Perceções sobre Recursos Digitais*

Evidências	Participantes
<i>“porque neste momento nem todos os angolanos têm acesso e o pouco que usa não satisfaz até mesmo para abrir um email”</i>	Prof_1;
<i>“O Facebook como ferramenta de ensino seria uma grande valia dado que temos a versão free em Angola”</i>	Prof_13
<i>“instituição ter uma ferramenta institucional própria p acesso dos docentes no trabalho c os estudantes”</i>	Prof_24; Prof_26; Prof_29; Prof_44
<i>“contratos com plataformas de nível alto para garantir continuidade no proceso de ensino aprendizagem a distância”</i>	Prof_37; Prof_39; Prof_56
<i>“dota-las de repositório”</i>	Prof_57

Fonte: os autores, (2023)

No que se refere aos recursos digitais, identificamos que ainda há necessidade de habilidade para aceder e criar contas de e-mail por parte dos estudantes. No entanto, esse dado parece não ser tão significativo, uma vez que apenas um participante abordou essa questão. Da mesma forma, identificamos preocupação com a falta de repositórios digitais, e houve sugestão do uso do Facebook Zero como plataforma para o ensino remoto. Como observadores e conhecedores do contexto, podemos confirmar que os alunos enfrentam dificuldades para abrir uma conta de e-mail. Além disso, as instituições não possuem repositórios digitais, e a sugestão de utilizar a rede social Facebook Zero como intermediário para a formação tem se tornado comum entre alunos e professores do ensino superior. Nas demais evidências, os participantes sugerem que as instituições adquiram ferramentas digitais próprias para que os docentes possam trabalhar com os estudantes.

Da mesma forma, sugerem a aquisição de plataformas virtuais para o ensino remoto. Essas duas últimas informações corroboram com nossas observações sobre a falta de recursos digitais adequados tanto por parte das instituições de ensino superior como pelos alunos. As instituições foram surpreendidas pela falta de plataformas virtuais para o ensino e, no caso do ensino remoto, soubemos que existem diversas opções de recursos digitais de acesso aberto disponíveis para esse fim.

### **Dimensão proficiência dos Professores**

A dimensão de proficiência dos professores, refere-se às habilidades dos professores em utilizar as TIC e integrá-las no ensino. Essa dimensão é composta pelas categorias de "Estratégias com as TIC" e "Literacia Digital". No que diz respeito às estratégias com as TIC, é necessário conhecer como os professores descrevem suas necessidades de formação nessa área. Em relação à literacia digital, é importante conhecer o que os professores relataram sobre si mesmos e sobre os alunos em termos de habilidade para utilizar os dispositivos digitais.

#### **Tabla 5**

##### *Perceções sobre as literacias digitais*

Evidências	Participantes
<i>“incentivar o uso da tecnologia digital aos professor e alunos”</i>	Prof_12
<i>“a formação do pessoal docente, não docente e discente no uso das TICs”</i>	Prof_19; Prof_49

Fonte: os autores, (2023)

De acordo com a opinião dos participantes do estudo, há uma necessidade de incentivar tanto os professores como os alunos no uso da tecnologia digital. Além disso, eles destacam a importância de fornecer formação adequada para o pessoal docente e não docente no uso das TIC. Isso indica que os participantes reconhecem a importância de capacitar os profissionais da educação para que possam utilizar efetivamente as TIC em seu trabalho.

**Tabla 6**

*Perceções sobre as estratégias com TIC*

Evidências	Participantes
<i>“Criar condições que permitam tal realização, capacitar os docentes e discentes”</i>	Prof_1; Prof_65
<i>“formar professores capazes de interagirem em ambientes virtuais e produzirem conteúdos digitais quer sejam textos ou conteúdos multimédia”</i>	Prof_21; Prof_29; Prof_30; Prof_52; Prof_56; prof_62.
<i>“Professora orienta na sala presencial os alunos a trabalhar colaborativamente mediante o computador”</i>	EI_2
<i>“Alunos aprenderem em grupo mediante a estratégia colaborativa na sala de aula presencial”</i>	Ei_3
<i>“O professor interage com os alunos mediante uma plataforma e diz que vai produzir a síntese de uma explicação mais clara sobre o que foi abordado ao longo da interação”</i>	EA_1
<i>“O Professor Produz um podcast de instrução para enviar aos alunos”</i>	EA_2
<i>“O professor apresenta feedback das actividades dos alunos mediante o podcast a ser enviado via correio”</i>	EA_3

Fonte: os autores, (2023)

Quanto à formação dos professores nas estratégias com as TIC, os participantes do estudo são da opinião que devem ser criadas condições adequadas para capacitação. Essas condições não se limitam apenas a recursos materiais, mas também a recursos humanos, ou seja, especialistas capacitados para fornecer treinamento aos professores nas escolas. Em Angola, há muitos especialistas em Informática, mas com base em nosso conhecimento, há poucos especialistas em Tecnologia Educativa capazes de conduzir formações sobre estratégias pedagógicas com as TIC. Os participantes também destacam



a necessidade de formação para que os professores possam utilizar ambientes virtuais no ensino. Com base em nossa observação e nas evidências visuais coletadas, foi possível identificar uma situação em que uma professora, em uma sala de aula presencial de uma instituição de ensino superior, orienta a aprendizagem colaborativa presencial, com os alunos utilizando o computador como parte do processo de aprendizagem. Além disso, com base nos dados de áudio recolhidos durante o trabalho de campo, identificou-se outro professor interagindo remotamente com os alunos por meio do computador, e em seguida, elaborando um podcast com material de instrução e feedback sobre a aprendizagem dos alunos. Isso nos leva a acreditar que também existem professores com boas habilidades no uso das TIC para o ensino.

### **Dimensão ensino remoto**

A dimensão "Ensino Remoto" tinha como objetivo conhecer a percepção dos participantes sobre esse modelo de formação e entender como o mesmo tem funcionado. Essa dimensão é composta pelas seguintes categorias: Apoio Técnico: busca-se compreender como o suporte técnico tem sido fornecido no contexto do ensino remoto; Ensino Remoto Elementar: conforme mencionado na fundamentação teórica, refere-se a um modelo de ensino remoto similar à primeira geração do ensino a distância. Procura-se conhecer a percepção dos participantes sobre essa abordagem; Ensino Remoto Síncrono e Assíncrono: busca-se conhecer as percepções dos professores em relação ao ensino remoto realizado de forma síncrona e assíncrona.

**Tabla 7**

*Perceções sobre o apoio técnico*

Evidências	Participantes
<i>“Formar técnicos para a manutenção da infraestrutura tecnológica”</i>	Prof_21; Prof_22; Prof_25
<i>“criar a equipe institucional de apoio”</i>	Prof_22

Fonte: os autores, (2023)

Na Tabela 7, pode-se observar que os participantes identificaram a necessidade de formar ou estabelecer equipes de apoio técnico nas instituições de ensino superior e de capacitar os técnicos de suporte. Como observadores, acreditamos que as instituições de ensino superior geralmente possuem pelo menos um técnico na área de Informática. No entanto, com base em nosso conhecimento, na maioria dessas instituições, não houve equipes de apoio ao ensino remoto com um alto nível de formação em Tecnologia Educacional. Isso indica a importância de capacitar adequadamente os técnicos de suporte para que possam fornecer assistência técnica eficiente e orientação pedagógica no contexto do ensino remoto.

### **Tabla 8**

#### *Perceções sobre remoto elementar*

Evidências	Participantes
<i>“Agradecia que as instituições criassem condições de mandar vir cada os professores especializados em TIC, mensalmente ou semestralmente em colaboração com as universidades e nós pagássemos. Ou mesmo enviando os temas, nós lemos e depois envia-nos alguns trabalhos que servem de provas”</i>	Prof_2
<i>“Aulas presenciais dia sim dia não com o número reduzidos de alunos! Devidamente equipados com máscaras ou capacetes”</i>	Prof_7; Prof_60

Fonte: os autores, (2023)

Do ponto de vista dos participantes, foi identificada a necessidade do ensino remoto elementar, no qual os professores vão à escola para desenvolver materiais e avaliações, que posteriormente são enviados ou retirados pelos alunos. Além disso, alguns participantes afirmaram a necessidade de alternar os dias de aula, ou seja, ter aulas presenciais em dias alternados, como um modelo híbrido. Eles se comprometeram a ir à escola devidamente preparados em termos de medidas de biossegurança para garantir a segurança de todos os envolvidos. Essas sugestões indicam a busca por soluções que combinem elementos presenciais e remotos, adaptando-se às circunstâncias e preocupações relacionadas à pandemia.

**Tabla 9**

*Percepções sobre remoto assíncrono e síncrono*

Evidências	Participantes
<i>“Aplicar, está patente como solução já não como futuro, mas presente devido a conjuntura mundial”</i>	Prof_5; Prof_53
<i>“Que se faça inicialmente um estudo de viabilidade, para avaliar as condições dos estudantes e docentes”</i>	Prof_9; Prof_42;
<i>“Criar as melhores condições de ensino a distância na instituição e comprovar que os estudantes inscritos tenham as condições necessárias para o ensino a distância e semi presencial”</i>	Prof_15; Prof_24; Prof_28; Prof_31; Prof-34; Prof_36; Prof-40; Prof_47; Prof_48; Prof_54; 59; Prof_56
<i>“melhorar ou criar infraestruturas tecnológicas digitais e sustentabilidade das mesmas para que o processo seja efectivado”</i>	Prof_45;

Fonte: os autores, (2023)

No que diz respeito às percepções dos participantes sobre o ensino remoto assíncrono e síncrono, foi identificado que eles alegaram a necessidade de criar condições, principalmente para os estudantes. Essa situação foi particularmente observada em relação aos alunos, que demonstraram motivação e aceitação em relação ao ensino remoto, mas enfrentavam dificuldades com as condições tecnológicas, especialmente em relação à Internet, computador e smartphone. Um dos participantes mencionou a necessidade de melhorar essas condições e também se referiu à sustentabilidade dessas formas de ensino. Essa ideia está relacionada à opinião de outros participantes, que destacaram a necessidade de realizar um levantamento de viabilidade para a aplicação do ensino remoto, talvez para evitar assimetrias e a exclusão de alguns alunos e professores nesse processo. Dois participantes expressaram opiniões positivas,

afirmando que a aplicação do ensino remoto não é apenas uma solução futura, mas uma realidade presente devido à conjuntura mundial. Essas percepções evidenciam a importância de considerar as condições tecnológicas dos alunos e a viabilidade do ensino remoto para garantir a igualdade de oportunidades e a inclusão de todos os envolvidos no processo educacional.

### **Considerações finais**

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar as percepções dos professores do ensino superior em relação às condições tecnológicas e proficiência necessárias para o ensino em regime remoto, adotado pelos governos de todo o mundo (incluindo o governo de Angola, no caso deste estudo), devido à pandemia da COVID-19.

Através da revisão teórica, percebemos que a aplicação do ensino remoto de emergência em quase todos os países evidenciou o despreparo das escolas, professores e alunos para organizar, lecionar e obter aprendizagem a distância. Os autores citados na fundamentação teórica identificaram a falta de formação dos professores em tecnologia educacional, bem como a falta de acesso a computadores, Internet e smartphones por parte dos alunos e de alguns professores.

A prática do ensino remoto também pode ser realizada com metodologias inovadoras, como o ensino remoto elementar, no qual o professor prepara os conteúdos e atividades utilizando meios analógicos ou tecnológicos, e os alunos podem retirar o material na escola ou recebê-lo por correio. Além disso, existem modalidades de ensino remoto (assíncrono, síncrono, híbrido) que utilizam a Internet, dispositivos digitais e recursos digitais. No entanto, apenas definir o tipo de ensino remoto ou a tecnologia a ser utilizada não é suficiente. O primeiro passo é aprofundar as proficiências dos professores em estratégias pedagógicas inovadoras com as TIC e em habilidades de utilização de dispositivos e recursos digitais.

Quanto aos resultados do contexto estudado, esta pesquisa permitiu-nos conhecer as opiniões dos participantes sobre as condições tecnológicas, a proficiência dos professores e como eles caracterizaram o trabalho com o ensino remoto de emergência. Em relação às condições tecnológicas, verificou-se a falta de computadores, recursos

digitais e o alto preço de aquisição desses dispositivos. As escolas, alunos e professores enfrentaram problemas de acesso à Internet e dificuldades para suportar os custos de utilização. Em algumas regiões de Angola, não há cobertura de rede móvel e Internet. As instituições frequentadas pelos participantes também não possuem recursos digitais, e foi sugerido o uso do Facebook Zero por ser uma plataforma de acesso gratuito. Houve também a necessidade de as instituições de ensino superior em Angola adquirirem plataformas virtuais para apoiar o ensino.

Em relação à categoria "Proficiência dos Professores", esta foi subdividida em duas subcategorias: literacia digital e estratégias com as TIC. Em relação à literacia digital, há a necessidade de incentivar o uso de dispositivos digitais na educação. Em relação à formação em estratégias com as TIC, há a necessidade de as instituições criarem condições para a formação dos professores nessa área, incluindo a criação ou contratação de equipas de formação em tecnologia educacional. No entanto, com base em nosso conhecimento, acreditamos que há muitos professores no país que possuem proficiências em estratégias de ensino com as TIC, e eles podem compartilhar suas experiências com outros professores na mesma escola.

Concluimos que houve muitos desafios para a implementação do ensino remoto de emergência, devido a questões já mencionadas anteriormente, como a formação dos professores, a falta de acesso à Internet nas escolas, por parte dos professores e dos alunos. Pelo que sabemos, optou-se principalmente pelo ensino remoto elementar e por aulas em dias facultativos ao longo da semana. Houve pouca aplicação do ensino remoto de emergência propriamente dito, e ainda menos a aplicação do modelo de ensino híbrido.

Consideramos que os caminhos futuros para uma melhor integração das TIC na escola, e para implementar extensões de ensino por meio do ensino a distância virtual, incluem a criação de programas nacionais pelo governo de Angola, no âmbito da educação ou do ensino superior, para operacionalizar decretos e iniciativas relacionadas à integração das TIC na educação. Isso deve ser feito levando em consideração que, até o momento, não temos conhecimento de projetos tecnológicos educacionais de abrangência nacional que tenham sido efetivamente implementados e tenham trazido mudanças nas instituições.

Este estudo apresenta algumas limitações. Primeiro, abrangeu apenas 67 professores, embora tenha tido uma representatividade abrangente em termos das 14 províncias do país. No entanto, trabalhamos apenas com os participantes que aceitaram responder ao questionário online. A segunda limitação é que não envolvemos as direções das instituições de ensino superior, o que poderia fornecer informações mais abrangentes de diferentes tipos de participantes. Por fim, também há limitações em relação ao tempo em que os dados foram recolhidos e ao tempo de apresentação dos resultados do estudo. No entanto, isso não diminui a relevância do estudo e das considerações para os caminhos futuros, tendo em mente que, até o presente momento, pelo nosso conhecimento, não houve novas inovações significativas no contexto em torno da formação e professores em TIC e apetrechamento das escolas com os meios tecnológicos.

### **Referencias**

- Amado, J. (2013). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbante, C. J., Oliveira, L. R., Teixeira, M., & Tchivangulula, A. W. (2020). Perspectivas de implementação da modalidade de ensino a distância no ensino superior, em Angola. Revista Prática e-learning, 85-101. <https://parc.ipp.pt/index.php/elearning/article/view/3759/1673>
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Casagrande, R., & Casagrande, R. (2020, 12 de Julho). Modelos de Ensino Híbrido Remoto. Instituto Casagrande. <https://renatocasagrande.com/modelos-de-ensino-hibrido-remoto/>
- Castells, M. (2020). O digital é o novo normal. Fronteiras. <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/o-digital-e-o-novo-normal>
- Coutinho, C. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Garcia, T. C., Morais, L. R., Zaros, L. G., & Rêgo, M. C. (2020). Ensino Remoto Emergencial: Proposta de design para organização das aulas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Rio Grande do Norte.
- Lencastre, J. A. (2020, Novembro). O modelo de ensino híbrido "garante a melhor qualidade de aprendizagem." nos uminho. <http://www.nos.uminho.pt/Article.aspx?id=3505&fbclid=IwAR1FjyfeQeITDx5GvG1QuIVAO-mppjqEBV8qCIVBIv9PgpEwsS89I3uyduo>
- Oliveira, S. R. (2020). Como está a literacia digital de alunos e professores? Educare, 2020. [https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=169986&langid=1&fbclid=IwAR11cWhObItEwtL1gFFHfgoawgwPpi8j8kdv9WzbMjykGf\\_NVoa16Ofwh54](https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=169986&langid=1&fbclid=IwAR11cWhObItEwtL1gFFHfgoawgwPpi8j8kdv9WzbMjykGf_NVoa16Ofwh54)
- Pimentel, M., & Carvalho, F. S. (2020). Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! Horizontes. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/?fbclid=IwAR3lblVsmFiCFCa3-jRB6brh-gI2aG44oXaUhG6o7cZbqmqzpgd1YDKwGixQ>
- Pontes, C. (2020). Formação de professores é assunto sério antes, durante e pós-pandemia. Revista de Educação. <https://revistaeducacao.com.br/2020/10/05/formacao-professores-covid>
- Reis, C. (2020). Ensino a distância: oportunidade e não oportunismo. Público. <https://www.publico.pt/2020/05/05/opiniao/opiniao/ensino-distancia-oportunidade-nao-oportunismo-1915043?fbclid=IwAR2VElWtFDidfL1MgMRnCLLhTQB2CK6-hAjszP7hmi7od69SHfU-dlxlcE>
- Teixeira, M. (2020). As condições Tecnológicas e de Ensino a Distância no Ensino Geral e Superior em Angola. Jornal Potiguar Notícias. <https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/46148/de-angolafrica-reflexao-sobre-a-educacao-a-distancia-de-emergencia>

Tumbo, D. L. (2020). Desafios da Educação a Distância e E-Learning em Moçambique:  
um Sonho Possível. Potiguar Notícias.  
<https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/46242/desafios-da-educacao-a-distancia-e-e-learning-em-mocambique-um-sonho-possivel>.





## Dos Sistemas de Gestão de Aprendizagem para as Plataformas de Experiência de Aprendizagem

Marcelo Mendonça Teixeira,

Cristiane Domingos de Aquino Teixeira,

Edmar da Silva Medeiros,

Jaziel Victor de Souza,

Linaldo Francisco Miranda,

Israel Bernardo de Souza Filho,

Anderson Sena dos Santos,

Cícero Antônio de Moraes

Universidade de Pernambuco (Brasil), Campus Garanhuns, Curso de Engenharia de Software / Licenciatura em Computação

### Resumo

Ao refletirmos sobre as novas estratégias metodológicas da atualidade constatamos um cenário dinâmico e flexível em termos de acesso aos conteúdos disciplinares de aprendizagem, assente no estímulo à produção de conhecimentos por novas vias, como aquela mediada por tecnologias educativas. Assim, a transição dos Sistemas de Gestão de Aprendizagem (Learning Management System - LMS) para as Plataformas de Experiência de Aprendizagem (Learning Experience Platform - LXP) reflete uma mudança na forma como as empresas e as instituições de ensino abordam o processo educativo na era contemporânea. Enquanto as plataformas LMS tradicionais são projetadas para gerenciar e administrar cursos online e fornecer recursos de treinamento padronizados, as LXPs são projetadas para oferecer experiências de aprendizagem mais personalizadas e envolventes, com foco na descoberta de conteúdo e na colaboração entre os estudantes. É nesse sentido que as Plataformas de Experiência de Aprendizagem se beneficiam de das vantagens dos Sistemas de Gestão de Aprendizagem, promovendo a colaboração e participação durante a própria jornada de ensino. Face ao exposto, o presente estudo, de cariz qualitativo e empírico descritivo, dedica-se a apresentar uma

comparação técnico-pedagógica entre o LMS e o LXP, destacando as suas contribuições para o processo educativo. As pesquisas decorreram de janeiro a abril de 2023 na Internet.

*Palavras-chave:* LXP Genie, Onilearning, Educação Online, Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

### **From Learning Management Systems to Learning Experience Platforms**

#### **Abstract**

When we reflect on the new methodological strategies of today, we find a dynamic and flexible scenario in terms of access to disciplinary learning content, based on stimulating the production of knowledge through new ways, such as that mediated by educational technologies. Like this, the transition from Learning Management Systems (LMS) to Learning Experience Platforms (LXP) reflects a change in the way companies and educational institutions approach the educational process in the contemporary era. While traditional LMS platforms are designed to manage and administer online courses and provide exceptional training resources, LXPs are designed to deliver more personalized and engaging learning experiences, with a focus on content discovery and student collaboration. In this sense, the Learning Experience Platforms benefit from the advantages of Learning Management Systems, promoting collaboration and participation during the teaching journey itself. In view of the above, the present study, of a qualitative and empirical descriptive nature, is dedicated to presenting a technical-pedagogical comparison between the LMS and the LXP, highlighting their contributions to the educational process. The searches took place from January to April 2023 on the Internet.

*Keywords:* LXP, Onilearning, Online Education, Learning Management Systems.

Conceitualmente, Teixeira (2012) explica que os sistemas de gestão de aprendizagem (Learning Management Systems - LMS) foram desenvolvidos com o intuito de gerenciar e distribuir conteúdos educacionais, fornecendo uma grande variedade de ferramentas para comunicação, colaboração e interação entre professores e

alunos. Tecnicamente, tais sistemas são desenvolvidos em diferentes linguagens de programação, como PHP, Java, Python, Ruby, etc., e utilizam bancos de dados como MySQL, PostgreSQL ou Oracle para armazenar informações dos cursos e dos usuários. Ainda, o software por trás de um LMS pode variar de acordo com a plataforma escolhida (código aberto ou proprietário). Algumas plataformas de LMS são desenvolvidas internamente pelas empresas, enquanto outras utilizam sistemas de gerenciamento de conteúdo de código aberto, como Moodle, Sakai, Canvas, entre outros. Nesse caminhar, dos anos 90 para os anos 2000, os LMS´s incluíram recursos de gamificação, aprendizado adaptativo e análise preditiva, tornando-se um importante recurso para as empresas que desejavam fornecer treinamento de seus funcionários em larga escala, como ocorreu na indústria automobilística norte americana (ibidem). Seja um LMS, seja um LXP, ambos são considerados ambientes virtuais de aprendizagem.

Na sequência, à medida que as necessidades de aprendizado mudaram, surgiu uma nova proposta de educação em ambiente virtual de aprendizagem - as Plataformas de Experiência de Aprendizagem ou “Learning Experience Platform”. O LXP se concentra menos em fornecer um ambiente de gerenciamento e mais em fornecer uma experiência de aprendizado personalizada e envolvente para o aprendente. Ao contrário do LMS, que é projetado para gerenciar e distribuir conteúdo educacional, o LXP é projetado para agregar conteúdo de diversas fontes e fornecer uma experiência personalizada de aprendizagem. Este utiliza algoritmos de IA (inteligência artificial) e aprendizado de máquina para analisar o comportamento do usuário e fornecer recomendações de conteúdo personalizadas com base em seus interesses e habilidades.

Ou seja, o natural processo de transição do LMS para o LPX se adéqua a uma mudança nas necessidades de aprendizado e avidez tecnológica dos alunos, como o nível de engajamento na sala de aula virtual através de fóruns, chatbot, videoconferência, gamificação, evitando a evasão escolar pela interação ampliada na comunidade estudantil. Deste modo, o presente estudo dedica-se a apresentar uma comparação técnico-pedagógica entre o LMS e o LXP e as contribuições para o processo educativo.

### **Método**

O percurso metodológico adotado nesta investigação é de cariz qualitativo e empírico descritivo, norteando-se pela revisão de literatura e pelo estudo de caso enquanto métodos de pesquisa científica. Como resultado, obtivemos um panorama contemporâneo da utilização de plataformas de IA como recurso de apoio didático na formação de estudantes em diferentes modalidades de ensino no Brasil. É nesse sentido que o estudo em voga contribui para ampliar a compreensão das potencialidades e controvérsias de plataformas de IA (como os chatbots) para o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa decorreu de outubro de 2022 a março de 2023 nos repositórios virtuais da biblioteca da IEEE e da Studio Books Library.

### **Resultados**

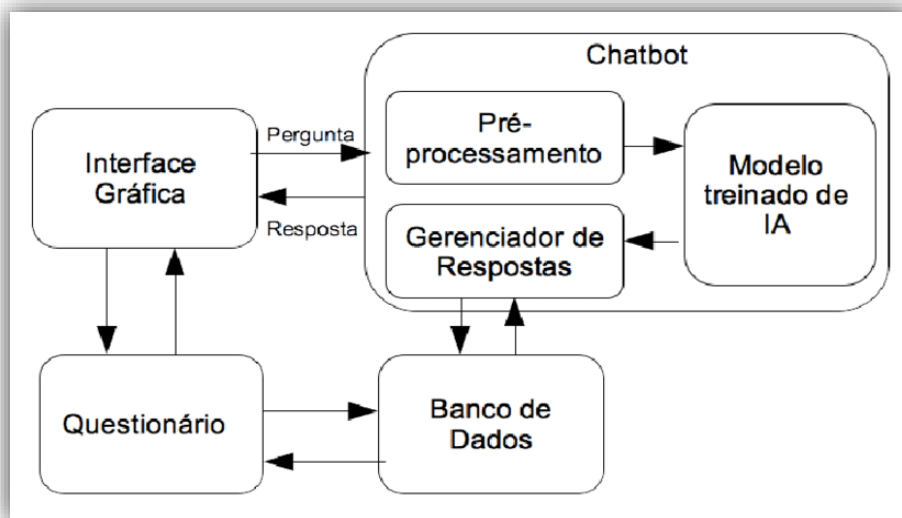
À medida que as tecnologias de informação e comunicação continuam a evoluir, os chatbots devem se tornar ainda mais sofisticados e capazes de interagir com os usuários de maneira cada vez mais natural, fluída e personalizada (Zang, Chen e Liu, 2021). Em paralelo, as pesquisas sobre IA continuam a avançar com o surgimento de novas técnicas de “deep learning”, processamento de linguagem natural, robótica, compreensão de imagens e redes neurais artificiais, permitindo que o chatbot compreenda melhor o contexto e forneça respostas mais precisas e personalizadas. Por outro lado, a IA também está se tornando cada vez mais acessível e compreensível de usar com o surgimento de plataformas de código aberto e interfaces de desenvolvimento simplificadas, integradas a mecanismos globais de busca, a exemplo do Google Chat ou Bing Chat (da Microsoft), democratizando o acesso da sociedade em geral a tecnologia de ponta.

Na prática, os “robots” usam correspondência de padrões para classificar o texto (com ou sem imagem, como o GPT-4), e gerar uma resposta para os usuários, mas não impede que este gere textos enganosos, podendo criar notícias duvidosas ou propagandas enganosas. De igual medida, a linguagem natural pode ser ambígua e ter múltiplos significados para as mesmas expressões, vocábulos ou frases. Se o GPT não entender completamente o contexto e a intenção de uma pergunta ou comando, pode produzir uma resposta incorreta, tanto quanto, como qualquer modelo de “machine learning”, o GPT não é perfeito e pode ter limitações em sua capacidade de entender certas nuances da linguagem natural, isso pode levar a respostas incorretas ou imprecisas aos usuários

(Cruz, Alencar e Schmitz, 2018). Ou seja, as informações do GPT podem conter erros de informação devido a uma variedade de fatores técnicos, incluindo treinamento inadequado, viés nos dados de treinamento, ambiguidade na linguagem natural, erros na entrada de dados e falhas no modelo. Ademais, podem ser considerados dois principais modelos de chatbot, o que gera respostas por meio de machine learning e outro que utiliza heurísticas para selecionar uma resposta apropriada a partir de uma série de respostas predefinidas. A esse respeito, os robots (bots), usam correspondências de padrões para classificar o texto, identificando frases, palavras-chave, expressões no texto de entrada do usuário e, em seguida, correspondê-los a respostas pré-programadas, não descartando a possibilidade de respostas imprecisas ou inadequadas, como mencionado em epígrafe. A seguir, uma arquitetura de funcionamento de chatbot:

**Figura 1**

*Arquitetura de Chatbot*



Fonte: Tavares (2021)

Na educação contemporânea os chatbots passaram a ser utilizados em diferentes níveis e modalidades de ensino. Tecnicamente, se faz evidente que no “machine learning” que a IA pode ser usada para construir modelos preditivos que permitem prever o desempenho dos aprendentes e identificar áreas de dificuldade (modelos estatísticos e algoritmos de aprendizado de máquina para prever eventos futuros com base em padrões

históricos de dados). Tais modelos podem ser usados para personalizar o aprendizado, fornecendo aos alunos recursos e materiais adaptados às suas necessidades individuais, pontua Rui Fava (2018). Por outro lado, o processamento de linguagem natural (PLN) é outra técnica que a IA pode utilizar na educação. O PLN permite que os computadores entendam e processem a linguagem humana de forma natural. Isso significa que a IA pode ser usada para analisar o conteúdo dos materiais de ensino, como livros e artigos, para identificar palavras-chave, conceitos e ideias importantes. Essa análise pode ser usada para criar recursos de aprendizado mais eficazes e personalizados. Ainda, a análise de dados é uma outra aplicação importante da IA na educação. Ela permite que as instituições de ensino analisem grandes conjuntos de dados para obter insights valiosos sobre o desempenho dos alunos e o funcionamento da instituição.

A análise de dados pode ser usada para identificar padrões e tendências no desempenho dos alunos, identificar áreas de melhoria, monitorar a eficácia dos programas de ensino e tomar decisões informadas com base em dados. Ou seja, a IA pode ser usada na educação através do aprendizado de máquina, processamento de linguagem natural e análise de dados (preditiva). Inclusive, “a IA evoluiu de modelos descritivos (análise de dados) para preditivos (aprendizado de máquina) e prescritivos (otimização, teoria dos jogos, entre outros)”, afirma Moraes (2023) citando Hager et al. (2017, p. 2). Consequentemente, tais técnicas podem ser usadas para personalizar o aprendizado, melhorar a eficiência do ensino e fornecer insights valiosos para as instituições de ensino.


Para Silveira e Vieira Júnior (2019), sobre a IA, os autores dizem que esse sistema lógico, físico e complexo está em constante construção e mutação, pois oferece personalização na aprendizagem por meio da construção do perfil de cada aluno e da indicação de temas desejados para cada momento específico. Os programas de computadores que acessam estas plataformas de dados possibilitam interações com dados hipertextualizados. Sendo assim, as informações de cada aluno são inter cruzadas com as bases de dados da plataforma, trazendo os melhores resultados a partir de desenhos individualizados com base em aspectos pedagógicos, psicológicos, técnicos e éticos, para melhor aprendizagem personalizada (ibidem). Já na visão de Silva et al. (2022), a demanda crescente de estudos sobre o uso e as aplicações de IA, como os chatbots, apesar

de recente, confirma a concretização usual dessa ferramenta na contemporaneidade, dada a sua facilidade de criação, de alcance e, principalmente, de uso. “Portanto, é uma ferramenta com grande potencial para gerar eficiência na vida da sociedade e, além disso, aprimorar o ensino” (p.11).

A IA pode ser vista como uma ferramenta para aprimorar a capacidade humana de gerar e compartilhar conhecimento, tendo em vista que ajuda a filtrar e a organizar grande quantidade de dados. Assim sendo, passa a permitir que os usuários acessem e compreendam as informações de maneira mais eficientes e detalhadas. Aqui se destacam plataformas de IA que trazem diferentes contributos ao processo de ensino e aprendizagem, tais como:

### Tabela 1

#### *Plataformas de Inteligência Artificial na Educação*

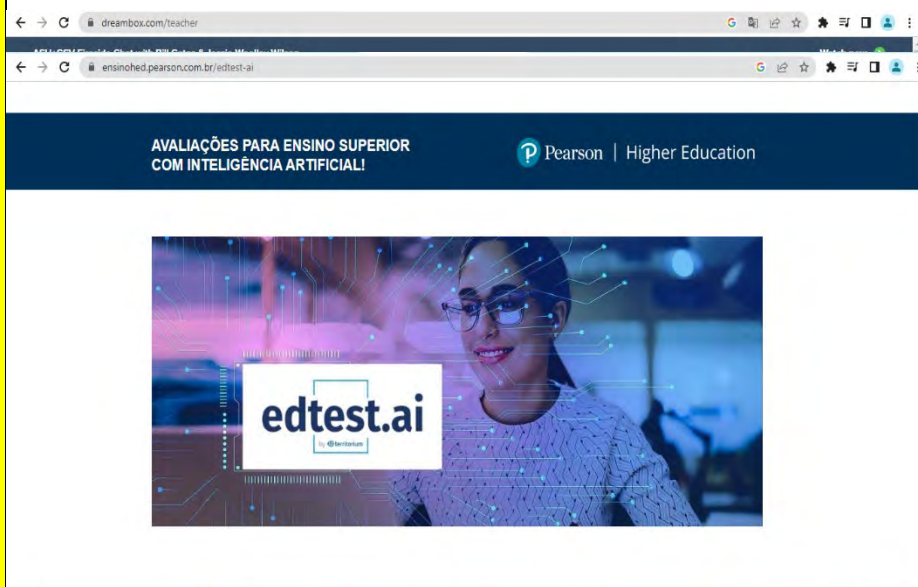
Plataformas de IA	Contribuições para o Processo Educativo
<p><b>PAT2Math</b> (Unisinos)</p>	<p>Personal Affective Tutor to Math (PAT2Math) representa um Sistema Tutor Inteligente que visa assistir os discentes na resolução de problemas algébricos. PAT2Math emprega diversos algoritmos de Inteligência artificial para simular um professor particular que ensina os aprendizes enquanto eles resolvem equações de 1º grau.</p> <p>Url: <a href="http://www.projeto.unisinos.br/pat2math/">http://www.projeto.unisinos.br/pat2math/</a></p> 

<p><b>Ensina.ai</b> <b>(DRM Educação)</b></p>	<p>Podemos ajustar o nível de dificuldade da aprendizagem em tempo real, oferecendo desafios apropriados para o nível de conhecimentos do aluno, ao mesmo tempo, ajudando-o a manter o interesse pelo assunto abordado.</p>  <p>Url: <a href="https://ensina.ai/">https://ensina.ai/</a></p> <p>Enquanto uma eficiente ferramenta de IA para a educação, o GPT (Generative Pre-Trained Transformer) – 4, pode ser treinado em grandes quantidades de dados educacionais para gerar materiais didáticos de alta qualidade (big data), como apostilas, livros, e-learning e outros recursos. Deste modo, pode auxiliar a economizar tempo, e permitindo que os educadores se concentrem em outras atividades didáticas e pedagógicas, em todos os campos do saber.</p>
<p><b>Chat GPT-4</b> <b>(Openai)</b></p>	<p>Url: <a href="https://openai.com/product/gpt-4">https://openai.com/product/gpt-4</a></p>
<p><b>DreamBox Learning</b></p>	<p>A DreamBox Learning é uma plataforma de aprendizagem adaptativa de matemática voltada para crianças e jovens. Usa a inteligência artificial para personalizar o aprendizado com base nas habilidades e nível do aluno.</p>



**Edtest.ai**  
**(Pearson)**

Url: <https://www.dreambox.com/teacher>



Trata-se de um sistema de avaliação online baseado em IA, com possibilidade de elaboração e a aplicação de provas, além da utilização de vídeos nas perguntas e nas alternativas de resposta para o usuário. Disponibiliza um portfólio de questões de múltipla escolha capazes de avaliar o aluno tanto em conhecimentos gerais quanto específicos.

Url: <https://hed.pearson.com.br/plataformas-de-aprendizagem/edtest-ai>

**Genie**  
**(Micropower**  
**Global)**

Genie é uma Plataforma LXP que utiliza a IA para fomentar treinamentos e educação corporativa, com capacidade de analisar o perfil comportamental de profissionais

cadastrados em seu ecossistema, além de segmentar os conteúdos de acordo com as necessidades e interesses de pesquisa do usuário.



The screenshot shows a web browser displaying the Genie website. The page title is "Onde o Genie pode ser usado?". The text describes the platform's use for training groups of employees who are away from computers and have only mobile access, such as in retail stores, banking agencies, sales representatives, logistics and production employees, and for training third parties, such as service teams, technical assistance, franchise networks, and hospital and dealership employees. A video player is embedded on the page, showing a video titled "GENIE PLATAFORMA LXP" with a duration of 0:07 / 1:21. The website navigation includes links for HOME, CONHEÇA O GENIE, APLICAÇÕES, PLATAFORMA LXP, MICROLEARNING, BLOG, and FALE CONOSCO. The MicroPower logo is visible in the top right corner.

Url: <https://www.genie.com.br/plataforma-lxp/>

Funções mais técnicas da inteligência artificial, como o processamento de linguagem natural, os algoritmos de aprendizado máquina, a big data e a análise de dados, ajudam a aumentar o conhecimento dos alunos, permitindo a personalização do aprendizado, identificando padrões e tendências no desempenho dos estudantes, e fornecendo insights valiosos para educadores, gestores educacionais e instituições de ensino. As plataformas de experiência de aprendizagem foram desenvolvidas para abordar essas necessidades, aproveitando a inteligência artificial (IA) e a análise de dados para criar uma experiência de aprendizado mais personalizada e envolvente. Ademais, se salienta que as LXP são projetadas para serem mais simples de usar em termos de usabilidade do que os LMS's tradicionais, ou seja, estas muitas vezes adotam interfaces mais intuitivas e recursos de navegação para permitir uma experiência de aprendizado por novas vias.

## Conclusão

Numa arquitetura de contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, como explicitado no presente trabalho, recursos personalizados, melhoria do desempenho, estímulo à criatividade e participação, além da automatização de tarefas

rotineiras para que os professores possam focar em atividades mais importantes são as características mais importantes em tela. Outrossim, para professores, a IA pode ajudar a compreender às necessidades específicas de cada estudante, fornecendo aulas e atividades que sejam mais apropriadas e relevantes para cada um. Apesar de contraditória e criticada pela automação pedagógica, também pode ajudar a reduzir a carga de trabalho dos educadores, automatizando tarefas rotineiras como correção de provas e avaliações, permitindo que eles se concentrem em atividades mais desafiadoras e importantes, como o desenvolvimento de novas formas de ensino, a exemplo da sala de aula invertida numa proposta de metaverso educacional.

Todavia, se constata no Brasil a necessidade de elaborar novos modelos educacionais que integrem a IA no desenvolvimento de metodologias, recursos e aplicações contributivas para o processo educativo, tornando uma educação mais personalizada, ao mesmo tempo, colaborativa, flexível, inclusiva e de estímulo a pesquisa. Idem a tal retórica, a IA pode ser usada para criar sistemas de aprendizado adaptativo que se ajustam ao nível e ao ritmo de aprendizado de cada aluno. Nessa esteira, promover e planejar políticas públicas educacionais para aproveitar as potencialidades da IA na educação, em todas as modalidades e níveis de ensino.

Entre outras contribuições, as plataformas de IA fornecem feedbacks instantâneos e personalizados, além de criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e envolvente. Entretanto, é fundamental que os professores recebam formação especializada para utilizar a IA de forma produtiva e para entender as suas limitações e potencialidades, independente da modalidade e nível de aprendizagem.

### **Referências**

- Cruz, L. T., Alencar, A. J., Schmitz, E. A. (2018). Assistentes virtuais inteligentes e chatbots. Rio de Janeiro: Brasport.
- Fava, R. (2018). Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Editora Penso.

- Florin, B. (2023). 1337 Use Cases for ChatGPT & other Chatbots in the AI-Driven Era: 70% of the jobs will be replaced with AI chatbots, robots, drones and other autonomous systems. Online: Florin Badita.
- McCorduck. P. (2019). *Machines who think*. EUA: CRC Press.
- Morais, G. R. (2023). *Pressupostos e diretrizes para a aplicação do processamento de linguagem*. São Paulo: Editora Dialética.
- Nilson, N. (2009). *The quest for artificial intelligence*. London: Cambridge University Press.
- Paz, D. N., Teixeira, M. M. (2020). *O processo cibercomunicativo nas organizações através das redes sociais - Um estudo empírico descritivo do presencial ao online*. EUA: Bod Third Party Titles.
- Silva, C. H. N. D., Dias, D. V., Soares, G. A. C., Romão, R. F., Campos Filho, A. S. (2022). O uso dos chatbots como suporte ao aprendizado para urgência e emergência: uma revisão integrativa. *Revista Saúde Digital Tec. Educ., Fortaleza, CE, v. 7, n. 1, p.01-13, 2022*.
- Silveira, A. C. J., Vieira Júnior, N. (2019). A inteligência artificial na educação: utilizações e possibilidades. *Revista Interritórios, Caruaru, v. 5, nº 8, pp. 206-2017, 2019*.
- Sousa, A., Fecchio, R., Corrêa, A. (2018). Chatbots no apoio à educação superior: revisão de literatura. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/30969/872-Artigo%20Final-4101-1-4-20211209.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 de março de 2023.
- Tavares, L. (2021). Uma arquitetura de agente conversacional para o ensino de algoritmos e programação. *Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, nº3, pp. 27472-27482*.
- Wooldridge, M. (2022). *A brief history of artificial intelligence. What it is, where we are, and where we are going*. New York: Flatiron Books.

Zhang, X., Chen, W., & Liu, B. (2021). A survey of chatbot technology. *Computer Communications*, 173, 205-220.

## Plataformas de Inteligência Artificial no Processo Educativo

Marcelo Mendonça Teixeira

Universidade de Pernambuco (Brasil), Campus Garanhuns, Curso de Engenharia de Software / Licenciatura em Computação

### Resumo

Na década de 50 surgem as primeiras plataformas de inteligência artificial (IA), inicialmente concebidas na literatura como um campo de estudo que tentava replicar a inteligência humana em máquinas, em paralelo deriva o conceito de “machine learning” (aprendizagem de máquina), interface entre a engenharia de software, a ciência da computação e a estatística, com a finalidade de desenvolver algoritmos capazes de aprender a partir de dados inseridos em sistemas computacionais. Nesse caminho, as plataformas de inteligência artificial (como os chatbots) na educação foram desenvolvidas à medida que os avanços na tecnologia permitiram que grandes quantidades de dados pudessem fornecer análises preditivas e informações em tempo real para diferentes propósitos. Ao mesmo tempo, conforme as tecnologias avançavam permitia que as máquinas aprendessem a partir de dados e fornecessem soluções de aprendizado personalizado e adaptativo, contribuindo para a autonomia, a autogestão e a metacognição dos estudantes. Em controvérsia, urge o “viés algorítmico” ou seja, os algoritmos de IA podem ser programados com preconceitos inconscientes, o que pode resultar em decisões discriminatórias ou limitações de oportunidades de aprendizagem para determinados grupos de alunos. Face ao exposto, o presente estudo, de cariz qualitativo e empírico descritivo, dedica-se a apresentar uma revisão de literatura sobre plataformas de inteligência artificial no processo educativo, entre contribuições e controvérsias para a educação no Brasil. As pesquisas decorreram de outubro de 2022 a março de 2023, com dados coletados em periódicos indexados na biblioteca da IEEE e na Studio Books Library.

*Palavras-chave:* Inteligência Artificial, Aprendizagem de Máquina, Ensino, Algoritmos.

## Artificial Intelligence Platforms in Educational Process

### Abstract

In the 1950s the first artificial intelligence (AI) platforms appeared, initially conceived in the literature as a field of study that tried to replicate human intelligence in machines, in parallel derives the concept of “machine learning”, interface between software engineering, computer science and statistics, with the aim of developing algorithms capable of learning from data entered into computer systems. Along these lines, artificial intelligence platforms in education (like chatbots) were developed as advances in technology allowed large amounts of data to provide predictive analytics and real-time information for different purposes. At the same time, as technologies advanced, it allowed machines to learn from data and provide personalized and adaptive learning solutions, contributing to students' autonomy, self-management and metacognition. Controversially, “algorithm bias” urges, i.e., AI algorithms can be programmed with unconscious biases, which can result in discriminatory decisions or limitations on learning opportunities for certain groups of students. In view of the above, the present study, of a qualitative and empirical descriptive nature, is dedicated to presenting a literature review on artificial intelligence platforms in educational process, between contributions and controversies for education in Brazil. The research took place from October 2022 to March 2023, with data collected from journals indexed at the IEEE Library and Studio Books Library.

*Keywords:* Artificial Intelligence, Machine Learning, Teach, Algorithms.

Se faz notório na literatura de McCorduck (2019) em “Machines Who Think”, que a origem da inteligência artificial (IA) remonta entre as décadas de 1940 e 1950, quando pesquisadores em ciência e engenharia da computação começaram a investigar a possibilidade de criar máquinas capazes de imitar o pensamento humano, inspirados pelo Memex, do engenheiro norte americano Vannevar Bush. Sobre o assunto, Teixeira (2013) explica que Bush publicou na revista *The Atlantic Monthly*, em 1945, o artigo “As We

May Think”, no qual sugeria uma máquina (Memex - Memory Extension) que teria a função auxiliar a memória humana a armazenar conhecimentos. Ali propôs uma estrutura de organização de conteúdos de forma não hierárquica e de acesso não linear baseado num dispositivo mecânico, de uso individual, para guardar textos, registros, comunicações e livros, que flexibilizaria e agilizaria a consulta às informações (Teixeira, 2013).

Nesse sentido, o surgimento da IA como campo de estudo ocorreu nos anos 50, com a realização de uma conferência em Dartmouth College, nos Estados Unidos. Naquela época, muitos pesquisadores estavam interessados em criar máquinas que pudessem realizar tarefas que normalmente exigem inteligência humana. Desde então, a IA passou por várias fases de desenvolvimento, com períodos de intensa atividade de pesquisa alternando-se com períodos de desaceleração (Wooldridge, 2021). Nos anos 60 e 70, por exemplo, a IA teve um grande impulso com o surgimento da teoria dos sistemas especialistas que permitia a construção de programas capazes de imitar o raciocínio humano em determinados domínios de conhecimento. Já nos anos 80 e 90, a IA evoluiu com o advento das redes neurais artificiais e do “Machine Learning”.

Nos meados dos anos 2000, a IA passou por um período de intensa atividade de investigação e desenvolvimento, impulsionado pelo surgimento de novos métodos e técnicas de aprendizado de máquina, de acordo com Nilson (2009), bem como pelo aumento da disponibilidade de dados e poder de processamento. Nesse caminho, algumas tendências daquele período, incluíam:

**Performance Tecnológica e Big Data:** é senso comum que o aumento da disponibilidade de dados digitais na rede impulsionou o desenvolvimento de algoritmos de aprendizado de máquina quando empresas em todo o mundo começaram a coletar e armazenar grandes quantidades de dados para melhorar seus produtos e serviços, criando novas oportunidades para a inteligência artificial, ao mesmo tempo, requerendo poder de processamento e capacidade de armazenamento significativos para lidar com grandes volumes de dados e executar cálculos complexos. Deste modo, a computação de alto desempenho, como clusters de servidores, GPUs (unidades de processamento gráfico) e



a nuvem computacional, passaram a ser elementos essenciais para o desenvolvimento e implantação de sistemas de IA eficazes;

**Processamento de Linguagem Natural:** o processamento de linguagem natural (PLN) evoluiu rapidamente nessa época, permitindo que as máquinas entendessem e processassem a linguagem humana (fala e escrita) de maneira mais eficaz. Isso permitiu o desenvolvimento e aprimoramento de chatbots - assistentes virtuais que seriam amplamente utilizados a partir de 2022, com o lançamento do ChatGPT;

**Deep Learning:** enquanto uma técnica de aprendizado de máquina baseada em redes neurais profundas, começou a ganhar popularidade durante essa época, permitindo que as máquinas realizassem tarefas complexas, como reconhecimento de imagem e de fala, com uma precisão muito maior do que antes. Por outro lado, o overfitting é um desafio para o deep learning, onde a rede neural pode se ajustar muito bem aos dados de treinamento, mas não generalizar bem para novos dados. Estratégias como regularização, dropout e aumento de dados passaram a ser usadas para mitigar o overfitting, colaborando para o desenvolvimento das plataformas de IA.

Face ao exposto, com base conceitual no software Eliza (ao simular as interações humanas), surgiram, nas décadas seguintes, os “chatbots” que se popularizaram a partir do desenvolvimento de sistemas de processamento de linguagem natural e aprendizado de máquina. Tais sistemas permitem que os computadores compreendam a linguagem humana e possam fornecer respostas ou realizar ações com base nas solicitações dos usuários. Os chatbots começaram a ser utilizados em uma variedade de aplicações, como assistentes virtuais pessoais, sistemas de suporte ao cliente, sistemas de reservas em hotéis e companhias aéreas, entre outros (Bandita, 2023).

Na educação, os principais chatbots utilizados no âmbito educacional (Chat GPT - OpenAI, Bard - Google, AWS – Amazon, Chat Bing – Microsoft, entre outros), estão voltados à tutoria inteligente, autoaprendizagem e à mediação de ensino, afirmam Sousa, Fecchio e Corrêa (2018). Nessa perspectiva, podem ser usados para ajudar os alunos a gerenciar seu tempo de estudo, fornecendo lembretes de prazos de tarefas, horários de aula e datas de exames. Isso pode ajudar a reduzir o estresse dos alunos e aumentar sua produtividade.

Com a crescente demanda por soluções de inteligência artificial, muitas empresas de tecnologia estão investindo em pesquisa e desenvolvimento de plataformas de IA para se destacarem no mercado e ganharem vantagem competitiva. Todavia, o cenário em curso trás contribuições e controvérsias no uso de tais plataformas, especialmente na educação brasileira.

### **Método**

O percurso metodológico adotado nesta investigação é de cariz qualitativo e empírico descritivo, norteando-se pela revisão de literatura e pelo estudo de caso enquanto métodos de pesquisa científica. Como resultado, obtivemos um panorama contemporâneo da utilização de plataformas de IA como recurso de apoio didático na formação de estudantes em diferentes modalidades de ensino no Brasil. É nesse sentido que o estudo em voga contribui para ampliar a compreensão das potencialidades e controvérsias de plataformas de IA (como os chatbots) para o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa decorreu de outubro de 2022 a março de 2023 nos repositórios virtuais da biblioteca da IEEE e da Studio Books Library.

### **Resultados**

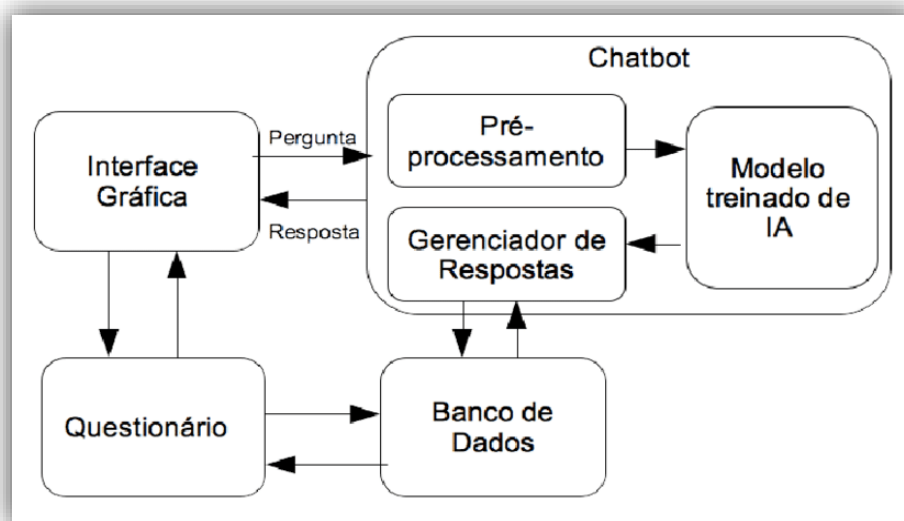
À medida que as TICs continuam a se desenvolver, os chatbots devem se tornar ainda mais sofisticados e capazes de interagir com os usuários de maneira cada vez mais natural, abrangente e personalizada. Em paralelo, as pesquisas sobre IA continuam a avançar com o surgimento de novas técnicas de “deep learning”, processamento de linguagem natural, robótica, compreensão de imagens e redes neurais artificiais, permitindo que o chatbot compreenda melhor o contexto e forneça respostas mais precisas e personalizadas. Por outro lado, a IA também está se tornando cada vez mais acessível e compreensível de usar com o surgimento de plataformas de código aberto e interfaces de desenvolvimento simplificadas, integradas a mecanismos globais de busca, a exemplo do Google Chat ou Bing Chat (da Microsoft), democratizando o acesso da sociedade em geral a tecnologia de ponta.

Na prática, os “robots” usam correspondência de padrões para classificar o texto (com ou sem imagem, como o GPT-4), e gerar uma resposta para os usuários, mas não impede que este gere textos enganosos, podendo criar notícias duvidosas ou propagandas enganosas. De igual medida, a linguagem natural pode ser ambígua e ter múltiplos significados para as mesmas expressões, vocábulos ou frases. Se o GPT não entender

completamente o contexto e a intención de uma pergunta ou comando, pode produzir uma resposta incorreta, tanto quanto, como qualquer modelo de “machine learning”, o GPT não é perfeito e pode ter limitações em sua capacidade de entender certas nuances da linguagem natural, isso pode levar a respostas incorretas ou imprecisas aos usuários (Cruz, Alencar e Schmitz, 2018). Ou seja, as informações do GPT podem conter erros de informação devido a uma variedade de fatores técnicos, incluindo treinamento inadequado, viés nos dados de treinamento, ambiguidade na linguagem natural, erros na entrada de dados e falhas no modelo. Ademais, podem ser considerados dois principais modelos de chatbot, o que gera respostas por meio de machine learning e outro que utiliza heurísticas para selecionar uma resposta apropriada a partir de uma série de respostas predefinidas. A esse respeito, os robots (bots), usam correspondências de padrões para classificar o texto, identificando frases, palavras-chave, expressões no texto de entrada do usuário e, em seguida, correspondê-los a respostas pré-programadas, não descartando a possibilidade de respostas imprecisas ou inadequadas, como mencionado em epígrafe. A seguir, uma arquitetura de funcionamento de chatbot:

**Figura 1**

*Arquitetura de Chatbot*



Fonte: Tavares (2021)

Na educación contemporânea os chatbots passaram a ser utilizados em diferentes níveis e modalidades de ensino. Tecnicamente, se faz evidente que no “machine learning” que a IA pode ser usada para construir modelos preditivos que permitem prever o desempenho dos aprendentes e identificar áreas de dificuldade (modelos estatísticos e algoritmos de aprendizado de máquina para prever eventos futuros com base em padrões históricos de dados). Tais modelos podem ser usados para personalizar o aprendizado, fornecendo aos alunos recursos e materiais adaptados às suas necessidades individuais, pontua Rui Fava (2018). Por outro lado, o processamento de linguagem natural (PLN) é outra técnica que a IA pode utilizar na educação. O PLN permite que os computadores entendam e processem a linguagem humana de forma natural. Isso significa que a IA pode ser usada para analisar o conteúdo dos materiais de ensino, como livros e artigos, para identificar palavras-chave, conceitos e ideias importantes. Essa análise pode ser usada para criar recursos de aprendizado mais eficazes e personalizados. Ainda, a análise de dados é uma outra aplicação importante da IA na educação. Ela permite que as instituições de ensino analisem grandes conjuntos de dados para obter insights valiosos sobre o desempenho dos alunos e o funcionamento da instituição.

A análise de dados pode ser usada para identificar padrões e tendências no desempenho dos alunos, identificar áreas de melhoria, monitorar a eficácia dos programas de ensino e tomar decisões informadas com base em dados. Ou seja, a IA pode ser usada na educação através do aprendizado de máquina, processamento de linguagem natural e análise de dados (preditiva). Inclusive, “a IA evoluiu de modelos descritivos (análise de dados) para preditivos (aprendizado de máquina) e prescritivos (otimização, teoria dos jogos, entre outros)”, afirma Moraes (2023) citando Hager et al. (2017, p. 2). Conseqüentemente, tais técnicas podem ser usadas para personalizar o aprendizado, melhorar a eficiência do ensino e fornecer insights valiosos para as instituições de ensino.

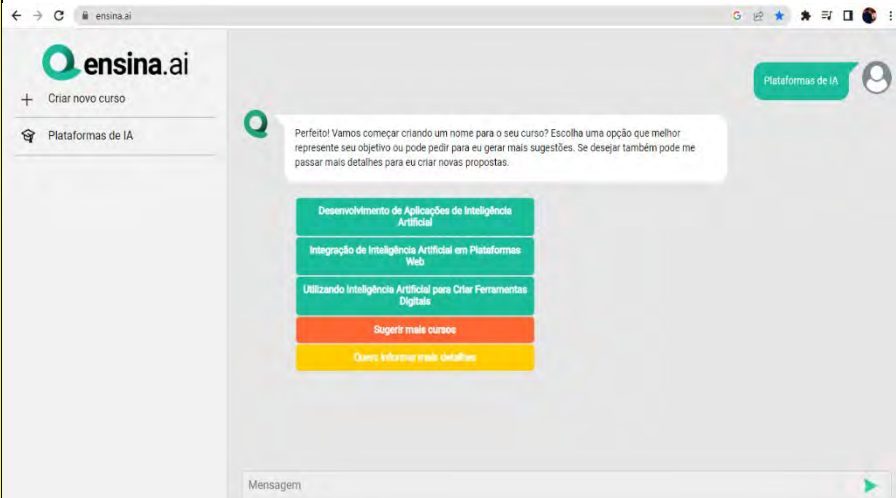
Para Silveira e Vieira Júnior (2019), sobre a IA, os autores dizem que esse sistema lógico, físico e complexo está em constante construção e mutação, pois oferece personalização na aprendizagem por meio da construção do perfil de cada aluno e da indicação de temas desejados para cada momento específico. Os programas de computadores que acessam estas plataformas de dados possibilitam interações com dados

hipertextualizados. Sendo assim, as informações de cada aluno são intercruzadas com as bases de dados da plataforma, trazendo os melhores resultados a partir de desenhos individualizados com base em aspectos pedagógicos, psicológicos, técnicos e éticos, para melhor aprendizagem personalizada (ibidem). Já na visão de Silva et al. (2022), a demanda crescente de estudos sobre o uso e as aplicações de IA, como os chatbots, apesar de recente, confirma a concretização usual dessa ferramenta na contemporaneidade, dada a sua facilidade de criação, de alcance e, principalmente, de uso. “Portanto, é uma ferramenta com grande potencial para gerar eficiência na vida da sociedade e, além disso, aprimorar o ensino” (p.11).

A IA pode ser vista como uma ferramenta para aprimorar a capacidade humana de gerar e compartilhar conhecimento, tendo em vista que ajuda a filtrar e a organizar grande quantidade de dados. Assim sendo, passa a permitir que os usuários acessem e compreendam as informações de maneira mais eficientes e detalhadas. Aqui se destacam plataformas de IA que trazem diferentes contributos ao processo de ensino e aprendizagem, tais como:

**Tabela 1**

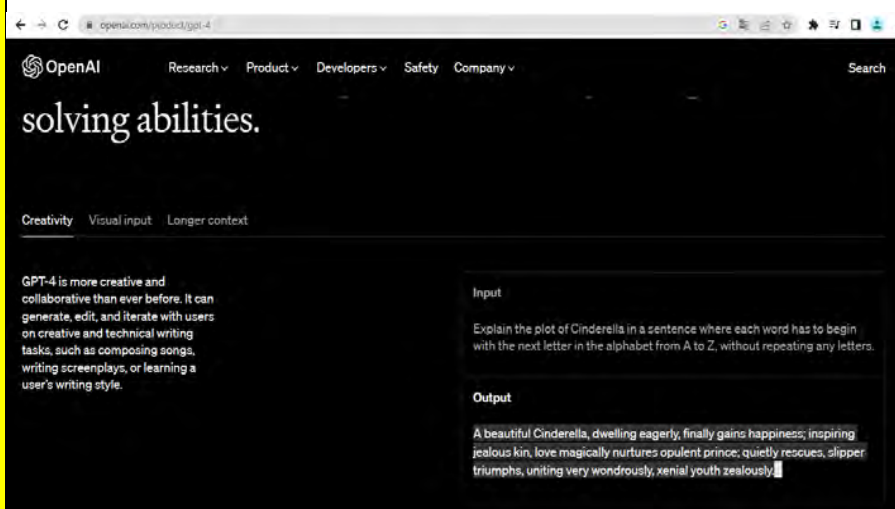
*Plataformas de Inteligência Artificial na Educação*

Plataformas de IA	Contribuições para o Processo Educativo
<p><b>Tutor Inteligente (Telesapiens)</b></p>	<p>Com a possibilidade de interagir a cada estágio de seu progresso cognitivo, o aluno se sente mais empoderado, capaz de resolver seus problemas e esclarecer dúvidas que antes dependiam visceralmente da disponibilidade de um tutor humano.</p>  <p>Url: <a href="https://telesapiens.com.br/">https://telesapiens.com.br/</a></p>
<p><b>Ensina.ai (DRM Educação)</b></p>	<p>Pode ajustar o nível de dificuldade da aprendizagem em tempo real, oferecendo desafios apropriados para o nível de conhecimentos do aluno, ao mesmo tempo, ajudando-o a manter o interesse pelo assunto abordado.</p> 

**Chat GPT- 4  
(Openai)**

Url: <https://ensina.ai/>

Enquanto uma eficiente ferramenta de IA para a educação, o GPT (Generative Pre-Trained Transformer) – 4, pode ser treinado em grandes quantidades de dados educacionais para gerar materiais didáticos de alta qualidade (big data), como apostilas, livros, e-learning e outros recursos. Deste modo, pode auxiliar a economizar tempo, e permitindo que os educadores se concentrem em outras atividades didáticas e pedagógicas, em todos os campos do saber.



Url: <https://openai.com/product/gpt-4>

**DreamBox Learning**

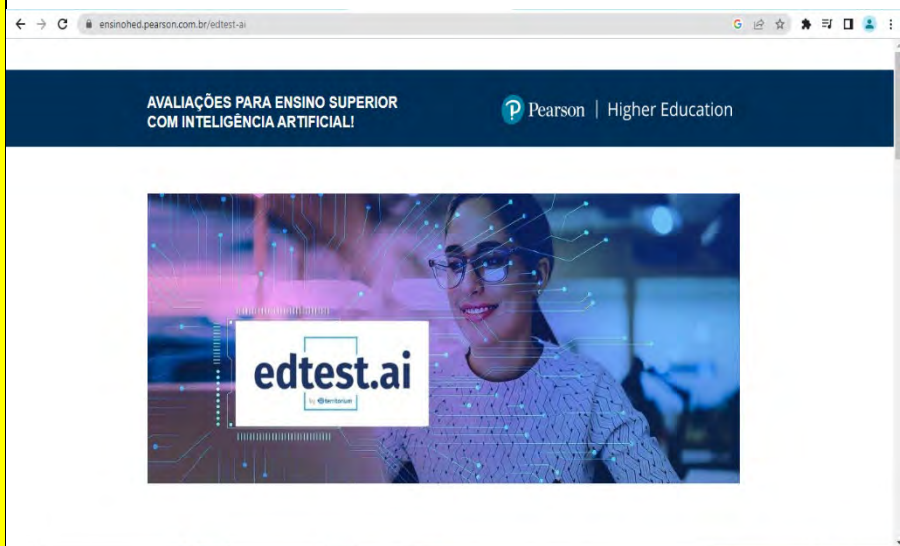
A DreamBox Learning é uma plataforma de aprendizagem adaptativa de matemática voltada para crianças e jovens. Usa a inteligência artificial para personalizar o aprendizado com base nas habilidades e nível do aluno.

**Edtest.ai**  
(Pearson)



Url: <https://www.dreambox.com/teacher>

Trata-se de um sistema de avaliação online baseado em IA, com possibilidade de elaboração e a aplicação de provas, além da utilização de vídeos nas perguntas e nas alternativas de resposta para o usuário. Disponibiliza um portfólio de questões de múltipla escolha capazes de avaliar o aluno tanto em conhecimentos gerais quanto específicos.



Url: <https://hed.pearson.com.br/plataformas-de-aprendizagem/edtest-ai>

**Genie**

Genie é uma Plataforma LXP que utiliza a IA para fomentar treinamentos e educação corporativa, com capacidade de analisar o perfil



**(Micropower Global)**

comportamental de profissionais cadastrados em seu ecossistema, além de segmentar os conteúdos de acordo com as necessidades e interesses de pesquisa do usuário.



Url: <https://www.genie.com.br/plataforma-lxp/>

Funções mais técnicas da inteligência artificial, como o processamento de linguagem natural, os algoritmos de aprendizado máquina, a big data e a análise de dados, ajudam a aumentar o conhecimento dos alunos, permitindo a personalização do aprendizado, identificando padrões e tendências no desempenho dos estudantes, e fornecendo insights valiosos para educadores, gestores educacionais e instituições de ensino.

### **Conclusão**

Numa arquitetura de contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, como explicitado no presente trabalho, recursos personalizados, melhoria do desempenho, estímulo à criatividade e participação, além da automatização de tarefas rotineiras para que os professores possam focar em atividades mais importantes são as características mais importantes em tela. Outrossim, para professores, a IA pode ajudar a compreender às necessidades específicas de cada estudante, fornecendo aulas e atividades que sejam mais apropriadas e relevantes para cada um. Apesar de contraditória e criticada

pela automação pedagógica, também pode ajudar a reduzir a carga de trabalho dos educadores, automatizando tarefas rotineiras como correção de provas e avaliações, permitindo que eles se concentrem em atividades mais desafiadoras e importantes, como o desenvolvimento de novas formas de ensino, a exemplo da sala de aula invertida numa proposta de metaverso educacional.

Todavia, se constata no Brasil a necessidade de elaborar novos modelos educacionais que integrem a IA no desenvolvimento de metodologias, recursos e aplicações contributivas para o processo educativo, tornando uma educação mais personalizada, ao mesmo tempo, colaborativa, flexível, inclusiva e de estímulo a pesquisa. Idem a tal retórica, a IA pode ser usada para criar sistemas de aprendizado adaptativo que se ajustam ao nível e ao ritmo de aprendizado de cada aluno. Nessa esteira, promover e planejar políticas públicas educacionais para aproveitar as potencialidades da IA na educação, em todas as modalidades e níveis de ensino.

Entre outras contribuições, as plataformas de IA fornecem feedbacks instantâneos e personalizados, além de criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e envolvente. Entretanto, é fundamental que os professores recebam formação especializada para utilizar a IA de forma produtiva e para entender as suas limitações e potencialidades, independente da modalidade e nível de aprendizagem.

### **Referências**

- Cruz, L. T., Alencar, A. J., Schmitz, E. A. (2018). Assistentes virtuais inteligentes e chatbots. Rio de Janeiro: Brasport.
- Fava, R. (2018). Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Editora Penso.
- Florin, B. (2023). 1337 Use Cases for ChatGPT & other Chatbots in the AI-Driven Era: 70% of the jobs will be replaced with AI chatbots, robots, drones and other autonomous systems. Online: Florin Badita.
- McCorduck. P. (2019). Machines who think. EUA: CRC Press.
- Morais, G. R. (2023). Pressupostos e diretrizes para a aplicação do processamento de linguagem. São Paulo: Editora Dialética.

- Nilson, N. (2009). *The quest for artificial intelligence*. London: Cambridge University Press.
- Paz, D. N., Teixeira, M. M. (2020). *O processo cibercomunicativo nas organizações através das redes sociais - Um estudo empírico descritivo do presencial ao online*. EUA: Bod Third Party Titles.
- Silva, C. H. N. D., Dias, D. V., Soares, G. A. C., Romão, R. F., Campos Filho, A. S. (2022). *O uso dos chatbots como suporte ao aprendizado para urgência e emergência: uma revisão integrativa*. *Revista Saúde Digital Tec. Educ.*, Fortaleza, CE, v. 7, n. 1, p.01-13, 2022.
- Silveira, A. C. J., Vieira Júnior, N. (2019). *A inteligência artificial na educação: utilizações e possibilidades*. *Revista Interterritórios*, Caruaru, v. 5, nº 8, pp. 206-2017, 2019.
- Sousa, A., Fecchio, R., Corrêa, A. (2018). *Chatbots no apoio à educação superior: revisão de literatura*. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/30969/872-Artigo%20Final-4101-1-4-20211209.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 de março de 2023.
- Tavares, L. (2021). *Uma arquitetura de agente conversacional para o ensino de algoritmos e programação*. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, nº3, pp. 27472-27482.
- Wooldridge, M. (2022). *A brief history of artificial intelligence. What it is, where we are, and where we are going*. New York: Flatiron Books.
- Zhang, X., Chen, W., & Liu, B. (2021). *A survey of chatbot technology*. *Computer Communications*, 173, 205-220.

## Desmitificando la preparación de oposiciones: Estudio de caso de la academia Flou

Carolina Val-Rey (0009-0003-9371-3818),

Ana María Martínez (0009-0003-3329-2548),

Ainhoa Fernández (0009-0000-3087-8154)

[carolinavalrey@hotmail.com](mailto:carolinavalrey@hotmail.com)

\*Northius, \*\*Northius, \*\*\*Northius

### Resumen

En 2023, la oposición sigue siendo una de las salidas laborales con mayor demanda, al aportar seguridad, estabilidad y confianza en un mercado cada vez más inestable. Tras la pandemia ha aumentado la demanda de academias, pero la mayoría de las personas que se deciden a prepararlas tienen problemas para conciliar.

El proceso de preparación de oposiciones, tradicionalmente tedioso y analógico, tiene posibilidades de mejora apoyándose en las TIC y sus múltiples aplicaciones. Existe una oferta amplia de academias que preparan este tipo de pruebas ofertando posibilidades como la individualización, la adaptación de tiempos o la personalización de recursos. Sin embargo, en la sociedad existe reticencia hacia este tipo de academias, siendo inevitables preguntas como ¿Son fiables? ¿Tienen una metodología fundamentada? ¿Cómo son sus temarios? ¿Qué criterios de calidad me ofrecen? ¿Son realmente una ventaja sobre las academias tradicionales?

Para responder a esto, analizaremos la propuesta de una de estas academias, Flou, que utiliza el método Compás basado en planes de estudio personalizados, temarios actualizados, cuestionarios, docentes especialistas, realización de simulacros o diferentes recursos audiovisuales adicionales. Realizaremos un estudio amplio de la metodología y recursos ofertados para valorar su adecuación, idoneidad y pertinencia. Observaremos los diferentes planteamientos propuestos según la naturaleza de la prueba extrayendo las líneas generales y diferenciales sobre las que se fundamenta su propuesta.

Finalmente, en las conclusiones determinaremos los puntos fuertes y débiles de su propuesta frente a las academias tradicionales, valorando la academia Flou y evaluando su metodología y recursos.

*Palabras clave:* eLearning, oposiciones, metodología, recursos educativos TIC.

### **Demystifying the preparation of oppositions: Case study of the academy Flou**

#### Abstract

In 2023, the oppositions are still one of the most in-demand job opportunities, providing security, stability, and confidence in an increasingly unstable market. After the pandemic, the demand for academies has increased, but most people who decide to prepare for them have problems to reconcile their work and family life.

The process of preparing for oppositions, traditionally tedious and analogue, can be improved by using ICT and its many applications. There is a wide range of academies that prepare this type of exams, offering elements such as individualisation, adaptation of times or personalisation of resources. However, there is reticence in society towards this type of academies, and questions such as: are they reliable, do they have a well-founded methodology, what are their syllabuses like, what quality criteria do they offer me, or are they really an advantage over traditional academies, are they really an advantage?

To answer these questions, we will analyse the proposal of one of these academies, Flou, which uses the Compás method based on personalised study plans, updated syllabuses, questionnaires, specialist teachers, simulations, and different additional audio-visual resources. We will carry out an extensive study of the resources and methodology offered to assess their suitability, suitability, and relevance. We will observe the different approaches proposed according to the nature of the test, extracting the general and differential lines on which the proposal is based.

Finally, in the conclusions we will determine the strengths and weaknesses of its approach compared to traditional academies, evaluating the Flou academy and assessing its methodology and resources.

*Keywords:* eLearning, oppositions, methodology and ITC resources.

El presente artículo trata de analizar la oferta formativa de la academia Flou y compararla con las academias tradicionales. Hay que tener en cuenta que las oposiciones implican la preparación de unas pruebas en las que se evalúan conocimientos y capacidades concretas orientadas a un puesto determinado. Existen numerosas oposiciones en diferentes sectores y cada una de ellas establece unos requisitos, pruebas y contenidos determinados.

La superación de estas pruebas supone la conversión de la persona en funcionario o personal laboral, pero ¿qué lleva a tanta gente a opositar? Es sencillo, este tipo de trabajo posee un carácter estable y permanente. Pero aprobar ofrece otras ventajas: salarios atractivos, vacaciones remuneradas, horarios fijos, excedencias o la posibilidad de acceder a promoción interna, entre otras.

Estas ventajas hacen que cada vez más personas opten por esta vía como salida laboral. En 2022 se han presentado 33.778 personas a la Escala Básica de la Policía Nacional o 126.376 personas han optado a plazas del Cuerpo General Administrativo de la Administración del Estado. Dada la elevada demanda de academias, cada vez surgen más entidades que ofertan métodos innovadores y eficaces para lograr opositar con éxito.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el actual modelo de acceso a la función pública no se corresponde con las necesidades de las administraciones (Moratinos, 2022) y hace que las personas que acceden tengan dificultades para realizar sus funciones. Esto queda patente en que, a pesar de las continuas convocatorias de las diferentes ramas, no se ha logrado incorporar la cantidad necesaria de personas para los puestos, y, de las que acceden, llama la atención la falta de capacidad en la práctica, ya que son conocimientos eminentemente teóricos, por lo que se observan importantes carencias en el desarrollo de sus funciones.

Finalmente, a pesar de que los avances tecnológicos muestran el impacto de la digitalización y la Inteligencia Artificial en los más diversos ámbitos, incluyendo el desarrollo de la función pública, no se han tenido en cuenta en los procesos selectivos que siguen anclados en la misma metodología desde hace 30 años (Ramió, 2019 y Salvador, 2021).

A continuación, se presentan los aspectos más relevantes en relación con la preparación de las oposiciones, relacionados con la selección del modo de preparación o los recursos necesarios:

### 1. Los tipos de oposiciones existentes

Cada tipo de examen requiere una metodología y recursos diferentes, es por ello, que esta realidad influye en la toma de decisiones de los opositores. Actualmente, los exámenes pueden ser de diversos tipos:

- a) **Exámenes objetivos:** son los conocidos como pruebas tipo test. Como es el caso de las oposiciones a Tropa y Marinería.
- b) **Exámenes de composición o tema:** consisten en el desarrollo de un tema concreto. Esto sucede, por ejemplo, en las oposiciones a maestro.
- c) **Exámenes prácticos:** exigen aplicar el conocimiento a un proceso práctico permitiendo que se valore el conocimiento y su comprensión y aplicación a través de supuestos. Como pueden ser, las oposiciones a Técnico de Hacienda contienen este tipo de prueba.
- d) **Cuestionarios:** en este caso se exige responder a preguntas concretas lo que hace valorar el conocimiento y la capacidad de síntesis del opositor.
- e) **Exámenes orales:** se realizan ante un tribunal que valora la pertinencia de las respuestas. La mayoría de las oposiciones del grupo A1 contienen al menos un ejercicio de este tipo.
- f) **Pruebas físicas:** algunas de las convocatorias exigen a los aspirantes la superación de unas pruebas físicas. Esto sucede para aquellos puestos con mayor exigencia física como los bomberos, los soldados o la Guardia Civil.

## 2. La elección de la preparación

El primer paso para opositar es tomar una determinación clara y firme. Sin embargo, pronto surgen numerosas dudas sobre las siguientes decisiones por tomar. ¿Qué es mejor un preparador personal? ¿Una academia? ¿Prepararlo por cuenta propia?

En principio cualquiera de las opciones es aceptable, pero la elección dependerá de las características de la persona, sus conocimientos previos y sus circunstancias personales. Veamos cuáles son las principales ventajas de cada uno de ellos (González, 2018):

**Tabla 1**

*Ventajas de los diferentes sistemas de preparación de una oposición*

Preparador personal	Preparador en pequeño grupo	Academia presencial	Academia online	Preparación por libre
a. Metodología adaptada al alumno.	a. El grupo aporta ideas diferentes y enriquecedoras.	a. Ayuda a compartir dudas e inquietudes entre opositores.	a. Proporciona numerosos recursos multimedia.	a. La elaboración de materiales ayuda a profundizar en los temas.
b. Bibliografía y actualizaciones del temario.		b. Establece un ritmo de estudio para todo grupo.	b. Adaptación de horarios a necesidades: conciliación	b. La búsqueda de información aporta una visión amplia.
c. Facilita la motivación y aporta opiniones críticas.	c. Informa del proceso selectivo.	c. Informa del proceso selectivo.	c. Experto/tutor que asesora e informa.	c. Se complementa con grupos de trabajo.
d. Proceso individualizado y adaptado.				d. El precio suele ser más asequible.

Aunque cada uno de ellos posee también una serie de inconvenientes a valorar:



**Tabla 2**

*Inconvenientes de los diferentes sistemas de preparación de una oposición*

Preparador personal	Preparador en pequeño grupo	Academia presencial	Academia online	Preparación por libre
a. El precio suele ser bastante elevado.	a. Menor personalización, ritmo grupal.	a. Horarios prefijados y restrictivos.	a. Falta de acompañamiento de otros opositores.	
b. Los horarios son limitados.	b. Horarios prefijados y restrictivos.	b. Pérdida de tiempo en desplazamientos.	b. Inseguridad hacia materiales y docentes.	b. Tiempo extra en preparación de recursos.
		c. Gasto extra de desplazamiento.	c. Limitación de preparación física.	c. Necesidad de conocimientos previos y un temario base.

Además de los elementos anteriores, para tomar una decisión concreta sobre el preparador o academia, es importante tener en cuenta las opiniones preexistentes, así como las características y condiciones personales.

### 3. Recursos materiales más utilizados

La mayoría de las oposiciones cuentan con unos materiales comunes y básicos. En todas ellas, será necesario disponer, como mínimo de:

- a) **Un temario actualizado y completo:** debe corresponderse con los temas de la convocatoria a la que se pretende presentar. En muchos casos, este temario deriva de la ley, como en las Oposiciones a Administración del Estado, pero en muchos otros, como en Educación Primaria, es necesaria una bibliografía complementaria.
- b) **Listado y análisis de la normativa vigente en la materia:** debe contemplarse la regulación normativa de los aspectos objeto de la oposición. Estas ayudarán al desarrollo de preguntas, del temario y reforzarán los conocimientos del opositor.

c) **Supuestos prácticos:** es necesario que el alumno haya practicado de forma previa a la prueba a realizar el examen. Debe disponer de modelos de examen actualizados que le permitan orientar su estudio y autoevaluarse.

Además, dependiendo de la naturaleza de la oposición, en algunos casos como en Guardia Civil u otras oposiciones para las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, habitualmente se reclaman entrenadores o acceso a planes nutricionales y complementos para la superación de las pruebas físicas.

#### 4. Aspectos metodológicos para tener en cuenta

Este aspecto es un tema poco trabajado en el área de las oposiciones. Habitualmente cada academia diseña y bautiza su propia metodología. Sin embargo, pedagógicamente, todas ellas deberían tener unos aspectos comunes básicos para favorecer el aprendizaje activo.

Shuell (1986) establece que la participación activa de los estudiantes en su proceso de formación debe basarse en cinco rasgos esenciales:

- **Aprendizaje activo:** cada persona tiene que aprender por sí misma. Por tanto, pierden significatividad las clases magistrales a favor del trabajo individual de creación, desarrollo y adaptación del material (Huber, 1997).
- **Aprendizaje autorregulado:** los estudiantes tienen que evaluar los resultados de las actividades para adaptar así la metodología a los resultados.
- **Aprendizaje constructivo:** el conocimiento individual ha de ser una construcción personal. Esto no solo aportará individualidad a los trabajos presentados, sino que contribuirá a un aprendizaje significativo (Piaget, 1981).
- **Aprendizaje situado:** el aprendizaje se adquiere de forma más significativa como proceso situado en su contexto, es decir, aplicando los contenidos a un contexto (Jonassen, Mayes y McAleese, 1993).
- **Aprendizaje social:** el aprendizaje también un proceso social, se habla de unidades sociales de enseñanza y aprendizaje como “comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 1991).

Por tanto, toda academia de oposiciones debería garantizar que su metodología contempla estos rasgos del aprendizaje para poder formar opositores eficientes.

### **5. La influencia de las TIC en la preparación de las oposiciones**

A pesar de que las academias tradicionales y los formadores limitan el uso de las TIC a recursos complementarios y realización de test, las posibilidades que ofertan son ilimitadas. Por su parte, las academias online suelen diversificar los recursos disponibles para hacer más atractiva su oferta.

Siguiendo a Levicoy (2014) las TIC suponen una serie de ventajas y desventajas para el alumnado que es necesario tener en cuenta:

**Tabla 3**

*Ventajas y desventajas para el alumnado*

Ventajas	Desventajas
Acceso a múltiples recursos educativos para estudiar y trabajar un contenido.	La cantidad de información de la red puede provocar distracciones.
Reducción de tiempos de aprendizaje por motivación.	Posibilidad de acceso a otros recursos no relacionados, p.e. redes sociales.
Aumenta la motivación.	No reflexión sobre la información por la gran cantidad de ésta.
Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a necesidades (conciliación).	Dependientes del acceso a internet.
Mayor cercanía con el profesor: email...	
Acceso a materiales en cualquier tiempo y lugar. Mayor flexibilidad.	

En el presente artículo se tendrán en cuenta todos estos aspectos para comparar la metodología y recursos de las academias tradicionales con otras de carácter innovador, en este caso el de Flou. Su estudio nos permitirá concluir las ventajas y desventajas de cada una de ellas para intentar acercar a los lectores a las nuevas tendencias de formación online.

## Método

Para analizar las posibles ventajas y desventajas de las academias online con respecto a otros medios tradicionales, se realizará un estudio de caso (Simmons, 2011) de la academia Flou en comparación con la oferta de una academia de carácter tradicional.

Para ello, se analizarán los dos aspectos fundamentales sobre los que se articula Flou:

- 1. Metodología Compás:** presenta una metodología propia basada en la siguiente estructura: elaboración de un plan de estudios, práctica continua con test y psicotécnicos, realización de sesiones *one to one* de seguimiento y formación y refuerzo con clases virtuales de profesores funcionarios especialistas en la materia.
- 2. Recursos y materiales de aprendizaje:** de los que ofertan una amplia variedad:
  - Plataforma educativa tipo Moodle que contiene acceso a todos los recursos disponibles.
  - Atención personalizada al alumno: Tutorías y sesiones *one to one*.
  - Materiales de estudio: Temarios actualizados, cuestionarios, simulacros de examen (presencial y online) y clases en directo y en diferido de todo el temario.
  - Materiales complementarios: Seminarios, Masterclass, vídeos formativos, esquemas...
  - Recursos complementarios: manuales de Psicotécnicos, preparador de inglés, entrenador personal, nutricionista, preparación de entrevista personal...
  - Recursos para opositores: Mindfulness, Técnicas de estudio y aprendizaje, trabajo de la memoria...
  - Información de novedades legislativas, convocatorias y actualización de contenidos.

## Resultados

Los resultados se centrarán en analizar las posibles ventajas y desventajas de Flou frente a una academia tradicional en relación con la metodología y los recursos.

### **Análisis de la metodología de Flou: ventajas y desventajas encontradas**

En primer lugar, es necesario tener en cuenta la metodología utilizada en las academias tradicionales. Normalmente se trabaja el temario en el orden que establece la oposición y se combina este proceso con la realización de simulacros que emulan el formato del examen.

Posteriormente, se lleva a cabo la corrección de forma grupal, lo que aporta diferentes perspectivas y da una visión más completa. Sin embargo, en estos casos existe una planificación preestablecida que todo el alumnado debe seguir, independientemente de sus condiciones personales.

Este proceso se repite hasta abarcar todo el temario y se programan repasos y simulacros para el temario completo. Además, según la naturaleza de la oposición, se trabajan aspectos complementarios.

En el caso de Flou, se presenta, como se citó anteriormente, la metodología Compás, cada alumno posee una programación propia, adaptada a su disponibilidad horaria y necesidades, favoreciendo la conciliación. Aunque existe una planificación global (con clases en directo en las que pueden hacer preguntas), el alumnado puede elegir ir a su ritmo viendo las clases posteriormente en diferido y preguntando al especialista las dudas que le puedan surgir.

Paralelamente, los alumnos irán realizando exámenes relativos a cada tema que siempre contendrán un *feedback* para orientar su estudio. Además, mensualmente, podrán realizar simulacros tanto online como presenciales en alguna de las delegaciones de la academia.

Como complemento adicional, los temas contienen diversos recursos y explicaciones: vídeos sobre legislación (píldoras formativas), esquemas, tablas comparativas...

Sin embargo, y a pesar de que en las clases puede interactuar con otros alumnos, no se trata de un contacto tan directo como podría ser en clases semanales de carácter presencial.

Por tanto, en relación con la metodología se observan las siguientes ventajas y desventajas de Flou:

#### **Tabla 4**

*Resultados: Ventajas y desventajas metodológicas de Flou*

Ventajas	Desventajas
Mayor flexibilidad para el acceso a las clases y materiales y para la organización del estudio.	Limita el aprendizaje colaborativo y cooperativo.
Gran variedad de recursos textuales y audiovisuales.	No permite aprender de los diferentes puntos de vista del alumnado.
Planificación individualizada adaptada a las necesidades del alumno.	
Contacto con un especialista que responde en menos de 48 horas.	
Adaptación de horarios de tutorías a las necesidades.	

#### **Análisis de los recursos de Flou: ventajas y desventajas encontradas**

Para determinar las ventajas y desventajas de esta academia sobre una tradicional, es necesario conocer que recursos oferta esta última. Normalmente (y siempre dependiendo de la naturaleza de las oposiciones) se proporciona:

1. Un temario actualizado que responde a los temas contemplados en la convocatoria. Se supone que estos temarios son correctos y están realizados por profesionales de la materia.
2. La normativa de referencia actualizada incluyendo aquellas normas autonómicas que afectan a la Comunidad de referencia. Esto servirá como complemento para los temas y otras pruebas como los supuestos prácticos.
3. Diversos modelos de examen para que el alumnado conozca el tipo de prueba y pueda practicar su realización.

En el caso de Flou se proporcionan los siguientes recursos:

1. Un temario actualizado que contiene todas las unidades correspondientes a la convocatoria, como ocurre en las academias tradicionales.
2. La normativa actualizada incluyendo aquellas normas autonómicas que afectan a la Comunidad de referencia. Esto servirá como complemento para los temas y otras pruebas como los supuestos prácticos, como sucedía en el caso anterior.
3. Cuestionarios que ayudan a repasar la materia, específicos para cada tema.
4. Simulacros de examen (presencial y online) mensuales, lo que permitirá tanto autoevaluar los contenidos como familiarizarse con el formato de la prueba.
5. Clases en directo y en diferido que explican cada uno de los temas de la oposición. Estas clases se encuentran agendadas y secuenciadas utilizando determinados criterios de progresión. Además, permiten la interacción entre alumnos y la consulta de dudas con el especialista. Estas clases quedan en la Plataforma para su posterior visualización.
6. Seminarios y Masterclass que se conciben como formaciones específicas orientadas a ciertos aspectos relevantes para el opositor: Técnicas de estudio, gestión del estrés... Como ocurre en el caso anterior, estos contenidos permiten la interacción entre alumnos y con el docente, además queda a su disposición en Plataforma.
7. Vídeos formativos que pretenden clarificar los aspectos más complejos de la prueba como puede ser la interpretación de ciertas normas o la comprensión de determinados procesos relativos a la oposición. Por ejemplo, ofertan vídeos sobre el Título I de la Constitución o sobre la resolución de Supuestos prácticos de Técnico de Hacienda.
8. Esquemas y cuadros resumen para facilitar el repaso del alumnado y ayudarles en la organización, estructuración y síntesis de los contenidos.

A mayores, se proporcionan otros materiales específicos que no se expondrán por tratarse de un análisis de los recursos más generales y habituales.

Si comparamos los resultados obtenidos tras el análisis de los recursos educativos, observamos lo siguiente:

**Tabla 5**

*Resultados: Comparación de recursos y materiales*

	Academia tradicional	Flou
Plataforma tipo Moodle con todos los recursos.	X	✓
Temario (acorde a la convocatoria, actualizado y elaborado por profesionales).	✓	✓
Normativa de referencia actualizada.	✓	✓
Realización de exámenes oficiales/simulacros.	✓	✓
Corrección en grupo de las pruebas (aprendizaje cooperativo).	✓	X
Posibilidad de interactuar con el docente fuera del horario de clase.	X	✓
Feedback de las pruebas para facilitar la autoevaluación.	✓	✓
Cuestionarios/pruebas específicas para cada tema.	X	✓
Clases impartidas por un profesor especialista/funcionario.	✓	✓
Posibilidad de preguntar al docente durante la clase.	✓	✓
Banco de recursos con vídeos explicativos.	X	✓
Formación complementaria en otros aspectos relevantes (p.e. técnicas de estudio).	X	✓
Materiales de estructuración y síntesis a disposición del alumno (esquemas, cuadros...).	X	✓

Por tanto, podemos concluir que la nueva metodología y recursos ofertados por las academias online, concretamente, Flou, aporta un gran número de recursos muy variados para preparar de forma completa a su alumnado y lograr así el éxito académico.



Además, es necesario tener en cuenta que la mayoría de estos recursos y ventajas no se contemplan en metodologías más tradicionales.

### Discusión

Como podemos observar, son numerosas las ventajas que oferta Flou, tanto referido a la metodología como la disponibilidad y acceso a materiales y recursos. Sin embargo, sus principales desventajas únicamente se limitan a la eliminación de la cooperación y el trabajo grupal, aunque intentan compensarlo con simulacros presenciales y clases en directo, permitiendo ciertos niveles de interacción.

#### Figura 10

*Análisis DAFO con las principales conclusiones*

<p style="text-align: center;"><b>Fortalezas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Disponibilidad de numerosos recursos y materiales para el estudio.</li><li>• Acceso a los recursos desde cualquier lugar y en cualquier momento.</li><li>• Planificación adaptada al alumno.</li><li>• Diversos medios de comunicación con el docente.</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>Debilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Limitación del aprendizaje colaborativo.</li><li>• Escaso refuerzo moral.</li><li>• Ausencia de grupo de estudio.</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Oportunidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Área en continuo desarrollo: mejora de las TIC, desarrollo de la IA...</li><li>• Permite un gran nivel de personalización.</li><li>• Es el mejor recurso para la conciliación.</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>Amenazas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Exceso de competencia dificulta la correcta valoración y elección de academia.</li><li>• Desconfianza en personas con bajo dominio de TIC.</li></ul>

Finalmente, es necesario destacar que este tipo de academias online generan una gran desconfianza en los alumnos potenciales, que normalmente dudan de la calidad pedagógica que ofertan. Es común observar preguntas sobre la calidad de los temarios o de los docentes. Estas dudas serían aplicables a cualquier academia tradicional, pero surgen con mayor intensidad cuando se trata de una academia de estas características.

A este respecto, podemos afirmar que los temarios que oferta Flou cumplen con todos los requisitos establecidos por las correspondientes convocatorias, siendo actualizados diariamente según las publicaciones del BOE, aspecto que no se realiza en muchas academias tradicionales.

Paralelamente, la evolución de las TICs y la IA reforzarán y mejorarán este tipo de ofertas formativas que sin duda se erigen como el futuro de la formación adulta debido a las facilidades que aporta para la conciliación.

Además, teniendo en cuenta que aporta unas garantías muy similares a las academias tradicionales en lo referido a temarios, normativa y docentes, se establece como una opción muy interesante para tener en cuenta a la hora de preparar unas oposiciones.

### Referencias

- González, L. (2018). Opositar a bibliotecas ¿Preparador personal, academia o por libre? *Desiderata*, (7), 28-31.
- Huber, G.L. (1997). (1997). Self-regulated learning by individual students. En D. Stern y G. L. Huber (comps.). *Active learning for students and teachers*, 137-158. Frankfurt: Lang.
- Jonassen, D.H.; Mayes, T. y McAleese, R. (1993). A manifest for constructivist approaches to uses of technology in higher education. En Duffy, T.M.; Lowyck, J. y Jonassen, D. H. (comps.). *Resigning environments for constructive learning*, 231-247. Berlin: Springer.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Levicoy, D. D. (2014). TIC en Educación Superior: Ventajas y desventajas. *Educación y tecnología*, (4), 44-50.
- Moratinos, J.L. (2022). ¿Es el momento de cambiar el sistema de acceso a la función pública? Una alternativa integral al actual sistema de oferta de empleo público. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas* (19), 23, 114-127.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4, 13-54.
- Ramió, C. (2019). *Inteligencia artificial y Administración pública. Robots y humanos compartiendo el servicio público*. Madrid: Editorial Catarata.

Salvador, M. (2021). Transformación digital y función pública: capacidades institucionales para afrontar nuevos retos. *Documentación Administrativa*, (8), 25-42.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

## A transversalidade das tecnologias digitais na educação à distância no Ensino Superior em Moçambique

Tumbo, Dionísio, <https://orcid.org/0000-0001-8709-9952>.

\*Docente na Universidade Pedagógica de Maputo-Moçambique, Doutor em Ciências da Educação, especialidade em Tecnologia Educativa pelo Instituto de Educação Universidade do Minho

### Resumo

A Educação a Distância (EaD), foi ao longo do tempo, entendida como modalidade caracterizada pela separação espaciotemporal entre alunos, docentes, seus dispositivos e narrativas de formação, que incluem dos conteúdos, objetivos de aprendizagem e o próprio universo cultural e comunicacional dos sujeitos, bem como as tecnologias diversas que favorecem as dinâmicas comunicacionais no transcorrer do processo formativo. Em Moçambique, esta modalidade é largamente aderida por estudantes-trabalhadores que têm dificuldades de assumirem compromissos que impliquem horários rígidos do ensino presencial. Entretanto, nestes tempos de cibercultura e sociedade digital, as inteligência artificial assume cada vez mais protagonismo em diversas esferas sociais, incluindo a de educação oferecida em contexto de EaD. Em Moçambique, nestes tempos (pós)pandémicos emergiram outros cenários a partir do e-Learning, a exemplo de aprendizagem móvel, por conexão, ubíqua e mista. Neste, estudo, do cunho qualitativo, operacionalizado pela pesquisa netográfica, procuramos mostrar a relevância da transversalidade das tecnologias ao serviço da EaD. Os resultados das observações, nos anos 2020 a 2022, com recurso ao diário de bordo na plataforma digital moodle da Pedagógica de Maputo, verificou-se entusiasmo e níveis altos de satisfação pelos alunos anos, porém não acompanhados pela investimentos na interação efetiva na plataforma de gestão de aprendizagem.

*Palavras-chave:* Moçambique. Educação a Distância. Tecnologias digitais. Inteligência artificial. Plataforma.

## **The transversality of digital technologies in distance education in Higher Education in Mozambique**

### **Abstract**

Distance Education (EaD) was, over time, understood as a modality characterized by the spatiotemporal separation between students, teachers, their devices and training narratives, which include content, learning objectives and the subjects' own cultural and communication universe, as well as the various technologies that favor communication dynamics in the course of the training process. In Mozambique, this modality is widely adhered to by student-workers who find it difficult to assume commitments that imply rigid schedules of face-to-face teaching. However, in these times of cyberculture and digital society, artificial intelligence assumes an increasingly prominent role in various social spheres, including education offered in the context of EaD. In Mozambique, in these (post)pandemic times, other scenarios have emerged from e-Learning, such as mobile, connection, ubiquitous and mixed learning. In this qualitative study, operationalized by netographic research, we seek to show the relevance of the transversality of technologies at the service of EaD. The results of the observations, in the years 2020 to 2022, using the logbook on the Moodle digital platform of the Pedagogical University of Maputo, there was enthusiasm and high levels of satisfaction by the students, but not accompanied by investments in effective interaction on the platform of learning management.

*Keywords:* Mozambique. Distance Education. Digital technologies. Artificial intelligence. Platform.

### **1. Introdução**

A Educação à Distância (EaD) é uma modalidade de educação que se tem mundialmente afirmado como alternativa à educação oferecida em contexto presencial. Com a revolução tecnológica aliada à transformação digital, esta modalidade tende a caracterizar-se pela emergência da inteligência artificial, cenários inovadores de educação

electrónica, criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que proporcionam maior facilidade e comodidade de interação entre os diversos actores do processo, geograficamente dispersos.

Em Moçambique, a EaD desempenha um papel importante, pois constitui uma das estratégias de expansão de ensino contribuindo para o aumento de oportunidades educativas aos cidadãos sem possibilidade de acesso ao ensino ministrado em regime presencial, mas antes com possibilidades de o fazer com recursos a cenários educacionais emergentes da aprendizagem eletrónica.

Assim, neste texto vamos abordar a aplicação e usabilidade transversal das tecnologias digitais em EaD, com maior enfoque nas ferramentas de ensino-aprendizagem a favor dos alunos e professores em contextos emergentes de e-Learning.

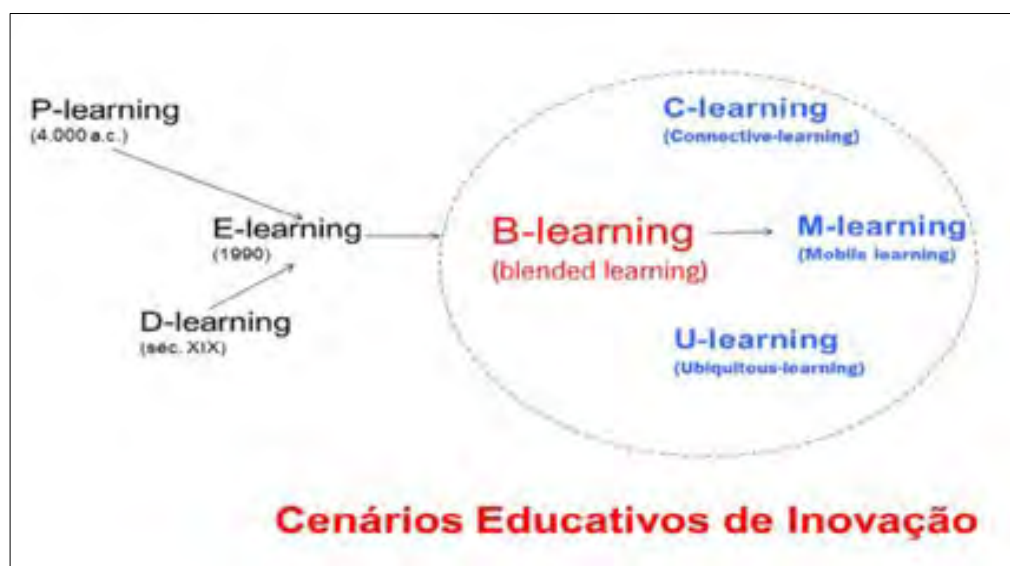
## **2. O e-Learning e suas variantes emergentes**

A queda da visão dos autores comi Gomes (2004; 2008) e Alves e Gomes (2007), em torno da geração das tecnologias aplicadas a EaD por advento da educação online favorecida pelo desenvolvimento da rede de Internet, já em sua fase da web 5.0, parece-nos ter-se inaugurado um novo paradigma formativo com recursos EaD, tal como se indagaram Silva e Souza (2015), transcorrida quase uma década, ao interrogar: “nestes tempos, com algo já avançado na cibercultura e sociedade em rede, ainda se caminha de geração em geração face ao avanço das tecnologias em EaD, ou se se está, pelo contrário, perante outro paradigma educacional? A resposta a esta questão, já soava no Brasil. Pois a pesquisadora Edmea Santos, em seu livro *“Pesquisa-Formação na Cibercultura”* (Santos, 2014), opus a convicção geracional em EaD, apontando a emersão do fenómeno cibercultural, que o entende, como:

cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. (...) cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluindo no acesso e uso criativo das TIC (idem, 2014, p. 56).

Entendemos o reforço dos argumentos da autora ao alertar que se esta em tempos da EaD suportada pelas redes telemáticas e não mera evolução das gerações de EaD. Para a autora, a educação online é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada ou exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem em rede.

Em defesa de aprendizagem em rede, em que alunos e professores oriundos de contíguos, longínquos ou remotos lugares possam dinamizar a inteligência colectiva em ciberespaço, Tumbo (2018), considera que propicia a emersão de modelos de aprendizagem resultantes do desenvolvimento do e-Learning. Para o autor, este cenário possibilita os atores educativos a estender as atividades, iniciadas ou inacabadas em sala da aula presencial, para os ambientes virtuais através de dispositivos móveis conectados à rede de comunicação (web) a partir de qualquer lugar e a qualquer hora. Na mesma diapasão, Bento Silva, em seu artigo intitulado “*Cenários educativos de inovação na sociedade digital: com as tecnologias o que pode mudar na escola. Nas pegadas das reformas educativas*”, publicado em 2014, na Conferência do I Colóquio cabo-verdiano realizada na Universidade de Cabo Verde, ampliando as reflexões em torno do E-Learning, considera que a distinção da educação presencial e a distância começam a se diluir em tempos da sociedade em rede e da comunicação em ambientes virtuais. Pois, para o autor (idem, 2014) a modalidade de b-learning possibilitar a hibridização dos contextos de p-learning e d-learning, conforme a figura 1.



*Figura 11 - Movimento evolutivo dos cenários educativos de p-learning ao u-learning (Silva, 2014)*

No nosso entender, esta conjugação proporciona mais conectividade, mobilidade e ubiquidade que façam jus a educação na sociedade digital. Para Silva (2014), o desenvolvimento de novos ambientes educativos estruturados em Connective-Learning, igualmente, favorecem a emersão de contextos e cenários de Mobile-learning e Ubiquitous-learning que parecem-nos mais ajustados a estes tempos de cibercultura e sociedade digital.

Nestes tempos (pós)pandémicos, que testemunhamos marcos da inteligência artificial, as ações de ensino-aprendizagem por partes dos atores pedagógicos (professores e alunos) geotemporalmente dispersos, tendem a realizar-se em plataformas digitais de gestão de aprendizagem.

### **3. Plataformas de gestão de aprendizagem**

Segundo Tumbo (2019), a exponencial evolução da Internet, na sua geração web 2.0, permitiu a um vertiginoso desenvolvimento dos Sistemas de Gestão da Aprendizagem, vulgarmente, conhecidos como Learning Management System (LMS). Para os pesquisadores Affonso Souza e Flávia Souza as plataformas LMS disponibilizam funcionalidades para apoio e enriquecimento da aprendizagem em contextos presenciais, a distância, online ou mistos (Souza & Souza, 2016).

Para os autores os sistemas de gestão da aprendizagem, entre as potencialidades, favorecem maior interação e colaboração entre os atores educativos; envio de emails e chats; visualização de ficheiros (sejam textos, imagens, vídeos) produzidos e carregados pelos intervenientes; criação e produção de conteúdos e materiais multimédia em rede; possibilidade de acesso ao conteúdo online, através de dispositivos móveis conectados às redes sem fio, mesmo na condição de mobilidade (Ivo, 2014). Pois, na sociedade da informação e do conhecimento, os AVA proporcionam o redimensionamento do ensinar e do aprender voltado às novas configurações de espaço e de tempo. O conceito de ensinar, por consequência, toma novas proporções, pois as instituições formadoras perdem o monopólio de criar e transmitir conhecimentos a favor de criação de um sistema de educação que assume a missão de orientar os percursos de aprendizagem dos



formandos (Lévy, 2000). Os AVA estabelecem relações plurais e colaborativas nas escolas e entre escolas, bem como seus atores educativos, fazendo emergir novos territórios educativos (Silva, 2014). Os papéis dos professores e alunos ressignificam-se: o aluno necessita de maior autonomia para aprender e o professor passa a desempenhar o papel de moderador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Para Castells (2004, p. 76) a "atividade das comunidades virtuais é um exemplo perfeito da prática de liberdade de expressão a nível global, numa era dominada por grandes grupos mediáticos e burocráticos governamentais de exercício de controlo." Concordando com este autor, o novo lócus de ensino-aprendizagem impõe novos desafios à escola, como: promover o ensino-aprendizagem em AVA, utilizar as ferramentas síncronas e assíncronas, eliminar a pedagogia transmissiva a favor da colaborativa e intensificar a interação entre professor-aluno e aluno-aluno. Neste novo quadro de ensino-aprendizagem, o docente assume posição de "animador da inteligência coletiva dos seus grupos de alunos do que um distribuidor de conhecimentos" (Lévy, 2000, p. 169).

As Plataformas de e-learning, onde se destaca o *Moodle*<sup>5</sup>, notabilizam-se, nos últimos tempos em Instituições de Ensino Superior Moçambicanas, adotando aos cenários emergentes de aprendizagem eletrónica para oferecer cursos e programas formativos com recursos à EaD. Santos e Okada (2003, pp.8-9), enaltecendo as potencialidades, consideram que os AVA “incentivam conexões lúdicas, artísticas e navegações fluídas; [como também] potenciar comunicação interativa síncrona, comunicação em tempo real e assíncrona, comunicação a qualquer tempo - emissor e recetor não precisam estar no mesmo tempo e [espaço] comunicativo”. No mesmo sentido, os investigadores Lopes e Gomes (2007 p. 817), em defesa dos AVA afirmam que, favorecem aos atores educativos diversas funcionalidades, como:

- acesso protegido e gestão de perfis de utilizador; o que permite criar um ambiente web reservado aos participantes num determinado curso e

---

<sup>5</sup> O Moodle é uma plataforma de apoio à aprendizagem a distância. Através dele é possível programar estratégias de treinamento a distância com total acompanhamento dos participantes, criar cursos, disponibilizar leituras complementares, criar mecanismos modernos de comunicação síncrona e assíncrona e fazer com que os alunos criem e disseminem conhecimentos através de wiki, glossários, fóruns e base de dados. É um software livre (*open Source*), de apoio a aprendizagem, distribuído sob GNU- *General Public License*; gratuitamente e adotado pelas instituições que o requeiram (Mattar, 2014, p. 93).

definindo diversos graus de controlo do sistema, nomeadamente ao nível dos professores/formadores e dos alunos/formandos;

- gestão de acesso a conteúdos, permitindo ao professor/formador colocar conteúdos online, em diversos formatos, e definir os momentos e formas de interação dos alunos/formandos com esses mesmos conteúdos;
- ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, permitindo a comunicação professor/formador com o aluno/formando ou com grupos de alunos/formandos, bem como destes entre si;
- sistemas de controlo de atividades, permitindo o registo de todas as atividades realizadas pelos alunos/formandos e professores/formadores (idem, 2007, 817).

Com base em estudos de Javaroni e Zampieri (2014), pode-se assumir que as plataformas de ensino-aprendizagem libertaram os alunos das “amarras” do ensino presencial e tomaram a posição de repositórios de dossiês dos cursos, onde os professores depositam vários ficheiros das suas disciplinas, nomeadamente, módulos de ensino em formatos digitais, propostas de atividades e promovem discussões interativas *com e entre* alunos em *chats e fóruns*. Os alunos, por sua vez, oportunizados pela plataforma, são conferidos permissões para carregar os seus textos, portfólios, resoluções de atividades e interagem com colegas e professores em espaços fluídos, típicos da hipermobilidade.

#### **4. Procedimentos Metodológicos e narrativa da experiência**

Neste estudo, de cunho qualitativo, viabilizado pelo procedimento técnico de netografia, procuramos evidenciar a transversalidade das tecnologias aplicadas a educação a distância em plataformas digitais de gestão de aprendizagem.

Com efeito, em tempos de pandemia, nomeadamente, anos 2020 a 2022, anos de verdadeiro salto tecnológico na educação moçambicana devido a proliferação de ofertas formativas suportadas pelas redes telemáticas, orientamos disciplinas como Tecnologia e Inovação Educacional e Didática Geral em ambientes e contextos híbridos, na Universidade Pedagógica de Maputo-Moçambique.

Para iniciarmos as actividades de ensino-aprendizagem, em cada semestre, com recurso aos sistemas de vídeo conferência – Zoom, realizamos uma reunião para, nomeadamente: (1) apresentar o plataforma de gestão de aprendizagem; (2) Recursos, ferramentas e tecnologias de comunicação, interação e mediação de conteúdos; (3) Procedimentos para atividades de desenvolvimento de competências operacionais individual e em grupo; e, (4) Procedimentos de avaliação autêntica.

Seguidamente, abrimos fórum de apresentação de mútua, professores e alunos. Neste fórum os intervenientes “postaram”, informações relativas ao nome completo, localização, posto de trabalho, anos de experiência e expectativas.

Já no decorrer do semestre, com o pessoal de help desk, fizemos os testes de acessibilidade, usabilidade e impressão dos ficheiros carregados na plataforma. Com recurso ao diário de bordo, observamos e anotamos os movimentos e interação dos alunos e professores na plataforma por meio de fóruns, chats, wikis e sistemas de vídeo conferência.

À plataforma associamos outras ferramentas e recursos da Empresa Google, a exemplo de Gmail, Hangouts, Google Docs e Google Forms. Assim, com estas recursos os professores e os alunos, na posse dos seus dispositivos, dotados da capacidade de detenção e conexão ao sistema de redes com ou sem fios, realizavam colaborativamente as atividades de ensino-aprendizagem, mesmo na condição de mobilidade e ubiquidade.

Nos meados e fim do semestre, em períodos de relaxamento das medidas de prevenção a covid 19, os alunos vinham ao campus universitário para realização de atividades em oficinas pedagógicas, experiências, apresentações e testes finais (exames), conforme a figura 1-apresentação de trabalhos de campo; figura 2- experiências e discussão na oficina pedagógica; figura 3- pesquisa individual de temas nas bases de dados por meio de dispositivos conectados à Internet.



## 5. Considerações finais

O estudo que realizamos permitiu perceber que:

- ✓ Há excelentes potencialidades para adoção das tecnologias digitais na educação superior a distancia em Moçambique;
- ✓ A web 2.0, permitem desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, quais favorecem o processo de ensino-aprendizagem em cursos da graduação, ampliando estratégias de interação, troca de informações (ficheiros multimédia: hipertextos, áudios, vídeos, link) entre o professor e os alunos, aprendizagem colaborativa entre os alunos mesmo na condição de mobilidade e ubiquidade.
- ✓ A usabilidade pedagógica da plataformas LMS, a exemplo do Moodle e serviços da Google, tende a despertar entusiasmo e interesse nos alunos dos cursos de graduação, sobretudo nas disciplinas oferecidas nos anos estudados.
- ✓ As tecnologias digitais ampliam, sobre maneira, os espaços interativos e colaborativos online entre os atores pedagógicos, contribuindo para a continuidade das atividades iniciados ou inacabadas em ambientes síncronos.
- ✓ As tecnologias de comunicação, distribuição e mediação dos conteúdos com recurso a plataforma Moodle e os serviços de Google, foram bem-recebidas e elogiadas pelos alunos, que antes não a conheciam, por ser nomeadamente de fácil uso e com um layout bem organizado e acessível;
- ✓ Há desafios imediatos relacionado com divisão digital primária e secundária, utilização da plataforma ainda na lógica de comunicação de massas, como depósito das matérias e não espaço para dinâmicas interativas permanentes e continuas.

- ✓ Resistência dos professores na adoção e uso transversal das tecnologias digitais em EaD.

### Referências

- Alves, A. P., & Gomes, M. J. (2007). O ambiente MOODLE no apoio a situações de formação não presencial. *Actas Da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação Na Educação*. Braga: Centro de Competência Da Universidade Do Minho, 337–349. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7048>. Acesso a 16 de março de 2019
- Araújo, H.M.C. (2016). O uso das ferramentas do aplicativo “Google Sala de aulas” no ensino de matemática. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Goiás. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6470>. Acesso em 14 de março de 2019
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, M. J. (2004). *Educação a distância: um estudo de caso sobre formação contínua de professores via internet*. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/8073>. Acesso em 24/05/2015, pp. 181-202.
- Ivo, P. (2016). Plataforma LMS, a revolução no ensino online. Disponível em <http://www.edools.com/plataforma-lms-a-revolução-no-ensino-olnline>. Acesso em 20 de março de 2019.
- Javaroni, S. L., & Zampieri, M. T. (2014). Ambientes virtuais de aprendizagem e suas diferentes formas de uso: o caso de um curso de Licenciatura em Matemática a distância. In G. L. Miranda, M. E. Monteiro, & P. Brás (Eds.), *Aprendizagem online*. Atas Digitais do III Congresso Internacional das TIC na Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 100–106.

- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M. & Gomes, M. J. (2007). Ambientes de aprendizagem no contexto do ensino presencial: uma abordagem reflexiva. In Paulo Dias, Cândido Varela de Freitas, Bento Silva, António Osório, Altina Ramos (orgs.), *Actas da V Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2007*; Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7098>. Acesso em 12/05/2023, pp. 814-824.
- Santos, E. (2014). *Pesquisa-formação na Cibercultura*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Santos, E. O., & Okada, A. L. P. A. (2003). *Construção de ambientes virtuais de aprendizagem: por autorais plurais e gratuitas no ciberespaço*. São Paulo: PUC-SP.
- Silva, B. D. da, & Conceição, S. C. (2013). Desafios do b-learning em tempos da cibercultura. In M. E. Almeida, P. Dias, & B. Silva (Eds.), *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital* (pp. 137–161). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42143>. Acesso em 16 de março de 2019
- Silva, B. (2014). Cenários Educativos de Inovação na Sociedade Digital: com as tecnologias o que pode mudar na escola? In: Ferreira, A. C. (org.). *Nas Pegadas das Reformas Educativas: Conferências do I Colóquio cabo-verdiano realizado no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde*. Praia: Universidade de Cabo Verde, pp. 38-55.
- Sousa, A. (2016). *Uso da plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: relato de aplicação no ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso em Ciência da Computação*. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3315>. Acesso em 14 de março de 2019
- Schiehl, E. P., & Gasparini, I. (2016).
- Tumbo, D. (2018). *A Educação a Distância suportada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Universidade Pedagógica de Moçambique: proposta de indicadores de qualidade a considerar na implementação*. Tese de Doutoramento

em Ciências da Educação, Especialidade em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho. 2018.

Tumbo, D. L. (2019). Uso da plataforma Google Classroom na Pós-Graduação. In *XV Congreso Internacional Gallegoportugués de Psicopedagogía: II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (A Coruña, 4-6 de septiembre de 2019)* (pp. 4009-4020). Universidade da Coruña.

## Ensino online no período de covid 19: opinião dos estudantes do curso de Administração sobre desempenho acadêmico

Will, João Manuel de Sousa (<https://orcid.org/0000-0003-3681-579X>). Universidade Federal do Tocantins, Brasil.

### Resumo

A relação entre o desempenho acadêmico e o ensino online em período de pandemia, entre 2021 e 2022, foi uma pesquisa desenvolvida no curso de Administração de uma universidade pública brasileira, no norte do país. O objetivo desse estudo foi compreender e analisar os efeitos da pandemia Covid-19 no desempenho dos estudantes e os desafios de professores no uso de tecnologias digitais diante do isolamento social e da percepção dos alunos sobre o rendimento acadêmico nessas condições de ensino-aprendizagem. A metodologia descritiva e quantitativa (questionários estruturados) foi utilizada. Nos resultados, a maioria dos estudantes apresentaram uma percepção positiva em relação ao desempenho acadêmico e ao processo de ensino-aprendizagem online, com uma tendência de concordância em três aspectos: as reflexões didáticas por meio de tecnologia digital, a política da universidade de inclusão digital e a capacitação dos professores para o ensino remoto; Verificou-se uma situação de nível de indecisão, relacionada a questão do estímulo e do interesse dos alunos pelas atividades síncronas e assíncronas nas plataformas que estimulam a aprendizagem. Conclui-se que o ensino online no curso de Administração da UFT, durante a pandemia se revestiu de um esforço e proporcionou um bom desempenho acadêmico com novas experiências, buscando a qualidade do ensino, da aprendizagem e da avaliação. As restrições da Organização Mundial de Saúde, Ministério de Saúde com as medidas relacionadas à pandemia, impostas pela e autoridades universitárias locais, dentre elas, o confinamento domiciliar teve impacto nos fatores emocionais e novo ambiente tecnológico, bem como, no desempenho de estudantes.

Palavras-chave: Pandemia corona vírus. Processo de ensino e aprendizagem. Tecnologia digital. Desempenho acadêmico.



## **Relations between academic performance and online teaching during covid-19 - opinion of students in the management course**

### Abstract

The relationship between academic performance and online teaching in a pandemic period, between 2021 and 2022, was a research developed in the Administration course of a Brazilian public university, in the north of the country. The objective of this study was to understand and analyze the effects of the Covid-19 pandemic on student performance and the challenges faced by teachers in the use of digital technologies in the face of social isolation and students' perception of academic performance in these teaching-learning conditions. A descriptive and quantitative methodology (structured questionnaires) was used. In the results, most students had a positive perception in relation to academic performance and the online teaching-learning process, with a tendency to agree in three aspects: didactic reflections through digital technology, the university's digital inclusion policy and training teachers for remote teaching. There was a situation of indecision level, related to the issue of students' stimulation and interest in synchronous and asynchronous activities on platforms that stimulate learning. It is concluded that online teaching in the UFT Administration course, during the pandemic, was an effort and provided a good academic performance with new experiences, seeking the quality of teaching, learning and evaluation. The restrictions of the World Health Organization, the Ministry of Health with the measures related to the pandemic, imposed by the local university authorities, amongst them, home confinement, had an impact on emotional factors and the new technological environment, as well as on the performance of students.

*Key words:* Corona virus pandemic. Teaching and learning process. Digital technology. Academic achievement.

Em 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a Covid-19, como uma pandemia mundial causada pelo novo coronavírus “SARS-COV-3, identificada no final de 2019, na cidade chinesa de Wuhan. A qual se disseminou rapidamente em diferentes

países, inclusive no Brasil. Isso resultou na delegação de autoridade e responsabilidade diretamente aos ministérios de saúde dos países distintos, que tiveram uma gestão estratégica de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional (OPAS, 2020).

A pandemia impactou os variados setores: econômico, social, educacional, entre outros, trazendo consequências para o sistema público e privado de saúde, político-jurídico global. O problema de saúde pública trouxe uma grande repercussão para a população do planeta, particularmente para a população brasileira, desafiando as autoridades federais, estaduais e municipais na mudança de postura na prestação de serviços públicos. Deste modo, as autoridades competentes de saúde precisaram ajustar as medidas adotadas pela OMS, para conter o avanço do novo coronavírus, assim, enquadraram os serviços às regras internacionais e nacionais em defesa da vida das populações.

Nesse contexto, as universidades brasileiras precisaram se reinventar para substituir o ensino, pesquisa e extensão presencial. Neste período, essas atividades que eram predominantemente presenciais, migraram para o ensino online, diante da situação da pandemia que modificou o modo de viver, trabalhar e estudar das pessoas.

No período da covid, o ensino presencial da Universidade passou a ser ofertado no ambiente virtual, mediante plataformas digitais, diante da situação da pandemia. Isso aconteceu mediante uma planificação emergencial, inicialmente, ainda sem os processos efetivos de formação docente e de investigações das condições de vida dos alunos e preparação das universidades no que se refere a relação entre ensino, aprendizagem e avaliação. Tal preparação foi ocorrendo gradualmente durante o processo.

A pesquisa, diante da nova realidade acadêmica, teve como objetivo compreender a relação entre a o desempenho acadêmico e o ensino online para entender o processo de desempenho dos estudantes e os desafios dos professores de transformar o ensino presencial em ensino remoto no contexto de isolamento social, ocasionado pela pandemia coronavírus; e identificar a percepção dos alunos sobre o rendimento acadêmico nestas condições de ensino-aprendizagem.

Desse modo, se fez a investigação mediante quatro categorias relacionadas ao desempenho acadêmico: a política da universidade para inclusão digital dos estudantes de baixa renda no ensino online; o relacionamento dos professores com os estudantes como via de melhoramento do desempenho acadêmico; a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem e o resultado da avaliação expresso em notas e o rendimento acadêmico vinculado as exigências diante da nova sistemática de ensino.

### **Método**

A abordagem quantitativa da pesquisa deu-se diante da facilidade da adesão dos estudantes na entrega do instrumento de coleta de dados e de atender as exigências necessárias a compreensão do desempenho acadêmico e sua relação com o ensino online.

Optou-se pela elaboração de um questionário para os alunos do curso de administração da UFT. O qual foi aplicado no final de cada período letivo com variáveis para a análise da percepção dos estudantes sobre o rendimento acadêmico não só relacionado as disciplinas de Teoria Geral da Administração e a disciplina Tópicos Especiais em Administração, mas a experiência que tiveram no ensino online em todas as disciplinas dos semestres cursados durante a Pandemia.

Barros e Lehfeld, (1999), dizem que o questionário é uma técnica de inquérito que pode ser aplicada aos inqueridos de uma só vez, capaz de alcançar um número satisfatório de respondentes, o que possibilita o recolhimento de uma maior quantidade de informações e conduz os dados relevantes, economizando o tempo por alcançar um maior número de pessoas da amostra.

O questionário foi elaborado com questões fechadas e questões abertas. as questões fechadas teve como base a exploração estatísticas a partir de uma esquematização estruturada para respostas que servissem como definições operacionais ou como indicadores de conceitos (GHIGLIONE; MATALON, 1995). Foi usado o mesmo questionário para todos os inqueridos.

A análise dos dados quantitativo foi desenvolvida a partir da recolha dos dados que se transformaram em informações necessárias para transforma-lo em conhecimento da situação dos alunos no período de pandemia no que se refere a opinião desses sobre o

rendimento acadêmico do ensino online comparado ao presencial. Os dados passaram por uma catalogação, categorização e tratamento quantitativo.

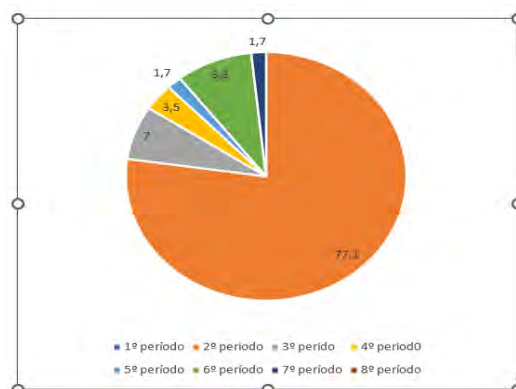
## Resultados e discussões

### Caracterização dos respondentes da pesquisa

Na primeira parte do questionário, procurou-se caracterizar os respondentes por meio da identificação pessoal e das condições socioeconômicas, ou seja, são os estudantes que fizeram parte dessa nova experiência universitária de transformar as atividades acadêmicas presenciais em atividades online. Desse modo, a percepção deles sobre o rendimento acadêmico pode ficar mais compreensiva e legítima. Iniciou-se com a identificação do período do curso dos semestres letivos 2021.1 e 2022.2. Conforme o gráfico 1.

#### Gráfico 1.

Período do curso dos respondentes da pesquisa



Como mostra o gráfico 1, a maioria dos respondentes é do 2º período, são estudantes que estão no início do curso de Administração que fizeram parte do ensino online durante o ano de 2021, diante do problema da pandemia. Para esclarecer, são esses os estudantes que foram caracterizados por faixa etária relacionada ao gênero conforme visualizado a seguir:

**Tabela 1.**

A relação entre faixa etária e sexo dos alunos.

FAIXA ETÁRIA	Gênero			
	Feminino		Masculino	
	N	%	N	%
menos de 25	21	36,9	19	33,3
25 a 29	07	12,3	06	10,5
30 a 39	-		03	5,3
40 a 49	-		-	-
50 a 59	01	1,7	-	-
60 a mais				

Numa amostra de 57 estudantes da Administração do primeiro e segundo semestre de 2021, das turmas de Teoria de Administração II e Tópicos Especiais em Administração, 49.1% são do sexo masculino e 50,9% do sexo feminino. Observa-se na tabela 1, que tem mais mulheres do que homens, com uma predominância de jovens com menos de 25 anos. Também houve a preocupação do reconhecimento da situação socioeconômica dos estudantes, vinculando a renda, trabalho e moradia como observado na tabela.

**Tabela 2.**

Vinculação entre renda, trabalho e moradia por pessoa

Renda salário-mínimo	Trabalha				
	Moro sozinho	Uma a três	Quatro a sete	Oito a dez	Mais de dez
1	7%	12,3%			
1 a 3	8,8%	15,8%	5,2%		
3 a 6	5,2%	10,5	7%		
6 a 9					
9 a 12				5,2%	
mais de 12					
Renda salário-mínimo	Não trabalha				
	Moro sozinho	Uma a três	Quatro a sete	Oito a dez	Mais de dez
1				3,5%	
1 a 3					
3 a 6					
6 a 9		10,5%			
9 a 12			8,8%		
mais de 12					

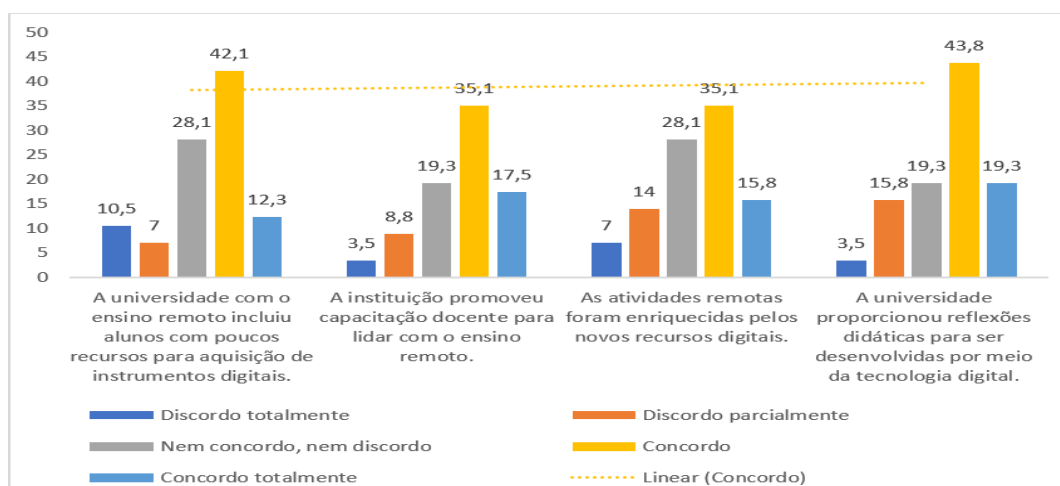
Maior percentual de alunos trabalha, mora com uma a três pessoas em suas residências e estão na faixa de um salário-mínimo, ou de um a três ou de três a seis. Os alunos que não trabalham são aqueles que têm a faixa salarial familiar mais alta.

## Opinião dos estudantes sobre o desempenho acadêmico no ensino online

A transferência do espaço presencial para o espaço virtual das atividades principais das universidades brasileiras, no período de Covid, foi o motivo que inspirou essa pesquisa do desempenho acadêmico dos estudantes do curso de administração da UFT. Como se observa no gráfico 2.

### Gráfico 2.

Política da universidade para o ensino e aprendizagem no período da pandemia.



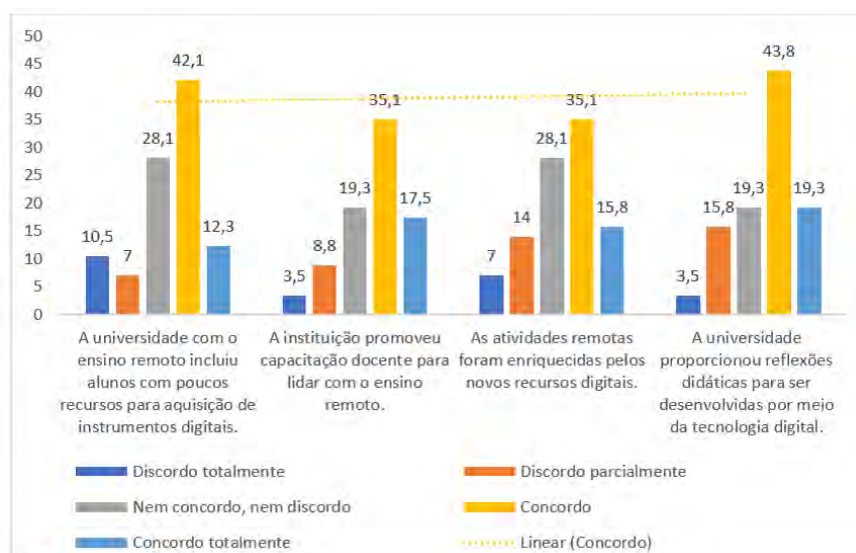
O gráfico em referência mostra que houve uma tendência de concordância nas quatro questões analisadas: as reflexões didáticas por meio de tecnologia digital (63,1%); aqueles relacionados a política de inclusão digital da universidade (54,4%), e a capacitação dos professores para o ensino remoto (52,6%) e atividades remotas enriquecidas pelos novos recursos digitais (50,9%).

Os resultados obtidos indicaram que os alunos apresentaram uma percepção positiva sobre os aspectos relacionados com experiência da educação online propiciada pela UFT. Na questão da inclusão digital, constatou-se no site da UFT e na mídia local, em dois períodos diferenciados, a divulgação de edital para selecionar alunos de baixa renda para inclusão digital, com intuito de contribuir com uma bolsa para compra de notebook ou tablet, com recurso do Programa Nacional de Assistência Estudantil (G1-TOCANTINS, 2021; 2022; UFT, 2021, 2022).

A universidade Federal de Tocantins desta forma, criou condições para proporcionar a educação on-line, que se fez a distância, ou seja, toda aquela que o ensino-aprendizagem foi mediado pela tecnologia fora do local (espaço físico presencial) dessa instituição. Tais condições remetem aos recursos necessários, como computadores, dispositivos móveis e internet (Flores, 2017) e a formação profissional (dos professores). Assim, o estudo procurou compreender o desempenho acadêmico, como pode se observar no gráfico, 3.

### Gráfico 3.

O relacionamento dos professores e estudantes como fator de interferência no desempenho acadêmico.



O resultado obtido no gráfico 3, demonstrou que as quatro situações interferem no desempenho acadêmico. Na percepção dos estudantes foram colocadas em ordem decrescente: a satisfação do aluno com o processo da educação online (73,6%); uso de meios e plataformas conhecidas pelos estudantes, (66,7%); a interatividade que garante a participação ativa (59,6%) e o tipo de relação estabelecida no ensino por meio das tecnologias digitais (50,9%). Verificou-se que houve uma tendência de concordância nas quatro situações do gráfico 2, mas também, os estudantes apresentaram um índice elevado de indecisão na questão da relação estabelecida no ensino por meio das tecnologias

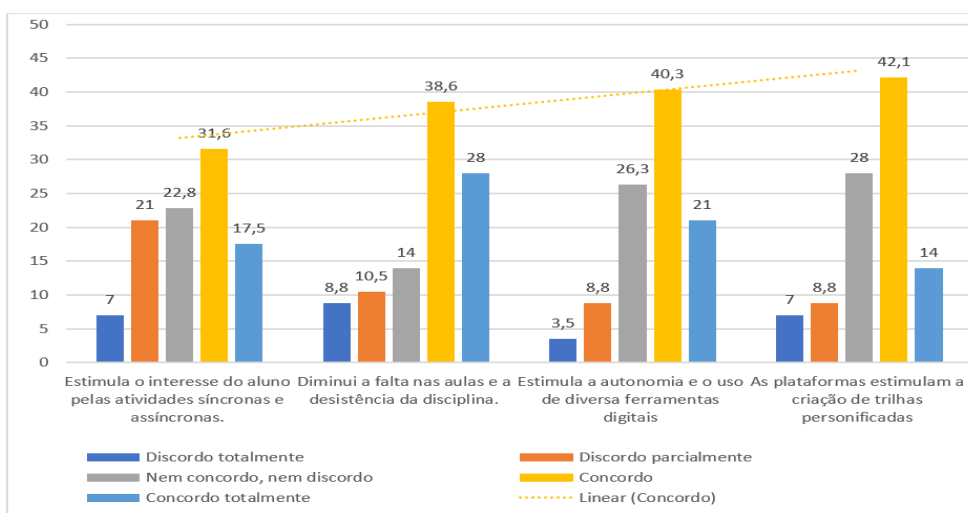
digitais. Esse resultado pode indicar várias interpretações, não se sabe por certo o porquê da indecisão, fazer qualquer inferência pode ser ou não verdadeira.

Diante dos resultados é importante refletir que a interatividade e a metodologia da educação online são imprescindíveis aos professores e alunos, que precisam assumir posturas diferentes daquelas do ensino por transmissão, cabe aos professores trabalhar no sentido de mediatizar as atividades dos estudantes e os últimos de assumir responsabilidade com seu aprendizado, desenvolver a capacidade crítica e criadora.

A sala de aula online ao substituir a sala de aula espaço físico tradicional, provoca uma mudança de postura nos professores e alunos. De acordo com Silva (2006), o modelo de ensino, aprendizagem e avaliação da pedagogia da transmissão tem dado espaço a um tipo de pedagogia que requer o desenvolvimento da imaginação criadora, da autonomia, e da multiplicidade de conexões, dialógica, colaboração e interatividade como observado a seguir:

#### Gráfico 4.

A tecnologia desperta a motivação do aluno no processo de aprendizagem.



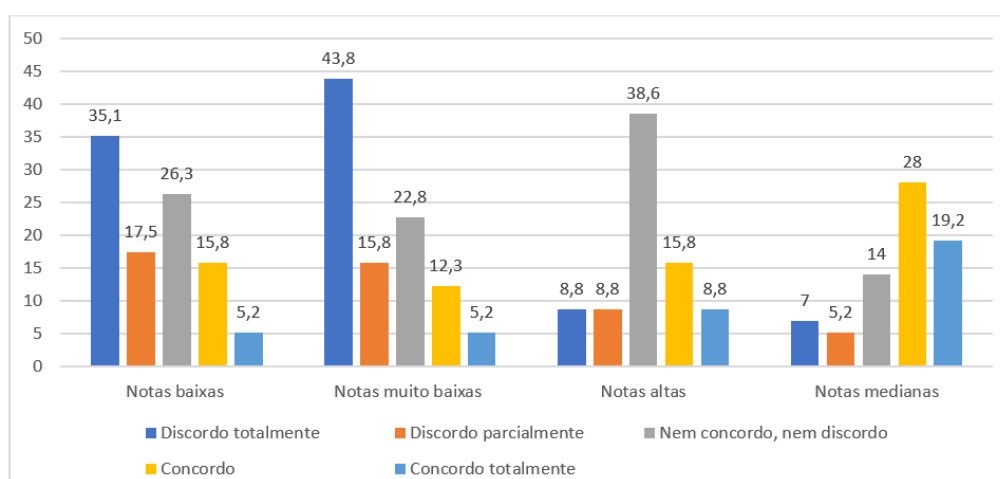
No gráfico 4, observa-se que dentre as respostas, juntando concordo e concordo totalmente houve um nível de concordância bem significativo relacionado a tecnologia no processo de ensino aprendizagem, visando promover as seguintes situações: frequência e permanência do alunos nas aulas (66,6%); estimular a autonomia e o uso de diversas ferramentas digitais (61,3%); as plataformas estimulam a criação de trilhas



personalizadas (56.1%); estimular o interesse do aluno pelas atividades síncronas e assíncronas (49,1%). Nesse âmbito, caso se os professores e alunos não compreendam o conceito de interatividade terão dificuldade de utilizar de forma adequada a potencialidade do ambiente digital e da internet. O desempenho em notas, verifica-se no gráfico 5.

### Gráfico 5.

Notas mais altas ou mais baixas no período de pandemia, comparadas ao período anterior a pandemia.



Na opinião dos alunos, os resultados do desempenho expressos em notas, teve como parâmetro o período anterior à pandemia. Comparando as notas do período da pandemia com o período anterior, observa-se que juntando a discordância total com a discordância, percebe-se que os estudantes não aceitaram que na pandemia tenham obtido notas muito baixas (59,5%) e notas baixas (52,6%). As notas medianas tiveram maior aceitação (47,2%) e notas altas obteve maior indecisão (38,6%) confirmam que houve baixa concordância e a maior indecisão. Diante do resultado obtido, as notas do período da pandemia foram indicadas como medianas em relação aos resultados de período presencial. Outra medição do desempenho relaciona-se ao trabalho desenvolvido pelos alunos.

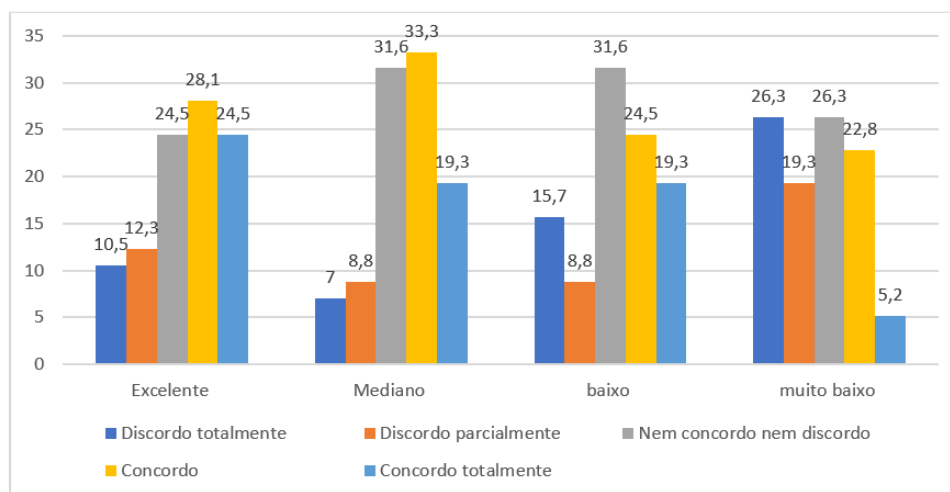
O desempenho acadêmico pode ser entendido como o resultado e rendimento nas tarefas educacionais, envolvendo a ação e o rendimento, os quais estão expressos por meio de notas ou conceitos (Munhoz, 2004). Nesse sentido, a referência ao desempenho

acadêmico vincula-se diretamente à avaliação do aluno. É bom lembrar que, as pesquisas e estudos contemporâneos de acordo com Souza (2018, p. 49) vem “possibilitando a construção de novos saberes e a consolidação de um campo fundamental para o desenvolvimento da avaliação em educação” [...]. Nesta perspectiva, os fundamentos da avaliação são entendidos como ciência e como campo de produção do conhecimento constituindo-se em uma avaliação emancipatória.

A partir dessa nova realidade, o professor constrói uma nova atitude profissional, uma vez que a atitude comunicacional pressupõe técnicas específicas e requer uma percepção crítica, disponibilizando para os estudantes a participação na construção do conhecimento e na própria comunicação. Nesse âmbito, o estudante tem uma comunicação personalizada, colaborativa e operativa. No entanto para que isso ocorra se faz necessário que os estudantes tenham ao seu dispor os recursos digitais como evidenciado no gráfico.

### Gráfico 6

Desempenho no trabalho colaborativo, na contextualização, na busca de dados na participação individual crítica e criativa.



O desempenho dos alunos no trabalho colaborativo, na contextualização, na busca de dados na participação crítica e criativa teve uma tendência de concordância, de acordo com as categorias em ordem decrescente: desempenho excelente (52,6%), desempenho mediano (52,6%); desempenho baixo (43,8%) e desempenho muito baixo houve um nível

de discordância maior do que a concordância e um nível de indecisão bem significativo. De acordo com o resultado, na opinião dos respondentes, o maior desempenho dos estudantes varia entre excelente e mediano. Confirmando, assim, o entendimento sobre o trabalho colaborativo, contextualizado, crítico e criativo.

Mendes, (2005); Depresbiteris, (2008) dizem que nas práticas avaliativas são expressas por posturas tradicionais ou mais progressistas. Nesta perspectiva, a avaliação e o fazer pedagógico são conectados à prática em sala de aula. Assim, se estabelecem relação entre o ensino-aprendizagem e avaliação. Nessa compreensão, estão implícitas a aprendizagem, o ensino e a avaliação. Mas de um modo geral, as investigações têm ocorrido de forma isolada. Isto dificulta a definição da relação aprendizagem, avaliação e ensino, que expressam uma visão holística.

### **Conclusão**

A política da universidade para o ensino e aprendizagem no período da pandemia apresentou um resultado satisfatório diante da experiência vivenciadas pelos alunos em relação ao ensino e aprendizagem online e em relação ao apoio da instituição. Houve um reconhecimento de uma sequência de fatores que interferiram no desempenho acadêmico e nas atividades remotas mediante novos recursos digitais: as situações de reflexões didáticas por meio de tecnologia digital; a política da universidade de inclusão digital; a capacitação dos professores para o ensino remoto.

O relacionamento dos professores e estudantes como fator de interferência no desempenho acadêmico foi entendido em um contexto de interatividade e de metodologia de ensino online, suscitando uma postura dos participantes que se adequam aos instrumentos, recursos e ferramentas, impondo um novo modo de agir que requer responsabilidade capacidade crítica e criadora, além de contribuir com o desenvolvimento da autonomia e promover uma multiplicidade de conexões, dialógica, colaboração e interatividade.

A tecnologia como instrumento que desperta a motivação do aluno no processo de aprendizagem foi entendida como uma ferramenta que estimulou a frequência e permanência dos alunos nas aulas e a autonomia com o uso de diversas ferramentas digitais.

O desempenho acadêmico expresso em notas e vinculado as novas exigências do ensino online não fugiu à regra da mensuração por meio de notas e ou de conceitos. A opinião dos alunos se concentrou nas notas medianas comparadas a avaliação no ensino presencial. Ficou evidenciado a importância dos professores e alunos para refletir sobre o instrumento de avaliação relacionado com o conteúdo de ensino, de fazer a análise se as exigências da avaliação estão adequadas ao ensino online, considerando o tempo e o conteúdo avaliado.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo, a contextualização, a busca de dados e a participação crítica e criativa vinculada à possibilidade de melhoria do desempenho acadêmico, na percepção dos alunos, o desempenho e educação online, os trabalhos realizados tiveram um desempenho mediano ou excelente. Nesse quesito, a medição do desempenho acadêmico foi desde ação, passando pelo rendimento e resultado da avaliação.

Em síntese concluiu-se que o ensino online no curso de Administração da UFT durante a pandemia se revestiu de um esforço e proporcionou um bom desempenho acadêmico, com novas experiências e busca de qualidade, não somente do ensino, mas também da avaliação da aprendizagem.

### **Referências**

- Barros, A. de J. P.; Lehfeld, N. A. de S. (1999). Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas. 9. ed. Petropolis: Vozes.
- Depresbiteris, L. (2008). Avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clariza Prado. Avaliação do rendimento escolar (pp.51-82). 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- Flores, A. M. (2017). Educação mediada pela tecnologia da informação e comunicação. São Paulo Editora São Paulo.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (1995). O inquérito: teoria e prática. Oeira, Portugal: Celta editora.
- Mendes, O M. (2005) Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In I. P. A Veiga & M. L. P. Naves (org.). Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara: Junqueira & Marin.

- Munhoz, A.M. H. (2004). Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. 2004, 171f. Tese de doutorado, Universidade de Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo.
- Silva, M. (2006). O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem em sala de aula online. IN: SILVA, Marco, SANTOS Edméa. Avaliação da aprendizagem em educação online. Rio de Janeiro. Edições Loyola.
- Souza, A. C. (2018). Avaliação e emancipação: a perspectiva da sociologia da avaliação. In: ROTHEN, J. C.; Santana, A. C. M. Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EDUFSCar.
- Will, J. M. S. (2015). Currículo e Profissionalidade Docente: Uma Análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Portugal.
- Organização Pan Americana da Saúde, OPAS (2020). A OMS declara emergência da saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. Notícias, OPAS, 30 jan. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 20 de abril de 2021.
- G1 Tocantins (2021). UFT divulga lista de estudantes que vão receber R\$ 1,5 mil para comprar tablets e notebooks. Palmas, 13 julho. Jornal globo Tocantins. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2021/07/13/uft-divulga-lista-de-estudantes-que-vaio-receber-r-15-mil-para-comprar-tablets-e-notebooks.ghtml> Acesso em: 20 mar. 2022.
- G1 Tocantins (2022). UFT lança edital de bolsa para estudantes comprarem notebooks ou tablets. Palmas, 14, mar. Jornal globo, Tocantins. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2022/03/14/uft-lanca-edital-de-bolsa-para-estudantes-comprarem-notebooks-ou-tablets.ghtml> Acesso em: 22 mar. 2022.

## Educação a Distância e Digital (EaDD) e os desafios do e-Professor do ensino superior

Maria Cristina Campos de Sousa Faria (0000-0003-0839-8036 ORCID)

Instituto Politécnico de Beja, Portugal

Educação a Distância e Digital (EaDD) e os desafios do e-Professor do ensino superior

Distance and Digital Education (DDEa) and the challenges of the e-Professor in higher education

### Resumo

As instituições de ensino superior estão a mudar de paradigma de formação, vão para além do ensino presencial e começam a aceitar o desafio de ministrar os seus cursos tendo por base uma Educação a Distância e Digital (EaDD). Dos vários elementos presentes numa atividade em contexto online (e-atividade) destacam-se o processo de interação (professor-conteúdo-estudante) que deve ser bem construído no sentido da aprendizagem de sucesso e do desenvolvimento de competências dos estudantes. O e-Professor deve investir com qualidade na apresentação do contrato de aprendizagem e das etapas do desenvolvimento das atividades solicitadas. E ainda, na definição da avaliação, na natureza de atividade (individual ou em grupo/colaborativa), na motivação para o trabalho a ser apresentado e desenvolvido de forma síncrona ou assíncrona e na qualidade dos recursos de aprendizagem disponibilizados. Seja como for, efetivamente, na aprendizagem online o Professor tem de estar presente e ter sempre na mira a qualidade do incentivo, feedback, aconselhamento, facilitação, respeito e qualidade do ensino realizado. Criar e desenhar "boas" atividades de aprendizagem em ambientes digitais em rede é um desafio constante que é colocado ao Professor maker. Uma e-atividade tem de ser motivadora, envolver o(a) aluno(a) na sua aprendizagem e tudo acontecer num ambiente confiante, positivo e de comunicação eficaz e assertiva. Por isso, é preciso que o e-Professor esteja preparado para dinamizar uma sala de aula digital positiva. Neste trabalho procura-se promover uma reflexão sobre os modelos de ensino e práticas

pedagógicas do EaD do ensino superior e identificar os desafíos que se colocam ao e-Professor no ecosistema digital.

*Palavras-chave:* e-Professor, Ecosistema Digital, Educação Digital, Modelos pedagógicos, Cenários educativos

### **Distance and Digital Education (DDEa) and the challenges of the e-Professor in higher education**

#### Abstract

Higher education institutions are changing their training paradigm, going beyond face-to-face teaching and starting to accept the challenge of delivering their courses based on Distance and Digital Education (DDEa). Of the various elements present in an activity in an online context (e-activity), the interaction process (Professor-content-student) stands out, which must be well constructed towards successful learning and the development of students' skills. The e-Professor must invest with quality in the presentation of the learning contract and the stages of development of the requested activities. And yet, in the definition of the assessment, in the nature of the activity (individual or in a group/collaborative), in the motivation for the work to be presented and developed in a synchronous or asynchronous way and in the quality of the learning resources available. In any case, effectively, in online learning the Professor has to be present and always have in mind the quality of encouragement, feedback, advice, facilitation, respect and quality of the teaching carried out. Creating and designing "good" learning activities in networked digital environments is a constant challenge for maker Professor. An e-activity has to be motivating, involve the student in their learning and everything happens in a confident, positive environment with effective and assertive communication. Therefore, it is necessary that the e-Professor be prepared to streamline a positive digital classroom. This work seeks to promote a reflection on the teaching models and pedagogical practices of EaD in higher education and to identify the challenges facing the e-Professor in the digital ecosystem.

*Keywords:* e-Professor, Digital Ecosystem, Digital Education, Pedagogical models, Educational scenarios

Nos últimos anos temos assistido ao interesse das instituições do ensino superior para alargarem os seus horizontes de ensino presencial tradicional e adotarem a implementação de práticas de Ensino a Distância (EaD), em formato e-learning e b-learning, síncrono e assíncrono. À partida parece uma boa ideia, mas, três questões se colocam sobre os e-atores do processo. A primeira, é a de saber até que ponto os professores do ensino superior estão preparados para avançar para esta nova forma de ensinar e interiorizarem ser e-Professor. A segunda, é a de entender qual a disponibilidade dos alunos para se envolverem no ritmo de aprendizagem exigido no ensino a distância e aceitarem ser e-Estudante. A última, é a de compreender até que ponto as instituições do ensino superior assumem a missão, são facilitadoras e pretendem investir, promover e implementar o EaD no seu ambiente.

A literacia digital tem de ser observada nos professores e alunos de modo a que possamos construir um ecossistema digital que permita avançar no conhecimento e possibilite o desenvolvimento e a aprendizagem, ao ritmo dos alunos, em conteúdos programáticos identificados como uma mais valia do conhecimento na nossa época. No mundo real, sabemos que a Educação não está ao mesmo ritmo do que se pretende para a realidade educativa. Temos de investir na remodelação das práticas pedagógicas, em particular, no ensino superior. Investir em novas formas de fazer ciência (Pedagogias de Nova Geração, Práticas Pedagógicas Inovadoras, Nova Cultura de Avaliação, Novas formas de fazer Ciência). Foquemos a nossa atenção nos ambientes digitais em rede. Como criar e desenhar "boas" atividades de aprendizagem em ambientes digitais em rede? Primeiro, é preciso avançar e ultrapassar a Pedagogia tradicional. Só assim, surgem novos horizontes a descobrir e novas ferramentas a utilizar e construir, para disponibilizar e-atividades motivadoras para o desenvolvimento e aprendizagem dos e-estudantes.

Neste trabalho procura-se refletir os modelos de ensino e práticas pedagógicas do EaD do ensino superior e identificar os desafios que se colocam ao e-Professor no



ecossistema digital e evidenciar boas prácticas que estão a ser levadas a cabo nas instituições do ensino superior.

### **As comunidades de aprendizagem**

Nos últimos tempos passámos para a era do ensino digital e é preciso refletir sobre o seu impacto no ensino e na aprendizagem. Estamos na presença de um mundo em construção onde existem factos identificados que realçam entidades como analógico e digital, real e virtual, offline e online, presencial e on-line, e-learning e b-learning, inteligência humana e inteligência artificial. Por isso, temos de pensar em modelos apropriados, escolher teorias (behavioristas e cognitivistas), desenvolver processos de comunicação educacional adaptados à nova realidade, implementar novos sistemas de aprendizagem e criar recursos tecnológicos diferenciados que privilegiem a gestão do conhecimento e da aprendizagem, o desenvolvimento de competências, o respeito pela diversidade dos intervenientes e o desenvolvimento de ações pedagógicas favoráveis à especificidade da interação. De acordo com Moreira (2017) no ecossistema digital cada recurso que se utiliza implica formas específicas de gerir o conhecimento e a interação. Por isso, é do seu entendimento que a educação híbrida não é só a combinação de ambientes físicos e virtuais de aprendizagem, mas, uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, distintas abordagens pedagógicas e diferentes tempos. Considera que é um processo de comunicação complexo que promove interações entre atores humanos e não-humanos que podem ser bem sucedidas, desde que sejam tidos em consideração todos estes elementos.

Diante desta panorâmica temos observado uma proliferação de investigação sobre a aprendizagem on-line. Podemos observar vários modelos emergentes potenciais de eficácia da aprendizagem on-line (Alavi & Leidner, 2001, Benbunan-Fich et al., 2005, Brandon & Hollingshead, 1999, Leidner & Jarvenpaa, 1995, Rungtusanatham et al., 2004, cit. Garrison & Arbaugh, 2007), mas, existe um modelo que tem atraído muita atenção, estamos a falar do “Framework Community of Inquiry (CoI)” desenvolvido por Garrison, Anderson e Archer (2000). Os autores consideram que uma Comunidade Educacional de Investigação é um grupo de indivíduos que interagem e se envolvem colaborativamente

adotando um discurso crítico e uma reflexão com um propósito para construir significado pessoal e validar a compreensão mútua.

A estrutura da comunidade de investigação (Figura 1) tem gerado um interesse substancial entre os investigadores de aprendizagem on-line. O modelo procura compreender a eficácia da aprendizagem on-line quando trabalhamos e nos movimentamos em comunidades virtuais. Apresenta como principal objetivo identificar e propor uma abordagem educacional assente nas redes de aprendizagem assíncronas e colaborativas a distância utilizada no ensino superior. A aprendizagem realizada nestas circunstâncias requer o desenvolvimento de uma comunidade que disponibiliza um suporte à investigação significativa e à aprendizagem aprofundada, o que em ambientes on-line traz algumas dificuldades.

### Figura 1

#### *Comunidade de investigação*



Fonte: Adaptado de Garrison, Anderson e Archer (2000)

O referencial teórico da Comunidade de Investigação representa um processo de criação de uma experiência de aprendizagem profunda e significativa (colaborativo-construtivista) através do desenvolvimento de três elementos interdependentes. São identificadas três presenças que se influenciam mutuamente: social, cognitiva e ensino.

### Tabela 1

#### *Componentes do modelo Comunidade de Investigação*

Componentes	Categorias	Indicadores (exemplos)
-------------	------------	---------------------------

<i>Presença Social</i>	Comunicação aberta Coesão de grupo Expressão afetiva	Livre Expressão Encorajamento de colaboração Emoções
<i>Presença Cognitiva</i>	Evento gerador Exploração Integração Resolução	Senso de perplexidade Partilha de informação Conexões de ideias Aplicação de novas ideias
<i>Presença do Ensino</i>	<i>Design</i> e Organização Facilitação do discurso Ensino direto	Definir um curriculum & Métodos Compartilhar significados pessoais Focalizar a discussão

Fonte: Adaptado de Garrison, Anderson e Archer (2000).

A Presença Social refere-se à capacidade dos participantes para se identificarem com a comunidade (por exemplo, curso de formação), comunicarem com um propósito, num ambiente de confiança e desenvolverem relações interpessoais por meio da projeção das suas personalidades individuais (Garrison et al., 2000). A Presença de Ensino diz respeito à conceção, facilitação e direção de processos cognitivos e sociais com o propósito de realizar resultados de aprendizagem pessoalmente significativos e educacionalmente valiosos (Anderson, et al., 2001). Quanto à Presença Cognitiva esta é definida como o grau em que os aprendizes são capazes de construir e confirmar significados por meio da reflexão e do discurso sustentados (Garrison, et al., 2001). Através da Tabela 1 podemos observar as Componentes, as Categorias e os indicadores que podem ser considerados no Modelo de Comunidade de Investigação.

A reflexão é um aspecto fundamental da estrutura do modelo que ajuda os alunos a aumentar a sua Presença Cognitiva. O Modelo de Investigação Prática (Practical Inquiry Model, PIM) (Garrison et al., 2000; Garrison, 2007) inclui quatro fases: 1) Facto Gerador: um evento desencadeador, onde um problema é identificado para posterior investigação; (2) Exploração: onde um indivíduo explora o assunto; (3) Integração: onde os aprendizes concebem o significado das ideias formadas na fase de exploração; e (4) Resolução: onde os alunos podem aplicar as novas habilidades e conhecimentos aprendidos nas fases anteriores em aplicações do mundo real. A capacidade das pessoas de se apresentarem como “pessoas reais” por meio de um meio de comunicação evidencia a sua presença social (Lowenthal & Lowenthal, 2010) que é determinante na estrutura proposta. Nesta

perspetiva os alumnos presentan-se e/ou são percebidos como pessoas “reais” online pelo que é relevante considerar três categorias de indicadores de Presença Social: (1) expressão emocional (afetiva), em que os aprendizes compartilham expressões e valores pessoais; (2) comunicação aberta, onde os alunos desenvolvem aspectos de consciência mútua e reconhecimento; e (3) coesão grupal, onde os aprendizes constroem e sustentam um senso de comprometimento grupal (Garrison et al., 2000). As evidências têm mostrado que a presença social afeta positivamente a satisfação do aluno e do professor e que os alunos que percebem elevada presença social aprendem mais do que aqueles que percebem baixa presença social (Richardson & Swan, 2003). No que diz respeito à Presença do Ensino apresentada no modelo a comparência do docente é determinante ao nível da conceção, facilitação e direção de processos cognitivos e sociais para apoiar a aprendizagem dos estudantes (Garrison & Arbaugh, 2007; Garrison et al., 2000; Anderson et al., 2001) pelo que são consideradas três componentes: (1) design e organização instrucional (por exemplo, definição de currículo, métodos de design, etc.); (2) facilitar o discurso (por exemplo, definir o clima do curso, reconhecer ou reforçar as contribuições dos alunos, etc.); e (3) instrução direta (síntese da discussão, apresentar conteúdos, questões).

### **Desafios que se colocam ao e-Professor do ensino superior no ecossistema digital**

O ensino tem de acompanhar a era digital. É preciso ter em consideração o design cuidadoso da educação on-line e disponibilizar maneiras práticas de ajudar os alunos a aprender por meio da participação ativa e da criação de significados compartilhados. A investigação realizada por Moreira, Correia e Dias-Trindade (2022) a partir das perceções de vinte estudantes de pós-graduação a frequentar o ensino superior, revelou que a criação de cenários híbridos, de um ecossistema de educação digital enriquecido com tecnologias audiovisuais, ancorado nos modelos pedagógicos desenvolvido por Garrison e colaboradores (2000) e Moreira (2017) pode ter efeitos muito positivos na criação e desenvolvimento de comunidades virtuais de aprendizagem. Concluíram que nas perceções da dimensão da Presença Cognitiva foi possível criar cenários favoráveis ao desenvolvimento do pensamento crítico, um ecossistema colaborativo onde o estudante assume a sua responsabilidade na educação e de lhe dar sentido à sua experiência educacional a partir da negociação de significados com o grupo de pares, construindo conhecimento de forma coletiva, autónoma e criativa. Na dimensão Presença do Professor

foi possível observar a relevância da sua atuação, uma vez que cabe ao professor a tarefa de implementar e desenvolver a comunidade e orientar a aprendizagem dos seus membros, criando discussões estimulantes. Como referem os autores:

“A abordagem de blended (e)learning, como preferimos designar quando nos referimos a combinações *eletronic*, parece ser uma alternativa segura relativamente a abordagens mais clássicas que usam o espaço da geografia física como espaço nuclear e estruturante. O que esta investigação, também, revela é que existe “vida” para além da realidade dessa geografia física, que é possível construir cenários híbridos de aprendizagem, com uma matriz digital e virtual, promotores de uma Educação de Qualidade, tal como é preconizado nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas.” (Moreira et al., 2022,12)

A investigação tem sido bem-sucedida na identificação das propriedades das redes de aprendizagem assíncronas, contudo, é preciso aprofundar as questões educacionais e transacionais para melhor compreender as complexidades da aprendizagem on-line (Garrison & Arbaugh, 2007). De acordo com os autores os estudos têm evidenciado que o ensino superior tem perspectivado a comunidade como essencial para apoiar a aprendizagem colaborativa e o discurso associado a níveis mais elevados de aprendizagem. Apesar do potencial de desconexão nas comunidades de aprendizagem on-line, há evidências de que um senso de comunidade pode ser criado online e que está significativamente associado à aprendizagem percebida (Garrison & Arbaugh, 2007).

### **Literacia digital**

A literacia digital tem de ser observada nos professores e alunos de modo a que possamos construir um ecossistema digital que permita avançar no conhecimento e possibilite o desenvolvimento e a aprendizagem ao ritmo dos alunos em conteúdos programáticos identificados como uma mais valia do conhecimento na nossa época. No mundo real, sabemos que a Educação não está ao mesmo ritmo do que se pretende para a realidade educativa. Temos de investir na remodelação das práticas pedagógicas, em particular, no ensino superior. Investir em novas formas de fazer ciência (Pedagogias de Nova Geração, Práticas Pedagógicas Inovadoras, Nova Cultura de Avaliação, Novas formas de fazer Ciência). Foquemos a nossa atenção nos ambientes digitais em rede.

Como criar e desenhar "boas" atividades de aprendizagem em ambientes digitais em rede? Primeiro, é preciso avançar e ultrapassar a Pedagogia tradicional. Só assim, surgem novos horizontes a descobrir e novas ferramentas a utilizar e construir.

Criar e desenhar "boas" atividades de aprendizagem em ambientes digitais em rede é um desafio constante que é colocado ao Professor *maker*. Uma e-atividade tem de ser motivadora, envolver o aluno na sua aprendizagem e tudo acontecer num ambiente confiante, positivo e de comunicação eficaz e assertiva. Por isso, é preciso que o Professor esteja preparado para dinamizar uma sala de aula digital positiva. Como referem Moreira et al. (2020,358) é preciso considerar que “Uma sala de aula online não é um repositório de conteúdos digitais, é um espaço ativo e dinâmico onde os estudantes recebem informações sobre as atividades online que devem realizar, dentro e fora da plataforma, individualmente ou em grupo, exatamente como num ambiente de sala de aula física”. Por isso, de acordo com os autores, as e-atividades a desenvolver têm de valorizar e promover a construção de conhecimento, experimentação e resolução de problemas, em escala individual e grupal. Tem de ser considerada a relação entre o conhecimento prévio dos estudantes com os novos conteúdos, tendo como preocupação a estimulação à reflexão e análise do que foi aprendido. Mas mais, é preciso que se estimule os processos de tomada de decisão, negociação de significados e o uso de ferramentas de comunicação facilitadoras da aprendizagem colaborativa (Salmon, 2004; Moreira, et al 2020). Existem critérios de qualidade que devem ser respeitados na construção de uma e-atividade, desde promover no estudante um papel ativo com investimento numa aprendizagem autónoma até refletir de forma metacognitiva sobre o desenvolvimento e sobre os resultados obtidos. Dos vários elementos presentes numa atividade em contexto online (e-atividade) (Moreira, et al 2020) destacam-se o processo de interação (professor/conteúdo/estudante) que deve ser bem construído, o cuidado na apresentação das etapas do desenvolvimento das atividades solicitadas, definição da avaliação, a natureza de atividade (individual ou em grupo/colaborativa), a motivação para o trabalho a ser apresentado e desenvolvido de forma síncrona ou assíncrona e a qualidade dos recursos de aprendizagem disponibilizados. Seja como for, efetivamente, na aprendizagem online o Professor tem de estar presente e ter sempre na mira a qualidade do incentivo, feedback, aconselhamento, facilitação, respeito e qualidade do ensino realizado. A sua “presença

docente” parece determinante para a realización de um e-atividade com sucesso que invista no desenvolvimento do potencial.

### **Características essenciais de uma e-atividade**

Ensinar e aprender são duas ações indissociáveis no processo educativo. A focagem nos estudantes remete para uma maior atenção na organização das suas atividades, para a relação com os conteúdos e informações disponibilizadas e para o facto tempo disponível para aprender e concluir a tarefa proposta. Quando nos movimentamos no ecossistema digital os agentes do processo educativo organizam e-atividades. Podemos dizer que as e-atividades são estruturas que permitem a aprendizagem em contexto online viabilizando a participação individual ou em grupo. Salmon (2002, 2019) considera que para construir uma e-atividade de qualidade é preciso respeitar os seguintes critérios :1.Promover um papel ativo do estudante; 2. Ajudar o estudante a elaborar seu próprio conhecimento a partir da interação com outras pessoas e recursos digitais; 3. Promover a formulação de questões que podem estar sujeitas a investigação; 4. Convidar para expressar, organizar e contrastar o conhecimento e a hipótese inicial dos alunos sobre os objetos de estudo a serem investigados; 5. Estimular a aprendizagem autónoma; 6. Promover o desenvolvimento de projetos de pesquisa para responder a problemas; 7. Promover a exploração de novos conteúdos através de recursos digitais e outras fontes de informação; 8. Estruturar as informações obtidas, incluindo tarefas como resumir, entender, relacionar, concluir, etc; 9.Estimular a comunicação, discussão ou colaboração com outros participantes do curso online; 10. Promover a aplicação ou transferência de processos cognitivos em novos cenários e contextos; 11. Refletir de forma metacognitiva sobre o desenvolvimento e os resultados do trabalho realizado.

Destaquemos o último critério “Refletir de forma metacognitiva sobre o desenvolvimento e os resultados do trabalho realizado”. É muito importante que no ecossistema digital o professor *maker* acompanhe e possibilite durante a e-atividade um tempo digital de qualidade para que o(a) aluno(a) tome consciência da sua aprendizagem e reflita de forma crítica e positiva no sentido de identificar e clarificar as suas potencialidades, bem como as suas limitações, e assim, aprender a resolver os problemas identificados no decurso do ensino e da aprendizagem. Contanto sempre com o apoio dos

professores e envolvimento dos pares em trabalho colaborativo. Por isso, é preciso considerar que as e-atividades englobam várias facetas (Salmon, 2019), em particular: (1) Possibilitam uma aprendizagem online ativa, participativa, individual ou em grupo; (2) Permitem que os estudantes possam construir, trabalhar e partilhar conhecimento; (3) Concebem que o conhecimento seja construído pelos estudantes de forma colaborativa, ativa e participativa. Na elaboração de uma e-atividade proposta(a) o professor(a) deve saber utilizar e sugerir vários recursos para atividades diversificadas (imagens, áudio, vídeos, livros, fóruns, outras ferramentas de apresentações de trabalhos online interativas, etc) para motivar os estudantes no decurso da e-atividade e facilitar o processo de aprendizagem dos seus alunos.

### **Intencionalidade pedagógica das e-atividades e estratégias de aprendizagem**

No trajeto de aprendizagem dos estudantes a aquisição de competências pode ser facilitada através de ações planificadas em ambientes de ecossistemas virtuais. Nestes ambientes temos de focar a nossa atenção na construção das e-atividades uma vez que estas são facilitadoras de aprendizagem e desenvolvimento de competências dos estudantes. Na organização e apresentação das e-atividades é preciso ter em consideração as dimensões da motivação, do propósito, do tempo a fluir, da liberdade, da criatividade, do ritmo, do planeamento e da orientação para cada estudante, por isso, as e-atividades devem ser elaboradas com intencionalidade pedagógica e possibilitar que cada aluno(a) brilhe e alcance a meta com sucesso. Por conseguinte, é importante que o professor seja adepto da aprendizagem ativa dos estudantes em ambiente digital. Assim, o professor para além de permitir um maior envolvimento, participação e responsabilidade de cada estudante pelo seu próprio processo de aprendizagem, abre uma janela de oportunidades para a utilização de uma diversidade de ferramentas e recursos que valorizam a experimentação, o aprender fazendo e a aprendizagem colaborativa. O e-professor ao recorrer a ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas, aplicativos e novas vias considera a diversidade dos seus alunos e também atende com mais eficiência às necessidades dos estudantes para que estudem e aprendam os conteúdos.



Várias questões podem ser colocadas sobre a intencionalidade pedagógica das e-atividades e estratégias de aprendizagem e talvez não sejam de simples resolução. Qual é a relação que podemos estabelecer entre as e-atividades e as estratégias de aprendizagem? Como é que as e-atividades podem ser elaboradas com intencionalidade pedagógica para que os alunos estudem e aprendam os conteúdos? De acordo com a literatura digital as e-atividades são um elemento que facilita a interconexão entre o ensino e a aprendizagem (Almenara, et al., 2009). Por conseguinte, será importante ter em consideração os sete princípios apresentados pela “American Association for Higher Education” (Chickering & Gamson, 1987; cit. Almenara, et al., 2009) para levar a bom porto um ensino de qualidade: 1) Boas práticas incentivam o contato entre alunos e professores, 2) As boas práticas desenvolvem a reciprocidade e a cooperação entre os alunos; 3) A boa prática usa técnicas de aprendizagem ativa; 4) Boas práticas dão origem a feedback; 5) A boa prática enfatiza o tempo nas tarefas (bom uso do tempo por parte do aluno é um elemento básico para a aprendizagem. Atribuir períodos de tempo realistas é a chave para a aprendizagem); 6) Boas práticas criam grandes expectativas; e 7) A boa prática respeita a diversidade de talentos e formas de aprendizagem. Neste seguimento, os princípios apresentados conduzem a orientações a serem tidas em consideração para levar por diante uma formação on-line, daí as sete lições para ensino on-line (Pallof & Pratt, 2003; cit. Almenara, et al., 2009): 1) O professor deve oferecer orientações claras para a interação com os alunos; 2) Uma discussão bem desenhada facilita cooperação significativa entre os estudantes; 3) O aluno deverá apresentar projetos no curso; 4) O professor precisa oferecer dois tipos de feedback: informação e reconhecimento (de ter recebido a informação); 5) os cursos online precisam de um prazo; 6) Tarefas rápidas, exemplos de casos e elogios comunicando a qualidade do trabalho; e 7) Permitir que os alunos escolham os temas dos projetos deixando o diferente emergir de pontos de vista.

Talvez as pessoas se lembrem mais das coisas que fazem do que as que lêem, e até, se lembrem mais ainda sobre “o que é explicado e ensinado para o outro”. Se assim for, as atividades propostas numa ação de formação on-line estabelecem as bases para a realização de atividades formativas de maior qualidade (Almenara, et al., 2010). O e-professor(a) tem de tomar consciência que para a realização de uma e-atividade implica conhecimento de uma pedagogia digital e uma experiência prática no trabalho mediado

por plataformas digitais. Tem também de sentir confortável no uso de ferramentas de comunicação. Por isso, Salmon (2000) propõe o modelo das cinco etapas para apoiar a conceção da componente a distância destacando o papel do professor durante a construção de conhecimentos em ambientes virtuais. A este propósito Salmon (2004) refere a mais valia da utilização deste modelo:

“O benefício de usar o modelo para projetar processos de desenvolvimento e construir um programa de e-atividades para aprendizagem on-line permite poder saber como os indivíduos provavelmente explorarão o sistema em cada etapa e, assim, se poderá evitar armadilhas comuns. Os resultados devem ser uma aprendizagem on-line ativa, boas contribuições, interação entre os participantes e maior satisfação dos alunos. E-moderadores que entendem o modelo e o aplicam devem gostar mais do seu trabalho e gastar menos tempo tentando recrutar participantes recalcitrantes e mais tempo a projetar e executar e-atividades criativas. (Salmon, 2004, 13)

Delinear e-atividades fantásticas e desenhar estratégias criativas de aprendizagem implica seguir um bom guia que possibilite ao e-professor estabelecer a comunicação com os alunos na condução de uma e-atividade, estimulando o diálogo e o trabalho colaborativo. É preciso seguir uma trajetória (Salmon, 2000; 2004): 1ª etapa: acesso e motivação (os estudantes acedem ao sistema e conseguem utilizar os fóruns de discussão e o professor dá atenção à sua motivação); 2ª etapa: socialização online (construção de identidades virtuais e encontro de cada indivíduo com o resto do grupo de pares); 3ª etapa: partilha de informação (o professor disponibiliza linhas orientadoras ou regras de etiqueta online que moderem a comunicação entre alunos); 4ª etapa: construção do conhecimento (as discussões aumentam sobre a temática do curso e a interação tem um carácter mais colaborativo, uma vez que a comunicação depende do estabelecimento do consenso ou da partilha de uma compreensão comum sobre determinado conceito); e 5ª etapa: desenvolvimento (os estudantes procuram outras maneiras para utilizar o sistema em benefício dos seus objetivos de aprendizagem). Os participantes serão diferentes na quantidade de tempo que cada um precisará em cada etapa antes de progredir. Na última fase os estudantes estão aptos para realizar a gestão da sua experiência de aprendizagem

e apoiar os outros formandos e respetivos grupos de traballo (Morais & Cabrita, 2008). Diante do modelo pedagógico centrado no estudante são utilizadas metodologias de ensino ativas/participativas, isto é, metodologias focadas nas capacidades e competências dos estudantes que têm por meta tornar a aprendizagem num processo significativo, são a escolha certa que conduz ao sucesso e à construção do ecossistema digital no ensino superior.

### Referências

- Almenara, J.C., Osuna, J.B. & Cejudo, M. C. (2010). El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review*, (pp. 26-37) <http://greav.ub.edu/der/>
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conference context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2). Retrieved from <http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n2/pdf/>
- Garrison, D. R. (2007). Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11, p. 63.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, vol. 2, núm. 2-3, pp. 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172. doi: 10.1016/j.iheduc.2007.04.001
- Lowenthal, D. A., & Lowenthal, P. R. (2010). A mixed methods examination of instructor social presence in accelerated online courses. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO. doi: 10.4018/978-1-4666-9582-5.ch006
- Moreira, J. A., Henriques, S., Barros, D., Goulão, F., & Caeiro, D. (2020). *Educação Digital em Rede: Princípios para o Design Pedagógico em Tempos de Pandemia*.

Universidade Aberta de Lisboa.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9988> DOI: <https://doi.org/10.34627/rfg0-ps07>

Morais, N. & Cabrita, I. (2008). b-Learning: impacto no desenvolvimento de competências no ensino superior politécnico. *Revista de Estudos Politécnicos, Polytechnical Studies Review*, Vol VI, nº 9, pp.1-31

Salmon, G. (2000). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. Kogan Page.

Salmon, G. (2004). *The Key to Active Online Learning*. Kogan Page.

Salmon, G. (2019). May the Fourth be with you: Creating Education 4.0. *Journal of Learning for Development*, 6(2), 95–115.  
<https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/352>

Ciência de Dados, Psicopedagogia e Psicologia Educacional: campo de pesquisa por construir

João Batista Carvalho Nunes (0000-0002-1270-0026)\*

\*Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Contato: João Batista Carvalho Nunes (joao.nunes@uece.br)

## Resumo

A ciência de dados (*data science*) tem se destacado por estar orientada à busca de soluções para problemas reais, assim como poder combinar dados digitais estruturados (armazenados em um banco de dados relacional) e não-estruturados (áudio, vídeo, postagens em redes sociais etc.). Este trabalho procura sintetizar os resultados de uma pesquisa de natureza exploratória, cujo objetivo é mapear as publicações científicas que articulem ciência de dados com Psicopedagogia ou Psicologia Educacional, em âmbito internacional. A metodologia foi assentada no paradigma pragmático e na abordagem quantitativa. Fez uso do método de mapeamento sistemático de publicações científicas, tomando, como fonte, as bases de resumos e de indexação PsycINFO e ERIC. Foram utilizadas na busca as expressões em inglês: *data science*, *learning analytics* (análítica da aprendizagem), *machine learning* (aprendizado de máquina), *artificial intelligence* (inteligência artificial) e *natural language processing* (processamento de linguagem natural), combinadas uma a uma com a palavra *Psychopedagogy* (Psicopedagogia) ou a expressão *Educational Psychology* (Psicologia Educacional). Os títulos e resumos dos registros obtidos foram conferidos e, caso constasse dúvida acerca da relação com o objeto da pesquisa, o texto completo foi consultado se estivesse disponível. Os registros resultantes foram analisados quanto ao conteúdo e a sua distribuição no tempo, tipo de publicação (artigo, tese, etc.) e, em relação aos artigos, periódico no qual foi publicado. Os resultados revelaram que ainda é incipiente o número de publicações científicas que articulam ciência de dados com Psicopedagogia ou Psicologia Educacional.

*Palavras-chave:* ciência de dados, psicopedagogia, psicologia educacional

## **Data Science, Psychopedagogy and Educational Psychology: research field to be built**

### Abstract

Data science has stood out for being oriented towards finding solutions to real problems, as well as being able to combine structured digital data (stored in a relational database) and unstructured data (audio, video, social media posts etc.). This work seeks to synthesize the results of an exploratory research, whose objective is to map the scientific publications that articulate data science with Psychopedagogy or Educational Psychology, at an international level. The methodology was based on the pragmatic paradigm and quantitative approach. It used the method of systematic mapping of scientific publications, taking, as a source, the PsycINFO and ERIC databases of abstracts and indexing. The following expressions in English were used in the search: data science, learning analytics, machine learning, artificial intelligence and natural language processing, combined one by one with the word Psychopedagogy or the expression Educational Psychology. The titles and abstracts of the obtained records were checked and, if there was any doubt about the relationship with the research object, the full text was consulted if it was available. The resulting records were analyzed in terms of content and distribution over time, type of publication (article, dissertation etc.) and, in relation to articles, the journal in which they were published. The results revealed that the number of scientific publications that articulate data science with Psychopedagogy or Educational Psychology is still incipient.

*Keywords:* data science, psychopedagogy, educational psychology

Estudo realizado pela International Data Corporation (IDC) prevê que a quantidade de dados digitais existentes globalmente irá crescer de 18 zettabytes<sup>6</sup>, em

---

<sup>6</sup> Um zettabyte (ZB) corresponde a  $10^{21}$  bytes ou  $10^{12}$  gigabytes (GB).

2018, para 175 zettabytes, em 2025. Estima, ainda, que seis bilhões de pessoas, 75% da população mundial, irão interagir com dados todos os dias (Reinsel et al., 2018).

Diante desse crescimento exponencial na produção de dados digitais nas últimas décadas, seja por meio da ação humana, seja de forma automatizada, observou-se o surgimento e a rápida expansão da ciência de dados (*data science*) nas diversas áreas do conhecimento (Priestley & McGrath, 2019). Sua origem está relacionada ao artigo “The Future of Data Analysis”, de John Tukey, publicado em 1962 em *The Annals of Mathematical Statistics*. A expressão “*data science*”, contudo, somente aparecerá em 1974, empregada pelo cientista da computação Peter Naur (Cao, 2017; Donoho, 2017).

A ciência de dados integra conhecimentos da estatística, computação e da área específica na qual está sendo aplicada (Blei & Smyth, 2017). Tem se destacado por estar orientada à busca de soluções para problemas reais, assim como poder combinar dados digitais estruturados (armazenados em um banco de dados relacional) e não-estruturados (áudio, vídeo, postagens em redes sociais etc.). Compreende um “[...] conjunto de princípios, definições de problemas, algoritmos e processos para extrair padrões não óbvios e úteis de grandes conjuntos de dados”<sup>7</sup> (Kelleher & Tierney, 2018, p. 1).

Sua crescente adoção na área de educação pode ser constatada, segundo McFarland et al. (2021), pela expressiva elevação de, no mínimo, cinco palavras-chave em publicações constantes na base ERIC de 2000 a 2020: *learning analytics* (analítica da aprendizagem), *machine learning* (aprendizado de máquina), artificial intelligence (inteligência artificial), *data science* e *natural language processing* (processamento de linguagem natural). Inclusive, o destaque da analítica da aprendizagem entre essas expressões pode ser observado no seu desenvolvimento na América Latina, incluindo o Brasil (Cechinel et al., 2020; Nunes, 2015). Em função de sua perspectiva abrangente, a ciência de dados pode ser considerada, ademais, um campo que inclui esses outros domínios.

Essa expansão da ciência de dados no âmbito educacional precisa ser analisada sob a perspectiva de diferentes campos disciplinares, como, por exemplo, a

---

<sup>7</sup> Texto original: “[...] set of principles, problem definitions, algorithms, and processes for extracting nonobvious and useful patterns from large data sets”.

Psicopedagogia e a Psicologia Educacional. Segundo defende Williamson (2016), ela compreende estratégias biopolíticas que atuam sobre o corpo, as emoções e a mente das crianças. Para o autor, “os métodos científicos de gestão da vida tornaram-se técnicas-chave no governo das sociedades contemporâneas, e a ciência dos dados educacionais está pronta para implementar esses métodos de poder na gestão das vidas das crianças biodigitais<sup>8</sup>” (Williamson, 2016, p. 414).

Este trabalho, por conseguinte, procura sintetizar os resultados de uma pesquisa de natureza exploratória, cujo objetivo é mapear as publicações científicas que articulem ciência de dados com Psicopedagogia ou Psicologia Educacional, em âmbito internacional.

Além desta seção introdutória, o texto está constituído de mais três seções. Na sequência, será detalhada a metodologia empregada na pesquisa. A continuação, serão explicitados os resultados obtidos e a discussão desses achados. Em seguida, serão expressas as considerações finais.

## **Metodologia**

A metodologia foi assentada no paradigma pragmático. Implica considerar uma ontologia fundamentada em realidades singulares e múltiplas; uma epistemologia assentada no que funciona, ou seja, na praticidade; e uma metodologia que busca utilizar o que atende ao propósito da pesquisa, ou seja, métodos quantitativos, qualitativos ou a integração de ambos (Creswell & Clark; 2013; Kivunja & Kuyini, 2017).

Em função do objetivo da pesquisa, adotou-se a abordagem quantitativa e o método de mapeamento sistemático de publicações científicas. Esse método permite “[...] fornecer visão geral de uma área de pesquisa por meio da classificação e contagem de contribuições em relação às categorias dessa classificação [...]. Envolve pesquisar a literatura para saber quais tópicos foram abordados na literatura e onde a literatura foi publicada.”<sup>9</sup> (Petersen et al., 2015).

---

<sup>8</sup> Texto original: “Scientific methods of life management have become key techniques in the governing of contemporary societies, and educational data science is poised to enact such methods of power in the management of the lives of biodigital children”.

<sup>9</sup> Texto original: “[...] are designed to give an overview of a research area through classification and counting contributions in relation to the categories of that classification [...]. It involves searching the



Para se realizar o mapeamento sistemático, tomou-se, como fonte, as bases de resumos e de indexação PsycINFO e ERIC. A base PsycINFO é mantida pela American Psychological Association (APA), sendo considerada a principal na área de Psicologia, com publicações vinculadas às ciências comportamentais e sociais, compreendendo aproximadamente 2.300 periódicos científicos. Mantida pelo Institute of Education Sciences (IES) do U.S. Department of Education, ERIC é a principal base na área de Educação, abrangendo aproximadamente 1.280 periódicos científicos (Nunes, 2021).

A busca foi empreendida nas bases em maio de 2023, restringindo-a ao campo “abstract” em qualquer ano. Utilizaram-se as expressões em inglês adotadas por McFarland et al. (2021): *data science*, *learning analytics* (analítica da aprendizagem), *machine learning* (aprendizado de máquina), *artificial intelligence* (inteligência artificial) e *natural language processing* (processamento de linguagem natural). Elas foram combinadas uma a uma com a palavra “*Psychopedagogy*” (Psicopedagogia) ou a expressão “*Educational Psychology*” (Psicologia Educacional).

Os títulos e resumos dos registros obtidos foram conferidos e, caso constasse dúvida acerca da relação com o objeto da pesquisa, o texto completo foi consultado se estivesse disponível. Os registros resultantes foram analisados quanto ao conteúdo e a sua distribuição no tempo, tipo de publicação (artigo, livro, trabalho em evento etc.) e, em relação aos artigos, periódico no qual foi publicado.

Os dados foram organizados no aplicativo de planilha eletrônica LibreOffice Calc, versão 7.4.7. Na análise estatística realizada, foram calculadas medidas e gerados gráficos empregando-se o mesmo aplicativo.

### **Resultados e discussão**

Aplicando-se as expressões de busca nas bases PsycINFO e ERIC, foram obtidos inicialmente 49 registros, sendo 28 na primeira base e 21 na segunda, conforme Tabela 1. Quando as expressões *data science*, *learning analytics*, *machine learning*, *artificial intelligence* e *natural language processing* foram combinadas com a palavra

---

literature in order to know what topics have been covered in the literature, and where the literature has been published”.

*psychopedagogy*, apenas se obteve um registro vinculado à expressão *data science* e somente na base ERIC.

Após leitura dos títulos de todos os registros, observou-se que quatro registros se repetiram entre as bases, um se repetiu entre duas expressões de busca dentro da base PsycINFO, e dois registros encontrados na base PsycINFO eram simples correções de artigos já selecionados anteriormente na busca. Retirando-se as repetições (cinco) e correções (duas) do conjunto de 49 registros, restaram 42.

A leitura dos resumos e, quando necessário, do texto completo, possibilitou a eliminação de 21 registros que não atendiam ao objetivo da pesquisa, ou seja, não poderiam ser considerados publicações científicas que articulavam ciência de dados com Psicopedagogia ou Psicologia Educacional. Dos 21 registros que satisfaziam ao objetivo, não se conseguiu acesso somente a um. Ao final, o conjunto de publicações científicas objeto de análise compreendeu 20 registros.

### Tabela 1

*Resultado da aplicação das expressões de busca nas bases PsycINFO e ERIC em maio/2023 e da análise dos registros obtidos*

Expressões	Textos Obtidos		Rep.	Rep.	Cor.	Não	Não	Textos
			entre	dentro		Atende	Disp.	Resultantes
	PsycINFO (A)	ERIC (B)	Bases (C)	de Base (D)	(E)	(F)	(G)	(H)
"data science" AND "educational psychology"		1				1		
"learning analytics" AND "educational psychology"	1	2				3		
"machine learning" AND "educational psychology"	6			1	1			4
"artificial intelligence" AND "educational psychology"	17	15	2			16	1	13

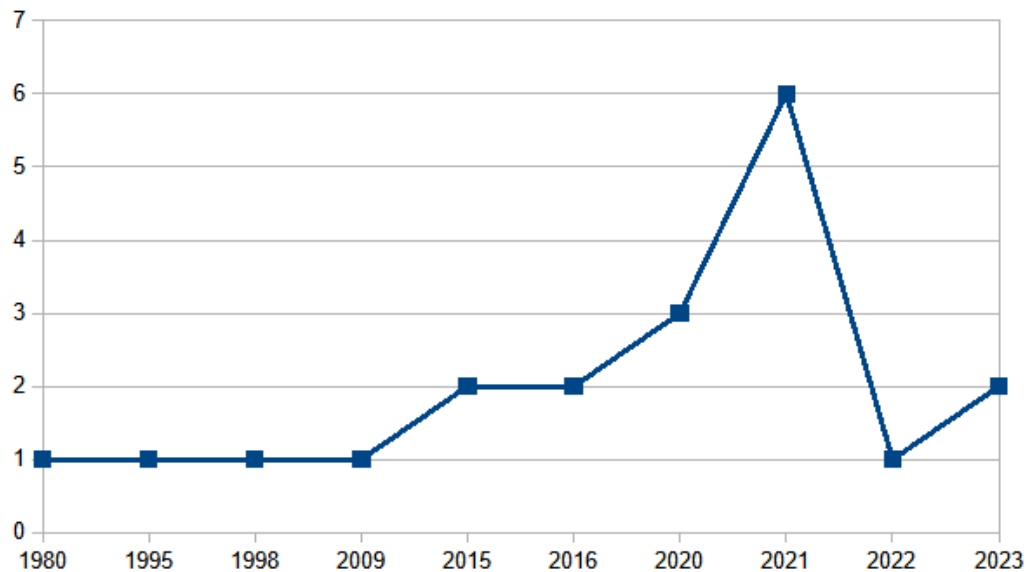
"natural language processing" AND "educational psychology"	4	2	2	1	1	2		
"data science" AND "psychopedagogy"		1				1		
"learning analytics" AND "psychopedagogy"								
"machine learning" AND "psychopedagogy"								
"artificial intelligence" AND "psychopedagogy"								
"natural language processing" AND "psychopedagogy"								
Total	28	21	4	1	2	21	1	20

*Nota:* Foram usadas as seguintes abreviaturas no cabeçalho: Rep. – Repetição; Cor. – Correção; Disp. – Disponível. Os valores constantes na coluna “Textos Resultantes” (H) correspondem à seguinte operação aritmética:  $(H) = [(A) + (B)] - [(C) + (D) + (E) + (F) + (G)]$ .

Observando-se o ano de publicação dessas obras, a mais antiga data de 1980, conforme Figura 1. O número de obras publicadas a cada ano permanece constante de 1980 até 2009, quando aponta tendência de crescimento até 2021. Em 2022, há queda nesse indicador, provavelmente associada ao período pandêmico vivido. Novo aumento no número de publicações acontece em 2023. Como a coleta de dados ocorreu em maio desse ano, é possível que outras obras ainda sejam publicadas em 2023. Essas publicações são constituídas por 15 (75%) artigos em periódicos científicos, quatro (20%) teses de doutorado e um (5%) capítulo de livro.

## Figura 1

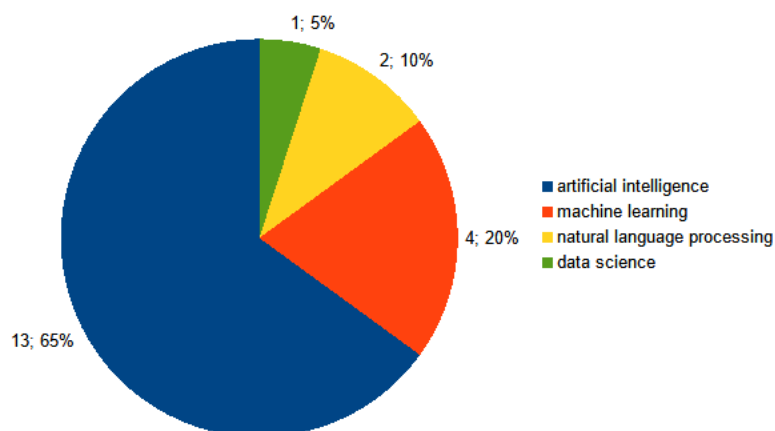
*Publicações científicas nas bases PsycINFO e ERIC que articulam ciência de dados com Psicopedagogia ou Psicologia Educacional, 1980-2023*



Embora o descritor *learning analytics* traga o termo aprendizagem (*learning*), tema comum de investigação das áreas de Psicologia Educacional e Psicopedagogia, nenhuma das 20 publicações resultantes aponta esse tema no resumo. Sobressaem-se estudos que articulam inteligência artificial (13; 65%) e aprendizado de máquina (4; 20%) com Psicologia Educacional. A expressão *data science* ainda é timidamente empregada, sendo responsável por somente 5% do total de registros (Figura 2).

**Figura 2**

*Publicações científicas nas bases PsycINFO e ERIC que articulam ciência de dados com Psicopedagogia ou Psicologia Educacional, por expressão de busca*



O conjunto de 15 artigos obtidos está publicado em 12 periódicos internacionais, com proeminência para *Frontiers in Psychology* (três artigos ou 20.0% desse total) e *Journal of Educational Psychology* (dois artigos ou 13.3% do total). Nos demais periódicos, somente foi registrado um artigo (Tabela 2).

## Tabela 2

*Artigos nas bases PsycINFO e ERIC que articulam ciência de dados com Psicopedagogia ou Psicologia Educacional, por periódicos, 1980-2023*

Periódicos	Artigos
Computer Assisted Language Learning	1
Education and Information Technologies	1
Frontiers in Human Neuroscience	1
Frontiers in Psychology	3
International Journal of Artificial Intelligence in Education	1
International Journal of Human-Computer Interaction	1
Journal of Educational Psychology	2
Journal of University Education	1
Pedagogy, Culture and Society	1
PLoS ONE	1
Review of Educational Research	1
The American Journal of Psychology	1
Total	15

Embora se observe crescimento nas pesquisas que tratam sobre ciência de dados, incluindo os tópicos empregados na busca realizada (Cechinel et al., 2020; Nunes, 2015), os resultados alcançados mediante a consulta às bases de resumos e de indexação PsycINFO e ERIC revelaram que ainda é incipiente o número de publicações científicas que articulam ciência de dados com Psicopedagogia ou Psicologia Educacional. Observou-se reduzida quantidade de obras que trazem a relação entre as expressões em inglês *data science*, *machine learning*, *artificial intelligence* e *natural language*

*processing*, combinadas uma a uma com a palavra “*psychopedagogy*” ou a expressão “*educational psychology*”. Não se conseguiu encontrar obras relacionadas ao descritor *learning analytics*. No caso da busca vinculada à Psicopedagogia, somente foi obtido um registro, indicando se tratar de uma área cujos estudos vinculados à ciência de dados ainda estão no início.

Considerando que os 12 periódicos, nos quais foram publicados os 15 artigos encontrados nas bases PsycINFO e ERIC, são estrangeiros e que os demais cinco trabalhos também foram publicados fora do Brasil, pode-se afirmar que existe um promissor campo de pesquisa a ser construído no País, articulando Psicopedagogia e Psicologia Educacional com ciência de dados. Para tanto, propõe-se o investimento na formação em ciência de dados para os pesquisadores das áreas de Psicologia, Psicopedagogia e Educação, a fim de que, para além de parcerias que possam ser constituídas com profissionais das áreas de Ciências da Computação, Estatística ou afins, eles possam usar o conjunto de técnicas e ferramentas disponíveis nessa área para contribuir com a melhoria contínua do processo de aprendizagem no âmbito escolar e universitário.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa, de natureza exploratória, indicou que, no tocante às publicações científicas indexadas nas bases PsycINFO e ERIC, ainda é muito reduzida a quantidade de estudos que articulam ciência de dados com Psicopedagogia ou Psicologia Educacional. Espera-se, por conseguinte, dar continuidade a esta investigação, ampliando a análise para abranger os objetos de pesquisa e métodos de investigação empregados nas obras encontradas. Isso favorecerá a identificação, com maior precisão, de aspectos ainda não pesquisados nesse campo ou que mereçam mais estudos.

Também se pretende ampliar as bases utilizadas na consulta, de modo a incluir as de natureza multidisciplinar, como Dimensions, Scopus e Web of Science, além de bases especializadas nas áreas de Ciência da Computação e Engenharias, como ACM Digital Library e IEEE Xplore.

## Referências

- Blei, D. M.; & Smyth, P. (2017). Science and data science. *PNAS*, 114(33), 8689-8692.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.1702076114>
- Cao, L. (2017). Data science: a comprehensive overview. *ACM Computing Surveys*, 50(3), 1-42. <http://dx.doi.org/10.1145/3076253>
- Cechinel, C.; Ochoa, X.; Santos, H. L.; Nunes, J. B. C.; Rodés, V.; & Queiroga, E. M. (2020). Mapping learning analytics initiatives in Latin America. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 892-914. <https://doi.org/10.1111/bjet.12941>
- Creswell, J. W.; & Clark, V. L. (2013). *Pesquisa de métodos mistos* (2ª ed.). Penso.
- Donoho, D. (2017). 50 years of data science. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 26(4), 745-766. <https://doi.org/10.1080/10618600.2017.1384734>
- Kelleher, J. D.; & Tierney, B. (2018). *Data science* [edição do Kindle]. The MIT Press.
- Kivunja, C.; & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- McFarland, D. A.; Khanna, S.; Domingue, B. W.; & Pardos, Z. A. (2021). Education data science: past, present, future. *AERA Open*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/23328584211052055>
- Nunes, J. B. C. (2015). Estado da arte sobre analítica da aprendizagem na América Latina. In Sociedade Brasileira de Computação. *Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação* (pp. 1024-1033). SBC. <https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.1024>
- Nunes, J. B. C. Busca de literatura científica na área de Educação. In J. B. C. Nunes et al. (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes: retomando o debate* (pp. 11-23). EdUECE.
- Petersen, K.; Vakkalanka, S.; & Kuzniarz, L. (2015). Guidelines for conducting systematic mapping studies in software engineering: an update. *Information and Software Technology*, 64, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infsof.2015.03.007>

- Priestley, J.; & McGrath, R. J. (2019). The evolution of data science: a new mode of knowledge production. *International Journal of Knowledge Management*, 15(2), 1-13. <https://doi.org/10.4018/IJKM.2019040106>
- Reinsel, D.; Gantz, J.; & Rydning, J. (2018). *The digitization of the world: from edge to core*. IDC. <https://www.seagate.com/files/www-content/our-story/trends/files/idc-seagate-dataage-whitepaper.pdf>
- Williamson, B. (2016). Coding the biodigital child: the biopolitics and pedagogic strategies of educational data science. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(3), 401–416. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2016.1175499>



Educação no período pós-pandêmico: as TDICs no contexto da rede pública municipal de Fortaleza/Brasil

Rodrigo Leite Rodrigues (0009-0002-4048-1155)\*,

Elizangela Maia Braga (0009-0009-2142-4519)\*,

João Batista Carvalho Nunes (0000-0002-1270-0026)\*

\*Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Este trabalho conta com o financiamento da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), por meio do Projeto Observatório da Rede Municipal de Educação: pesquisas em políticas educacionais, convênio entre a SME e a UECE.

Contato: João Batista Carvalho Nunes (joao.nunes@uece.br)

## Resumo

As medidas de isolamento e distanciamento social exigidas pela pandemia de Covid-19 acentuaram a necessidade de formação dos professores para o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), assim como de práticas inovadoras em consonância com a realidade social e o acesso e o domínio dessas tecnologias na comunidade escolar. Diante do retorno às atividades presenciais, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o uso das TDICs na prática pedagógica de professores do 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, Estado do Ceará – Brasil, que foram incorporadas ao cenário educacional pós-pandêmico. Sob a perspectiva metodológica, o estudo adota o paradigma pragmático e a abordagem mista, integrando procedimentos quantitativos e qualitativos. Emprega o método de pesquisa do estudo de caso, utilizando-se de casos múltiplos e extremos. Os casos são quatro escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, sendo duas com os melhores e duas com os piores resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do ano de 2021. A coleta dos dados será constituída pela aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas aos docentes do 9º ano do ensino fundamental dessas quatro escolas. A análise estatística será utilizada para os itens fechados do instrumento, enquanto, para os itens abertos, far-se-á uso da análise de conteúdo. Ao final, os dados

1952

quantitativos e qualitativos serão integrados. Os softwares NVivo e R serão empregados para apoiar a análise dos dados.

*Palavras-chave:* tecnologias digitais, formação de professores, era pós-pandêmica.

### **Education in the post-pandemic period: DICTs in the context of the municipal public network in Fortaleza/Brazil**

#### Abstract

The isolation and social distancing measures required by the Covid-19 pandemic have accentuated the need for teacher education to use Digital Information and Communication Technologies (DICT), as well as innovative practices in line with the social reality and the access and the domain of these technologies in the school community. In view of the return to face-to-face activities, this research has as its general objective to analyze the use of DICTs in the pedagogical practice of teachers of the 9th grade of elementary school in the municipal public teaching network of Fortaleza, State of Ceará - Brazil, which were incorporated into the post-pandemic educational scenario. Under the methodological perspective, the study adopts the pragmatic paradigm and the mixed approach, integrating quantitative and qualitative procedures. It employs the case study research method, using multiple and extreme cases. The cases are four schools in the municipal public teaching network of Fortaleza, two with the best and two with the worst results obtained in the Basic Education Development Index (Ideb), for the year 2021. Data collection will consist of applying questionnaires with open and closed questions to teachers of the 9th grade of elementary education in these four schools. Statistical analysis will be applied for closed instrument items, while content analysis will be employed for open items. In the end, quantitative and qualitative data will be integrated. NVivo and R software will be used to support data analysis.

*Keywords:* digital technologies, teacher education, post-pandemic era

O período de emergência global causado pela pandemia de Covid-19 impôs transformações profundas no campo educacional em praticamente todos os níveis de ensino. Com a implantação do ensino remoto emergencial, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se tornaram fundamentais para garantir a continuidade do processo educativo durante esse período, e as instituições de ensino passaram por processo acelerado de integração dessas tecnologias em suas atividades diárias.

Diante desse contexto, professores e alunos enfrentaram a necessidade de se adaptarem a novos recursos, como as plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, que até então eram amplamente utilizadas na Educação a Distância (EaD). Esse momento, no entanto, também trouxe diversos desafios adicionais à prática pedagógica dos professores, como a falta de acesso igualitário à tecnologia por parte dos alunos, dificuldades técnicas no seu uso e a necessidade de desenvolver novas competências em tecnologia educacional (Ryn & Sandaran, 2020), situações já conhecidas relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos estudantes no contexto escolar brasileiro.

A incorporação das TDICs no contexto pós-pandêmico é um reflexo da transformação digital na educação impulsionada pela pandemia de Covid-19, que promoveu o deslocamento das tecnologias digitais de auxiliares para imprescindíveis (Santos et al., 2021). Essas tecnologias ampliam as oportunidades de acesso ao conhecimento, promovem a personalização do aprendizado, incentivam a colaboração e a interação entre os participantes, e possibilitam o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para os estudantes no século XXI.

Nesse sentido, esta investigação em andamento está centrada em explorar a incorporação das tecnologias digitais ao contexto educacional pós-pandêmico. Ela se propõe a responder o seguinte questionamento: como os professores da rede pública municipal de Fortaleza estão incorporando as TDICs ao cenário de sala de aula neste momento de pós-pandemia? Com base nesse problema, seu objetivo geral é analisar o uso das TDICs na prática pedagógica de professores do 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, Estado do Ceará – Brasil, que foram incorporadas ao cenário educacional pós-pandêmico.

Além desta parte introdutória, o texto está organizado em mais três seções. Na próxima, os desafios da educação no período pós-pandêmico serão brevemente discutidos, com especial atenção para o contexto da rede pública municipal de Fortaleza. Na sequência, a metodologia a ser desenvolvida na pesquisa será explicitada. As considerações finais constituem a última seção.

### **Desafios da educação para o período pós-pandêmico**

A pandemia da Covid-19, no início do ano de 2020, trouxe para o mundo alterações significativas na forma de viver, trabalhar e estudar devido à necessidade de distanciamento social para diminuir o impacto da disseminação do vírus. Diante disso, o fechamento das escolas e a suspensão das aulas de forma presencial suscitaram a necessidade da promoção de aulas mediadas por tecnologias, denominadas de ensino remoto, em todo o mundo, causando a pior crise educacional do mundo já registrada (The World Bank et al., 2021).

Em decorrência da pandemia da Covid-19 e da crise educacional instalada, os sistemas de ensino buscaram atenuar os impactos do fechamento de escolas e universidades. Implantaram diversas estratégias para auxiliar o aprendizado dos alunos, englobando plataformas *online*, programação de TV e rádio e atividades impressas para serem realizadas, pelos alunos, em casa. Entretanto, o estabelecimento, a anuência e eficácia dessas formas de ensino variaram e, em muitos países, essa substituição foi inadequada (The World Bank et al., 2021).

Sob essa perspectiva, a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020), no documento denominado “Educação em um mundo pós-COVID: nove ideias para ação pública”, reconhece a relevância da conectividade digital e das plataformas *online* como forma de garantir o acesso à informação e à educação, que são direitos fundamentais dos cidadãos.

O relatório comum de Unesco, Unicef e Banco Mundial (The World Bank et al., 2021), contudo, aponta que, apesar dos esforços dos sistemas educacionais para oferecer oportunidades de aprendizado remoto para os alunos, em alguns países de baixa e média renda, os professores receberam apoio insuficiente no seu desenvolvimento profissional

para a mudança do ensino presencial para o remoto, tornando-os despreparados para o desempenho de sua atividade profissional.

Nada pode substituir, segundo a UNESCO (2020), a ação pedagógica dos professores, pois a função de professor não é apenas ser um usuário das tecnologias, mas ser um facilitador do conhecimento e guia pedagógico por meio das tecnologias. Os sistemas educacionais mais bem preparados para superar crises educacionais serão os que valorizam os professores e disponibilizam condições adequadas para que eles desempenhem seu trabalho de forma autônoma e colaborativa para uma transformação digital da educação.

Ainda nesse relatório (The World Bank et al., 2021), menciona-se o fato de que a crise da Covid-19 trouxe situações críticas, mas também favoreceu a percepção de que a transformação e a inovação na educação são possíveis. Aponta que a educação remota e híbrida – uma necessidade durante a pandemia – tem competência para mudar o futuro da aprendizagem, caso os sistemas sejam revigorados e as tecnologias digitais sejam melhor aproveitadas para complementar e apoiar professores qualificados.

Esse cenário é corroborado pela UNESCO (2020), ao afirmar que as instituições escolares, muitas vezes criticadas pela manutenção do conservadorismo, mostraram-se capazes de se adaptar em função da necessidade apresentada. Ressalta-se que os dispositivos digitais desobrigaram a aprendizagem vinculada a locais estáticos e predeterminados, transformando essencialmente a forma como o conhecimento se movimenta nas sociedades e aumentando de forma exponencial o interesse pelas tecnologias voltadas para a aprendizagem.

No que concerne ao uso das tecnologias digitais na educação brasileira, durante o período da pandemia da Covid-19, segundo a pesquisa desenvolvida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação [Cetic.br] (2021), com a suspensão das atividades presenciais e a necessidade do uso das tecnologias na educação, as desigualdades de oportunidades entre os estudantes se sobressaíram. Isso foi constatado com base nos dados acerca das estratégias adotadas pelas instituições educacionais para o desenvolvimento das atividades escolares. Destacaram-se aplicativos, plataformas e redes sociais no processo de ensino e aprendizagem, os quais

dependem de acesso à internet e de dispositivos eletrônicos que não estão disponíveis para a maioria da população do Brasil.

Quanto à inserção das tecnologias digitais na educação pública municipal de Fortaleza/Ceará/Brasil, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), visando atender à legislação brasileira, aprovou o Plano Municipal de Educação 2015-2025 (Lei nº 10.371, 2015). Ele traz como estratégias, entre outras, a universalização do acesso à rede mundial de computadores e do uso de dispositivos de Informática, a fim de promover o uso pedagógico das tecnologias digitais com foco na promoção da aprendizagem dos alunos. O Plano, ademais, ressalta que a incorporação das TDICs no processo ensino e aprendizagem somente será possível com uma formação de professores que reconheça o fato de que a prática docente precisa ser baseada em conhecimentos e metodologias promotoras da aprendizagem dos estudantes, além de considerar que a estruturação do conhecimento e a compreensão de novas tecnologias advém da qualidade da formação das pessoas.

No entanto, somente depois de aproximadamente um ano da situação de distanciamento social imposta pela pandemia da Covid-19 e do reconhecimento da necessidade do uso das tecnologias digitais para a realização das aulas, de forma remota, nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio da Lei nº 11.092, de 18 de março de 2021, garantiu o acesso à internet e a equipamentos, para fins pedagógicos, para estudantes e profissionais da educação pública municipal (Lei nº 11.092, 2021). Outrossim, foram implantados programas e projetos visando a formação de professores para a inserção das TDICs no processo ensino e aprendizagem, além de ações de infraestrutura tecnológica na rede municipal de ensino de Fortaleza (Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza [SME], 2021).

Lançadas em 2019, as Salas de Inovação Educacional são espaços nas escolas municipais de Fortaleza constituídos de *chromebooks* e de ferramentas e aplicativos do Google for Education. Ao final de 2022, já haviam sido implantadas 200 salas (Prefeitura de Fortaleza, 2022). Seu objetivo é “... desenvolver experiências visando a inserção e integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ao currículo

escolar do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza ...” (Prefeitura de Fortaleza, 2022, p. 10).

Dentre as ações de fomento à inserção das TDICs nas escolas, o Programa TechEduca pretende contemplar ações de inovação educacional e implantação de novas tecnologias de ensino na rede pública municipal por meio de ações como: instituição de 250 Salas de Inovação Educacional com o fito de viabilizar acesso às tecnologias digitais; instalação de internet de qualidade nas escolas; introdução de linguagem de programação e robótica no currículo das escolas e criação de 200 salas de cultura maker<sup>10</sup> (SME, 2022).

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, por meio da Academia do Professor Darcy Ribeiro<sup>11</sup>, efetiva, demais, a formação continuada dos profissionais da educação (professores, técnicos, coordenadores pedagógicos e gestores), inclusive com foco no uso de tecnologias digitais e desenvolvimento de competências que promovam a aprendizagem dos alunos (SME, 2023a). Publicou, além disso, um “Guia de orientações para o desenvolvimento de cultura digital e utilização de recursos tecnológicos na escola”, no qual orienta os profissionais da sua rede de ensino a utilizar os equipamentos disponíveis na escola com o fito de favorecer a inovação educacional (SME, 2023b).

Entretanto, apesar dessas ações, por parte da Prefeitura Municipal de Fortaleza, demonstrarem o propósito de fomentar a inserção das tecnologias digitais na rotina das escolas públicas municipais, a pesquisa de Rebouças (2022) aponta que os gestores escolares necessitam ser atendidos em relação às suas demandas de desenvolvimento com foco no uso das TDICs de forma efetiva e sistemática, pois “embora tenha indicativo de ações formativas para a utilização dessas tecnologias, elas não ocorrem de maneira sistemática, mas pontual, configurando a inexistência de uma política de formação continuada para gestores escolares nesse campo.” (Rebouças, 2022, p. 101).

Outro aspecto relevante em relação à formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Fortaleza, em particular dos professores, está expresso na investigação de Duarte (2022). Na perspectiva dos docentes investigados, os cursos de

---

<sup>10</sup> As salas de cultura maker são espaços que proporcionam aos alunos a oportunidade de colocar em prática ideias e criações inovadoras.

<sup>11</sup> A Academia do Professor Darcy Ribeiro é um equipamento que compõe as ações do programa Juntos por Fortaleza e integra a política de formação e valorização dos profissionais da educação municipal.

graduação dos quais participaram não ofereceram de forma eficiente o aperfeiçoamento de competências e habilidades no uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica, que necessita ser suprida por meio de ações de formação continuada. Ademais, no referido estudo, a maioria dos docentes declara existir política de formação continuada de professores na rede municipal de Fortaleza; todavia, ressaltam não ter recebido formação para o uso das TDICs no período de 2013 a abril/2022, incluindo o período pandêmico.

Cabe destacar que, segundo o estudo de Duarte (2022), os professores consideram fundamental a formação continuada com vistas à incorporação das tecnologias digitais na sua práxis, a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Apontam que essas ações de formação continuadas devam ocorrer de forma planejada, contemplando toda a rede de ensino municipal, pois, conforme o ponto de vista dos professores, isso não ocorre. Ademais, declaram ser necessário que as ações formativas para o uso das tecnologias digitais sejam, também, de natureza prática, além do fato de haver, nas escolas e para os profissionais, “... suporte técnico com equipamentos e sistemas em pleno funcionamento para o sucesso desse processo formativo.” (Duarte, 2022, p. 145).

### **Metodologia**

O presente estudo se alicerça no paradigma pragmático, fundamentado no que funciona para dar conta do problema e do objetivo da investigação. Adota a abordagem mista, integrando dados quantitativos e qualitativos. Parte-se da premissa “... de que a coleta de diversos tipos de dados proporciona um entendimento mais completo de um problema de pesquisa do que um tipo de dados isoladamente” (Creswell & Creswell, 2021, p.14).

Elegeu-se como método de pesquisa o estudo de casos múltiplos e extremos (GIL, 2018). O campo de investigação está constituído de duas unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Fortaleza com os menores registros do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no 9º ano do ensino fundamental em 2021, e duas unidades escolares da mesma rede com os maiores resultados no referido Índice, conforme Tabela 1. O IDEB é o mais importante indicador global de qualidade da educação brasileira (Soares & Xavier, 2013).



Fortaleza é a capital do Estado do Ceará, localizado na Região Nordeste do Brasil. A rede de ensino pública municipal é a quarta maior na oferta de ensino fundamental no País e maior na referida Região Nordeste, com 176.121 estudantes matriculados em 2022 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023).

### **Tabela 1**

*Escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza/Ceará/Brasil com melhores e piores resultados no IDEB para o 9º ano do ensino fundamental em 2021*

Escolas	IDEB – 2021
Escola A1	6.4
Escola A2	6.4
Escola Z1	3.9
Escola Z2	4.2

*Nota: Para manter o anonimato das escolas participantes na pesquisa, serão utilizados a letra A para as escolas com os melhores resultados no IDEB e a letra Z para as com os piores.*

Na abordagem mista, será empregado o desenho de modelo misto dentro do estágio (*within-stage mixed-model design*), consistindo da mistura das abordagens quantitativa e qualitativa dentro de um mais estágios do processo de pesquisa. Por conseguinte, nesta investigação, ao fazer uso do método de estudo de casos, empregar-se-á, na etapa de coleta de dados, um questionário com perguntas fechadas e abertas, que permitirão gerar dados quantitativos e qualitativos respectivamente (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Esse instrumento será aplicado ao conjunto de professores do 9º ano do ensino fundamental das quatro escolas (casos) selecionadas, com base no critério de melhor e pior resultado no IDEB 2021. Para tanto, será realizada uma solicitação oficial de autorização à SME, para acesso às escolas selecionadas da rede pública municipal.

O questionário será inicialmente pré-testado a uma amostra de seis docentes de escolas com características semelhantes às unidades escolares da Tabela 1, a fim de se observar a necessidade de ajustes, supressões ou acréscimos nas perguntas elaboradas.

Antes de responderem ao instrumento definitivo, todos os participantes da pesquisa precisarão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que lhes esclarece, entre outros aspectos, acerca do compromisso dos pesquisadores em evitar qualquer dano aos respondentes.

Os dados quantitativos coletados serão organizados e inseridos em uma planilha eletrônica e salvos no formato .XLSX. Em seguida, serão importados para o *software* R. Será aplicada análise estatística, incluindo a produção de gráficos, tabelas e medidas que permitam a compreensão das principais características dos dados em relação ao fenômeno sob estudo.

Os dados qualitativos, provenientes das respostas obtidas nas questões abertas dos questionários aplicados a professores, permitirão ampliar a compreensão acerca das experiências, percepções e perspectivas dos participantes da investigação. Para sua análise, será utilizada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2020), com o apoio do *software* NVivo.

Ao combinar as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, se poderá obter compreensão mais completa e abrangente do fenômeno em estudo. Essa complementaridade permitirá uma análise mais robusta e confiável, fornecendo base sólida para as conclusões e recomendações decorrentes da pesquisa.

### **Considerações finais**

A pandemia de Covid-19 exigiu esforço dos sistemas educacionais para tentar minimizar os efeitos do distanciamento social compulsório sobre o ensino presencial. As tecnologias digitais desempenharam papel fundamental para garantir a realização de processos de ensino e aprendizagem durante esse período.

Investimentos públicos e privados, institucionais e pessoais, foram realizados em equipamentos, internet, aplicativos, produções multimídia diversas e programas de formação durante o período pandêmico. Entende-se ser necessário que os sistemas

educacionais aproveitem a estrutura de TDICs já disponível em suas redes de ensino, advindas do período pandêmico, para incrementar e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, mas também que reflitam sobre a necessidade de evoluírem no que diz respeito ao uso consciente e adequado das tecnologias digitais na educação mundial e, em particular, na rede pública municipal de ensino de Fortaleza.

Esta pesquisa, por conseguinte, tem o potencial de descortinar, em função do atual momento pós-pandêmico, se a infraestrutura tecnológica e os aprendizados decorrentes geraram mudanças nas práticas pedagógicas atuais de professores, em específico, de 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza.

Os achados deste estudo poderão contribuir com a identificação de práticas pedagógicas inovadoras associadas a tecnologias digitais, na rede pública municipal de ensino, favorecendo a melhoria do processo educacional no período pós-pandêmico. Têm o potencial, ademais, de favorecer o aprimoramento da formação dos professores, assim como o delineamento de políticas públicas voltadas para o aperfeiçoamento da inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas com foco na aprendizagem discente.

### **Referências**

Bardin, L. (2020). Análise de conteúdo. Edições 70.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação [Cetic.br] (2021). Resumo Executivo - Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2020. Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR (1ª ed.). São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. <https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2020>

Creswell, J. W.; & Creswell, J. D. (2021). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto (5ª ed.). Artmed.

Duarte, P. F. (2022). A formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza para o uso das tecnologias digitais. [Dissertação de Mestrado]. Universidade

Estadual do Ceará – UECE.

<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=108046>

Gil, A. C. (2018). Como elaborar projetos de pesquisa (6ª ed.). Atlas.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). Sinopse estatística da educação básica 2022. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

Johnson, R. B; & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

Lei nº 10.371. (2015). Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9.441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME\\_2015\\_2025.pdf](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf)

Lei nº 11.092 (2021). Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e aos profissionais da educação da Rede Pública Municipal de Ensino. [https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2021/13071/plo\\_0168-21.pdf](https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2021/13071/plo_0168-21.pdf)

Prefeitura de Fortaleza. (2022). Guia de orientação para o desenvolvimento de cultura digital e utilização de recursos tecnológicos na escola. SME. <https://drive.google.com/file/d/1eoyQ2f3KD-GS09AUixmzNaka3ytW27pu/view>

Rebouças, A. O. (2022). Tecnologias digitais na gestão escolar: formação de diretores do município de Fortaleza (Ce). [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual do Ceará – UECE. <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=108065>

Ryn, A. S., & Sandaran, S. C. (2020). Teachers' Practices and Perceptions of the Use of ICT in ELT Classrooms in the Pre-Covid 19 Pandemic Era and Suggestions for the 'New Normal'. *LSP International Journal*, 7(1), 99–119. <https://doi.org/10.11113/lspi.v7n1.100>

Santos, S. R. M., Ferreira, D., & Duarte, P. M. (2021). Tecnologias digitais, educação e a pandemia da Covid-19: um debate aberto. *Humanidades e Inovação*, 8(63), 210-223.

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4368>

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza [SME]. (2021, 24 de setembro). SME realiza live de lançamento da capacitação ‘Move to Google!’ para implantação das salas de Inovação Educacional. Fortaleza: SME. [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6621:sme-realiza-live-de-lan%C3%A7amento-da-capacita%C3%A7%C3%A3o-%E2%80%98move-to-google-%E2%80%99-para-implanta%C3%A7%C3%A3o-das-salas-de-inova%C3%A7%C3%A3o-educacional&catid=79&Itemid=509](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6621:sme-realiza-live-de-lan%C3%A7amento-da-capacita%C3%A7%C3%A3o-%E2%80%98move-to-google-%E2%80%99-para-implanta%C3%A7%C3%A3o-das-salas-de-inova%C3%A7%C3%A3o-educacional&catid=79&Itemid=509)

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza [SME]. (2022, 11 de agosto). Prefeito Sarto anuncia investimento de R\$ 67 milhões em inovação, ciência e tecnologia para alunos da Rede Municipal de Ensino. Fortaleza: SME. [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7805:prefeito-sarto-anuncia-investimento-de-r\\$-67-milh%C3%B5es-em-inova%C3%A7%C3%A3o,-ci%C3%A4ncia-e-tecnologia-para-alunos-da-rede-municipal-de-ensino&catid=79&Itemid=509](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7805:prefeito-sarto-anuncia-investimento-de-r$-67-milh%C3%B5es-em-inova%C3%A7%C3%A3o,-ci%C3%A4ncia-e-tecnologia-para-alunos-da-rede-municipal-de-ensino&catid=79&Itemid=509)

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza [SME]. (2023a, 24 de fevereiro). Academia do Professor abre inscrições para formação em tecnologias. Fortaleza: SME. [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8594:academia-do-professor-abre-inscri%C3%A7%C3%B5es-para-forma%C3%A7%C3%A3o-em-tecnologias-digitais&catid=79&Itemid=509509](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8594:academia-do-professor-abre-inscri%C3%A7%C3%B5es-para-forma%C3%A7%C3%A3o-em-tecnologias-digitais&catid=79&Itemid=509509)

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza [SME]. (2023b, 6 de março). SME divulga guia de orientações para o desenvolvimento de cultura digital e utilização de recursos tecnológicos. Fortaleza: SME. [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8659:sme-divulga-guia-de-orienta%C3%A7%C3%B5es-para-o-](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8659:sme-divulga-guia-de-orienta%C3%A7%C3%B5es-para-o-)

desenvolvimento-de-cultura-digital-e-utiliza%C3%A7%C3%A3o-de-recursos-  
tecnol%C3%B3gicos&catid=79&Itemid=509

Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2013). Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. *Educação & Sociedade*, 34(124), 903-923. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300013>

The World Bank, UNESCO, UNICEF. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO, and UNICEF. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020). *Education in a post-Covid world: Nine ideas for public action*. International Commission on the Futures of Education. Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>

Aprendizagem no Ensino Superior: reflexões sobre o uso de experimentos controlados remotamente

Jade Carvalho Ferreira (<https://orcid.org/0009-0002-9473-5341>),

Thiago Coimbra Gusmão (<https://orcid.org/0009-0004-6731-5012>),

Mikael Frank Rezende Junior (<https://orcid.org/0000-0002-4622-1998>),

Alessandra Rodrigues (<https://orcid.org/0000-0001-5161-9792>),

Thiago Caetano (<https://orcid.org/0000-0002-2304-487X>)

\*Universidade Federal de Itajubá

Trabalho com parcial suporte financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), referente ao Processo 408828/2021-8. Mikael Frank Rezende Junior, [mikael@unifei.edu.br](mailto:mikael@unifei.edu.br); e da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), referente ao Processo APQ-01764-2. Thiago Costa Caetano, [tccaetano@unifei.edu.br](mailto:tccaetano@unifei.edu.br)

## Resumo

Experimentos controlados remotamente podem ser empregados em processos investigativos e em situações problematizadoras, permitindo aos usuários trabalharem com dados reais, de modo que seja possível realizar previsões para o fenômeno de que trata o experimento e ainda alterar as suas variáveis. Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho é refletir o uso pedagógico de dois experimentos de física controlados remotamente, no contexto do ensino superior, para o trabalho com a temática de medidas e incertezas. Os dados são oriundos de seis relatórios produzidos por estudantes de cursos de engenharia de uma universidade pública brasileira, a partir da interação com os experimentos Trilho de Ar e Ondas Estacionárias. Apresenta-se uma discussão qualitativa dos resultados e os critérios de análise adotados tomam como referência os objetivos de aprendizagem contidos na ementa. Foi possível identificar que os estudantes responderam de maneira satisfatória à maioria das questões que envolvem os conceitos necessários para compreensão da temática de medidas e incertezas após o uso desses experimentos.

Entretanto, os resultados permitem visualizar uma necessidade, por parte dos estudantes, de também conhecerem os instrumentos analógicos para que, realizando experimentos com a mediação de tecnologia digital, possam realizar uma leitura mais adequada e compreender o que são considerados erros e incertezas aplicados aos instrumentos. Além disso, demonstram a importância do planejamento docente articulado ao perfil dos discentes e de ações formativas para apresentar os experimentos remotos antes de serem usados para dar suporte à aprendizagem dos conteúdos.

*Palabras clave:* Experimentação Remota, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Teoria de Erros.

### **Learning in Higher Education: thinking about the use of remotely controlled experiments**

#### Abstract

Remotely controlled experiments may be used in investigative experimental activities and in didactic problematizing situations, allowing users to work with real data and equipment, enabling them to make predictions on the phenomenon and even alter the experimental parameters. In this context, our goal in this paper is to reflect on the pedagogical use of two remotely controlled didactic physics experiments in the context of higher education, which deal with the topics of measurements and uncertainties. The data source consists of six reports produced by students of engineering courses at a Brazilian public university, upon their interaction with the experiments known as the Air Rail and the Stationary Waves. We present a qualitative discussion of the results. The adopted analysis criteria were based on the learning goals contained in the syllabus. It was possible to ascertain that the students satisfactorily answered most of the questions involving the concepts that are required for understanding the theme of measurements and uncertainties after using these experiments. However, the results showed that would be beneficial for the students to deepen their knowledge of analog instruments so that, when carrying out technology-mediated experiments, they would be able to carry out



more adequate readings and understand better what are considered errors and uncertainties on those instruments. In addition, the results revealed the importance of planning which is articulated to the students' profile, and of training actions intended specifically to present the remote-controlled experiments before using them to support the learning.

*Keywords:* Remote Experimentation, Digital Information and Communication Technologies, Theory of Errors

O conhecimento científico está associado à utilização de métodos que são responsáveis pela determinação de um percurso investigativo. No caso de algumas áreas do conhecimento humano, o método associa-se também ao uso instrumental e operacional de equipamentos de medição e verificação, assunto discutido na disciplina de “Metodologia Científica” de cursos de engenharia de uma universidade pública brasileira. Um método importante para o ensino dos conceitos de medidas e incertezas é a utilização de equipamentos que possibilitam realizar medições, processo este que envolve a comparação de uma quantidade com um padrão, sendo utilizadas unidades de medida padronizadas como, por exemplo, o Sistema Internacional de Unidades, que tem como padrão o metro, o segundo, o quilograma, ampere, kelvin, etc. A aplicação prática desses tópicos ocorre em uma disciplina intitulada “Laboratório de Metodologia Científica”, em que o estudante tem a oportunidade de reconhecer esses erros e incertezas durante processos de medições, devido aos limites de precisão e exatidão inerentes aos instrumentos de medição, e devido ao próprio observador (Vuolo, 1996).

Durante o ano de 2021, em função da pandemia da Covid-19, a disciplina foi ofertada em formato totalmente a distância, com a realização de experimentos controlados remotamente disponíveis em um laboratório da referida instituição. Este laboratório possibilita o acesso a experimentos reais de forma on-line e gratuita, e conta atualmente com um acervo composto por dez experimentos e que podem ser acessados em <https://labremoto.unifei.edu.br>.

Experimentos remotos podem ser empregados em processos investigativos e em situações problematizadoras nos processos de ensino e de aprendizagem, permitindo ao

usuário trabalhar com dados reais, de modo que seja possível realizar previsões sobre o fenômeno abordado pelo experimento e ainda alterar suas variáveis, o que possibilita a discussão de erros e dos dados obtidos (Caetano, Rezende Junior, Pina e Mendes, 2022). Considerando diferentes contextos, os laboratórios remotos apresentam potencialidades de uso em diferentes níveis de ensino e em cursos a distância, que muitas vezes possuem recursos limitados e convivem com a falta de espaços para laboratórios presenciais e outras barreiras que se apresentam na educação brasileira.

No trabalho aqui apresentado foram utilizadas atividades didáticas referente aos experimentos Trilho de Ar (TA) e Ondas Estacionárias (OE). O experimento TA permite a realização de experiências sobre Movimento Retilíneo Uniforme (MRU) e Movimento Retilíneo Uniformemente Variado (MRUV), ambos os tópicos pertencentes à área da Cinemática. O experimento denominado de OE consiste em fio estendido longitudinalmente sobre uma bancada em cujas extremidades estão acoplados um dinamômetro – para variar a tensão aplicada ao fio – e um oscilador, o qual produz as ondas transversais que se propagam no fio. O experimento é empregado para o estudo do fenômeno da superposição de ondas e formação de ondas estacionárias.

Baseado na utilização dos experimentos TA e OE por estudantes, e na análise dos respectivos relatórios confeccionados por estes, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre o uso pedagógico desses dois experimentos controlados remotamente para abordar a temática de medidas e incerteza.

### **Metodologia**

A disciplina lócus deste estudo, “Laboratório de Metodologia Científica”, foi ofertada durante o primeiro semestre do ano de 2021, de maneira remota e utilizando o ambiente virtual Moodle, e contou com a participação de 43 alunos que foram divididos em seis grupos. Os discentes que se matriculam nesta disciplina estão no início de sua jornada no ensino superior e não possuem grande familiaridade com a temática em foco neste estudo. Da mesma forma, também não possuem experiência com a utilização de instrumentos de medição tendo em vista as características do ensino de física na educação básica brasileira.

Dentre as actividades realizadas durante a disciplina, naquela em que se utiliza o experimento TA, era solicitado aos alunos que seleccionassem a câmara com visualização do transferidor para realizarem a leitura do ângulo do equipamento; e em uma outra que se utiliza o experimento OE, era solicitado aos alunos que determinassem a posição de dois objetos visíveis em uma das câmeras do experimento a partir de uma escala posicionada mais ao fundo da imagem – portanto, uma leitura sujeita ao efeito de paralaxe. Essas duas atividades envolviam a leitura analógica de instrumentos. Após anotadas as informações, os alunos deveriam responder a uma sequência de perguntas. No caso da atividade envolvendo o TA, foram elaboradas onze questões com os objetivos de: compreender se o estudante era capaz de caracterizar o instrumento que foi utilizado e que grandeza esse instrumento media; verificar se o estudante conseguia aplicar a teoria de erros e incertezas no experimento por meio do instrumento de medição utilizado. No caso da atividade envolvendo o OE, foram elaboradas oito questões que tomavam o mesmo caminho, buscando compreender se os alunos entenderam qual o instrumento foi utilizado e sobre a teoria de medidas e incertezas empregada. Os relatórios produzidos pelos seis grupos a partir dessas perguntas são a fonte de dados deste estudo.

Autores como Vuolo (1996) indicam que é fundamental que os estudantes compreendam e expressem as leituras feitas de maneira adequada, reconhecendo ainda a limitação de equipamentos. Assim, considerando os objetivos de aprendizagem da disciplina, apresentados na Tabela 1, buscaremos neste trabalho identificar se estes objetivos foram de alguma forma alcançados pelos alunos, bem como se houve indícios de aprendizagem do conteúdo investigado a partir da análise dos respectivos relatórios.

**Tabela 1**

*Objetivos de aprendizagem relacionados a medidas e incertezas*

<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Características</b>
Expressar incerteza	a Expressa a estimativa do dígito duvidoso nas medidas realizadas.

---

Expressar grandeza	a	Maneira como se expresa o que está sendo medido, considerando os algarismos significativos, o arredondamento, etc.
Definir algarismo significativo	o	Número de algarismos que compõem o valor de uma grandeza, sendo determinado pela incerteza da medida.
Arredondamento decimal		Dispensar casas decimais que não possuem grande importância no resultado final.
Reconhecer o erro associado à medição	à	Reconhecimento dos erros inerentes a determinadas medidas, como o erro de paralaxe que depende da perspectiva do observador.
Reconhecer limitação do instrumento	a	Reconhecimento dos limites apresentados pelo instrumento e como eles interferem na medida realizada.

---

A abordagem qualitativa (FLICK, 2009) orienta a discussão dos dados.

### Resultados

#### Sobre o experimento Trilho de Ar

O TA consiste em um tubo de seção quadrada em cuja superfícies superiores existem diversos orifícios espaçados de maneira uniforme. Um exaustor injeta ar sob pressão no tubo, fazendo-o fluir através dos orifícios ao longo de todo o trilho. Um carrinho é colocado sobre o trilho e o ar que flui através dos orifícios logo abaixo dele, fazendo com que não haja contato entre o trilho e o carrinho, minimizando assim o atrito. Esse experimento possui duas câmeras, uma que fornece a visão geral do experimento e outra que está apontada para um transferidor que indica a inclinação do trilho.

Os relatórios apresentados indicaram que os seis grupos, quando perguntados sobre a grandeza e a unidade de medida utilizada, responderam corretamente que o instrumento de medição para o qual a câmera está apontada mede ângulos e que a unidade utilizada é o grau. Em relação à grandeza de medida, um dos grupos respondeu ainda que “o transferidor mede a inclinação do trilho de ar”, indicando que o equipamento mede a inclinação de algo, em nosso caso, o trilho. Entretanto, não fez o apontamento para a grandeza medida, ou seja, a equipe consegue apontar a finalidade do instrumento de medição, que é determinar inclinações, mas não consegue definir a grandeza medida, que



é o ângulo, o que pode indicar uma concepção errônea sobre a utilização do instrumento de medida.

Destacamos ainda no relatório de uma das equipes que, em muitas das respostas, os estudantes foram além daquilo que foi inicialmente solicitado pelo professor, como em: *“No caso do experimento 1, foi utilizado um instrumento analógico e, portanto, alcançamos o menor incremento digital através da razão da menor graduação [1°] pela fração dessa graduação [2], resultando no valor de 0,5 grau”*. Essa resposta traz indícios de que a maioria dos objetivos apresentados na Tabela 1 foram alcançados, o que indica que o experimento remoto pode ter sido uma ferramenta interessante para o ensino de medidas e incertezas.

Dois grupos, entretanto, apresentaram dificuldades para responder corretamente perguntas sobre conteúdos específicos, como a compreensão do menor valor de graduação do transferidor, que seria o necessário para que o aluno alcançasse o objetivo de expressar corretamente a grandeza.

Sobre o contexto virtual de realização do experimento, destacamos a existência dos recursos “zoom digital” e “grades”. Este último possibilita ao aluno dividir a tela e pode ser utilizado como um facilitador. Ressaltamos que duas equipes se destacaram por não utilizarem os recursos disponíveis na interface do experimento. Esse resultado pode ser indicativo da necessidade de prever, no planejamento das atividades da disciplina, momentos de apresentação das ferramentas digitais aos estudantes para que se familiarizem com o funcionamento e as possibilidades de uso dos experimentos controlados remotamente.

### **Sobre o Experimento Ondas Estacionárias**

O Ondas Estacionárias (OE) é um experimento didático que possui três componentes principais: *i)* um conjunto de gerador de frequência e atuador; *ii)* o fio ou corda e; *iii)* um tensor, que mantém o fio tracionado enquanto oscila. Fundamentalmente, consiste de um fio de aproximadamente 1,70 m de comprimento suspenso em uma bancada. Uma das extremidades do fio está ligado a um oscilador mecânico, preso a uma haste rígida na borda da bancada. A outra extremidade passa por uma polia ligada a uma escala que permite a leitura da força de tensão que é aplicada à corda. Esta montagem é a

mesma de um experimento de bancada tradicionalmente presencial, mas que neste caso, para ser controlado remotamente, demanda de dispositivos que foram acrescentados para permitir que os usuários controlem os parâmetros de seu interesse, conforme apresentado em Caetano et al. (2022).

Nesta atividade foi solicitado aos estudantes que utilizassem a escala métrica para determinar a posição de dois objetos fixados na mesa, sendo estes analisados com os mesmos objetivos listados na Tabela 1.

A análise de quatro dos relatórios apresentados deixa claro que os alunos demonstraram dificuldades em alcançar os objetivos quando era necessária a compreensão de escalas e leitura de instrumentos, principalmente quando analisadas as perguntas que são direcionadas aos objetivos de “expressão das incertezas”, “expressão das grandezas” e “reconhecimento das limitações do instrumento” utilizado. Como exemplo, quando abordado o conceito de menor incremento digital (que é a metade do menor valor de graduação do instrumento de medida e no experimento OE se apresenta com o valor de 0,25mm), as quatro equipes apresentaram respostas variadas, como: *“O menor incremento digital dessa escala é de um milímetro (1 mm)”*; *“No caso do experimento 2, foi utilizado um instrumento analógico e, portanto, alcançamos o menor incremento digital através da razão da menor graduação (5 mm) pela fração dessa graduação (2), resultando no valor de 2,5 mm”*; *“O menor incremento digital da escala é de 5 milímetros”*; *“O menor incremento digital é de 0,5 cm”* .

Sobre o “reconhecimento das limitações do instrumento”, as respostas explicitaram dificuldades de interpretação: para dois dos grupos, o erro se relacionava à posição dos objetos sobre a mesa. Nesses casos, a posição foi expressa em intervalos “entre 30 e 40 cm” e “entre 60 e 70 cm”. As respostas indicam compreensão limitada das instruções fornecidas para a correta utilização do experimento, o que possibilitava a leitura da posição dos objetos considerando os erros. Assim, o objetivo de reconhecer os erros associados a medições não foi alcançado por essas equipes.

Por outro lado, as demais equipes (4) indicaram um valor aproximado dos objetos sobre a mesa considerando o valor do erro associado à medida. Dessa forma, parte dos objetivos de aprendizagem foram alcançados.

Em relação à proposta de medição disponibilizada pela ferramenta “zoom digital” (para melhor visualização da escala métrica), esta foi apenas utilizada por uma das equipes, de forma que identificamos que não houve uma plena orientação sobre a utilização desta ferramenta, apesar de estar inicialmente prevista no desenho da atividade.

### **Considerações Finais**

Foi possível identificar que cinco dos grupos analisados responderam satisfatoriamente as questões sobre os conceitos fundamentais e que os objetivos necessários para a compreensão da temática Medidas e Incertezas foram, em parte, alcançados. Entretanto, os dados indicam que duas equipes tiveram dificuldades para alcançar os objetivos propostos, fato que precisa ser melhor investigado.

No que diz respeito aos estudantes, consideramos ser importante que eles conheçam e manipulem instrumentos analógicos para que, quando realizem experimentos com a mediação da tecnologia digital, possam realizar uma leitura mais adequada considerando os erros.

No que concerne à observação da ação didática, inferimos que o uso pedagógico de experimentos controlados remotamente para atividades voltadas à natureza do erro, do processo de medidas e incertezas, no ensino superior, apresentou indícios de ser uma ferramenta potencialmente rica. Entretanto, foi possível identificar um problema com a apresentação da proposta didática e dos experimentos utilizados, fato que pode ter levado os alunos a não utilizarem recursos como o “zoom” e “grades” para a resolução de problemas. Assim, salientamos a importância do planejamento docente articulado ao perfil dos discentes e de ações formativas para apresentar os experimentos remotos antes de serem usados para dar suporte à aprendizagem dos conteúdos.

### **Referências**

- Caetano, T. C., Rezende Junior, M. F., Silva, A. P., & Moreira, C. C. (2022). The physics remote laboratory: implementation of an experiment on standing waves. *European Journal of Physics*, 43(2). <https://doi.org/10.1088/1361-6404/ac4978>
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed. Editora Artmed.

Severino, A. J. (2017). *Metodologia do traballo científico*. Cortez Editora.

Vuolo, J. H. (1996). *Fundamentos da Teoria de Erros*. Editora Blucher



Itinerarios de formación para a acreditación da competencia dixital docente

Eduardo R. Rodríguez-Machado (<https://orcid.org/0000-0003-2870-8396>)\*,

Emilio J. Veiga-Río (<https://orcid.org/0000-0002-8765-0967>)\*\*,

Beatriz López González (<https://orcid.org/0009-0003-4234-1823>)\*\*\*,

Rocío Rodríguez-Padín (<https://orcid.org/0000-0001-9731-7757>)\*\*\*\*,

Natalia Abalde Amoedo (<https://orcid.org/0000-0002-0882-4261>)\*\*\*\*\*

\*Universidade da Coruña, \*\* Consellería de Cultura, Educación (Xunta de Galicia), \*\*\* UNED A Coruña, \*\*\*\*Universidade da Coruña, \*\*\*\*\* UNIR Universidad Internacional de La Rioja

Autor de correspondencia: [e.rodiguez.machado@udc.es](mailto:e.rodiguez.machado@udc.es)

## Resumen

Este artigo está enmarcado dentro do itinerario de acreditación en competencia dixital (nivel A2) proposto pola Comisión TIC da rede permanente de formación do profesorado da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. Este curso desenvólvese totalmente en rede sen que exista previsión de ningunha sesión presencial. Sabemos que a tarefa de titoría resulta polo tanto moi importante no bo funcionamento do mesmo. Pretendemos explicar como funciona os itinerarios de competencias dixitais dende o perfil do titor do curso. O asesoramento no funcionamento da Plataforma, as axudas na resolución de dificultades, as correccións e as avaliacións serán tarefas primordiais no traballo do titor.

*Palabras clave:* competencias dixitais, acreditación, módulos, itinerario, formación

## **Training itineraries for accreditation of teaching digital competence**

### **Abstract**

This article is framed within the itinerary of accreditation in digital competence (level A2) proposed by the ICT Commission of the permanent network of teacher training of the Ministry of Education, University and Vocational Training. This course will take place entirely online without any face-to-face session being foreseen. We know that the tutoring task is both very important and not the same functioning. We intend to explain how the itineraries of the competencies available from the profile of the tutor of the course work. The advice on the functioning of the Platform, the help in resolving difficulties, the corrections and the evaluations will be essential tasks in the work of the tutor.

*Keywords:* digital competences, accreditation, modules, itinerary, training

### **Introdución**

A Lei orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, establece no seu punto 5 do artigo 111.bis que: «as administracións educativas e os equipos directivos dos centros promoverán o uso das tecnoloxías da información e a comunicación (TIC) na aula como medio didáctico apropiado e valioso para levar a cabo as tarefas de ensino e aprendizaxe. As administracións educativas deberán establecer as condicións que fagan posible a eliminación no ámbito escolar das situacións de risco derivadas da inadecuada utilización das TIC, con especial atención ás situacións de violencia na rede. Fomentarse a confianza e seguridade no uso das tecnoloxías prestando especial atención á desaparición de estereotipos de xénero que dificultan a adquisición de competencias dixitais en condicións de igualdade».

Así mesmo, a citada Lei orgánica 3/2020 modifica o punto 6 do dito artigo 111.bis nos seguintes termos: «O Ministerio de Educación e Formación Profesional elaborará e revisará, logo de consulta ás comunidades autónomas, os marcos de referencia da

competencia dixital que orienten a formación inicial e permanente do profesorado e faciliten o desenvolvemento dunha cultura dixital nos centros e nas aulas».

En consecuencia, a Resolución do 4 de maio de 2022, da Dirección Xeral de Avaliación e Cooperación Territorial, publicou o Acordo da Conferencia Sectorial de Educación polo que se actualiza o marco de referencia da competencia dixital docente, que establece os niveis de acreditación da competencia dixital docente.

### **Itinerarios de acreditación**

Os Itinerarios de acreditación son cursos especificamente desenvolvidos polo Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) para que o profesorado dependente da Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades poida acreditar o seu nivel de Competencia Dixital Docente de conformidade co Marco de Referencia de la Competencia Dixital Docente de xaneiro de 2022 elaborado polo Grupo de traballo de Tecnoloxías da Aprendizaxe (GTTA) e publicado na Resolución do 4 de maio de 2022. Esta edición atende as seguintes áreas:

- Área 1. Compromiso profesional
- Área 2. Contidos dixitais
- Área 3. Ensino e aprendizaxe
- Área 4. Avaliación e retroalimentación
- Área 5. Empoderamento do alumnado
- Área 6. Desenvolvemento da competencia dixital do alumnado

A nosa comunicación atende ao Nivel A2, que segundo se describe no devandito marco: Trátase dunha situación de iniciación, na que as e os docentes comezan a poñer en práctica as súas competencias dixitais en situacións educativas reais. Relaciónase cunha aplicación práctica tutelada, tanto no traballo na aula como no uso das tecnoloxías dixitais. É unha ou un docente que se acaba de incorporar ao exercicio da profesión e debe adquirir coñecementos específicos da práctica no centro. Doutra banda, o perfil de docente con escaso desenvolvemento da súa competencia dixital xa debe ter adquirido este nivel de competencia mínima e pode afrontar procesos máis complexos na súa práctica profesional, aínda que con apoio e asesoramento doutros profesionais. Neste nivel tamén podemos atopar docentes con experiencia profesional que utilizan de forma habitual as tecnoloxías dixitais para un uso persoal, pero que non as aplican na aula.

A competencia dixital docente sigue un modelo de progresión, no que o nivel A2 forma parte da primeira etapa denominada de “acceso”, iniciándose no manexo das tecnoloxías dixitais no desempeño docente. É, polo tanto, un nivel de coñecemento e práctica tutelada.

Segundo a “Resolución do 1 de xullo do 2022, da Dirección Xeral de Avaliación e cooperación Territorial, pola que se publica o acordo da Conferencia Sectorial da Educación sobre a certificación, acreditación e recoñecemento da competencia dixital docente” existe varios procedementos de acreditación, pero o que estamos a tratar é a Certificación a través da formación:

Pódense acreditar os distintos niveis coa certificación de unha o varias actividades formativas que sumen 40 horas (A1), 50 horas (A2), 60 horas (B1) e 70 horas (B2) respectivamente e que atendan a todas as áreas do correspondente nivel.

### **Metodoloxía**

Tal e como se require para certificar o Nivel A2 de Competencia Dixital Docente, o propósito do curso é que o profesorado participante aprenda a artellar, de xeito tutelado, e a través dunha serie de tarefas dirixidas, un proxecto educativo integral apoiado nas tecnoloxías dixitais. A adquisición dos desempeños faise de xeito práctico, é dicir, “facendo”, non teorizando ou “sabendo”. Por iso, o obxectivo debe ser sempre aprender a “saber facer”. Esta perspectiva didáctica leva a que as tarefas sexan as protagonistas do curso, antes que os contidos: os enunciados das tarefas cos pasos que deben darse e a información que pode consultarse son o núcleo do curso. Non esperes atopar un curso “transmisor” ou “instrumental”, é dicir un curso no que recoller información ou aprender a manexar un programa informático. Antes ben, aprenderás a “saber facer” facendo as actividades propostas.

Ao comezo do curso foi obrigatorio enviar unha mensaxe de presentación ao “foro de presentacións”. Poderíamos tomar como referencia estes datos:

Nome, destino, ensino, nivel educativo, experiencia ou nivel de coñecementos das TIC no ensino, expectativas neste curso, outros comentarios

Este curso estaba deseñado para propiciar o traballo colaborativo mediante o uso de foros que permitan non só expoñer as dúbidas por parte persoas asistentes, senón que

tamén se fomentará o debate e intercambio de ideas. Os foros serán útiles para avaliar a participación dos e das asistentes.

Abriuse cada un dos módulos segundo o calendario marcado (Táboa 1). O alumnado investigaba na “documentación” facilitada e, se o desexa, nos espazos suxeridos nos apartados “recursos” e “para saber máis”. Podería considerarse unha variación das datas inicialmente propostas en función da evolución do curso.

En cada módulo solicítanse tarefas de varios apartados que debían realizarse e enviar despois, a través da propia plataforma Platega, á persoa titora para a súa avaliación dentro do prazo establecido. Era imprescindible a entrega da tarefa definida como “Tarefa final” para a superación do curso.

## Táboa 1

### Temporalización

Cadro de temporalización do curso		
Módulo de presentacións (1 hora)		
Nº	Actividade	Datas
0.1	Presentación no foro	20 de abril – 27 de abril
0.2	Lectura da guía do curso, protocolo de participación e información sobre a situación de aprendizaxe proposta	
Módulo 1 (9,5 horas)		
Nº	Actividade	Datas
1	Área 5: Elaborar un marco de atención á diversidade, baseado nun modelo proporcionado previamente, que seleccione e xustifique o uso de ferramentas dixitais para atender ás pautas do Modelo DUA nun proxecto educativo integral.	20 de abril – 15 de maio
Módulo 2 (9,5 horas)		
Nº	Actividade	Datas
2	Área 6: Elaborar unha guía dirixida ao alumnado, baseada nun modelo proporcionado previamente, que proporcione pautas de traballo no uso das ferramentas dixitais a desenvolver durante un proxecto educativo integral para acadar unha educación relevante e autónoma. Nesta guía será preciso incluír: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pautas para o tratamento e organización da información.</li> <li>• Pautas para traballar de xeito seguro.</li> <li>• Pautas para un uso responsable dixital e o benestar dixital.</li> <li>• Pautas para a resolución de problemas técnicos sinxelos que poidan acontecer durante un proxecto educativo no que se traballe coas TAC.</li> </ul>	20 de abril – 15 de maio

### Contidos

Os contidos do curso están dividido en 2 módulos o bloques, correspondentes coas 6 áreas do Marco de Referencia da Competencia Dixital Docente:

Área 5: Empoderamento do alumnado. Uso das tecnoloxías dixitais para mellorar a inclusión, a atención ás diferenzas individuais e o compromiso activo do alumnado coa súa propia aprendizaxe.

Área 6: Desenvolvemento da competencia dixital do alumnado. Capacitación do alumnado para utilizar de forma creativa e responsable as tecnoloxías dixitais para a información, a comunicación a participación segura na sociedade dixital, a creación de contidos, o benestar, a preservación da privacidade, a resolución de problemas e o desenvolvemento dos seus proxectos persoais.

### Seguimento dun dos niveis de competencias

No noso caso temos titorizado un dos niveis de formación na acreditación de competencias dixitais, en concreto no **nivel A2** que se desenvolve no 3º trimestre do curso 2022-2023.

Este curso está enmarcado dentro do itinerario de competencia dixital proposto pola Comisión TIC da rede permanente de formación do profesorado. Dentro deste itinerario de formación TIC existen cinco niveis:

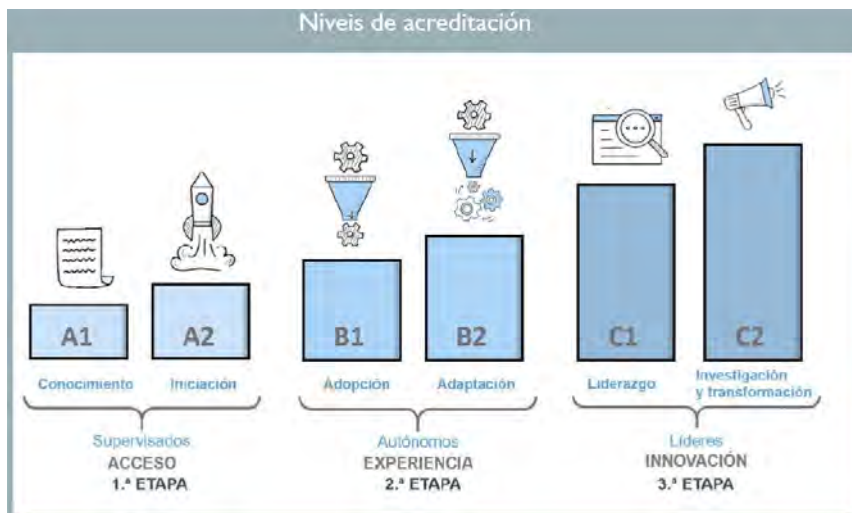


Figura 1: Niveis

Empregamos a nova plataforma de teleformación "Platega", que funciona a través da aplicación web Moodle.

Estes cursos desenvólvense totalmente en rede sen que exista previsión de ningunha sesión presencial. Sabemos que a tarefa de titoría resulta polo tanto moi importante no bo funcionamento do mesmo. O asesoramento no funcionamento da plataforma, as axudas na resolución de dificultades, as correccións e as avaliacións serán tarefas primordiais no traballo do titor. Pero ademais da relación directa co titor, dispoñemos de foros como lugar para a discusión, para a consulta ou para a reflexión. Os foros facilitan a comunicación entre o alumnado e o titor e tamén entre todos os participantes no curso, podendo funcionar como centros de aprendizaxe común onde expoñer as nosas dúbidas ou preguntas, as dos outros participantes, as respostas, as suxestións...



Figura 2: Curso de Nivel A2

O número de participantes no curso de nivel avanzado foi de 507 profesores. Once profesores fomos os encargados do curso.

### **Transferencia e impacto nas aulas**

En relación ao concepto de competencia dixital docente empregado no marco regulador, podería definirse como a integración de coñecementos, destrezas, habilidades e actitudes necesarias para desempeñar as funcións docentes integrando a tecnoloxía

dixital, e para a resolución de problemas que puideran xurdir nalgunha situación singular concreta como persoas educadoras.

A competencia dixital docente sigue un modelo de progresión, no que o nivel A2 forma parte da primeira etapa denominada de “acceso”, iniciándose no manexo das tecnoloxías dixitais no desempeño docente. É, polo tanto, un nivel de coñecemento e práctica tutelada.

Un dos aspectos máis interesantes que recolle o marco é o modelo de ensino que promove, centrado en que todo o alumnado alcance unha aprendizaxe significativa, motivadora e pertinente, adaptada ás súas necesidades e diferencias persoais, que lle permita adquirir e desenvolver as súas competencias de xeito progresivamente autónomo traballando en equipo cos seus e as súas iguais.

Estes modelos de ensino e aprendizaxe implican, tamén, un tipo de desempeño docente baseado na colaboración, no contexto dunha acción coordinada no centro, coa participación da comunidade educativa.

### **Avaliación**

Este itinerario formativo está deseñado para apoiar ao profesorado no seu cometido de integración das TIC nas aulas coa finalidade de elevar a calidade do ensino. A avaliación da súa repercusión na mellora da docencia e dos resultados académicos forma parte da propia avaliación global da calidade educativa que realiza a Consellería de Cultura, Educación e Universidade.

O profesor titor avalía as tarefas realizadas e comunica ao alumnado a valoración das mesmas. Empregarase para isto a seguinte escala: Apto - Non apto

É recomendable realizar as tarefas módulo a módulo ata recibir unha valoración positiva na avaliación, continuando despois co módulo seguinte.

Nas actividades de formación na Rede era indispensable para obter a certificación a avaliación positiva do 80 % do peso das tarefas propostas. Ademais, por ser esta unha actividade para a acreditación dun nivel competencial, é obrigatorio completar todas as tarefas do curso.



É importante cumprir cos prazos de envío das tarefas solicitadas en cada módulo, e mandar correctamente os arquivos solicitados que conteñan as tarefas pertinentes de cada módulo.

Os módulos incluían tarefas voluntarias que se propoñían ao alumnado como unha forma de afianzar os contidos traballados durante o módulo, pero que non terían carácter obrigatorio nin foron cualificadas.

### Enquisa final e conclusións

Unha vez finalizado o curso realízase a enquisa final para valorar aspectos claves deste.

Resultados da enquisa da actividade - Formación para a acreditación da competencia dixital docente nas áreas 5 e 6 do nivel A2

### Táboa 2

#### *Enquisa final*

Media actividade	4.3
Participantes na enquisa	222 de 507

Media por grupo	
Docencia	4.53
Organización	4.06

Docencia	En branco	Media	Moda
Establecemento de dinámicas que favoreceron as interaccións entre os participantes	113	4.43	5
Rapidez de resposta do titor nas comunicacións	113	4.62	5
Dominio da temática: xustificación e claridade nas respostas e corrección de tarefas	114	4.56	5

## Conclusiones

O grupo participante no curso de nivel A2 estiman que as TIC son unhas ferramentas moi útil para o centro para desenvolver o traballo nas aulas TIC. Permite acceder a fontes variadas de información con rapidez baixo a tutela do profesor que poderá ir dirixindo a busca e aconsellando na selección dos contidos aos alumnos.

Aínda que todos os cambios provocan sempre algunha inseguridade, a medida en que fomos vendo as potencialidades e usos didácticos das diferentes ferramentas da web 2.0, a boa disposición e interese do profesorado polas actividades foron cada vez maiores.

Suxerimos que paralelamente ao curso experimentasen levando as tarefas que se propoñen situacións reais de aula, valorando as vantaxes que achegan ao ensino e creando pouco a pouco a vosa propia estrutura TIC ou participando da dinamización TIC do voso centro.

Por outra parte, perseguíamos con este curso aumentar a preparación do profesorado no uso das TIC e das ferramentas 2.0, coa finalidade de que a devandita capacitación redunde na formación do noso alumnado en canto á competencia dixital. Esta competencia dixital irase construíndo paso a paso a través da incorporación das TIC na metodoloxía dos docentes, realización de actividades por parte dos nenos/as, etc.

## Referencias

Certificación galega de competencias dixitais. Recuperado de:  
[https://competenciasdixitais.xunta.gal/index\\_es.html](https://competenciasdixitais.xunta.gal/index_es.html)

Competencias dixitais (Portal Educativo Consellería de Educación. Xunta de Galicia.)

Obtido: <http://www.edu.xunta.es/web/node/6961>

Cursos de acreditación da competencia dixital docente. Obtido:  
<https://www.edu.xunta.gal/portal/node/39156>

ORDE de 14 de maio de 2013 de convocatoria, recoñecemento, certificación e rexistro das actividades de formación permanente do profesorado en Galicia (*DOG Núm 96 do 22 de maio de 2013*).  
[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2013/20130522/AnuncioG0164-160513-0001\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2013/20130522/AnuncioG0164-160513-0001_gl.html)

ORDE do 1 de xuño de 2023 pola que se regula o procedemento para a acreditación da competencia dixital docente no ámbito de xestión da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG Núm 108 do 8 de xuño de 2023).  
[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2023/20230608/AnuncioG0655-010623-0003\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2023/20230608/AnuncioG0655-010623-0003_gl.html)

Modelo de Competencias Profesionais Docentes 2023. Obtido:  
[https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/pluginfile.php/35981/mod\\_resource/content/4/DOCUMENTO%20COMPETENCIAS%20PROFESIONAIS%20DOCENTES\\_280423.pdf](https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/pluginfile.php/35981/mod_resource/content/4/DOCUMENTO%20COMPETENCIAS%20PROFESIONAIS%20DOCENTES_280423.pdf)

Platega (Aula Virtual do profesorado de Galicia) Obtido:  
<https://www.edu.xunta.es/platega2>

Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación. (BOE núm. 340, de 30 de decembro de 2020).  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Resolución de 4 de maio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. (BOE núm. 116, de 16 de maio de 2022)  
[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042)

Las tecnologías como medio de inclusión en los estudios universitarios: La realidad de Galicia

Enelina María Gerpe Pérez (<https://orcid.org/0000-0001-7560-4608>)

Universidad de Santiago de Compostela

Autor/a de contacto: Enelina María Gerpe Pérez- [emaria.gerpe@usc.es](mailto:emaria.gerpe@usc.es)/  
[enelinagp@gmail.com](mailto:enelinagp@gmail.com)

### Resumen

Vivimos inmersos en la era digital, donde el uso de los recursos y medios tecnológicos es imprescindible en los diferentes contextos vitales, llegando a ser transcendental en el caso de algunas discapacidades, por actuar como medio necesario para la respuesta a las necesidades y demandas que condicionan su óptimo desempeño diario. Por tanto, tal y como afirman Simplican et al. (2018), el uso de los medios tecnológicos por parte de las personas con discapacidad puede ayudar a optimizar su calidad de vida, contribuir a su autonomía y potenciar su participación social. Si nos centramos en el ámbito educativo, y concretamente, en los estudios universitarios, las tecnologías y medios tecnológicos resultan imprescindibles para el alumnado con discapacidad, ya que, sin este tipo de soportes, determinados colectivos no podrían acceder ni desarrollar una educación de calidad; es por ello que el presente trabajo—de carácter descriptivo— tiene como finalidad presentar las ideas expresadas al respecto de la temática por parte un grupo de estudiantes universitarios con discapacidad de las universidades públicas de Galicia a través de una entrevista semiestructurada. Los principales resultados ponen de manifiesto que para el alumnado entrevistado son imprescindibles las TIC para el desarrollo de sus estudios, y para poder acceder a los distintos materiales de su proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque también destacan que en ocasiones es la propia institución universitaria la que pone límites a dicho acceso, pero poniendo de manifiesto el rol fundamental que estas juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Palabras clave:* TICs, Educación Superior, Inclusión, Discapacidad.

## **Technologies as a means of inclusion in university studies: The reality of Galicia**

### Abstract

We live immersed in the digital era, where the use of technological resources is essential in different vital contexts, becoming transcendental in the case of some disabilities, as it acts as a necessary means to respond to the needs and demands that condition its excellent daily performance. Therefore, as Simplican et al. (2018), the use of technological means by people with disabilities can help optimize their quality of life, contribute to their autonomy, and enhance their social participation. If we focus on the educational field, and specifically, on university studies, technologies and technological means are essential for students with disabilities, since, without this type of support, certain groups could not access or develop a quality education; That is why this work—of a descriptive nature—has the purpose of presenting the ideas expressed regarding the subject by a group of university students with disabilities from the public universities of Galicia through a semi-structured interview. The results show that the participating sample considers ICT essential for the development of their studies, and to be able to access the different materials of their teaching and learning process, although they also highlight that sometimes it is the university institution itself. the one that sets limits to said access, but highlighting the fundamental role that they play in the teaching-learning process.

*Keywords:* TICs, Higher Education, Inclusion, Disability.

Vivimos en una sociedad globalizada donde el mundo digital y tecnológico se encuentra presente en todos y cada uno de los contextos de la vida de las personas, revolucionando y cambiando las mismas (Cela-Ranilla et al., 2017). Para entender esta realidad es necesario partir del significado de recursos y medios tecnológicos, entendidos como todos aquellos elementos, medios y otros objetos empleados para producir un determinado beneficio en aquel/la que hace uso de ellos para un determinado fin (RAE, 2023), los cuales desempeñan un papel fundamental si hablamos de educación, y más si hablamos de personas con discapacidad (Cheng y Lai, 2019). El alumnado con

discapacidad ya de por sí debe enfrentarse diariamente a una serie de barreras, que van desde las arquitectónicas y físicas hasta las comunicativas, que impiden su plena inclusión en la sociedad en general, y más particularmente, en la educación. Contexto este donde la evolución en el empleo de recursos y medios tecnológicos ha ayudado a que este colectivo pueda relacionarse con su entorno y ser más independiente (Ari e Inan, 2010; Fernández- Batanero, Montenegro- Rueda, Fernández- Cerero, y Román, 2022).

Las herramientas, medios y recursos tecnológicos se han convertido en los últimos años como elementos que buscan la supresión de las barreras que enfrentan las personas con discapacidad, lo que ha hecho que este tema sea tratado en numerosas investigaciones y experiencias educativas (Ballesta y Cerero, 2012). Así por ejemplo Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda, Fernández-Cerero y Tadeu (2020) entienden las tecnologías y recursos tecnológicos como un gran puente de comunicación, llegando a convertirse, en el caso de algunas personas la única vía de acceso al mundo educativo y de la cultura, y es tal su potencial que ayuda a generar nuevas y mejores estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje que den respuesta a la realidad de los/as estudiantes en cada momento (Díaz, 2013).

Tanto es así que en el contexto de la educación superior con el creciente aumento del alumnado con discapacidad que llega a sus aulas, concretamente este representa actualmente el 1,50% del total de la matrícula universitaria (Fundación Universia, 2021), el cual, aunque bastante insignificante en comparación con la totalidad del alumnado, hace cambiar la realidad de los centros universitarios, ya que solo su presencia ha hecho incrementar el interés e implicación de las universidades por trabajar en la respuesta a las necesidades y demandas de este colectivo para que puedan desarrollar su etapa universitaria de la mejor forma posible. Y en este contexto de trabajo e interés, las tecnologías y recursos tecnológicos juegan un papel crucial con dicho colectivo, pues en múltiples ocasiones el carecer de dichos medios tecnológicos adaptados conlleva que dichos sujetos no pueden realizar sus estudios ni tener un óptimo desarrollo de su proceso de enseñanza y aprendizaje (Alba Pastor y Zubillaga del Río, 2012), de ahí que en la actualidad este sea uno de los compromisos de la sociedad, y especialmente las

instituciones educativas quienes tienen como principal foco de acción la “Educación Para Todos/as”.

Bien es cierto que todo este empeño, y dedicación resulta más complejo en la educación universitaria, dadas sus particularidades, donde todo lo que se exige es una mayor atención a las diferentes variables que intervienen en los procesos de atención a la diversidad, y por tanto constituye un trabajo constante y continuo bajo el prisma del Diseño Universal (Burgstahler, 2011). En este contexto, por tanto, las tecnologías son el reflejo claro de dicha particularidad y ambigüedad, ya que si se hace un buen uso de ellas, pueden convertirse tanto en facilitadores, pero del contrario supondrán grandes barreras del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente si tenemos en cuenta que en la sociedad y en las instituciones educativas sigue muy presente la idea de que sólo con dotar de elementos y medios tecnológicos al alumnado ya basta, pero cuando hablamos de educación universitaria suponen mucho más, es decir, se debe buscar que los recursos y servicios estén disponibles pero además de ello que sean accesibles para todos, y esto tal y como afirman Alba Pastor y Zubillaga del Río (2012) esto no siempre se cumple.

Las tecnologías, internet, las aplicaciones móviles, etc., han hecho posibles nuevos contextos educativos, abriéndose a nuevas realidades que sin ellos serían inimaginables, prueba de esto lo encontramos en iniciativas internacionales que fomentan la equidad e igualdad, e incluso en la Asamblea General del 13 de diciembre de 2006 de las Naciones Unidas donde se redactó la resolución correspondiente a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la que se establece como medida que los estados miembros ratifiquen y emprendan o promuevan investigación en el uso y desarrollo de tecnologías accesibles para personas con discapacidad, donde su disponibilidad y uso estén enfocadas a la mejora de la vida diaria de dicho colectivo, y en particular de su vida educativa (Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda y Tadeu, 2021), a compensar las necesidades educativas de los estudiantes.

Todos estos estudios ponen de manifiesto el potencial de las tecnologías en la educación universitaria, tarea muy necesaria en el mundo digital y sociedad globalizada en la que vivimos, y sobre todo fundamentales y significativas en la vida académica de

los estudiantes si se emplean adecuadamente. (Adam y Tatnall, 2008). Es por ello que en dicho contexto resulta fundamental acercarse al estudio de esta realidad, y se plantea el presente trabajo para conocer la percepción y valoración que hace el alumnado universitario con discapacidad de la Comunidad Autónoma de Galicia sobre las tecnologías, los recursos y medios tecnológicos y la importancia que les concede a los mismos en el buen desarrollo de su proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en el acceso a los distintos materiales empleados para el mismo.

### **Método**

En el presente trabajo se opta por un enfoque cualitativo y descriptivo, con el que se pretende “describir hechos, situaciones, elementos o características de forma sistémica para definir un sujeto, población o tema de interés de la forma más objetiva y comprobable que se pueda” (Cubo-Delgado et al., 2011, p.375), a través de la visión que tiene el alumnado universitario con discapacidad sobre la realidad objeto de estudio.

### **Población y muestra**

La población participante teórica serían todos los/as alumnos/as con discapacidad que realizan sus estudios en alguna de las tres universidades del Sistema Universitario de Galicia, aunque en el presente estudio la muestra se encuentra conformada por seis alumnos/as con discapacidad que realizan sus estudios en la Universidad de Santiago de Compostela y de A Coruña, quienes voluntariamente acceden a participar voluntariamente en el mismo.

### **Instrumento**

Para la recogida de información se empleó una entrevista semiestructurada individual a una muestra de alumnado con discapacidad, esta fue diseñada *ad hoc* para el propio estudio más amplio del que forma parte la temática aquí tratada (Gerpe Pérez, 2020), y se encuentra dividida en 6 grandes categorías de análisis que surgen de la lectura de la literatura en atención al alumnado con discapacidad y a partir de estudios que dan voz a dichos sujetos (Fuller, Bradley y Healey, 2006), dichas categorías son: datos de identificación, yo en la universidad, mi vida en la universidad, mi proceso formativo en la universidad, mi futuro profesional tras la universidad y mi valoración. Dentro de esta se aludía a cuestiones como la inclusión, la metodología, los recursos tecnológicos y



medios, la realización de trabajos, o la realización de trabajos entre otros, y aquí se prestará atención al apartado referente a recursos y medios tecnológicos.

### **Procedimiento de recogida y análisis de información**

Para la realización de la entrevista se estableció un contacto previo con cada uno de los seis sujetos participantes en el estudio vía mail, y posteriormente se procedió a aplicarlas presencialmente en el curso 2018-2019 en el horario que mejor se adaptaba a cada uno de los informantes, alguna de ellas fue realizada dentro de la propia facultad en la que realizan sus estudios, una de ellas en la vivienda del propio alumno debido a sus problemas de movilidad otra en la sala de estudio de la residencia universitaria donde se ubica la alumna durante su proceso formativo. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, previa autorización de los/as informantes, y analizadas mediante el paquete de análisis cualitativo *Maxqda 18.1*.

### **Resultados**

Los principales resultados obtenidos en relación al empleo y uso de recursos y medios tecnológicos por parte del alumnado con discapacidad extraídos de las entrevistas realizadas se presentan a continuación (Gerpe Pérez, 2020).

En primer lugar, y en relación al uso de la tecnología y el acompañamiento que esta hace o debe hacer en la realización de tareas es fundamental en el caso del alumnado con discapacidad y así lo manifiestan, indicando los medios con los que cuentan en su quehacer diario,

Ordenador e impresora de línea Braille para imprimir los apuntes y eso... (alumno/a 2)

Tengo un dispositivo para controlar el ordenador con la vista que me ha cedido la universidad (alumno/a 5)

Aunque bien es cierto que alguno/a de los/as mismos/as indica que el sistema no le facilita herramientas a mayores de las que ofrece el sistema a cualquier otro sujeto. Idea en relación a la cual ponen de manifiesto que cuentan con apoyos y ayudas técnicas para mejorar y contribuir a la mejora de su proceso de enseñanza y aprendizaje, y apuntan

principalmente a mecanismos y herramientas tecnológicas que en ocasiones son proporcionados por instituciones externas y ajenas a la propia institución universitaria,

Pues tecnológicamente tengo una línea Braille, que lo que hace es enchufarse al ordenador y te ayuda a transcribir lo que tú vas escuchando o leyendo en la pantalla en Braille. Y después tengo un lector de pantalla que lo que hace es transcribir la imagen y texto, o sea texto hablado (alumno/a 4)

Uno de los sujetos habla de un recurso específico en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo que, aunque apuntan que si cuentan con ayudas que facilitan su vida universitaria y su proceso de enseñanza y aprendizaje, no todos/as coinciden en la respuesta cuando se les pregunta si los recursos que tienen a su disposición son suficientes,

Sí, sí, bueno porque el ordenador y todo lo tengo yo. Los profesores me traen los trabajos y exámenes en pendrive, y las preguntas cortas me las pueden dictar no pasa nada porque lo hacemos rápido. Si ponen algún vídeo por lo de ahora no tuve ningún problema, me lo explican e incluso hubo un profesor que estaba poniendo unas imágenes y a mí me las hizo en relieve, siempre se puede mejorar todo, pero si está bien (alumno/a 4).

Uno/a de ellos/as indica que estos sí son suficientes los recursos y ayudas en la medida que dan respuesta a necesidades que antes no estaban atendidas,

Si bueno, es que nunca tuve ayuda de ningún tipo, pues para mí lo actual es suficiente (alumno/a 1).

E incluso que son suficientes salvo en cuestiones o momentos puntuales,

Sí, en la mayoría de las materias, a excepción de matemáticas porque en matemáticas es mucho más gráfico y quizás lo que necesites en braille no siempre se puede (alumno/a 2).

A lo que alguno/a de ellos/as apunta que no son suficientes,

Necesito más cosas, por ejemplo, los profesores deberían darme apoyo pues a la hora de la escritura, los apuntes y demás...tienen que adaptarse más, por ejemplo,

hacer exámenes más adaptados, quiero decir te ponen allí el intérprete y parece que ya está y no es suficiente eso. Que me hayan puesto el intérprete está muy bien la verdad, preferiría que fueran dos intérpretes sabes, no sólo uno pero yo entiendo que es un problema económico entonces, bueno, tener algún tipo de apoyo también a la hora de redactar, a la hora de la escritura me gustaría (alumno/a 6).

Finalmente, en lo referente a la suficiencia de los recursos es necesario hacer mención de la respuesta que da uno/a de los/as alumnos/as, ya que tiene claro que la suficiencia de estos medios depende del punto de vista con el que analices la situación y la respuesta que se va dando a sus necesidades en la medida que se manifiestan,

Adaptaciones físicas o de materiales seguramente no, de perspectiva sí, las adaptaciones en cuanto a los estudios se diseñan para poder alcanzar los conocimientos de una manera determinada y a veces las estrategias están diseñadas para una serie de situaciones y cuando no las cumples buscas otras situaciones, primero nadie te avisa como van a ser y segundo algunas veces no es muy factible, es decir, no hay una visión alternativa, incluso en situaciones con software, que es algo en lo que la mayor parte del software que usamos es software libre y que digamos que es relativamente fácil adaptarlo y buscar una solución que sea adecuada...pero ni en esos casos se tiene en cuenta...(alumno/a 3).

### **Discusión y Conclusiones**

Los resultados obtenidos en el presente estudio reflejan, en general, que las tecnologías son un medio y recurso fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de personas con discapacidad, aunque en ocasiones éstas no están lo suficientemente adaptadas, ni cumplen todos y cada uno de los objetivos y necesidades para las que se crean, proporcionan o emplean (Peterson-Ahmad, Stepp y Somerville, 2018; Quiroga, Jaramillo y Vanegas, 2019; Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda, Fernández-Cerero y Tadeu, 2020).

En general los resultados ponen de manifiesto que dentro de la amplia gama de recursos existentes y útiles para las personas con discapacidad, según los sujetos entrevistados, las tecnologías los acompañan en todas las tareas del día a día, para ayudarlos en la respuesta a las necesidades y demandas, aunque muchas veces estos no

son suficientes, e incluso les resulta necesario buscar nuevas ayudas, apoyos y medios a medida que las demandas van cambiando, lo que debe verse reflejado en el trabajo de los servicios universitarios e incluso la colaboración con asociaciones o instituciones externas, que son las encargadas de dotarlos de los medios que necesitan en numerosas ocasiones.

Por lo tanto todos los sujetos entrevistados dejan muy presente en sus respuestas la necesidad de seguir dotando a las universidades con todos esos recursos y medios necesarios para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea el óptimo posible para el alumnado con discapacidad, dando respuesta a sus necesidades y demandas, donde son o deben ser las propias instituciones las que muestren especial interés por ir dando respuesta a todas ellas (Alba Pastor y Zubillaga del Río, 2012)

Si bien, y para terminar es necesario resaltar, que aunque propone ideas muy relevantes, este estudio presenta algunas limitaciones, como el abordar la temática con una muestra muy pequeña, y dada la importancia que pueden tener estos recursos en la vida de las personas, especialmente de esas que presentan alguna discapacidad, es necesario indicar que en futuros estudios se podría ahondar más en dicha temática e intentar trabajar con muestras de alumnado con discapacidad más amplias, a fin de corroborar que efectivamente estas son vitales y necesarias para que estos/as puedan realizar y desarrollar con éxito sus estudios universitarios.

## Referencias

- Adam T. y Tatnall A. (2008) Using ICT to Improve the Education of Students with Learning Disabilities. In Kendall M. and Samways B. (eds) Learning to Live in the Knowledge Society. IFIP WCC TC3 2008. IFIP – The International Federation for Information Processing, vol 281. Springer, Boston, MA.
- Alba Pastor, C., y Zubillaga del Río, A. (2012). La utilización de las TICs en la actividad académica de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 23-50. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n1.39100](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39100)
- Ari, I. A., e Inan, F. A. (2010). Assistive technologies for students with disabilities: A survey of access and use in Turkish universities. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 40-45.

- Ballesta, J., y Cerezo, M. (2012). Familia y escuela ante la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educación XXI*, 14(2), 133-156.
- Burgstahler, S. (2011). Universal Design: Implications for Computing Education. *ACM Transactions on Computing Education*, 11(3).
- Cela-Ranilla, J. M., Esteve González, V., Esteve Mon, F., González Martínez, J., y Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 403-422. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681020.pdf>.
- Cheng, S. C., y Lai, C. L. (2019). Facilitating learning for students with special needs: a review of technology-supported special education studies. *Journal of computers in education*, 7, 131-153.
- Cubo-Delgado et al. (2011). Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud. España.
- Díaz, D. (2013). Tic en Educación Superior. Ventajas y desventajas. *Revista educación y tecnología*, (4), 44-50.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., y Tadeu, P. (2020). Formación del profesorado y TIC para el alumnado con discapacidad: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educaçao Especial*, 26(4), 711-732. 10.1590/1980-54702020v26e0078
- Fernández- Batanero, J. M., Montenegro- Rueda, M., Fernández- Cerero, J., y Román, P. (2022). La inclusión de las TIC como apoyo al alumnado universitario con discapacidad a través de la revisión bibliográfica. En E. E. Aveyra, M. Proyetti Martino (Coord.). *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos* (pp.988-996). Octaedro.
- Fuller, M., Bradley, A., y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19, 455-468.
- Fundación Universia (2021). *Universidad y Discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. Madrid: Fundación Universia.

- Gerpe Pérez, E. M. (2020). El alumnado con discapacidad en el contexto de la educación superior: el caso del sistema universitario de Galicia [tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva, Repositorio Institucional da USC. <http://hdl.handle.net/10347/24530>
- Peterson-Ahmad, M. B., Stepp, J. B. , y Somerville, K. (2018). Teaching Pre-Service Teachers How to Utilize Web 2.0 Platforms to Support the Educational Needs of Students with Disabilities in General Education Classrooms. *Education Sciences*. 8(2):80. <https://doi.org/10.3390/educsci8020080>
- Quiroga, L. P., Jaramillo, S., y Vanegas, O. L. (2019). Ventajas y desventajas de las tic en la educación “Desde la primera infancia hasta la educación superior”. *Revista de educación y pensamiento*, 26, 77-85.
- RAE (2023). Definición de tecnología. Consultado el 20 de junio de 2023 de <https://dle.rae.es/tecnolog%C3%ADa?m=form>
- Simplican, S. C., Shivers, C., Chen, J., y Leader, G. (2018). “With a Touch of a Button”: Staff perceptions on integrating technology in an Irish service provider for people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), e130-e139. <https://doi.org/10.1111/jar.12350>

Empleo de la tecnología en la evaluación de los resultados de aprendizaje en másteres universitarios

Eva María Espiñeira Bellón (<https://orcid.org/0000-0001-7522-9406>)\*,

Jesús Miguel Muñoz Cantero (<https://orcid.org/0000-0001-5502-1771>)\*\*,

María Cristina Pérez Crego (<https://orcid.org/0000-0001-5937-0047>)\*\*\*

Universidade da Coruña, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Trabajo elaborado en el marco de desarrollo del Proyecto FLOASS - Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Ref. RTI2018-093630 -B -100).

Autora de contacto: María Cristina Pérez Crego, Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Campus de Elviña, s/n, 15071, A Coruña, [cristina.pcrego@udc.es](mailto:cristina.pcrego@udc.es)

## Resumen

El proceso de evaluación resulta un aspecto de importancia en las Enseñanzas Superiores como comprobante de la adquisición de competencias a través de la valoración de la consecución de los resultados de aprendizaje. En este ámbito, el uso de las tecnologías supone una herramienta clave como soporte de los procesos de evaluación. El presente estudio, se centra en determinar la percepción de las coordinaciones de los másteres de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidade da Coruña, acerca del uso de la tecnología en el proceso de evaluación de los resultados de aprendizaje, empleando un enfoque de carácter cualitativo mediante la realización de entrevistas. El análisis de los datos se ha efectuado con el programa MAXQDA, a través de un análisis inductivo. Se presentan los resultados derivados de las respuestas sobre el empleo de herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación, a través de cuatro categorías: el tipo de tecnologías utilizadas, la práctica del profesorado en el uso de las tecnologías, los futuros

1998

cambios en el uso de las tecnologías y algunas mejoras que podrían realizarse en el entorno tecnológico. Puede concluirse que el uso de las tecnologías en el proceso de evaluación supone un aprendizaje y actualización para el personal docente de sus posibilidades, resultando estas un buen soporte para el proceso de enseñanza-aprendizaje en una evaluación de carácter híbrido.

*Palabras clave:* tecnología; Educación Superior; resultados de aprendizaje

### **Use of technology in the evaluation of learning outcomes in university master's degrees**

#### Abstract

The evaluation process is an important aspect in Higher Education as proof of the acquisition of competences through the assessment of the achievement of learning outcomes. In this area, the use of technologies is a key tool to support evaluation processes. In this area, the use of technologies is a key tool to support evaluation processes. This study focuses on determining the perception of the coordination of the master's degrees of the branch of Social and Legal Sciences of the University of A Coruña, about the use of technology in the process of evaluating learning outcomes, using a qualitative approach through interviews. The analysis of the data has been carried out with the MAXQDA program, through an inductive analysis. The results derived from the answers on the use of technological tools in the evaluation process are presented, through four categories: the type of technologies used, the practice of teachers in the use of technologies, future changes in the use of technologies and some improvements that could be made in the technological environment. It can be concluded that the use of technologies in the evaluation process implies a learning and updating for the teaching staff of their possibilities, resulting in a good support for the teaching-learning process in a hybrid evaluation.

*Keywords:* technology; higher education; learning outcomes



En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación resulta un eje clave, siendo las Enseñanzas Superiores un nivel educativo donde se otorga especial importancia a la adquisición de competencias a través de la valoración de la consecución de los resultados de aprendizaje establecidos (Camacho-Sanabria y Ramos-Calderón, 2022).

Diferentes autores/as como Barberà (2016) se centran en distinguir cuatro dimensiones que forman parte de una “práctica evaluativa completa: evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación desde el aprendizaje” (p. 1). Esta práctica evaluativa de carácter multidimensional debería tener en cuenta que el proceso de evaluación debe identificar: la competencia adquirida por el alumnado (evaluación del aprendizaje); además, se hace necesario que dicha evaluación ofrezca al alumnado, de manera clara, información sobre los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación para el aprendizaje); dicha información es conocida como retroalimentación (García-Jiménez, 2015); que el alumnado reflexione sobre la propia práctica evaluativa (evaluación como aprendizaje) y, finalmente, facilitar la conexión de conocimientos previos con los adquiridos en la actualidad (evaluación desde el aprendizaje).

En la actualidad existe la necesidad por parte del profesorado de aplicar las tecnologías como herramientas didácticas, convirtiéndolas en recursos de aprendizaje y conocimiento. En este sentido, el uso de las tecnologías, especialmente a partir de la pandemia provocada por el Covid-19, ha supuesto una herramienta clave como soporte de los procesos de evaluación (Vargas-Quispe et al., 2022).

Numerosos/as autores/as se han centrado en investigar dicha temática, encontrando que supone un reto ineludible en la formación docente y destacando la importancia que asumen como recursos para la docencia que permiten “pasar de un uso informativo y colaborativo a un uso didáctico para lograr resultados de aprendizaje” (Martín-Fernández et al., 2022, p. 28), de tal forma que dichas tecnologías han de ejercer un papel facilitador del aprendizaje y motivador para que el alumnado se convierta en aprendiz activo (Balanyà-Rebollo y Minelli-de Oliveira, 2022).

El presente estudio, se centra en determinar la percepción de las coordinaciones de los másteres de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidade da Coruña,

acerca del uso de la tecnología en el proceso de evaluación de los resultados de aprendizaje, dado que investigaciones previas señalan que las instituciones educativas, en general, disponen de herramientas tecnológicas. No obstante, se aprecia un bajo empleo de éstas, debido, en múltiples ocasiones, a la baja capacitación que posee el personal docente para emplearlas en el proceso de evaluación (Cubas-Coronel, 2022).

### **Método**

Se ha optado por una investigación cualitativa de naturaleza exploratoria con el fin de comprender las opiniones de las personas participantes (Denzin et al., 2011; Flick, 2014).

### **Instrumento**

El instrumento utilizado para la recogida de la información ha sido un guion de entrevista no estructurada, diseñado tomando como base la revisión bibliográfica realizada sobre el empleo de la tecnología en la evaluación de resultados de aprendizaje y, mediante la cual se buscó recopilar las opiniones de las personas entrevistadas, fomentando autorreflexiones para obtener datos cualitativos (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

### **Participantes**

Dado que el método de recopilación de datos se basa en la interacción personal, los/las participantes son once coordinadores/as de másteres de la rama de Ciencias Sociales de la Universidade da Coruña (cinco de economía, cinco de educación y uno de comunicación), de los cuales el 36.35% fueron hombres y el 63.64% mujeres.

### **Procedimiento**

Las entrevistas se han realizado a través de Microsoft Teams, entre el 8 de febrero y el 11 de marzo de 2021, teniendo cada una de ellas, una duración aproximada de una hora. Dichas entrevistas han sido grabadas, tras recibir la autorización de las personas encuestadas (Stake, 2010).

### **Análisis de los datos**

Una vez recopilada la información, se prepararon, revisaron y transcribieron las informaciones. A continuación, se desarrolló la categorización, etiquetado y codificación para preparar dicha información para el análisis (Saldaña, 2013). El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa MAXQDA. Se ha pretendido garantizar la fiabilidad de

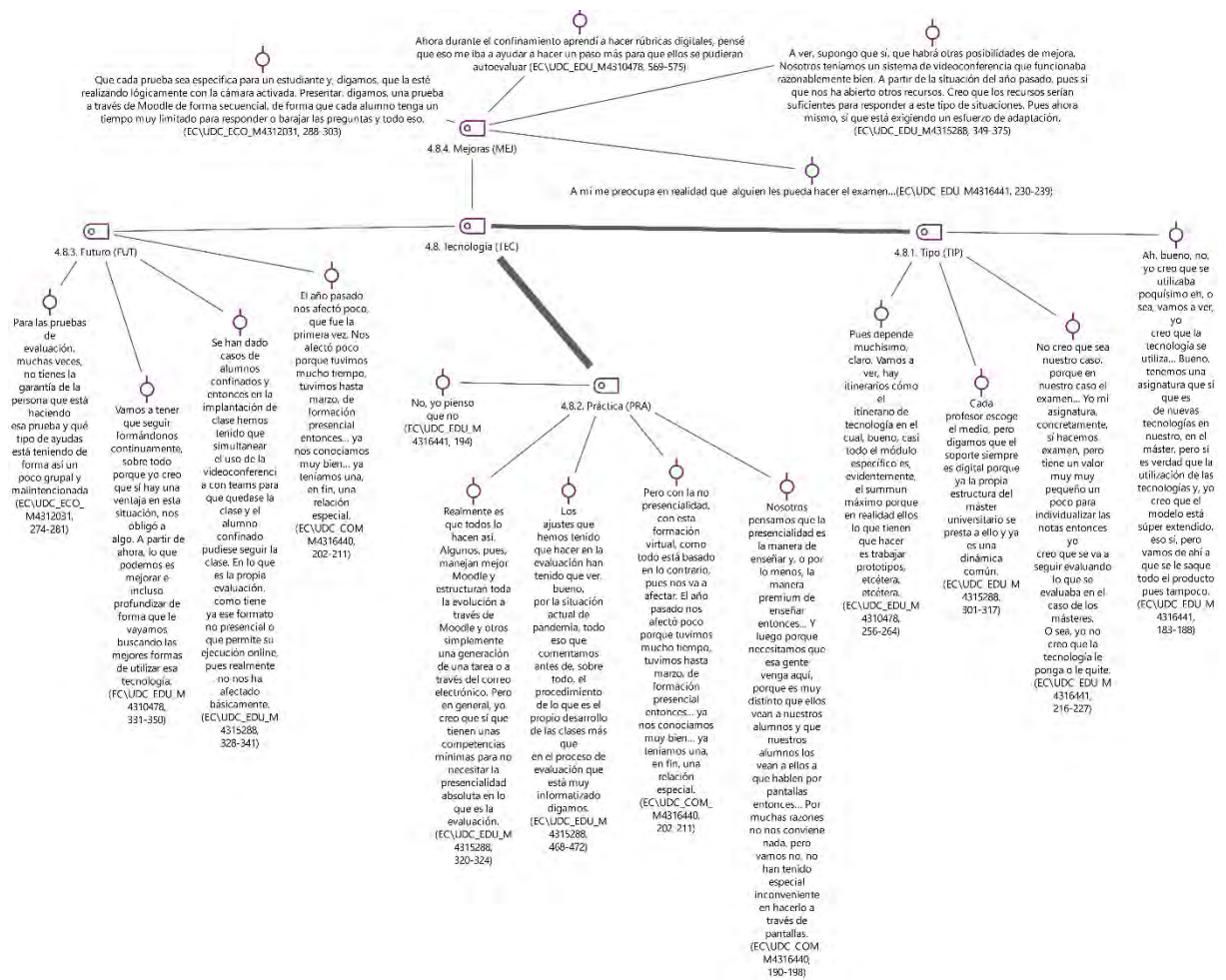
dicho análisis (las informaciones obtenidas, se recogen entre comillas seguidas de un código identificador) y la validez (se exponen de manera clara la relación entre los conceptos estudiados y la versión proporcionada por el equipo investigador) (Flick, 2012).

## Resultados

A través de un análisis inductivo se presentan los resultados vinculados a la tecnología, la cual aborda el uso de herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación. En esta, como se muestra en la figura 1, se han identificado cuatro aspectos clave. Los/las participantes se centran en mayor medida en los códigos relacionados con su desarrollo práctico en el empleo de las tecnologías (práctica) y en el tipo de tecnologías empleadas y, en menor medida, en el empleo futuro de dicha tecnología o las posibles mejoras que serían necesarias para ampliar su empleo en las evaluaciones de los resultados de aprendizaje.

Figura 1

Vista de red de la categoría y códigos



### **Tipo de tecnologías utilizadas**

En primer lugar, nos centraremos en los tipos de tecnologías utilizados por el profesorado en los másteres analizados, referidos al empleo de sistemas para la realización de pruebas objetivas en el campus virtual y para el apoyo de las tutorías o presentaciones de las actividades realizadas.

Las respuestas como se había comentado anteriormente responden a la percepción que tienen las coordinaciones de dichos másteres y con respecto a este aspecto proceden casi en igual número de las coordinaciones de los másteres de la rama de Economía y de la de Educación.

En el caso de los másteres de la rama de Economía, se pone en evidencia, en primer lugar, el empleo de sistemas de videoconferencia (Skype o Microsoft Teams) de carácter síncrono, tanto para la docencia como para la realización de tutorías virtuales y, en algunos casos, para las evaluaciones: “Lo hicimos por Teams. De hecho, los TFM seguimos haciéndolos por Teams, defendiendo por Teams” [EC\UDC\_ECO\_M4314143; Posición: 363 - 373]; “Nosotros utilizábamos mucho el Skype empresarial” [EC\UDC\_ECO\_M4315888; Posición: 31 - 31].

En segundo lugar, se resalta el empleo de herramientas como Moodle o Studium para el desarrollo de la evaluación continua, pruebas de carácter objetivo y pruebas finales: “Algunos trabajos de evaluación continua y pruebas muchos lo hacen por Moodle. No el examen final, pero sí pruebas” [EC\UDC\_ECO\_M4311057; Posición: 442 - 446]; “Sí hay profesores que incluso las pruebas que hacen de evaluación continua las hacen por Moodle aun siendo presencial la clase” [EC\UDC\_ECO\_M4311057; Posición: 454 - 458]; “Nosotros la herramienta que utilizábamos en este máster es una herramienta de la Universidad de Salamanca que se llama Studium, es una especie de Moodle. Entonces, las evaluaciones se hacían online siempre y a través de Studium” [EC\UDC\_EDU\_M4313558; Posición: 247 - 261].

En tercer lugar, también se hace referencia al empleo de foros o blogs para facilitar la comunicación interactiva entre alumnado y profesorado (de carácter asíncrono) y la participación del alumnado, siendo esta evaluable:

Nosotros, antes del coronavirus, ya veníamos utilizando los sistemas de videoconferencia, los sistemas de pruebas objetivas a través de Moodle en algún caso, todo lo que era la comunicación interactiva con el alumnado a través de foros. Por supuesto, la participación en foros era parte de la evaluación en algunas materias. En ese sentido, se evaluaba el resultado de aprendizaje al que había llegado el alumno [EC\UDC\_ECO\_M4315888; Posición: 29 - 29].

En el caso de los másteres de la rama de Educación, las herramientas empleadas son de carácter similar a las señaladas anteriormente; en primer lugar, el empleo de sistemas de videoconferencia (Microsoft Teams) de carácter síncrono para la docencia:

Respecto a lo que es la impartición de clases, nosotros hemos seguido con las clases presenciales en un grupo reducido. Pero bueno, se han dado casos de alumnos confinados y entonces en la implantación de clase hemos tenido que simultanear el uso de la videoconferencia con Teams. En lo que es la propia evaluación, como tiene ya ese formato no presencial o que permite su ejecución online, pues realmente no nos ha afectado básicamente. Ni siquiera para lo que son las pruebas objetivas, porque en algún caso que no se ha podido asistir, se ha realizado una reactualización del horario de ejecución de la prueba a través de Moodle y el alumno pues lo conecta. Eso son cosas que hemos ido haciendo el año pasado del confinamiento y que cuando surge, bueno, ya tienes recursos en esa línea. [EC\UDC\_EDU\_M4315288; Posición: 328 - 341].

En segundo lugar, se resalta el empleo de herramientas como Moodle para el desarrollo de la entrega de actividades (o básicamente el correo electrónico) y, en menor grado, para la evaluación continua, pruebas de carácter objetivo y pruebas finales: “Algunos, pues, manejan mejor Moodle y estructuran toda la evolución a través de Moodle y otros simplemente una generación de una tarea o a través del correo electrónico” [EC\UDC\_EDU\_M4315288; Posición: 320 - 324].

Todo es a través de tareas en la plataforma Moodle o bien a través de correos electrónicos. Cada profesor escoge el medio, pero digamos que el soporte siempre es digital porque ya la propia estructura del máster universitario se presta a ello y ya es una dinámica común. [EC\UDC\_EDU\_M4315288; Posición: 301 - 317].

Y, en tercer lugar, en este caso también hay que añadir el empleo de rúbricas digitales en las evaluaciones de las tareas que se le solicitan al alumnado: “Durante el confinamiento aprendí a hacer rúbricas digitales, pensé que eso me iba a ayudar a dar un paso más para que ellos se pudieran autoevaluar [EC\UDC\_EDU\_M4310478; Posición: 569 - 575].

### **Práctica del profesorado en el uso de las tecnologías**

En segundo lugar, nos centraremos en la práctica que tiene el profesorado en el empleo de las tecnologías; que, en este caso, según las respuestas proporcionadas, está condicionada por su propia inquietud personal (haciendo uso de ellas con carácter previo a la pandemia mundial por coronavirus): “Sí, sí. De hecho, lo harían más” [EC\UDC\_ECO\_M4311057; Posición: 454 - 458]; “Yo creo que, en general, el cuadro del profesorado que tenemos, sí. Puede que haya algún caso puntual, pues de más edad o que está menos familiarizado con las tecnologías, pero la mayor parte de los profesores sí” [EC\UDC\_ECO\_M4311057; Posición: 442 - 446]; “Antes del coronavirus y antes de la obligación a esa presencialidad, ya veníamos utilizando estas herramientas como parte de la evaluación” [EC\UDC\_ECO\_M4315888; Posición: 29 - 29].

Aun así, se aprecian opciones muy diferentes; desde aquellos/as que las empleaban y reclamaban un mayor uso, como se ha visto anteriormente, al caso de másteres en los que sólo una pequeña parte del profesorado era asiduo a ellas; en este último caso, las respuestas proceden mayoritariamente de la rama de Educación y Comunicación: “Yo puedo decir una persona, dos personas sí, el resto no” [EC\UDC\_ECO\_M4314143; Posición: 329 - 329].

Tenemos a gente que es increíble en utilización de tecnología en aula, tenemos a gente, como yo misma, que sabemos utilizar lo que necesitamos y podemos aprender y luego tenemos, pues siempre hay personas a las que les cuesta muchísimo más. Realmente sí, yo creo que hay los tres tipos de profesorado. [EC\UDC\_EDU\_M4310478; Posición: 274 - 281].

No, no, no, no está teniendo especiales problemas. Los estamos teniendo nosotros porque para nosotros es muy importante la presencialidad, ¿no? Nosotros pensamos que la presencialidad es la manera de enseñar y, o por lo menos, la manera premium

de enseñar entonces... Por muchas razones no nos conviene nada, pero vamos no, no han tenido especial inconveniente en hacerlo a través de pantallas. [EC\UDC\_COM\_M4316440; Posición: 190 - 198].

No obstante, la mayoría resaltan que la pandemia ha supuesto un acicate en ello: “En el máster... pues, concretamente para evaluación, yo creo que no se realizaba evaluación a través de formas digitales, creo que no. Creo que eso es un tema que ha sobrevenido a raíz de la pandemia” [EC\UDC\_EDU\_M4315028; Posición: 325 - 327]; “Evidentemente tuvo que ser. Las tutorías eran así, el seguimiento era así” [EC\UDC\_ECO\_M4314143; Posición: 347 - 356]; “Creo que fue una especie de inmersión tecnológica, cada cual al nivel que pudo pero que se produjo con la pandemia” [EC\UDC\_EDU\_M4315028; Posición: 335 - 338].

Lo que hizo el Covid fue precipitar una serie de herramientas que estábamos reclamando, que no teníamos, en ese sentido yo creo que la situación del Covid ha propiciado que se nos haya abierto un abanico de posibilidades que hace un año eran inimaginables por parte de los títulos online. [EC\UDC\_ECO\_M4315888; Posición: 31 - 31].

### **Futuros cambios en el uso de tecnologías**

El tercer aspecto aborda los futuros cambios en el uso de las tecnologías. Casi la totalidad de las respuestas provienen de las coordinaciones de los másteres de la rama de Educación, poniendo el foco en diversos aspectos. En primer lugar, se centran en el propio uso de la tecnología, con un carácter creciente o bien como un complemento esencial de la docencia: “Bueno, yo creo que seguiremos haciendo muchísimo más uso de la tecnología del que hacíamos, probablemente. De todas formas, creo que los procesos de evaluación concretamente me parecen más complejo que se realicen virtualmente” [EC\UDC\_EDU\_M4315028; Posición: 344 - 350].

Hombre yo creo que está cambiando, sí está cambiando, pero no sé si no va a ser más cambio de forma que de fondo, o sea yo no creo que en el fondo cambie o deba cambiar. Yo creo que lo que estamos cambiando un poco el instrumento, la *interface*, pero en el fondo hemos de evaluar lo mismo. [EC\UDC\_EDU\_M4316441; Posición: 197 - 209].

La tecnología es algo muy positivo como complemento, como ayuda, como apoyo, pero si me habláis de futuro, yo espero que no acabe eliminando elementos que solo puede dar la presencialidad, como es una interacción más real, más activa en la que puedes percibir las relaciones directas de todo el alumnado cuando se está planteando un tema o cuando está teniendo lugar una interacción. La tecnología está ahí, pero podría ser usada de múltiples formas y ojalá encontremos una forma de usarla a favor de la enseñanza y no en contra de la enseñanza. [EC\UDC\_EDU\_M4315028; Posición: 350 - 368].

En segundo lugar, las opiniones se centran en la necesidad de recibir una mayor formación para el empleo de las tecnologías:

Vamos a seguir teniendo siempre necesidades de formación en este campo, igual que en el resto. Vamos a tener que seguir formándonos continuamente, sobre todo porque yo creo que sí hay una ventaja en esta situación, nos obligó a algo. A partir de ahora, lo que podemos es mejorar e incluso profundizar de forma que le vayamos buscando las mejores formas de utilizar esa tecnología. [EC\UDC\_EDU\_M4310478; Posición: 331 - 350].

En tercer lugar, a través del empleo de las tecnologías, las coordinaciones valoran positivamente la mayor oferta de plazas que pueden proporcionar:

Nos ha abierto el campo, el nivel de solicitudes ha sido muy grande. Tenemos más alumnos de fuera que gallegos, no sé si eso es bueno o malo, pero bueno, que sí que nos han dado mucha más visibilidad, también, en otras comunidades. [EC\UDC\_EDU\_M4313558; Posición: 291 - 294].

En cuarto lugar, se refieren al cambio que se ha producido en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la actualización en las metodologías docentes de carácter digital y la satisfacción que produce en el alumnado su empleo: “Yo hago tutorías virtuales, me parece súper enriquecedor porque creo que puedo llegar mucho mejor a ellos, por supuesto, luego hay cosas que creo que deberían de seguir siendo presenciales, pero es una opinión” [EC\UDC\_ECO\_M4314143; Posición: 332 - 342]; “Sí, lo he percibido en la metodología que están empleando muchos docentes” [EC\UDC\_EDU\_M4313558; Posición: 281 - 281]; “En más de la mitad de los docentes sí que se ha notado esa mejora y, de hecho,



es recibida con bastante agrado por parte del alumnado” [EC\UDC\_EDU\_M4313558; Posición: 283 - 289].

Para finalizar, reclaman la importancia de que el alumnado obtenga un mayor feedback de sus resultados de aprendizaje:

Quizás lo único que veo, que puede ser, el feedback que reciben los alumnos. Quizás el feedback que reciben no es exactamente igual y, a veces, cuando entran en una plataforma, ven el resultado y se acabó ahí. El alumno ya ha recibido el número y se acabó el proceso, no revisa lo que ha hecho, entonces, si la evaluación solo le sirve al profesor para cuantificar al alumno para que figure en el expediente, quizás algún tipo de feedback que nos proporcione la tecnología... Pero no sé cómo. [EC\UDC\_EDU\_M4313558; Posición: 302 - 313].

### **Posibles mejoras de los entornos tecnológicos**

Un cuarto aspecto ha evidenciado la importancia de señalar algunas mejoras que podrían realizarse en el entorno tecnológico, centradas principalmente en cuestiones de capacidad y funcionamiento.

Bueno, se puede mejorar desde el punto de vista tecnológico, yo creo que sí. Ahora mismo nosotros estamos haciendo alguna prueba piloto en los másteres, en la cual las sesiones presenciales las estamos abriendo a través de Teams para que esa misma sesión se pueda retransmitir en directo a los estudiantes de Latinoamérica, China o donde sea. Nos estamos encontrando con algún problema tecnológico como que el audio no es suficientemente bueno. Yo estoy siguiendo también la Harvard Business School. En mi ámbito es el referente mundial y bueno, sus aulas distan mucho de las nuestras, es decir, es un anfiteatro rodeado de una pantalla circular de 3 metros de alto y de 360° donde tienes las caras de todos los alumnos, el docente está en el medio, hay un sistema y un equipo audiovisual detrás, es altísima tecnología, es casi como una sala de telecomunicaciones de la sala. Pero bueno, sí que se puede mejorar la tecnología, entiendo que hay que hacer un análisis coste/beneficio. [EC\UDC\_ECO\_M4315888; Posición: 33 - 33].

Vamos a ver. Claro, es que un máster que tenga un número de alumnos más reducido, ahí quizás sí que podrías tener otros tipos de mecanismos, pero casi de manera

individual. Que cada prueba sea específica para un estudiante y, digamos, que la esté realizando lógicamente con la cámara activada. [EC\UDC\_ECO\_M4312031; Posición: 288 - 303].

### **Discusión**

Los resultados ponen de manifiesto que, en el caso de los másteres de la rama de Ciencias Sociales de la Universidade da Coruña, el empleo de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación se ha visto incrementado; en muchos casos debido a la pandemia por Covid, al igual que lo que ha ocurrido en otras universidades a nivel mundial (Armesto-Céspedes et al., 2021; De Giusti, 2021). El mayor uso se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del empleo de videoconferencias, foros o blogs que parecen garantizar la comunicación interactiva y la participación del alumnado, tal y como señalan Pérez-Cervantes y Saker-Barros (2013). A ello le sigue el empleo de plataformas (tipo Moodle) que permiten realizar el seguimiento de las actividades solicitadas al alumnado e, incluso, por parte de un buen número de docentes, del proceso de evaluación (Ji et al., 2022; Vázquez-Bermúdez, 2022).

Se confirma, por tanto, el empleo creciente de la tecnología como uso exclusivo o como complemento de la docencia tradicional, lo cual permite beneficios como que la oferta de plazas en los másteres puede verse incrementada y que la satisfacción del alumnado se eleve. Aun así, el profesorado es conservador con respecto a las diferencias que se pueden observar con respecto a la presencialidad del alumnado, exigiendo una mayor capacidad formativa y mejoras de carácter tecnológico que den lugar a proporcionar el feedback adecuado al estudiantado (García-Jiménez, 2015).

Como conclusión, resulta clave comprender, que, el aprovechamiento de las posibilidades de las tecnologías en la evaluación supone controlar las posibilidades de su manejo, para poder ser capaces de evaluar las competencias establecidas, partiendo de repensar la propia docencia (Fuentes-Agustí, 2019) y, por lo tanto, se aprecia la necesidad de la innovación en el proceso de evaluación, lo cual podrá beneficiar “la consolidación de los aprendizajes de los estudiantes” (Cubas-Coronel, 2022, p. 74).

## Referencias

- Armesto-Céspedes, M.S., Vallejos-Armas, R.I., & Valdivia-Ramírez, E. (2021). Revisión sistemática sobre la educación remota universitaria latinoamericana en pandemia. *3 c TIC: Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 10(4), 63-87. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.104.63-87>
- Balanyà-Rebollo, J., & Minelli-de Oliveira, J. (2022). Elementos didácticos del aprendizaje móvil: condiciones en que el uso de la tecnología puede apoyar los procesos de aprendizaje. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 80, 114-130. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2415>
- Barberà, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, 50, art. 4. <https://doi.org/10.6018/red/50/4>
- Camacho-Sanabria, C.A., & Ramos-Calderón, I.E. (2022). La gestión curricular y los resultados de aprendizaje en el marco de sistemas de aseguramiento interno de la calidad. En C.A. Camacho-Sanabria, & I.E. Ramos-Calderón (Eds.), *Una mirada a los resultados de* aprendizaje (pp. 21-46). Ministerio de Educación.
- Cubas-Coronel, L. V. (2022). Estrategias tecnológicas innovadoras en la evaluación formativa. *Revista Científica Internacional TZHOECOEN*, 14(2), 74-80. <https://doi.org/10.26495/tzh.v14i2.2286>
- De Giusti, A.E. (2021). Reflexiones sobre educación y tecnología post-pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 13-16. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e1>
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., & Giardina, M.D. (2011). Disciplinar la investigación cualitativa. *Revista Internacional de Estudios Cualitativos en Educación*, 19, 769-782. <https://doi.org/10.1080/09518390600975990>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Fuentes-Agustí, M. (2019). En la universidad, ¿cómo mejorar la evaluación formativa mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación? *Revista*

*Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 521-529.  
<https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1737>

García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), art. 2. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Revista Investigación Educación Médica*, 2(5), 55-60.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>

Ji, Y.P., Marticorena-Sánchez, R., Pardo-Aguilar, C., López-Nozal, C., & Juez-Gil, M. (2022). Activity and Dropout Tracking in Moodle Using UBUMonitor Application. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(3), 307-317. <https://doi.org/10.1109/RITA.2022.3191279>

Martín-Fernández, A., Jódar-Reyes, M., & Valenzuela-López, M.I. (2022). Tecnologías de la información y comunicación (TIC) en formación y docencia. *FMC-Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 29(3), 28-38.  
<https://doi.org/10.1016/j.fmc.2022.03.004>

Pérez-Cervantes, M.L., & Saker-Barros, A.F. (2013). Importancia del uso de las plataformas virtuales en la formación superior para favorecer el cambio de actitud hacia las TIC. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 153-166.  
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/3847>

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Vargas-Quispe, G., Sito-Justiniano, L.M., Toledo-Espinoza, S.L., Toledo-Espinoza, E.S., & Mendoza-Hidalgo, M.L. (2022). Evaluación formativa y las tecnologías del aprendizaje y conocimiento. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 339-348.

Vásquez-Bermúdez, M.J., Burgos-Robalino, F.M., Orozco-Lara, F.R., & Real-Avilés, K.P. (2022). *Seguimiento de actividades colaborativas de los estudiantes en el LMS Moodle*. Tinta y Pluma.

Reflexões sobre plataformas digitais mais utilizadas por professores(as)  
brasileiros(as): uma discussão exploratória

Mariane Ignácio Guedes\* (<https://orcid.org/0000-0002-7880-4389>),

Alessandra Rodrigues\*\* (<https://orcid.org/0000-0001-5161-9792>)

\*Universidade Federal de Itajubá, \*\*Universidade Federal de Itajubá

Contato: Alessandra Rodrigues

Universidade Federal de Itajubá – Campus José Rodrigues Seabra. Centro de Educação.

Avenida BPS, 1303. Pinheirinho. Itajubá/MG. Brasil

[alessandrarodrigues@unifei.edu.br](mailto:alessandrarodrigues@unifei.edu.br)

## Resumo

O fenômeno da plataformização vem se materializando e influenciando também os contextos educacionais. Consideramos que há dois tipos básicos de influência das plataformas nesses contextos: o primeiro, por meio de pacotes de produtos e serviços contratados pelas instituições de ensino. A estas plataformas, neste estudo, chamamos de “formais”. O segundo, por meio do uso de plataformas e/ou aplicações que não têm necessariamente um enfoque educacional e/ou didático-pedagógico, mas que são utilizadas por professores(as) para a busca de informações e/ou conteúdo científico e também para sua atuação docente. A estas, chamamos de plataformas “não-formais”. Nesse cenário, este estudo busca conhecer e caracterizar as plataformas mais acessadas por professores(as) que atuam em escolas da região sul do estado brasileiro de Minas Gerais. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário. Os dados indicam que as plataformas mais utilizadas para a atuação docente são as “não-formais” associadas às grandes corporações de tecnologias (*Big Techs*), ou seja, aquelas que não foram desenvolvidas para fins educacionais e têm interesses econômicos como prioridade. Com isso, também apontam para a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que abordem e compreendam melhor a maneira como essas plataformas são estruturadas; bem como estudos que aprofundem a compreensão sobre a educação midiática dos(as)

professores(as) ao selecionarem plataformas “não-formais” para uso didático-pedagógico.

*Palavras-chave:* tecnologias digitais, educação midiática, plataformas, Big Techs.

### **Reflections on the digital platforms most used by Brazilian teachers: an exploratory discussion**

#### Abstract

The phenomenon of platforming has been materializing and also influencing educational contexts. We consider that there are two basic types of platform influence in these contexts: the first, through the adoption of product and service packages by educational institutions. These platforms, in this study, we call “formal”. The second, through the use of platforms and/or applications that do not necessarily have a didactic-pedagogical focus, but which are used by teachers to search for information and/or scientific content and also for their teaching activities. We call these “non-formal” platforms. In this scenario, this study seeks to know and characterize of the platforms most accessed by teachers who work in schools in the southern region of the Brazilian state of Minas Gerais. Data collection was performed through a questionnaire. The data indicate that the most used platforms for teaching activities are the “non-formal” ones associated with large technology corporations (Big Techs), that is, which were not developed for educational purposes and have economic interests as a priority. With that, they also point to the need to develop research that addresses and better understands the way these platforms are structured; as well as studies that deepen the understanding of teachers' media education when selecting “non-formal” platforms for didactic-pedagogical use.

*Keywords:* digital technologies, media education, plataformas, Big Techs.

Com a disseminação das redes e plataformas digitais e o excesso de informações disponíveis nesses contextos virtuais, surgem novos desafios no cenário educacional.

Dentre eles, a necessidade do desenvolvimento de competências para a atuação cidadã em uma sociedade cada vez mais conectada e influenciada pelos elementos da cultura digital. Essa necessidade é ressaltada por documentos como o *DigiComp for Citizens* (2022) e *DigCompEdu* (2017), ambos desenvolvidos e publicados pela Comissão Europeia. Documentos como esses ressaltam a importância de se compreender que todas as ações utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) associam, na contemporaneidade, múltiplos protagonistas (criadores e produtores de informações, empresas, usuários, leis, *software*, servidores, redes, algoritmos etc.) em diversos espaços, contextos e relações (Lemos, 2021).

Nesse cenário, as plataformas digitais disponíveis na *web* (utilizadas diariamente para realização desde ações simples e inerentes à vida cotidiana, como conversar com amigos e familiares; até ações mais complexas, como a realização de transações financeiras), tornam-se cada vez mais essenciais. Isso vem gerando o fenômeno denominado como “plataformização” – descrito pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) como a maneira pela qual a vida humana e seus fluxos são articulados por um ecossistema global de plataformas on-line, baseadas no uso de algoritmos de Inteligência Artificial (IA) alimentados por gigantescas bases de dados (*Big Data*) (CGI.br, 2022).

De acordo com Dijck, Poell e De Waal (2018), as plataformas digitais são “[...] uma arquitetura digital programável desenhada para organizar interações entre usuários – não apenas usuários finais, mas também entidades corporativas e órgãos públicos. Sua função consiste na coleta sistemática, no processamento algorítmico, na circulação e na monetização os dados do usuário [...]” (DIJCK, POELL e DE WAAL, 2018, p. 9, tradução nossa).

No campo educacional, o fenômeno da plataformização alcançou maiores proporções com a pandemia de COVID-19, a partir da necessidade de uso de plataformas para continuidade das atividades nas instituições de ensino de todos os níveis. No Brasil, o CGI.br problematiza a complexidade do tema e alerta que, no contexto emergencial da

pandemia, muitas plataformas – grande parte vinculada às *Big Techs*<sup>12</sup> – começaram a ser utilizadas às pressas e não houve nenhum preparo ou consenso entre usuário e gerenciador (no caso, entre as secretarias de educação e os estudantes e seus pais e/ou responsáveis) (CGI.br, 2023). Além disso, ressalta a necessidade de se verificar as estratégias que foram/são utilizadas por gestores(as) e educadores(as) para escolha e uso das plataformas nos contextos escolares.

Consideramos que há dois tipos básicos de influência mais direta das plataformas nos contextos educativos: o primeiro, por meio da inclusão dessas na educação formal pela adoção (maximizada na pandemia) de pacotes de produtos e serviços ofertados por grandes corporações internacionais, como *Google for Education* e *Microsoft for Education*, às instituições de educação formal em todos os níveis de ensino. A estas plataformas, neste estudo, chamamos de “formais” e seus efeitos na educação começam a ser estudados no Brasil (Portes e Portes, 2021, Mello, Santos e Pereira, 2022, Leher, 2022). O segundo, por meio do uso de plataformas e/ou aplicações que não têm necessariamente um enfoque educacional e/ou didático-pedagógico, mas que são utilizadas por professores(as) para a busca de informações e/ou conteúdo científico para si mesmos(as) e também para sua atuação docente. A estas, neste texto, chamamos de plataformas “não-formais” e ainda há carência de estudos brasileiros sobre suas implicações nos contextos escolares.

Nessa direção, este estudo busca conhecer e caracterizar as plataformas mais acessadas pelos(as) professores(as) que atuam em escolas da região sul do estado brasileiro de Minas Gerais. Entende-se que esse tipo de levantamento é importante para subsidiar ações formativas para a educação midiática e as competências digitais dos(as) docentes, bem como para discussões críticas sobre as plataformas na educação.

### **Aspectos Metodológicos**

Para o levantamento das plataformas a serem analisadas neste estudo qualitativo (Flick, 2009), foi aplicado um questionário virtual distribuído em grupos de professores(as) em um aplicativo de mensagens. Os grupos eram compostos por docentes

---

<sup>12</sup> São colocadas nesse agrupamento as cinco maiores corporações multinacionais de tecnologia. Atualmente, as cinco maiores Big Techs são: Meta (Facebook), Amazon, Microsoft, Apple e Alphabet (Google).



de diferentes áreas do conhecimento atuantes em instituições públicas e privadas da região em foco na pesquisa. O número total de participantes de todos os grupos é de cerca de 800 membros. O instrumento de coleta de dados ficou aberto durante onze dias em 2022 (de 26/10/2022 a 05/11/2022). Até esta última data, contava 42 respostas (5,25% da população possivelmente atingida). Buscando aumentar esse número, o formulário foi reaberto e reenviado aos mesmos grupos em 2023. O instrumento ficou aberto de 02/03/2023 a 13/03/2023, e recebeu mais 20 respostas, totalizando 62 (7,75% da população).

O questionário era composto por nove perguntas abertas (Gil, 2006) divididas em três blocos voltados à identificação de: *i*) área de formação e função ocupada pelo(a) respondente na escola; *ii*) fontes para busca de conteúdo científico para uso pessoal; *iii*) fontes de conteúdo para uso em sala de aula. Nas respostas às seções *ii* e *iii*, os(as) respondentes poderiam indicar quantas fontes quisessem.

Além da área de formação e da função do(a) respondente na escola (professor ou gestor), não houve nenhuma coleta de dados pessoais dos(as) participantes, uma vez que a intenção do instrumento era levantar as plataformas mais utilizadas para então analisá-las.

Sobre o perfil dos(as) respondentes, a maioria (60%) possui graduação em licenciaturas na área de Ciências Humanas, seguida da área de Ciências Exatas (19%), Ciências da Natureza (15%) e, por fim, graduados em cursos de Bacharelado<sup>13</sup> (6%). Sobre as áreas de atuação dos(as) respondentes, 80% atuam como professor(a) na educação básica, seguidos de especialistas ou secretários(as) (13%), gestores(as) (3%) e, por fim, estagiários(as) (4%). Todas as funções implicam o trabalho no contexto escolar.

### **Resultados e Discussão**

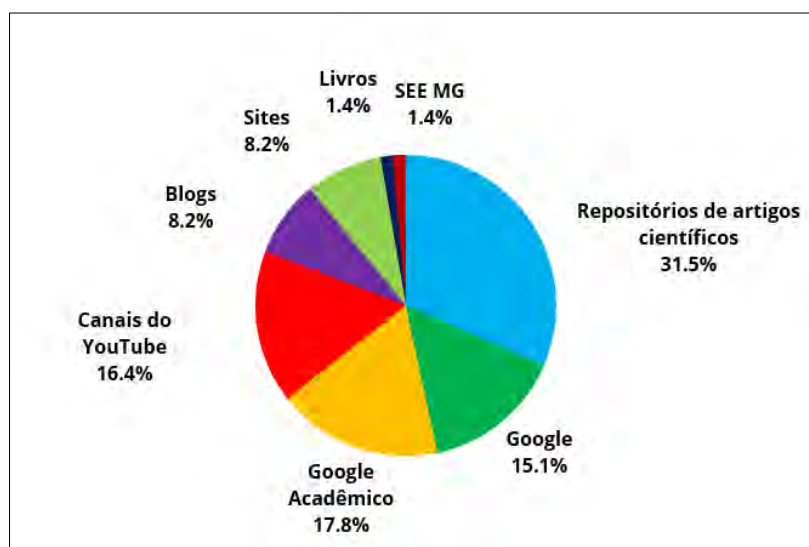
Ao serem indagados sobre onde buscam por conteúdo científico para si mesmos(as), um número significativo de professores(as) mencionou “Repositórios de Artigos Científicos”. Entretanto, as plataformas *Google Acadêmico*, *YouTube* e *Google* somadas, são a maioria das fontes de busca consultadas (Figura 1).

---

<sup>13</sup> No Brasil, os cursos de graduação para formação de professores são chamados de “licenciatura” e os cursos para formação de outros profissionais são denominados de “bacharelados”.

## Figura 12

*Fontes de busca – conteúdo científico para uso pessoal*



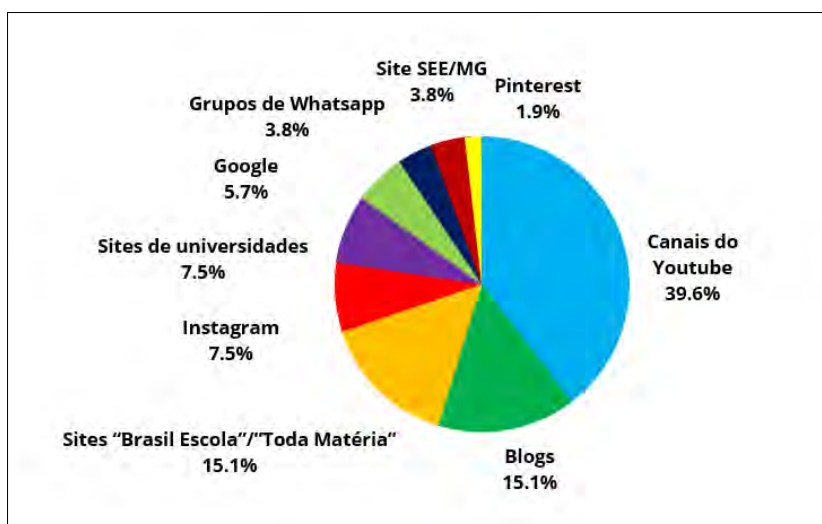
Ao três plataformas que somam a maioria das fontes de busca compõem o rol de produtos das *Big Techs*. Nesse sentido, cabe destacar a sua não neutralidade, segundo as ideias de Vieira Pinto (2005). Para o autor, todas as tecnologias são desenvolvidas e mantidas por poderosos interesses políticos e econômicos, sendo úteis no “enfeitiçamento da maioria da população” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 58) ao provocar encantamento e maravilhamento pelas suas possibilidades e inovações da utilização. No caso dessas plataformas, trata-se de tecnologias que direcionam o fluxo de informações e práticas de seus usuários (SILVA, 2020) de acordo com os interesses das *Big Techs*, que controlam o sistema.

Outra questão é a finalidade das plataformas utilizadas, tendo em vista que estas três se encaixam no que definimos neste estudo como plataformas “não-formais”, fazendo com que este tipo se sobressaia. Cabe lembrar que as plataformas indicadas são de propriedade corporativa, ou seja, são estimuladas por arquiteturas algorítmicas e modelos de negócios (SILVA; COUTO, 2022). Logo, nestas ocorrem processos de captação dos dados dos usuários, concentrando todo o poder nas corporações, que podem rastrear, controlar e monitorar tais dados, utilizando-os para diversos fins, dos quais destaca-se a monetização.

Sobre o uso de conteúdos disponíveis na *web* em sua atuação na escola, 48 respondentes (77%) afirmaram utiliza. Destes, 41 são professores(as) atuantes (66%). Os dados novamente indicam prevalência das plataformas não voltadas *a priori* à educação (*YouTube, Instagram, Google, grupos de WhatsApp e Pinterest*) em detrimento das plataformas cujos objetivos e temas são, *a priori*, educativos (*Brasil Escola, Toda Matéria, sites de Universidades, site da Secretaria de Estado de Educação – SEE/MG*) (Figura 2).

## Figura 2

Fontes de busca – conteúdo para atuação na escola



Se somadas, as fontes de conteúdo para uso na escola disponíveis em plataformas não-formais alcançam 58,5%. Dessas, destacamos novamente a presença massiva de plataformas de grandes corporações e com interesses marcadamente financeiros: *YouTube, Instagram, Google, WhatsApp e Pinterest*. Essas plataformas podem ser organizadas em diferentes grupos: *i) WhatsApp, Instagram e Pinterest* se caracterizam como redes sociais nas quais ocorrem ações tais como chamadas, troca de mensagens e ligações, compartilhamento de fotos, vídeos, dentre outros arquivos. Assim, funcionam como um espaço virtual que possibilita a conectividade e interação entre os usuários; *ii) o YouTube* se caracteriza como um sistema onde o produto principal são os vídeos e funciona como um repositório com grande potencial de monetização, tendo em vista que permite aos usuários a busca, o acesso e a publicação de conteúdo; *iii) a plataforma Google*, por sua vez, se caracteriza como uma ferramenta de busca que age a partir de

2018

algoritmos gerenciando os dados disponíveis na *web* para apresentar o conteúdo (em ordem definida pela performatividade algorítmica) aos usuários da rede. Salientamos, nesse sentido, que não há filtragem do conteúdo pela ferramenta no que diz respeito à qualidade e à credibilidade das informações e das fontes. Além disso, os resultados de fontes patrocinadas são apresentados prioritariamente, o que remete novamente aos interesses econômicos das *Big Techs*.

Nessa direção, cabe lembrar a necessidade de se desenvolver competências para uma atuação cidadã alinhada com os desafios de uma sociedade cada vez mais conectada e permeada pelas TDIC, como preconizam os documentos *DigiComp for Citizens* (2022) e *DigCompEdu* (2017). Afinal, as plataformas mais indicadas pelos(as) respondentes não selecionam nem organizam seus conteúdos tendo como critérios a cidadania e a criticidade, mas buscando maior engajamento do usuário, promovendo conteúdos patrocinados e outros interesses das corporações. Assim, Cardoso e Gurgel (2019) alertam para o papel relevante desenvolvido pela mídia na construção de opinião e de visão de mundo, salientando a importância de educar para a mídia para que a educação seja problematizadora (CARDOSO e GURGEL, 2019).

Como as plataformas vêm sendo utilizadas para a atuação docente, cabe ressaltar também uma preocupação com a utilização dos dados dos(as) usuários(as). Afinal, esses dados, quando coletados, são utilizados e monetizados pelas plataformas, e a partir disso, passam a induzir comportamentos a partir da lógica da dataficação<sup>14</sup> e da ação contínua e silenciosa dos algoritmos (LEMOS, 2020).

Finalmente, os(as) professores(as) indicaram plataformas que recomendam para buscar por conteúdo científico. Os resultados estão sintetizados na Figura 3:

---

<sup>14</sup> “[...] A conversão de qualquer forma de expressão em dados operacionalizáveis [...]” (LEMOS, 2020, p. 03).

### Figura 3

#### Plataformas recomendadas<sup>15</sup>

Plataformas "formais"		Plataformas "não-formais"			
Repositórios Científicos	Variadas	YouTube	Redes Sociais	Variadas	Blog
"Biblioteca Digital da USP" (1)	"Plataforma SENECA" (1)	"YouTube" (3)	"Instagram" (1)	"Google Académico" (2)	"Blog do Professor Warles" (1)
"SciELO" (3)	Sites "Brasil Escola" e "Toda Matéria" (2)	Canal "Ciencia Todo Dia" (1)	Instagram "@anabritooficial" (1)	"Google" (1)	"Blog Paulus Hoffman" (1)
"Site BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações" (1)	"Escola Virtual" da SEE/MG (1)	Canal "Dragões de Garagem" (1)	"Grupos de Whatsapp c/ professores" (1)	Site "resistir.info" (1)	
		Canal "Olá, Ciência!" (1)		"Simulador de PET" (1)	
		Canal "Manual do Mundo" (3)			
		Canal "Metereor Brasil" (1)			
		Canal "Nostalgia" (1)			
		Canal "Smile and Learn" (1)			
		Canal "De Onde Vem?" (1)			

Com as recomendações dos(as) respondentes, é possível perceber plataformas "formais" e "não-formais", sendo que as "formais" são minoria, com nove citações, enquanto as "não-formais" contabilizam 23. Existem diferentes motivos que podem justificar tal movimento, um exemplo pode ser a familiaridade com o acesso, já que os(as) educadores(as) já estão familiarizados com plataformas tais como *YouTube* (e também com plataformas de redes sociais, tais como *Facebook* e *Instagram*), que são amplamente adotadas e utilizadas para entretenimento e comunicação pessoal, sendo natural que sejam incorporadas à prática docente devido à familiaridade e acessibilidade.

Outra possibilidade pode ser decorrente do próprio Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante a pandemia do Covid-19. De acordo com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br), no ano da pandemia, 87% das escolas passaram a utilizar aplicativos e plataformas tais como o *WhatsApp* como meio para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem no ERE (CETIC.br, 2021).

<sup>15</sup> Os números ao lado de cada nome correspondem à quantidade de indicações recebidas pela plataforma no questionário.

Ainda sobre os datos da Figura 3, cabe ressaltar que as indicações dos(as) respondentes apontam uma preferência majoritária pela plataforma “não-formal” *YouTube*, e que assim como as demais nesta categoria, esta não possui preocupação com a qualidade nem com a confiabilidade dos conteúdos que disponibiliza. Há indicações genéricas mencionando apenas a plataforma, mas também há indicações mais específicas indicando diferentes canais. Nesse sentido, apontamos a necessidade do aprofundamento sobre cada canal e sua estrutura a fim de compreender melhor aspectos tais como autoria, conteúdos, monetização, dentre outros. Além disso, os resultados podem indicar um alto índice de confiança dos(as) respondentes nas plataformas “não-formais” – o que também aponta para a necessidade de estudos que aprofundem e compreendem melhor esse aspecto.

### **Considerações Finais**

Nos dias atuais, os processos de ensino e aprendizagem vêm sendo cada vez mais atravessados pelas diversas possibilidades apresentadas pela cultura digital. Nesse cenário, a utilização de plataformas digitais (formais ou não formais) para fins educacionais vem se mostrando cada vez mais comum no cotidiano docente, e esse movimento traz a percepção de que esse será um cenário permanente. Nesse contexto, o presente estudo aponta algumas considerações: a primeira é que as plataformas mais utilizadas para a atuação docente no contexto investigado são as “não-formais” e estão associadas às *Big Techs*, ou seja, não foram desenvolvidas para fins educacionais e possuem interesses econômicos como prioridade. Esse resultado levanta uma preocupação, tendo em vista questões como a qualidade e confiabilidade nos conteúdos acessados, a falta de controle sobre os dados dos(as) usuários(as), dentre outros.

A segunda consideração, conectada à primeira, faz emergir a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que abordem e compreendam melhor a maneira como as plataformas “não-formais” são estruturadas; além de estudos que abordem também a compreensão sobre a educação midiática dos(as) professores(as) ao optarem pela utilização destas plataformas no cotidiano docente.

Por fim, o presente estudo aponta que o uso de plataformas “não-formais” para a atuação docente carece de mais atenção, principalmente ao considerar a relação entre

estas e as ações algorítmicas que nelas acontecem e acabam orientando, condicionando e monitorando as ações e atuações docentes. Como limitações, apontamos as análises ainda superficiais e a necessidade de aprofundamento, por exemplo, sobre as características de cada canal e sua estrutura, pois houve indicações genéricas, mas também indicações de canais específicos e diferentes, o que merece atenção.

### Referências

- Cardoso, D. Gurgel, I. (2019). Por uma educação científica que problematize a mídia. *Linhas Críticas*, vol. 25, 74-93. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19850/20567>
- Comitê Gestor de Internet no Brasil. (2023). *Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: parcerias e assimetrias*. [https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20221117104220/educacao\\_em\\_um\\_cenario\\_de\\_plataformiza%C3%A7ao\\_e\\_de\\_economia\\_de\\_dados\\_parcerias\\_e\\_assimetrias.pdf](https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20221117104220/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_parcerias_e_assimetrias.pdf)
- Comitê Gestor de Internet no Brasil. (2022). *Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos*. São Paulo: NIC.br. [https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20220929112852/educacao\\_em\\_um\\_cenario\\_de\\_plataformiza%C3%A7ao\\_e\\_de\\_economia\\_de\\_dados\\_problemas\\_e\\_conceitos.pdf](https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20220929112852/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_problemas_e_conceitos.pdf)
- Dijck, J. V.; Poell, T.; De Waal, M. (2018). *The Platform Society: Public values in a connective world*. New York: Oxford.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Gil, A.C. (2006). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas S.A.
- Leher, R. (2022). Mercantilização da Educação, Precarização do Trabalho Docente e o Sentido Histórico da Pandemia Covid 19. *Revista de Políticas Públicas*, vol. 26 (Especial), 78-102. <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v26nEp78-102>
- Lemos, A. (2021). *A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital*. Porto Alegre: Sulina.

- Lemos, A. (2020). *Epistemologia da comunicação, neomaterialismo e cultura digital*. Galáxia 43: 54-66. <https://doi.org/10.1590/1982-25532020143970>
- Mello, M. B., Santos, C. C. F. & Pereira, R. S. (2022). A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, vol. 16, núm. 36, 899-916. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/>
- Portes, L. F. & Portes, M. F. (2021). O trabalho docente no ensino superior em tempos de ensino remoto emergencial (ERE). *Revista Libertas*, vol. 21, núm. 2, 533-553. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/35254/23594>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Silva, P. (2020). *Protagonismo Humano-Não-Humano nas Práticas Pedagógicas*. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade da Bahia, Salvador. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32246>
- Silva, P.; Couto, E. S. (2022). *Plataformização da Aprendizagem e o Protagonismo do Ecrã nas Práticas Pedagógicas*. Brasil. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3697>
- TIC Educação 2020. (2021). *Coletiva de Imprensa*. São Paulo: CETIC.BR|NIC.BR|CGI.BR. [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2020\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf)
- Vieira Pinto, A. (2005). *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>



A educación social ante os riscos dixitais que afectan a mulleres e menores: unha revisión de estudos recentes realizados en España

Laura Rego-Agraso (0000-0002-1660-4939)\*,

María-Paula Ríos-de Deus (0000-0002-7919-2185)\*,

María-Luisa Rodicio-García (0000-0002-3944-1044)\*,

Ana Díaz-Crespo\*,

Nuria Matos-Patiño\*

\* Grupo de investigación Formación e Orientación para a Vida (FORVI)- Universidade da Coruña (UDC)

Autora de contacto: Laura Rego –Agraso. Facultade de Ciencias da Educación - Campus de Elviña, 15071 A Coruña. [laura.rego@udc.gal](mailto:laura.rego@udc.gal)

## Resumen

As redes sociais transformaron a maneira de comunicarse e relacionarse a nivel virtual, traendo consigo novos códigos e formas de emitir e recibir mensaxes (Chen, 2018; Hernández-Santaolalla e Mármol, 2017, cits. en Estévez et al., 2022)—. Esta nova realidade interpela ás competencias profesionais do educador/a social, especialmente se temos en conta que este é un profesional orientado a satisfacer dende o punto de vista pedagóxico, o dereito da cidadanía á educación (ASEDES e CGCEES, 2007), tamén no ámbito da alfabetización mediática. Este traballo pretende realizar unha revisión non sistemática a través de diversos estudos recentes acerca do uso das redes sociais. O obxectivo é analizar varias das situacións de risco ás que están expostas, de forma moi especial, os menores e as mulleres en contextos dixitais. Respecto dos menores, atenderemos ao acceso a contidos inapropiados como a pornografía; o sexting, sextasting e a sextorsion, así como o grooming, o cyberbulling (Orosco e Pomasunco, 2020) ou o sharenting (Fundación Anar, 2023). No caso das mulleres e nenas, centrarémonos en analizar ciberviolencias que lles afectan especialmente, como poden ser o ciberasedio, o ciberacoso, a pornografía non consentida (Ídem), así como ser obxecto de violencia

sexual a través de aplicacións (Saiz Martínez, Otero Pérez e Crespo Jiménez, 2022) ou o coñecido como chilling effect (Duque, 2022). Para rematar, aludiremos ao entorno dixital coñecido como manosfera e ás subculturas con maior visibilidade na mesma (García-Mingo e Díaz Fernández, 2022) que representan un espazo antifeminista e contrario á igualdade entre homes e mulleres.

*Palabras clave:* TIC; ciberviolencias; redes sociais; menores e redes sociais; educación social

### **Social education in the face of digital risks affecting women and minors: a review of recent studies carried out in Spain**

#### Abstract

Social networks have transformed the way we communicate and relate to each other virtually, bringing with them new codes and ways of sending and receiving messages (Chen, 2018; Hernández-Santaolalla and Mármol, 2017, cited in Estévez et al., 2022). This new reality calls into question the professional competences of the social educator, especially if we take into account that this is a professional oriented to satisfy, from a pedagogical point of view, the citizens' right to education (ASEDES and CGCEES, 2007), also in the field of media literacy. This paper aims to carry out a non-systematic review through various recent studies on the use of social networks. The aim is to analyse several of the risk situations to which minors and women are exposed, especially in digital contexts. With regard to minors, we will address access to inappropriate content such as pornography; sexting, sexcasting and sextortion, as well as grooming, cyberbullying (Orosco and Pomasunco, 2020) or sharenting (Fundación Anar, 2023). In the case of women and girls, we will focus on analysing cyber-violence that particularly affects them, such as cyber-bullying, cyber-stalking, non-consensual pornography (Idem), as well as being subjected to sexual violence through apps (Saiz Martínez, Otero Pérez and Crespo Jiménez, 2022) or what is known as the chilling effect (Duque, 2022). Finally, we will allude to the digital environment known as the manosphere and the subcultures with

greater visibility in it (García-Mingo and Díaz Fernández, 2022) that represent an anti-feminist space and against equality between men and women.

*Keywords:* ICT; ciberviolences; social media; minors and social media; social education.

As redes sociais traen consigo novas formas de interacción e relación entre as persoas mediadas pola tecnoloxía e caracterizadas por códigos e estratexias comunicativas diferenciadas —“likes” ou “gústame”, mensaxería ou compartir contido audiovisual e/ou comentarios (Chen, 2018; Hernández-Santaolalla e Mármol, 2017, cits. en Estévez et al., 2022)— das da cultura de masas (Aguado, 2004). Estas novas formas de comunicación son deseñadas co obxectivo esencial de incrementar a interacción dos usuarios/as e o seu tempo de conexión nas redes empregando unha serie de reforzos positivos específicos (Carbonell, Castellana e Oberts, 2010) —anonimato nas comunicacións, facer á persoa sentirse membro dun grupo con intereses ou idearios semellantes, inmediatez nas comunicacións ou acceso inmediato a contidos con carácter de novidade permanente—. Todo isto deriva na capacidade das redes sociais para construír identidades individuais e colectivas, así como para exercer influencias a nivel condutual e emocional en función do contido que se consuma e as persoas coas que se interactúe (García del Castillo et al., 2019; Villanueva et al., 2017, cit. en Estévez et al., 2022). Ante esta situación entendemos que a educación social como disciplina vinculada á alfabetización mediática e á educomunicación (Kaplún, 1998) e cristalizadora do dereito efectivo á educación da cidadanía (ASEDES e CGCEES, 2007), debe estar presente na comprensión dos fenómenos vinculados ás redes, así como dos posibles riscos asociados. Abordaremos na presente comunicación unha revisión bibliográfica non sistemática sobre os riscos dixitais aos que poden estar expostos en maior medida tanto os menores como as mulleres e nenas. Empregaremos para isto, diversos estudos de investigación recentes acerca do uso das redes entre a xente nova, así como sobre a caracterización dos espazos de socialización en liña. Os estudos foron seleccionados pola súa actualidade (entre 2015 e 2023) e por centrar maioritariamente as súas análises na situación da interacción coas tecnoloxías dixitais que se produce en España e dispoñibles para a súa consulta en liña.

### **Os riscos da rede para os menores**

Un dos estudos que analizamos ten que ver coa situación dos menores na rede e o consumo que realizan de determinados espazos en liña, en moitos casos sen supervisión ou sendo obxecto de enganar ou abusos que poden influír no seu desenvolvemento integral. Trátase do estudo coordinado por Andrade Pérez, Guadix García, Rial Boubeta e Suárez Lorenzo (2021) a iniciativa de UNICEF España para indagar acerca do impacto da tecnoloxía na adolescencia. Nel ponse de manifesto, entre outros datos, que o 98,5% dos menores enquisados —dunha mostra de 41.509 adolescentes de entre 11 e 18 anos en toda España— está rexistrado, cando menos, nunha rede social; o 83,5% en 3 ou máis e o 61,5% ten varias contas ou perfís dentro dunha mesma rede social, sendo YouTube, Instagram ou Tiktok as redes máis aceptadas entre os menores. Particular atención deberíamos prestar sobre todo a TikTok, pois debido ás características do seu funcionamento interno, é unha das redes sociais nas que os menores poden estar expostos a un número maior de riscos (Martín-Ramallal e Ruiz-Mondaza, 2022). Noutro dos estudos consultados (Save the Children, 2020) levado a cabo no contexto español cunha mostra de 1.730 adolescentes de entre 13 e 17 anos, ponse de manifesto que o 62,5% tiveron acceso a contidos pornográficos algunha vez na súa vida. Ademais, o 53,8% sinalan que tiveron acceso á pornografía antes dos 13 anos —un 8,7% antes dos 10— (Ídem). Estes resultados coinciden con outros estudos sobre o particular (Milano et al., 2022) onde, de novo, se pon de manifesto que a pornografía comeza a ser consumida a idades cada vez máis temperás, algo que ven sucedendo nos derradeiros 10-15 anos, especialmente a partir do acceso masivo aos smartphones. Este mesmo estudo destaca que os dous riscos principais derivados deste acceso prematuro a contidos pornográficos, teñen que ver, por unha banda, coa normalización da violencia contra as mulleres e nenas —algo presente e normalizado nos contidos pornográficos— e, por outra, coa falta de educación sexual e o illamento (Ídem), ao deixar de realizar outras actividades. Ademais desta exposición prematura a estes contidos, os menores tamén están expostos a outros riscos derivados do uso da rede sen supervisión, información ou apoios seguros. Falamos por exemplo, do sexting, sexcasting e sexspreading, a sextorsión, a suplantación de identidade ou o grooming. Todas estas realidades poñen aos menores en situación de extrema vulnerabilidade e mostran os riscos derivados da ausencia de regulación on line, así como da inconsciencia e descoñecemento dunha grande parte da poboación acerca do

que representa internet e os usos delitivos da mesma. O sexting e sexcasting consiste no reenvío ou intercambio de mensaxes con contido sexual —fotografías no caso do sexting e emisión de vídeo a través de webcam ou gravacións no caso do sexcasting— (Orosco e Pomasunco (2020). Nestas imaxes aparecen espidos ou semiespidos que poden ser propios ou de persoas da contorna. De igual xeito, poden compartirse mediante algunha rede social ou ser enviados directamente mediante o teléfono móbil. Algunhas destas imaxes obtidas mediante sexting ou sexcasting poden ser empregadas por terceiras persoas con acceso ás mesmas, para realizar algún tipo de chantaxe ao menor, é dicir, o que se coñece como sextorsión (Ídem) e conseguir ter citas presenciais co mesmo ou continuar recibindo imaxes de contido sexual. Cando estas imaxes acaban difundidas da rede —en webs de contido pornográfico ou nas redes sociais— sen o obvio consentimento para tal fin, podemos afirmar que estamos diante dun caso de sexspreading ou divulgación de contidos íntimos na rede (Vergés Bosch, 2020). Esta práctica é un delito —popularmente coñecido como “pornovenganza”— moi relacionado co sexting e sexcasting e que se inclúe dentro das violencias machistas dixitais.

Indo un paso máis alá, tamén é preciso aludir, dentro destas situacións de risco para os menores, a unha que lles afecta especificamente, por ir dirixida a actividade delitiva directamente cara eles/as. Estamos a falar do que se coñece como grooming, é dicir, aquela situación na cal unha persoa adulta utiliza as redes sociais ou outra canle on line, para contactar con menores de idade, gañar a súa confianza e posteriormente, obter imaxes ou vídeos con contido sexual e chantaxear ameazando con que difundirá o material obtido (Orosco e Pomasunco (2020). Outras definicións do grooming aluden a que esta práctica pode ter o fin non só de captalos para abusar sexualmente deles, senón tamén de convertelos en vítimas de tráfico de persoas por explotación sexual (Vergés Bosch, 2020). A persoa adulta pode ser alguén da contorna do menor ou outra persoa que coñeceu mediante a rede (Gámez-Guadix, De Santisteban e Alcazar, 2018) e o proceso de captación é complexo e gradual, producíndose a través de pasos como engano, a implicación afectiva do menor, a sexualización progresiva das conversas, o uso de regalos ou as agresións explícitas (De Santisteban, Almendros, y Gámez-Guadix, 2018; Gámez-Guadix, 2017, cit. en Gámez-Guadix e Calvete Zumalde, 2018). A identificación do grooming depende da capacidade do menor para recoñecer e interpretar a situación que

está a vivir, así como das denuncias feitas por este colectivo ou os seus titores/as legais, polo que se considera que existe un subreporte de casos de abusos sexuais iniciados mediante o grooming, ao tratarse dunha situación segreda, oculta e que avergoña á vítima (Alonso González, 2019). A pesares disto, tal como recollen algúns estudos internacionais (Bergen et al., 2014, cit. en Gámez-Guadix e Calvete Zumalde, 2018)., entre o 5% e o 15% dos menores foron solicitados sexualmente por adultos mediante as TIC e, no caso español, un 12% dos menores de entre 12 e 15 anos foron vítimas de solicitudes sexuais por parte de adultos nun ano (De Santisteban y Gámez-Guadix, 2018, cit. en Gámez-Guadix e Calvete Zumalde, 2018).

Noutra orde de cousas, tamén aparece como unha práctica vinculada á rede na que os menores poden converterse en vítimas, o que se coñece como ciberbullying, que non deixa de ser un acoso que se desenvolve mediante as TIC e que se pode dar por parte dunha persoa ou grupo de persoas en contra doutro/a de maneira reiterativa, con insultos, ameazas, difamacións, difusión de contido non consentido, seguimento e vixilancia de movementos ou outras agresións mediadas pola rede (Orosco e Pomasunco, 2020 e Vergés Bosch, 2020). Neste sentido, no estudo de Andrade Pérez, Guadix García, Rial Boubeta e Suárez Lorenzo (2021)ponse de manifesto que a taxa de vitimización de acoso escolar é dun 33,6%, mentres que no caso do ciberacoso ou ciberbullying esta cifra sitúase no 22,5%, sendo as cifras algo máis altas entre as rapazas e na primeira etapa da ESO. Outra información relevante derivada deste estudo ten que ver precisamente, coa existencia dun solapamento entre vítimas e agresores —un 45,8% das vítimas tamén son agresoras e no ciberacoso, esta porcentaxe chega ao 52,4% (Ídem)—, así como doutro solapamento entre acoso escolar e ciberacoso, dado que o 72,9% dos/as adolescentes que son vítimas de acoso online tamén o sufren offline, é dicir, nos casos nos que se detectan condutas propias do ciberbullying é moi probable que estas mesmas condutas persistan fóra das redes. Isto evidenciaría, aparentemente, que o acoso escolar e o ciberacoso non deben considerarse como asuntos independentes (Ídem), senón que forman parte dunha mesma situación que se desenvolve mediante as canles de comunicación dispoñibles para vítimas e vitimarios.

Máis alá destas situacións de vulnerabilidade, tamén existe outra práctica de risco desenvolta prioritariamente polas persoas adultas —en moitos casos, pais, nais ou titores/as legais— que conviven co menor e que o expoñen nas redes sociais de forma continuada e, nalgúns casos, con afán de lucro mediante —como é o caso de recoñecidos “influencers” cuxas canles temáticas xiran exclusivamente ao redor da infancia e da publicidade de produtos orientados á mesma—. Trátase da práctica coñecida como Sharenting, é dicir, “compartir mediante vídeos, textos ou fotografías, información pertencente á vida diaria e crianza de menores de idade, habitualmente sen o seu consentimento” (García García, 2021, p. 24) ou todo acto de sobreexposición de menores nas redes sociais, sendo os seus adultos de referencia os que publican e comparten as fotos, crecemento ou outras actividades que realizan os mesmos (Fundación ANAR, 2023). De feito, atendendo á enquisa EU Kids On Line (Garmendia et al., 2020) podemos constatar que un 89% dos pais e nais afirma ter enviado unha vez ao mes, cando menos, imaxes ou vídeos dos seus fillos ou fillas. Esta sobreexposición on line conleva unha serie de riscos para o/a menor —poden ser vítimas de grooming, pedofilia ou obxecto de pornografía infantil, entre outros— dos que, en moitos casos, as persoas adultas que difunden a súa información non son conscientes. O feito de compartir información sobre as rutinas do menor —colexio, extraescolares, etc— vólveos vulnerables a actos delitivos, dado que poden ser facilmente localizados por terceiras persoas, converterse en obxecto de burla ou en vítimas de suplantación de identidade dixital—. Prodúcese polo tanto, unha perda de privacidade que se prolonga no tempo ao perdero control da información colgada na rede. De feito, cabe sinalar que unha grande parte das imaxes que se atopan en mans de persoas detidas por contar con material pornográfico infantil, proveñen de fontes comerciais, álbumes familiares ou fontes, en principio, lexítimas (Pascual, Giménez-Salinas e Igual, 2017).

### **Ciberviolencia contra mulleres e nenas**

As situacións de risco que se poden dar mediadas pola rede teñen nas mulleres e nenas a un colectivo diana das súas accións, nunha proporción maior e diferente da que poden vivir os varóns (EIGE - Instituto Europeo da Igualdade de Xénero, 2017). Esta ciberviolencia aínda non se conceptualizou plenamente, mais en estudos elaborados pola Organización Mundial da saúde (OMS) (2013) ou a Axencia de Dereitos Fundamentais

da Unión Europea (2014) xa se poñía de manifesto que unha de cada tres mulleres será obxecto dalgunha forma de violencia ao longo da súa vida, así como que se estima que unha de cada dez mulleres xa sufriu algunha forma de ciberviolencia dende os 15 anos. As mulleres, especialmente de entre 18 e 24 anos, enfróntanse nunha proporción moi superior á dos homes a formas graves de ciberacoso ou acoso sexual en liña (Pew Research Center, 2014) e, como no caso do ciberbullying, tende a producirse un continuo da violencia machista exercida fóra da rede que se traslada ao contexto dixital (EIGE - Instituto Europeo da Igualdade de Xénero, 2017). Este ciberacoso pode adoptar moitas formas diferentes, máis inclúe de forma xeral, formas de violencia máis graves e explícitas, como por exemplo (EIGE - Instituto Europeo da Igualdade de Xénero, 2017), mensaxes en liña, sexualmente explícitas e non desexadas; insinuacións inapropiadas ou ofensivas en redes sociais ou foros; ameazas de violencia física ou sexual proferidas en liña e incitación ao odio.

Ademais deste cibercoso, tamén existen outras formas de violencia on line das que as mulleres son obxecto prioritario, como pode ser a pornografía non consentida (EIGE - Instituto Europeo da Igualdade de Xénero, 2017), a violencia sexual a través de aplicacións (Saiz Martínez, Otero Pérez e Crespo Jiménez, 2022), o coñecido como “chilling effect” (Duque, 2022) ou a simple existencia da manofera como espazo de violencia simbólica ou explícita contra as mulleres (García-Mingo e Díaz Fernández, 2022).

A pornografía non consentida implica a distribución en liña de fotografías ou vídeos sexualmente explícitos sen o consentimento da persoa ou persoas que aparecen nas imaxes (EIGE - Instituto Europeo da Igualdade de Xénero, 2017), é dicir, corresponderíase co que anteriormente denominamos sexspreading (Vergés Bosch, 2020). Este tipo de prácticas que afectan especialmente ás mulleres, poden estar relacionadas coa violencia machista exercida por parellas ou exparellas —que pretende difundir eses contidos para humillar ou maltratar á vítima, así como inflixir dano no mundo offline—, mais tamén poden ser imaxes obtidas mediante intrusión fraudulenta nos dispositivos ou contas de redes sociais, así como proceder da retransmisión en directo de agresións sexuais e violacións a través das redes sociais.



No que ten que ver coa violencia sexual que se pode desenvolver a través de determinadas aplicacións, é preciso aludir especialmente ás aplicacións de citas ou con pretensión lucrativa a través da exposición de imaxes das propias mulleres. Trátase de redes sociais orientadas á cousificación, obxectualización ou prostitución das mulleres, sendo varios os exemplos aos que se pode aludir. No caso da aplicación OnlyFans, os usuarios pagan por contido sexual exclusivo xerado polos “creadores de contido”, mais podemos constatar que estes últimos están compostos nun 97%, por mulleres (Saiz Martínez, Otero Pérez e Crespo Jiménez, 2022). Igualmente, no 2021 esta rede foi investigada por atoparse vídeos de menores vendendo contido sexual (Titheradge, 2021, cit. en Ídem), ao tempo que se relaciona coa sospeita de que serva como canle a partir da cal proxenetas poidan captar mulleres mozas en situación vulnerables cara a prostitución (García, 2022, cit. en Ídem). Nas aplicacións de citas tamén as mulleres son, en moitas ocasións, tratadas de forma desigual, discriminatoria ou denigrante, así como vítimas dunha maior probabilidade de rematar sendo agredidas sexualmente. No estudo de Saiz Martínez, Otero Pérez e Crespo Jiménez (2022) ponse de manifesto que unha de cada cinco mulleres (21,7%) que concertaron un encontro a través dunha aplicación de citas sufriu violencia explícita para manter relacións sexuais. Ademais, nos perfís masculinos existen certos termos repetidos en relación ás súas preferencias sobre as mulleres — “princesas/raíñas”, “atrevidas sexualmente/decididas” ou “riseiras/agarimosas/tranquilas”—, existindo un alto grao de presenza de perfís que chaman a “absterse de interactuar” con eles a “feminazis”, “estreitas” ou “amargadas/traumatizadas”. Así mesmo, o 72% das mulleres enquisadas recoñeceu ver perfís masculinos que ofrecían diñeiro ou agasallos a cambio de relacións sexuais (Ídem). Esta banalización da prostitución e a monetización case permanente das relacións afectivas e sexuais, leva tamén a outro efecto non desexado da interacción nestas aplicacións de citas, dado que segundo o devandito estudo, destes contactos despréndese certa “glamorización” da prostitución e unha implantación do “mito da libre elección” (De Miguel, 2015) á hora de vender o corpo ao sexo masculino a cambio dun reembolso económico. Aparecen así os conceptos de “sugar daddy/sugar baby” como unha nova forma de denominar esta situación de dominación que representa a compra-venda do

corpo feminino ou dos seus afectos por parte dos varóns, mais aparentemente baixo ese “mito da libre elección” por parte delas.

En relación precisamente co acoso específico na rede do que as mulleres son vítimas, tamén podemos aludir ao denominado “Chilling Effect” —Efecto escalofriante— (Duque, 2022), é dicir, a aparición de violencias dirixidas especificamente a mulleres ciberactivistas, comunicadoras ou xornalistas ligadas á defensa dos dereitos humanos, independentemente de se estas teñen maior ou menor alcance nas redes sociais. Este acoso machista dirixido especialmente ás mulleres con proxección pública e que, particularmente, defenden on line a igualdade entre homes e mulleres ou outras causas a prol dos dereitos humanos, ten como obxectivo prioritario a disuasión da actividade pública das mulleres no contexto virtual ou que estas se apliquen a si mesmas unha sorte de autocensura acadando unha menor visibilidade, a consecuencia do medo que pode xerar a exposición na rede e as violencias que trae consigo.

Estas violencias na rede que poden sufrir as mulleres poden estar canalizadas mediante algúns dos grupos que foron estudados por García-Mingo e Díaz Fernández (2022) e incluídos no que se coñece como “Manosfera”, é dicir, un conxunto de sitios web, foros, blogs, canles de vídeo ou podcast que promoven a masculinidade hexemónica baixo os principios dunha oposición frontal ao feminismo e unha misoxinia extrema. A manosfera representa polo tanto, unha forma de violencia patriarcal con base na rede que recolle (García-Mingo e Díaz Fernández (2022) unha vontade de reafirmar unha visión da masculinidade en conflito cos ideais feministas e cos cambios que se produciron no sistema tradicional de xénero (Messner, 1998; Kimmel, 2018, cit. en García-Mingo e Díaz Fernández, 2022). Dentro desta manosfera existen distintas subculturas que teñen sido obxecto de estudo frecuente (Ídem), entre as cales podemos destacar por exemplo as seguintes: Men Who Go Their Own Way (MGTOW) —Homes que seguen o seu propio camiño—, é dicir, un grupo antifeminista e misóxino formado exclusivamente por varóns que cuxo principio esencial é a segregación social entre homes e mulleres; Activistas polos Dereitos dos Homes —en inglés, Men's Rights Activists—, un movemento de homes que se consideran a si mesmos discriminados; Incels —do inglés: Involuntary Celibates ou Celibato Involuntario—, comunidades virtuais de homes que din ser

incapaces de ter relacións románticas e sexuais con mulleres, como sería o seu desexo e refiren o seu resentimento violento contra as mulleres e ou homes que se supoñen sexualmente activos ou Artistas do Lige —en inglés, PUAs (Pick Up Artists)—, é dicir, homes que tratan de ser “expertos” en atraer e seducir ao sexo feminino, xirando os temas principais ao redor do cortexo e a sedución de mulleres. Ademais destes, as autoras tamén recollen outros grupos que forman parte desta manofera, como poden ser os “Gamers mixósinos”, os “Influencers da Cultura GymFit” ou os “Youtubers misósinos” (Ídem). No caso español, estes e outros colectivos da manofera teñen en Youtube, Twitter e webs propias os seus espazos de maior relevancia, destacando por exemplo foros como Forocoches, Hispachan ou foros de prostitución.

### **Conclusiones: a educación social e a alfabetización mediática como resposta**

Ante as ferramentas dixitais e o seu nivel de incidencia na sociedade, a educación social como disciplina centrada na prevención e intervención en situacións de desigualdade, non pode situarse nunha especie de instrumentalismo tecnolóxico (Castañeda, Esteve e Adell, 2018; Adell, 2018) que nos presente a tecnoloxía como ferramenta neutral dende o punto de vista do seu deseño, senón que será preciso analízalas dende a teoría crítica da tecnoloxía (Feenberg, 1999), asumindo por unha banda, que esta está cargada de valores e como medio non é totalmente independente dos fins para os que foi creada, mais que tamén é, ata certo punto, humanamente controlable, o que nos afasta de posicións deterministas respecto da mesma (Castañeda, Esteve e Adell, 2018). De feito, para Selwyn (2017, cit.en Adell, 2018), a tecnoloxía é un espazo de loita política e ideolóxica no que se dirimen cuestións de poder, control, conflito e resistencia. Semella preciso polo tanto, desfacernos da conciencia inxenua da que falaba Freire (2012) á hora de concibir o papel da tecnoloxía no mundo, asumindo que, lonxe de ser un actor neutral ou apolítico, esta ten certa influencia no ideario e concepcións sociais tanto da mocidade como das persoas adultas ou maiores, respecto de múltiples aspectos (García del Castillo et al., 2019; Villanueva et al., 2017, cit. en Estévez et al., 2022). Ademais, un uso excesivo e incontrolado destas plataformas está relacionado co malestar psicolóxico, particularmente, con sintomatoloxía ansiosa, depresiva e problemas relacionados coa imaxe corporal (Garaigordobil, 2018; Gibbs et al., 2021; Schivinski et al., 2020; Villanueva et al., 2017, cits. en Estévez et al., 2022). E é precisamente aquí, onde a

educación social, como dereito da cidadanía (ASEDES e CGCEES, 2007) a participar dunha educación baseada nos dereitos humanos proclive á convivencia e ao desenvolvemento integral debe ser visible. A educación social debe ser unha das canles da alfabetización mediática (Kaplún, 1998) que poida concienciar sobre a existencia destes riscos asociados ao funcionamento das redes sociais, pero tamén educar no funcionamento dos medios tradicionais e dixitais e da súa capacidade para “manufacturar o consenso social” (Chomsky e Ramonet, 1996).

Os menores e as mulleres son dous dos colectivos que se poden ver máis afectados polas novas formas de violencia on line, aspecto que debe ser abordado dende a educación social nun primeiro momento concienciando e previndo para, posteriormente, detectar de forma precoz situacións de vulnerabilidade e actuar sobre elas acompañando e recuperando ás vítimas. Incrementar a alfabetización mediática da poboación en xeral, así como a participación das mulleres e menores nos procesos de decisión e creación de contidos mediáticos que lles poidan afectar directamente, é prioritario dende o punto de vista da educación social.

### Referencias

- Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno-Sacristán (Ed.). *El vaciado de las palabras en educación*. Morata.
- Aguado, J.M. (2004). Sociedad de masas, cultura de masas y comunicación de masas. En J.M. Aguado. *Introducción a las teorías de la comunicación y la información* (217-251). Universidad de Murcia
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) e Consejo General de Colegios de educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) (2007). *Documentos profesionalizadores Educación Social*.  
[https://www.eduso.net/categoria\\_recursos/profesion/documentos-profesionalizadores/](https://www.eduso.net/categoria_recursos/profesion/documentos-profesionalizadores/)
- Axencia dos Dereitos Fundamentais da Unión Europea (2014). *Violencia de género contra las mujeres: una encuesta a escala de la UE*. Oficina de Publicacións da Unión Europea. [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14\\_es.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_es.pdf)

- Alonso González, P. (2019). *Online Grooming* [Traballo Fin de Grao]. Universidad Pontificia de Comillas
- Andrade Pérez, B. Guadix García, I., Rial Boubeta, A. e Suárez Lorenzo, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia Relaciones riesgos y oportunidades*. UNICEF España
- Carbonell, X., Castellana, M. e Oberts, U. (2010). Sobre la adicción a Internet y al teléfono móvil. *RES Revista de Educación Social*, 11
- Castañeda, L., Esteve, F. e Adell (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, Artíc. 6, 31-01-2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Chomsky, N. e Ramonet, I. (1996). *Como nos venden la moto*. Icaria editorial
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.
- Duque, I. (2022). *Acercarse a la generación Z. Una guía práctica para entender a la juventud actual sin prejuicios*. Planeta
- EIGE- Instituto Europeo da Igualdade de xénero (2017). *La ciberviolencia contra mujeres y niñas*. [https://www.hhri.org/wp-content/uploads/2019/09/ti\\_pubpdf\\_mh0417543esn\\_pdfweb\\_20171026164000.pdf](https://www.hhri.org/wp-content/uploads/2019/09/ti_pubpdf_mh0417543esn_pdfweb_20171026164000.pdf)
- Estévez, A., López Montón, M., Momeñe, J., Pastos López, I., González Santocildes, A. e Sanz Urquijo, B. (2022). *Comentarios negativos en las redes sociales*. Fundación Mapfre. <https://documentacion.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/es/media/group/1117880.do>
- Feenberg, A. (1999). *Questioning Technology*. Routledge.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (1ª Ed. 1970). Siglo XXI Editores
- Fundación ANAR (2/02/2023). *La Fundación ANAR advierte de los peligros de la sobreexposición de los menores de edad*. <https://www.anar.org/la-fundacion-anar->

advierte-de-los-peligros-de-la-sobreexposicion-de-los-menores-de-edad-  
sharenting-en-las-redes/

- Gámez-Guadix, M., De Santisteban, P. e Alcázar, M. Á. (2018). The construction and psychometric properties of the questionnaire for online sexual solicitation and interaction of minors with adults. *Sexual Abuse*, 30(8), 975-991.
- Gámez-Guadix, M. e Calvete Zumalde, E. (2019). Nuevos riesgos de la sociedad digital: Grooming, sexting, adicción a Internet y violencia online en el noviazgo. *Revista de Estudios de Juventud* (Ejemplar dedicado a: Promoción de la salud y bienestar emocional en los adolescentes), 121, 77-89
- García García, A. (2021). *La protección del menor en el derecho europeo y español. El sharenting y su problemática*. Colección Infancia y Adolescencia, 10. Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/172795>
- García Mingo, E. e Díaz Fernández, S. (2022). *Jóvenes en la Manosfera: Influencia de la misoginia digital en la percepción que tienen los hombres jóvenes de la violencia sexual*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud
- Garmendia, M., Martínez, G., Larrañaga, N., Karrera, I., Casado, M. A. e Garitaonandia, C. (2020). *Las familias en la convergencia mediática: competencias, mediación, oportunidades y riesgos online. Resultados de la encuesta EU Kids Online a padres y madres de menores de 9 a 17 años en España*. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). <https://www.incibe.es/sites/default/files/contenidos/informe-eu-kids-online-mediacion.pdf>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre
- Martín-Ramallal, P. e Ruiz-Mondaza, M. (2022). Agentes protectores del menor y redes sociales. El dilema de TiKToK. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 13(1), 31-49. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.20776>
- Milano, V. et al. (2022). *Estudi sobre pornografia a les Illes Balears: accés i impacte sobre l'adolescència, dret internacional i nacional aplicable i solucions*

*tecnològiques de control i bloqueig*. Institut Balear de la Dona e Universitat de les Illes Balears

Organización Mundial da saúde (OMS), London School of Hygiene and Tropical Medicine e South African Medical Research Council (2013). *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*.  
<https://www.who.int/publications/i/item/9789241564625>

Orosco, J. R. e Pomasunco, R. (2020). Adolescentes frente a los riesgos en el uso de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22 e 17, 1-13

Pascual, A., Giménez-Salinas, A. e Igual, C. (2017). Propuesta de una Clasificación española sobre imágenes de pornografía infantil. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 15, 1-27

Pew Research Center (2014). *Online Harassment*.  
[file:///C:/Users/usuario/Downloads/PI\\_OnlineHarassment\\_72815.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/PI_OnlineHarassment_72815.pdf)

Saiz Martínez, M., Otero Pérez, I. e Crespo Jiménez, A. S. (2022). *Apps sin violencia Investigación sobre las violencias sexuales que las mujeres sufren en aplicaciones de citas*. Federación Mujeres Jóvenes

Vergés Bosch, N. (2020). *Violències masclistes digitals: quines són i què hi podem fer?* Alia- Associació Cultural de Dones per a la Recerca I l'acció e Mossos d'esquadra

Formação continuada de professores para a integração de tecnologias de informação e comunicação no contexto da educação escolar indígena

Sonaira Moura\* (<https://orcid.org/0000-0002-1501-1138>),

Bento Silva\* ([orcid.org/0000-0001-5394-5620](https://orcid.org/0000-0001-5394-5620))

\*Instituto de Educação da Universidade do Minho

Autora de contato: Sonaira Moura; mail: [sonaira.mou77@hotmail.com](mailto:sonaira.mou77@hotmail.com)

## Resumo

A pandemia causada pela Covid-19 foi um acelerador tecnológico, onde a educação escolar formal teve que se adaptar rapidamente para não ver interrompida suas atividades letivas. Esse processo foi traumático para professores, gestores e estudantes, pois, de forma geral, não estavam preparados para lidar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula. Assim, muitas escolas tiveram que interromper suas atividades por não possuírem as condições mínimas para atuar no online, como é o caso de muitas escolas indígenas espalhadas pelo Brasil. Os povos indígenas brasileiros, além de sofrerem múltiplas violências provocadas sobretudo pelo estado, apresentam um quadro de exclusão digital que em pleno século XXI, marcado fortemente pela transformações digitais de comunicação e informação, deixa comunidades e escolas indígenas à margem desta transformação, ainda que seja direito delas obterem a infraestrutura necessária e a formação adequada condizente com a era que vivem. Entendendo que a contribuição das TIC para a educação multicultural, para a emancipação social e fortalecimento de visões do mundo como espaços para todos, pretende-se com este estudo analisar as possibilidades e desafios que se apresentam na aplicabilidade das TIC na educação escolar indígena, a partir da formação continuada de professores. O estudo será realizado em duas escolas pertencentes às etnias Puyanawa e Shanenawa, assentadas em Terras Indígenas (TI) em áreas adjacentes às unidades formadoras do Instituto Federal de Educação do Estado do Acre (IFAC). A estratégia de investigação adotada está pautada no estudo de caso, com adoção de métodos mistos, norteadas por uma revisão bibliográfica de publicações científicas recentes, selecionadas



em bases de dados científicas, e pela pesquisa in loco realizada nas principais escolas dos referidos povos. Os instrumentos de recolha de dados serão do tipo qualitativo e quantitativo, incluem a aplicação de questionário, observação e entrevista. Para o tratamento dos dados serão utilizadas técnicas de análise estatística e de conteúdo, com apoio de sistemas informáticos, tais como NVivo. Como resultado da pesquisa, espera-se obter uma melhor compreensão da importância da formação continuada com professores indígenas para a integração das TIC na educação escolar indígena.

*Palavras chave:* formação de professores indígenas; tecnologias de informação e comunicação; povo puyanawa; povo shanenawa.

### **Continuing education of the teacher for the integration of Information and Communication Technologies in the context of Indigenous School Education**

#### **Abstract**

The pandemic caused by Covid-19 has been a technological accelerator, in which formal school education had to quickly adapt to avoid interrupting its teaching activities. This process has been traumatic for teachers, administrators, and students, as they were generally unprepared to deal with Information and Communication Technologies (ICT) in the classroom. Thus, many schools had to suspend their activities because they did not have the minimum conditions to operate online, such as many indigenous schools scattered throughout Brazil. In addition to suffering multiple forms of violence primarily caused by the state, Brazilian indigenous peoples face a digital exclusion scenario that, in the 21st century, marked strongly by digital transformations in communication and information, leaves indigenous communities and schools marginalized from this transformation, even though it is their right to obtain the necessary infrastructure and appropriate training consistent with the era they live in. Understanding that the contribution of ICT to multicultural education, social emancipation, and the strengthening of worldviews as spaces for all, this study aims to analyze the possibilities and challenges that arise in the application of information and communication technologies in indigenous

school education, based on the continuing education of teachers from two schools belonging to the Puyanawa and Shanenawa ethnic groups, located in Indigenous Lands (TI) adjacent to the training units of the Federal Institute of Education of the State of Acre (IFAC). The adopted research strategy is based on a case study approach, using mixed methods, guided by a bibliographic review of recent scientific publications selected from scientific databases, and by on-site research conducted in the main schools of the aforementioned peoples. The qualitative and quantitative data collection instruments include questionnaire application, observation, and interviews. For data analysis, basic statistical and content analysis techniques will be used, with the support of computer systems such as NVivo. As a result of the research, a better understanding of the importance of continuing education for indigenous teachers in the integration of ICT in indigenous school education is expected.

*Keywords:* indigenous teacher education; information and communication technologies; puyanawa people; shanenawa people.

### **O contexto da investigação e quadro teórico**

A pandemia causada pela Covid-19 foi um acelerador tecnológico onde a educação escolar formal teve que se adaptar rapidamente para dar continuidades às atividades letivas. Esse processo foi traumático para as comunidades escolares, que, de forma geral, não estavam preparadas para lidar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula (Stevanim, 2020).

Grande parte destas escolas públicas brasileiras tiveram que interromper suas atividades por não possuírem as condições mínimas necessárias à educação à distância, designada de educação remota/emergencial devido a ter sido desconsiderado a elaboração de um projeto pedagógico específico de cursos a distância.

Nesse contexto, as escolas indígenas em situação de isolamento territorial foram diretamente impactadas. Os povos indígenas no Brasil, além de sofrerem múltiplas violências provocadas sobretudo pelo estado, apresentam um quadro de exclusão digital

em pleno século XXI (CONTE et al., 2019; Rangel & Liebigott, 2018; Salvador, 2011), tempo marcado fortemente pelas transformações digitais de comunicação e informação.

À margem deste progresso, comunidades e escolas indígenas têm seus direitos básicos negligenciados, e na escola pública de suas comunidades é comum não haver a infraestrutura necessária e a formação adequada para a transição digital (Rocha e Porto, 2020).

Entendemos que a integração das TIC, de forma emancipatória, pode ser um forte contributo para a educação multicultural, para a transformação social e para o fortalecimento de um mundo mais equitativo, sendo essencial que investimentos e políticas públicas sejam feitas adequadamente. No caso da educação, é primordial que haja formação de professores buscando o desenvolvimento de competências digitais para o caminhar emancipatório sociais (Guimarães, 2001).

Ao longo dos últimos vinte anos, a formulação de políticas públicas de inclusão digital para comunidades indígenas gerou grandes expectativas e interesses dessas minorias étnico-sociais, como salienta o professor indígena Gersem Baniwa:

[...] é evidente o desejo dos povos indígenas pela apropriação dos recursos tecnológicos para a defesa dos seus direitos e para a melhoria das condições de vida. Mas também são evidentes as dificuldades para o acesso e a apropriação adequados, os quais precisam ter como principal fundamento o fortalecimento dos conhecimentos e dos valores tradicionais, complementados e enriquecidos pelos avanços da modernidade, da ciência e da tecnologia digital (Baniwa, 2006, p. 91).

A melhoria da qualidade na educação é uma pauta antiga de reivindicação dos movimentos de luta indígenas (Nogueira, 2012; Franzmann, 2012). Buscando interpretar e contribuir à luta indígena e suas pautas para a educação, Moura (2020), a partir da sua dissertação de mestrado, propõe reflexões com relação a integração das TIC na educação escolar indígena. No seguimento dessa pesquisa, a interpretação dos processos se relacionam na formação de professores para a aplicação das TIC nos contextos educacionais indígenas.

Assim, o presente texto é relativo ao projeto de investigação em andamento no programa de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, pela Universidade do Minho, tendo como objetivo principal analisar as possibilidades e desafios para a integração das TIC na formação continuada de professores. No quadro teórico, este estudo vai gravitar em torno de três eixos: o primeiro, no sentido do educar na era digital, tendo como orientação os estudos de Silva, Ramos, Lencastre e Bento (2020); Cruz, Costa e Pereira (2021); Bartolomé-Pina (2021); Renz, Vladova e Hellmuth (2021), entre outros autores; o segundo, sobre educação emancipadora tendo embasamento nos estudos de Freire (1984) e Januário et al. (2023), entre outros autores; e o terceiro eixo, sobre as competências digitais e formação de professores indígenas, tendo como orientação os estudos de Silva e Gomes (2020); UNESCO (2017); Nogueira (2012), Januário et al. (2013), CPI-ACRE (2016), entre outros. Para completar este quadro teórico será feita uma ampla revisão de literatura sobre a educação escolar indígena, tendo como foco essencial a formação de professores no uso das TIC nas escolas de comunidades indígenas.

### **Desenho de investigação: objetivos e procedimentos metodológicos**

Considerando a diversidade dos povos indígenas e suas especificidades, a estratégia do estudo de caso apresenta-se como um caminho possível para investigações na área da educação. Seguindo estes trilhos, adotamos como estratégia o estudo de caso para investigar duas escolas indígenas da rede estadual de ensino médio para analisar as possibilidades e desafios para a integração das TIC na formação continuada de professores. Primeiramente, investigaremos os contextos da educação escolar indígena na era digital, a partir da pesquisa bibliográfica, para fundamentar teoricamente as pesquisas de campo. Num segundo momento, faremos a pesquisa de campo nas principais escolas dos povos Poyanawa e Shanenawa, localizadas em territórios oficialmente demarcados.

Os principais objetivos da investigação correspondem a analisar as possibilidades e desafios que se apresentam na aplicabilidade das TIC na educação escolar indígena, a partir da formação continuada de professores. E os objetivos específicos visam:

1. Conhecer a infraestrutura física das escolas estaduais: Ixubay Rabui Puyanawa, do povo Poyanawa; e a da Tekahayne Shanenawa, do povo Shanenawa.
2. Descrever o perfil dos professores em relação às competências digitais.
3. Identificar as tecnologias digitais mais utilizadas por professores e estudantes.
4. Evidenciar possibilidades de aplicação das tecnologias de informação e comunicação na educação escolar dessas escolas.
5. Avaliar os resultados percebidos pelos professores participantes da formação continuada.
6. Refletir sobre os desafios da aplicação das tecnologias de informação e comunicação no contexto das escolas investigadas.

A pesquisa realizar-se-á nas principais escolas de comunidades indígenas que vivem em terras oficialmente demarcadas. A primeira, é a Escola Estadual Indígena Ixubã y Rubui Puyanawa, situada na Terra Indígena (TI) Poyanawa, na aldeia Barão, que possui 19 professores, 09 funcionários e 48 estudantes matriculados, neste ano letivo. A segunda, é a Escola Estadual Indígena Tekahayne Shanenawa, localizada na TI Katukina/Kaxinawa, na aldeia Morada Nova, que possui 17 professores, 06 funcionários (gestores e coordenadores de apoio) e 144 estudantes matriculados neste ano letivo.

A escolha destas duas escolas resultou do fato de estarem próximas ao campus do Instituto Federal do Acre (IFAC), que tem a responsabilidade de formação inicial e continuada de professores. Esta responsabilidade atribuída ao IFAC reforçou os motivos da seleção das escolas por estarem na área da abrangência das instituições formadoras e não terem recebido nenhuma formação com a temática “TIC na Educação Escolar”. Outro motivo para a escolha destas escolas foi o fato de serem as maiores em suas comunidades, em termos de estudantes matriculados, professores e funcionários e por possuírem acesso a internet e dispositivos eletrônicos, viabilizando a investigação dentro dos aspectos

relacionados à formação continuada de professores e a integração das TIC nas escolas mencionadas.

Considerando a complexidade que envolve a escola e seus atores, recorreremos sobretudo ao paradigma qualitativo da investigação, ainda que a abordagem mista (quantitativa e qualitativa) seja usada, atendendo à complementaridade dos dados a recolher e a tratar (Meirinhos & Osório, 2010). Há variáveis, como número de estudantes, de docentes, de computadores, tablets, celulares, laboratórios de informática, entre outras, cujos dados quantitativos poderão complementar e dar sentido às interpretações qualitativas com o objetivo de investigar como é realizada a formação continuada de professores indígenas para a aplicação das TIC, considerando a complexidade que envolve a educação escolar indígena diferenciada.

De entre os vários métodos do paradigma qualitativo, optamos pelo estudo de caso, o qual, segundo Yin (2015), é essencial que se desenvolva no enquadramento de um quadro teórico como parte inicial de um projeto.

O trabalho de campo junto às escolas das comunidades indígenas irá abranger dois momentos chaves. Um primeiro momento, já consolidado, foi realizado em dezembro de 2022 no contato com os responsáveis das escolas-campo para permitir a autorização da pesquisa, conforme carta de anuência emitida pelas lideranças das respectivas comunidades. No segundo momento, a ser realizado em 2024, daremos corpo à preparação dos instrumentos da pesquisa (questionários, entrevistas e registros de observação) para aplicação junto a atores educativos das escolas: professores, estudantes e funcionários, por meio de uma oficina sobre a temática “TIC na Educação Escolar”. De forma que as especificidades dos professores indígenas sejam atendidas, esta oficina será planejada e desenvolvida de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas, apresentadas na Resolução nº 1, de 07 de janeiro de 2015.

Dentre a diversidade de instrumentos para a coleta de dados existentes, consideramos o questionário, a entrevista e o registro da observação in loco, os mais adequados para alcançar os objetivos de investigação. Entendemos que o questionário torna-se adequado no sentido de permitir conhecer a infraestrutura escolar e os perfis

tecnológicos de acesso e uso dos gestores, professores e estudantes. Será construído sob influência de princípios da UNESCO que orientam o pesquisador para a pesquisa de competências digitais dos professores e estudantes. Com a observação direta e intensiva das atividades pedagógicas, nas escolas e nas comunidades, pretende-se captar visões sobre os usos das TIC pelas populações indígenas, perceber o sentido dado ao uso das TIC pelas comunidades.

A utilização da entrevista torna-se adequada no sentido de melhor conhecer e compreender, em conversa ampliada com os atores educativos (professores, estudantes e funcionários) como as TIC estão sendo integradas nas práticas pedagógicas e organizacionais.

Sobre os participantes da pesquisa, como a população envolvida não é muito elevada (como já referimos no contexto) pretendemos aplicar os questionários a todos os atores educativos (professores, gestores e estudantes). Já para a entrevista, procederemos a uma amostragem representativa das escolas (professores e estudantes e funcionários). Em todos os instrumentos, procederemos ao consentimento livre e informado, com adesão sempre voluntária.

Para a coleta de dados pretende-se aplicar os questionários de forma presencial, pois, apesar de sabermos que nas comunidades há uma cobertura de internet, não temos informação inicial sobre a qualidade do sinal. Por isso, precavidamente, utilizaremos um questionário impresso que será aplicado in locus. Assim como os questionários, também as entrevistas serão realizadas no local, com auxílio de gravador de áudio de um aparelho celular (smartphone). A observação será realizada a partir de uma vivência nas escolas e comunidade, sendo realizada nas salas de aula ou em setores técnicos-pedagógicos para identificar a presença das TIC nas práticas pedagógicas e em documentos tais como Projeto Político Pedagógico (PPP), indicadores da presença das TIC nas práticas pedagógicas, e para o funcionamento e organização para as TIC.

A sistematização dos dados e seu tratamento será feita com base na análise de conteúdo (Bardin, 2013), utilizando para apoio software de gestão de dados qualitativos, como o software Nvivo, bem como o Mendeley. Com relação ao tratamento das entrevistas, será feita a transcrição da fala de forma fidedigna.

Por tratar-se de um estudo que envolvem pessoas indígenas teremos como princípios norteadores a legislação nacional que ampara e protege dos direitos dos povos indígenas, em especial a Resolução nº 304, de 09 de agosto de 2000, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que complementa as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos na pesquisa científica. Este documento normatiza a pesquisa no contexto dos povos indígenas enquanto sujeitos individuais e coletivos (CNS, 2000).

Além deste documento e regulação, esta investigação atende às normas estabelecidas no Comitê de Ética de Pesquisa (CEP/IFAC), do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Estado do Acre (IFAC), bem como às normas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituição responsável pela autorização de entradas a terras indígenas com o objetivo de assegurar os aspectos éticos da pesquisa envolvendo povos indígenas. Tendo como base todos estes preceitos e direitos, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Pesquisa (CEP-IFAC), através da plataforma Brasil e aceite para análise da autorização da pesquisa em março de 2023.

É importante mencionar que o projeto foi previamente apresentado nas comunidades participantes e suas lideranças acenaram interesse ao estudos e emitiram parecer favorável a sua realização através da carta de anuência. Reforçando o consentimento prévio e livre, será garantido aos participantes da pesquisa, “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.75). Nesse sentido, os participantes serão convidados ao estudo e sua autorização será celebrada através do Termo de Consentimento Livres e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), conforme apresentado aprovação do Comitê de Ética.

### **Resultados esperados**

Pretende-se com este projeto obter uma melhor compreensão da importância da formação continuada com professores indígenas para a integração das TIC na educação escolar indígena, esperando que esta pesquisa seja relevante no sentido de disseminar a troca de experiências indígenas na integração das TIC na Educação Indígena, dando, assim, referenciais que possibilitem a multiplicação de formações, bem como nortear



políticas educacionais, de pesquisa e extensão por parte de instituições voltadas para a educação indígena, de modo a encontrarem caminhos possíveis relativos à utilização e desenvolvimento das tecnologias digitais, de acordo com os interesses das comunidades.

## Referências

Baniwa, G. J. S. L. (2006). O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.

MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional.

<http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/LIVROS/MFN-21340.pdf>

Bardin, L. (2013). Análise de conteúdo (5ª ed.). Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto Editora.

BRASIL. Ministério da Educação. (2015). Resolução nº 1, de 07 de janeiro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Comissão Pró-Índio do Acre. (2016). Educação Escolar Indígena no Acre e seus desafios atuais. Abril no Acre Indígena. <https://cpiacre.org.br/abril-no-acre-indigena-2016-educacao-escolar-indigena-no-acre-e-seus-desafios-atuais/>

Comissão Pró-Índio do Acre. (2021). Papo de índio: acesso e uso de tecnologias de comunicação na luta indígena. <https://cpiacre.org.br/papo-de-indio-acesso-e-uso-de-tecnologias-de-comunicacao-na-luta-indigena/>

Conte, E., Habowski, A. C., & Rios, M. B. (2019). Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 14(1), 31–45. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.11110>

Freire, P. (1984). A máquina está a serviço de quem? Revista **Bits**, 27. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/24>

Freire, P., & Guimarães, S. (2013). Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação. Paz e Terra.

Januário, E., Selleri, F., Angelo, F. N. P., Thiago, F., Awati, A. A. P., & Silva, M. H. (2013). Atuação dos professores indígenas egressos de cursos superiores no  
2048


- Estado de Mato Grosso. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 16, n. 2, 129-143, <https://doi.org/10.4025/tpe.v16i2.24372>
- Meirinhos, Manuel; Osório António (2010). The case study as research strategy in education. EduSer: revista de educação. 2:2, 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Moura, S., & Silva, B. (2019). Educação dos Povos Indígenas e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Estudo de caso sobre e com os Ashaninka. In M. E. B. Almeida(Coord.), Anais do VI Seminário Web Currículo: Educação e Humanismo. 343-349. PUC – São Paulo. <https://www.pucsp.br/webcurriculo/anais>
- Moura, S. (2020). Educação dos povos indígenas no Brasil e as tecnologias de informação e comunicação no contexto dos Ashaninka [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/68581>
- Nogueira, T. (2012). Minha Arma é o Computador. Veja, junho, p. 138–140. <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto71/FO-CX-71-4527-2013.PDF>
- Franzmann, I. I. (2012). The Fight for Amazonia: The Internet Indians. Al Jazeera. <https://www.aljazeera.com/program/the-fight-for-amazonia/2012/3/13/the-fight-for-amazonia-the-internet-indians>
- Lévy, P. (1999). Cibercultura. Editora 34.
- Rangel, L. H., & Liebigott, R. A. (2018). O governo Temer legitimou a violência contra os povos indígenas. In L. H. Rangel (Ed.), Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil - dados de 2017. Pp.17-21. Conselho Indigenista Missionário (Cimi). [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas\\_2017-Cimi.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2017-Cimi.pdf)
- Rocha, D. F., & Porto, M. F. S. (2020) A vulnerabilização dos povos indígenas frente ao Covid-19: autoritarismo político e a economia predatória do garimpo e da mineração como expressão de um colonialismo persistente. Observatório Covid-19. Fiocruz. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/41407>

Salvador, N. M. (2011). Inclusão digital: direito de todos no Alto Solimões. In B. Ricardo, & F. Ricardo (Eds.), Povos Indígenas no Brasil 2006/2010. 358. Instituto Socioambiental.

[https://books.google.com.br/books?id=XXaFH9Y\\_z0sC&lpg=PP1&dq=povos indígenas no brasil&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=XXaFH9Y_z0sC&lpg=PP1&dq=povos indígenas no brasil&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false)

Stevanim, L. F. (2020). Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia “Ninguém pra trás.” RADIS, 2015, 10–15.

<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43180/2/ExclusãoNadaRemota.pdf>

Silva, J. A.C., & Gomes, A.S. (2020). Formação de Professores para docentes indígenas no Acre. Abatirá. Revista de Ciências Humanas e Linguagens. Vol. 2, Dez., UFBA 

Guimarães, S. G. (2001). A formação de professores indígenas no Brasil hoje. In J. Veiga, & A. A. Salanova(Orgs.). Questões de educação escolar indígena, p. 97-112. FUNAI/DEDOC.

UNESCO (2017). Sociedade digital: hiatos e desafios da inclusão digital na América Latina e o Caribe. UNESCO. <https://www.cetic.br/publicacao/sociedade-digitalhiatos-e-desafios-da-inclusao-digital-na-america-latina-e-o-caribe/>

Yin, R. K. (2015). Estudo de caso: planejamento e método (5ª ed). Bookman.

Experiências educativas nos espaços maker: estratégias para potencializar a aprendizagem criativa com cultura maker em contextos presencial e online

Adriana Alves Aleixo (<https://orcid.org/0000-0002-2263-8991>)\*,

Bento Duarte da Silva (<https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>)\*\*

\*Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Recife, PE, Brasil, \*\* Instituto de Educação da Universidade do Minho

Autora de contato

Adriana Alves Aleixo ([aleixo.adri@gmail.com](mailto:aleixo.adri@gmail.com))

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação realizada em cinco escolas da rede municipal do Recife, Pernambuco, Brasil, com estudantes do 5º ano do ensino fundamental. O estudo foi realizado em dois momentos: o primeiro, nos espaços makers de três escolas em contexto de aulas presenciais; o segundo, a distância, na modalidade remota, em circunstâncias de isolamento social imposto pela Covid-19. Esta pesquisa tinha como principal objetivo entender como docentes e estudantes desenvolvem atividades “mão na massa”, de forma presencial e remota. Considerada uma extensão da filosofia “Do It Yourself!” (“Faça Você Mesmo”), a cultura maker apresenta a ideia que qualquer pessoa consegue consertar ou criar seus próprios objetos a partir de artefatos tecnológicos, desde os mais simples (como o alicate, martelo e tesoura) aos mais sofisticados (como a impressora 3D, kits eletrônicos e de robótica). A pesquisa tem foco de estudo de caso, com coleta de dados a partir de questionários, entrevistas e da observação participante. O tratamento dos dados foi feito com recurso à análise temática, cujas fases passaram pela familiarização com os dados, geração de códigos, busca de temas, definição dos temas terminando na produção do relatório. A análise dos resultados aponta que a proposta maker, apesar de alguns problemas enfrentados pelos estudantes, principalmente durante o período pandêmico, favorece o protagonismo, a resolução de problemas, a autonomia, o trabalho em pares, aquisição de conhecimentos que vão além

dos espaços escolares, podendo ser uma significativa estratégia para potencializar a aprendizagem criativa, de forma ativa, crítica e relevante.

*Palavras chaves:* Cultura maker, Ensino presencial, Ensino remoto, Aprendizagem Criativa.

### **Educational experiences in maker spaces: strategies to enhance creative learning with maker culture in face-to-face and online contexts**

#### Abstract

This article presents the results of an investigation carried out in five municipal schools in Recife, Pernambuco, Brazil, with students in the 5th year of elementary school. The study was carried out in two moments: the first, in the maker spaces of three schools in the context of face-to-face classes; the second, at a distance, in the remote modality, in circumstances of social isolation imposed by Covid-19. The main objective of this research was to understand how teachers and students develop “hands-on” activities, in face-to-face and remote modes. Considered an extension of the “Do It Yourself!” (“Do It Yourself”), the maker culture presents the idea that anyone can fix or create their own objects from technological artifacts, from the simplest (such as pliers, hammer and scissors) to the most sophisticated (such as a printer 3D, electronics and robotics kits). The research focuses on a case study, with data collection from questionnaires, interviews and participant observation. Data processing was carried out using thematic analysis, whose phases included familiarization with the data, generation of codes, search for themes, definition of themes, ending with the production of the report. The analysis of the results points out that the maker proposal, despite some problems faced by students, especially during the pandemic period, favors protagonism, problem solving, autonomy, work in pairs, acquisition of knowledge that goes beyond school spaces, which can be a significant strategy to enhance creative learning, in an active, critical and relevant way.

*Keywords:* Maker Culture, Face-to-face Teaching, Remote Teaching, Creative Learning.

Vivemos uma sociedade complexa, com transformações que acontecem de forma acelerada e imprevisível, em decorrência da inserção das tecnologias digitais que tem impulsionado mudanças em todos os segmentos da sociedade, demandando a definição de perfis profissionais cada vez mais singulares, mutantes e criativos (Resnick, 2020). Para exemplificar este contexto, voltamos ao passado recente, trazendo o cenário de isolamento social, imposto como medida protetiva no combate a Covid-19, em que as tecnologias assumiram um papel de relevância em todos os segmentos da sociedade, mudando subitamente comportamentos e hábitos que poderiam demorar muito tempo a serem implementados (Ribeirinha & Silva, 2020).

Mesmo distantes fisicamente, modernas ferramentas tecnológicas possibilitaram o trabalho *home office*, a comunicação virtual entre médicos e pacientes, amigos, professores e alunos com a transposição das aulas presenciais para o ensino remoto, modificando tempos e espaços pedagógicos (Souza, 2020).

Na atualidade, em um mundo pós-pandemia, as discussões em torno das potencialidades da Inteligência-Artificial (IA) vêm ganhando destaque, impactando as relações sociais e o mercado de trabalho em todos os segmentos. O que era uma realidade distante, restrita ao universo da ficção científica, torna-se cada vez mais presente em nossas vidas, inclusive na educação (Tori & Hounsell, 2020).

Nessa perspectiva, a escola é o espaço escolhido por excelência para assumir o papel de preparar cidadãos para a complexidade do mundo e os desafios do mercado. (Resnick (2020). O autor afirma que precisamos transformar os espaços pedagógicos em ambientes inspirados em práticas lúdicas e envolventes para todas as idades, que propicie o pensamento criativo, pessoas felizes, que trabalhem em colaboração, de forma a saber lidar com as incertezas e demandas do mundo contemporâneo, usando a criatividade não somente na atuação profissional, mas em todos os aspectos da vida pessoal, emocional e em comunidade.

Nesta perspectiva, surge a cultura *maker*, uma extensão do movimento “faça você mesmo”, que incentiva a produção prática e manual por parte de qualquer pessoa que pode criar, consertar, modificar, desenvolver objetos a partir de suas próprias mãos (Raabe & Gomes, 2018). A aprendizagem *maker*, resgata a ambiência dos “Jardins da

Infância para toda vida”, ideal proposto por Resnick (2020), em que os alunos são livres para criar, experimentar, imaginar, sentir, aprendendo por toda vida, pesquisando, movimentando-se, indo na contramão das atividades baseadas na memorização de conteúdos, em que os alunos são meros receptores das informações.

No campo educacional, as atividades “mão na massa” estão relacionadas à aprendizagem prática, na qual o aluno é protagonista do processo de construção do conhecimento, resolvendo problemas, aprendendo a partir dos seus próprios erros e acertos, interrogando, colaborando, cooperando, com satisfação em compreender assuntos e temas do seu interesse, relacionados com seu contexto de vida (Soster et al., 2020).

Para compreendermos a abordagem da-aprendizagem como um jardim da infância, Resnick (2020) apresenta a espiral de aprendizagem criativa, um modelo teórico desenvolvido pelo referido autor e sua equipe no *MIT Media Lab*, que descreve o processo cíclico de aprendizagem.

A espiral é composta por seis etapas interconectadas, que se repetem e são aprofundadas no percurso da aprendizagem. As etapas são: 1. *Imagine*: etapa que envolve a tempestade de ideias e a visualização de possibilidades. Nesse estágio, os alunos são encorajados a explorar sua imaginação e pensar de forma livre sobre o que desejam criar ou solucionar. 2. *Crie*: etapa em que os alunos começam a colocar em prática suas ideias e conceitos que podem ser materializados a partir da construção de projetos, escrita de histórias, composição de músicas ou fazendo qualquer outra coisa que lhes dê a oportunidade de expressar sua criatividade. A etapa *criar* é uma das mais importante do processo criativo, pois possibilita que os alunos explorem suas ideias e aprendam com seus erros. Ao construir, os alunos são capazes de ver como suas ideias se traduzem no mundo real e podem fazer alterações conforme necessário. Isso ajuda-os a desenvolver suas habilidades criativas e a aprender a pensar criticamente. 3 *Brinque*: a etapa brincar é de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem. Nela, os alunos têm a oportunidade de explorar as ideias sem medo de errar. 4. *Compartilhe*: nesta etapa os alunos compartilham suas produções com outras pessoas, recebendo *feedback*, melhorando suas criações, criando uma rede de aprendizagem; 5. *Refleta*: nesta etapa os

alunos refletem sobre seu processo criativo e sobre o que aprenderam, tendo a oportunidade de pensar sobre o que deu certo e o que pode ser melhorado. Também nesta fase, os estudantes podem aprender sobre o que os inspirou e o que os fez querer criar. Por último, a etapa 6. *Começar de novo*, onde os alunos têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos e habilidades em um novo contexto, aprendendo novas maneiras de pensar e criar.

As etapas da espiral da aprendizagem criativa não se encerram em um percurso, ela é aberta, contínua, podendo o aluno passar pelas mesmas várias vezes, aprendendo e descobrindo em novos contextos.

Durante a pandemia da Covid-19, *makers* do mundo inteiro usaram suas habilidades para criar produtos e serviços que ajudaram as pessoas a se adaptarem à nova realidade. Os *makers* criaram máscaras, ventiladores, aplicativos, plataformas *online*, dentre outros, que possibilitaram o trabalho, o estudo e a diversão, mesmo trabalhando remotamente. Além disso, doaram tempo, produtos e serviços para organizações sem fins lucrativos e pessoas afetadas pela pandemia, como também criaram projetos de conscientização e arrecadação de fundos para pesquisas e tratamentos para o Coronavírus.

A resposta dos *makers* à pandemia expressa como a criatividade e a inovação podem ser usadas para resolver problemas, ajudar as pessoas, de forma colaborativa. Nesse sentido, os desdobramentos do contexto pandêmico, nos impulsionou ao desafio de repensar a escola, transformando tempos, formas e espaços pedagógicos, trazendo inevitavelmente ao centro do debate educacional, a utilização das tecnologias digitais nas atividades escolares não presenciais (Pretto et al., 2020).

Diante dessa conjuntura, entendendo a cultura “mão na massa” como uma estratégia de ensino que pode viabilizar práticas voltadas a aprendizagem criativa, em que são transformados os ambientes escolares e a forma de ensinar e aprender, fundamentamos e justificamos o presente artigo que apresenta uma experiência *maker* vivenciadas por estudantes do 5<sup>a</sup> ano do ensino fundamental, da rede municipal do Recife, Brasil, em cinco escolas, em dois momentos pontuais e distintos: o primeiro, nos espaços *makers* de três escolas em contexto de aulas presenciais; o segundo, em circunstâncias de isolamento social imposto como medida protetiva no Combate à Covid-19. O objetivo da



pesquisa foi analisar a influência de um programa formativo entre alunos da educação básica da rede municipal de ensino sobre cultura *maker* para um melhor entendimento da aprendizagem criativa.

### **Método**

O presente estudo está fundamentado em uma abordagem qualitativa, incorporando também recursos quantitativos de apoio aos procedimentos (Flick, 2013; Yin, 2015). O método de pesquisa escolhido é o estudo de caso (Yin, 2015). De acordo com o autor, o estudo de caso é utilizado para explorar fenômenos pouco investigados, o que se alinha com a perspectiva desta pesquisa que foca no ensino *maker* em escolas municipais na cidade do Recife.

O estudo envolveu cinco escolas municipais e examinou as interações entre os estudantes e seus professores durante atividades práticas "mão na massa". Os participantes foram alunos com idades entre 11 e 14 anos, provenientes de dois contextos distintos: o primeiro grupo incluiu alunos de três escolas com atividades práticas integradas ao currículo regular no nível de ensino fundamental II. O segundo grupo consistiu em estudantes de duas escolas que vivenciaram o ensino remoto durante o período de confinamento no último ano do ensino fundamental I. A pesquisa também contou com a participação de três professores *makers* qualificados, atuando nos espaços *makers* das escolas, além de dois professores efetivos da prefeitura do Recife, que lecionavam em turmas dos anos finais do ensino fundamental I, totalizando, assim, cinco professores *makers* envolvidos na pesquisa.

### **Instrumentos de Coleta de Dados**

Para coletar os dados, aplicou-se observação participante em campo em cinco escolas (ESC1, ESC2, ESC3, ESC4 e ESC5). As observações foram realizadas inicialmente no espaço *maker* da ESC1 durante cinco meses, seguidas de observações nas ESC2 e ESC3, que ofereciam atividades *maker* em contraturno por livre adesão aos estudantes do 6º e 7º anos do ensino fundamental II. Com o surgimento da pandemia de Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais, a coleta de dados foi reestruturada para o formato digital, utilizando ferramentas de webconferência, observando as atividades *maker* das ESC4 e ESC5, oferecidas aos alunos do último ano do ensino fundamental I.

Além das observações, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes. Antes da pandemia, foram entrevistados cinco alunos das ESC1, ESC2 e ESC3 presencialmente, e posteriormente, durante o isolamento social, foram entrevistados três professores *maker* das mesmas escolas e dois professores *maker* das ESC4 e ESC5, que atuaram totalmente de forma remota na plataforma *Google Meet*. A metodologia visual foi utilizada para coleta de dados, incluindo registros fotográficos e vídeos das atividades "mão na massa" dos estudantes. Além disso, um questionário no *Google Form* foi aplicado aos alunos do 5º ano do ensino fundamental I que participaram ativamente das atividades remotas, contendo perguntas relacionadas ao perfil dos alunos, percepções sobre o projeto "Jovens *Maker*" e a participação dos docentes no projeto. A participação dos alunos no questionário foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento.

### **Procedimentos**

O ponto de partida das atividades *maker* surgiu a partir dos projetos intitulados "Jornada *Maker*" para os alunos no formato presencial e "Jovem *Maker*" para os alunos no modelo remoto. Os mesmos foram fundamentados nos pressupostos da metodologia de projetos, envolvendo os estudantes em pequenos desafios. Ambos projetos tiveram princípios teóricos diferenciados, mas não excluíram a essência defendida pelo movimento *maker*, como as questões de desenvolvimento sustentável e a resolução de problemas do mundo real.

Os princípios que nortearam as atividades do projeto "Jornada *Maker*" tiveram como base os pressupostos do *Design Thinking*. Assim, as atividades eram voltadas à criação de uma casa chamada de "A casa do futuro", que consistia na construção de uma casa inteligente, sustentável, criativa, acessível, dentre outras características, que atendessem as necessidades pessoais dos alunos e de sua comunidade.

O Projeto "Jovens *Maker*" seguiu um roteiro de planejamento, com base no espiral da aprendizagem criativa (Resnick, 2020), sendo também considerados, aspectos de tempo de-exposição dos alunos à tela, visto que as atividades aconteceram em meios digitais.

As atividades propostas pelo projeto “*Jovens Maker*” compreendiam a criação de protótipos que foram: 1. Produção de um robô de sucata com materiais recicláveis; 2. Criação de um boneco com base em formas geométricas primárias (triângulo, quadrado, círculo e retângulo); 3. Criação de um teatro de sombras usando materiais recicláveis com contação de histórias, a partir de personagens do folclore Pernambucano; 4. Confecção de carrinho movido a bexiga com aplicação dos conhecimentos a 3º lei de Newton; 5. Confecção de uma mão mecânica com materiais recicláveis.

Ao término das atividades, os alunos compartilharam suas produções nos grupos, discutindo as etapas e dificuldades encontradas para resolução dos problemas enfrentados no decorrer dos projetos. Os inventos construídos de forma remota foram compartilhados via *Whatsapp* das escolas e, posteriormente, na plataforma da web, chamada de *Padlets*. Foram produzidos oito *Padlets* que serviram como espaços de troca de conhecimentos e experiências entre estudantes e professores das ESC4 e ESC5 para a valorização do trabalho autoral que faz emergir o protagonismo dos alunos, competência importante na aprendizagem *maker* (Barbosa e Silva, 2017).

### **Tratamento e análise dos dados**

Para tratamento dos dados, empregamos a análise temática, um método valorizado em pesquisas de natureza qualitativa (Braun & Clarke, 2006). Para esta investigação, transcrevemos os registros audiovisuais das primeiras aulas *maker* no formato presencial, bem como das atividades realizadas remotamente. Para auxiliar esse processo, utilizamos o *software* NVivo como suporte de análise.

Para garantir o anonimato dos participantes, identificamos cada um deles com códigos específicos: estudantes receberam o código "Est" seguido de um número de 1 a 10; a investigadora foi identificada com o código "Inv" e os professores *maker* com o código "Prof"; as escolas foram identificadas como "ESC1", "ESC2" e assim por diante.

Após a leitura e releitura dos dados, buscamos significados e padrões relevantes, anotando pontos importantes para iniciar o processo de codificação. Em seguida, analisamos a presença dos princípios do manifesto *maker*, conforme indicado por Hatch (2014), para compreender como esses princípios estavam inseridos nos projetos. Durante esse processo, diversos códigos foram gerados, e, após releituras, alguns foram excluídos

e outros redefinidos na tentativa de identificar os temas predominantes que emergiram da transcrição das atividades dos projetos e análise dos dados.

Um dos temas que se destacou, gerando um maior número de referências codificadas, foi o *protagonismo do aluno*, seguido do *papel dos professores*. O primeiro tema, protagonismo do aluno, subdividiu-se em seis subtemas, que são: aprender fazendo, pensamento criativo, pensamento computacional, errar para acertar, autonomia e compartilhamento. Analisamos os dados sobre este primeiro subtema, e posteriormente ao segundo tema, *papel dos professores*, que se subdividiu em três subtemas: projetos, habilidade no uso de tecnologias digitais e não digitais e enfrentamento de desafios.

### Resultados

Na impossibilidade de referir neste texto todos os subtemas dos dois temas principais da análise dos dados, vamos evidenciar apenas quatro subtemas integrantes do tema protagonismo dos alunos<sup>16</sup>.

Com um maior número de referências codificadas, o tema *protagonismo do aluno*, é uma das grandes identidades dos *makers*, pois o estudante *maker* “vai à busca do seu próprio conhecimento, construindo, modificando, fabricando” (Barbosa & Silva, 2017, p. 35). O primeiro subtema nessa perspectiva, *Aprender fazendo*, tem suas premissas fundamentadas no construcionismo que estabelece a aprendizagem como o resultado do engajamento do educando na criação de algo do seu interesse (Papert, 2008). Portanto, o movimento *maker* assume características da abordagem construcionista, um terreno fértil onde as ideias associadas a criatividade, resolução de problemas, e ferramentas digitais e não digitais, podem propiciar aos alunos, o envolvimento com criações que estimulem o aprender fazendo e o protagonismo (Blikstein, 2013).

Os espaços *maker* enfatizaram a construção de artefatos e o aprendizado de ferramentas, mesmo em atividades remotas, como é mostrado na figura 1. Alunos das ESC4 e ESC5 desenvolveram a atividade "mão mecânica" em casa com a orientação das professoras e uma investigadora. O *aprender fazendo* vai além das habilidades técnicas,

---

<sup>16</sup> Para uma informação mais detalhada, pode ser consultada a tese de doutoramento da pesquisadora (Aleixo, 2022).

estimulando a criatividade e a busca por soluções inovadoras mesmo em situações desafiadoras, como o confinamento que aconteceu durante a pandemia.

### Figura 1

#### *Atividade Remota Mão Mecânica*



Fonte: registrado pelo aluno a partir das aulas remotas, 2020.

O *Pensamento criativo* foi o segundo subtema que encontramos no processo de análise do tema sobre o protagonismo do aluno. Ser criativo é imprescindível no ensino *maker*, pois eleva a posição do aluno, não mais visto como um mero receptor de informações, contribuindo este processo para a formação de um ser questionador de ideias e inventor de artefatos, um ser construtor de conhecimentos (Moura, 2020). O *Pensamento Computacional* foi o terceiro subtema que evidenciamos sendo trabalhado nos espaços *makers* nas atividades presenciais, durante as atividades do Projeto “A casa do futuro”, em que os alunos, em grupos, identificaram os problemas de moradia na comunidade e propuseram soluções para construção de uma casa criativa, acessível e sustentável, a partir de elementos computacionais, como exemplo, o uso do aplicativo *TinkerCard* e outras ferramentas tecnológicas. O quarto subtema *Errar para acertar* foi

evidenciado durante recorte de observação da investigadora na fase de prototipagem da casa do futuro na ESC1.

*Em equipe, os alunos observam partes das peças de suas casas que foram previamente cortadas na cortadora a laser. Ao tentar montar a casa, os alunos observam que uma das peças apresenta erros de dimensionamento. Sem saber o que fazer, pois as peças não se encaixam perfeitamente, os alunos discutem entre si sobre o problema (o porque aconteceu? Quem mediu errado? Como fez?) (NC, setembro 2019).*

### **Considerações finais**

Com base nos dados e experiências vivenciadas, concluímos que a inserção da cultura *maker* nas cinco escolas pesquisadas é um caminho ainda pouco explorado, mas proporcionou situações novas e enriquecedoras para alunos e professores, especialmente durante o período pandêmico. Essas vivências estimularam a autonomia, colaboração, descobertas, criticidade e aprendizagem criativa. Os resultados indicam que a proposta "mão na massa" pode ser replicada nas escolas municipais do Recife, rompendo com modelos tradicionais de ensino. As instâncias superiores municipais, com o apoio da sociedade, podem pensar em políticas públicas com foco na formação de sujeitos criativos e capazes de enfrentar os desafios do mundo moderno. Para isso, é essencial compreender as habilidades e competências necessárias para a formação de um *maker* em contextos educativos.

Para estar à altura dos desafios dos tempos atuais, precisamos formar pessoas criativas, capazes de se envolver em projetos apaixonantes e significativos. É importante que essas pessoas saibam explorar, imaginar, descobrir, encarando, também, o erro como oportunidade de aprendizado, e utilizar com competência e sabedoria comunicacional as tecnologias digitais, para trocar ideias e compartilhar criações com os outros. Para o desenvolvimento dessas competências junto dos estudantes, cabe ao professor um papel desafiante, ser, também, protagonista no processo de aprendizagem, mediando e conduzindo as melhores experiências no âmbito pessoal, acadêmico e profissional.

Mesmo com desafios a serem superados na cultura e educação *maker*, os participantes desta pesquisa sentiram este movimento educacional como uma

2061

possibilidade significativa para o desenvolvimento de aspectos como autonomia, protagonismo, criticidade, colaboração, compartilhamento e aprendizagem criativa. Este movimento educacional vai além dos processos de aprendizagem tradicionais e também promove o desenvolvimento de competências socioemocionais. Alunos relataram sentir-se mais motivados a frequentar a escola após conhecerem os espaços *maker*. Durante as experiências remotas, as aulas *maker* trouxeram motivação e esperança para os alunos, que encontraram momentos de alegria e aprendizado mesmo em meio à crise pandêmica que levou ao fechamento das escolas e ao confinamento em suas casas.

### Referências

- Aleixo, A. (2022). Cultura maker em contextos educativos: um estudo de caso em escolas municipais do Recife. (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho). Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77436>
- Barbosa e Silva, R. (2017). Para além do movimento maker: Um contraste de diferentes tendências em espaços de construção digital na Educação (Tese de Doutorado em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2816>
- Blikstein, P. (2013). Digital Fabrication and ‘Making’ in Education: The Democratization of Invention. *FabLabs: Of machines, makers and inventors* (pp. 1–21). Transcript Publishers. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423820.203>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Flick, U. (2013). *Introdução a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Penso.
- Hatch, M. (2014). *The Maker Movement Manifesto. Rules for Innovation in the new world of creators, hackers, and tinkerers*. Mc Graw-Hill.

- Moura, E. (2020). Formação docente e educação maker: o desafio do desenvolvimento das competências. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*. Vol. 7, nº 2, 185-188. <https://doi.org/10.20396/tsc.v7i2.14852>
- Papert, S. (2008). *A máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. Artmed.
- Pretto, N., Bonilla, M., & Sena, I. (Eds.). (2020). *Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19*. Edição do autor. [https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC\\_livro\\_final\\_imprensa.pdf](https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf)
- Raabe, A., & Gomes, E. B. (2018,). Maker: uma nova abordagem para tecnologia na educação. *Revista Tecnologias Na Educação*, 26, 6–20. <http://ww1.tecnologiasnaeducacao.pro>.
- Resnick, M. (2020). *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso.
- Silva, B., & Ribeirinha, T. (2020). Cinco lições para a educação escolar no pós covid-19. *Interfaces Científicas*, 10(1), 194–210. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p194-210>
- Souza, E. P. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*. 17(30), 110-118. <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>
- Soster, T., Almeida, F., & Moreira Silva, M. (2020). Educação Maker e Compromisso Ético na Sociedade da Cultura Digital. *Revista E-Curriculum*, 18(2), 715-738. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p715-738>.
- Tori, R. & Hounsell, M. (Eds.). (2018). *Introdução a Realidade Virtual e aumentada*. Editora SBC.
- Yin, R. (2015). *Estudo de Caso: planejamento e método*. Bookman.



## Área 15 – Transiciones y Desarrollo a lo largo de la vida

Da hermenêutica do quotidiano à consciência crítica – O serviço social e a perspectiva pedagógica social

Ricardo Cardoso <https://orcid.org/0000-0002-9825-8004>

DED/CEMRI – Universidade Aberta

Programa Interuniversitário de Doutoramento em Serviço Social FPCEUC / FCU-UCP

ricardo.cardoso.folgosa@gmail.com

### Resumo

O serviço social tem, na sua génese, dois âmbitos de atuação que têm vindo a marcar contextualmente sentidos práticos do agir profissional e do campo da investigação. Na Europa, o serviço social assume a perspectiva francófona, relacionada com o trabalho socioeducativo, e a perspectiva anglo-saxónica, associada à prestação de serviços de promoção do reconhecimento dos direitos e de cidadania das pessoas. Portugal e Espanha adequam “serviço social” e “trabajo social” a esta última perspectiva, negligenciando, por vezes, o potencial que a perspectiva pedagógica pode ter na e para a sua ação. Neste artigo, debruçamo-nos sobre uma investigação a ser realizada num curso de doutoramento em serviço social sobre as potencialidades que o serviço social poderá empreender na contribuição da interpretação, na atribuição de significado e na tradução da realidade social às pessoas que, à luz do processo de conscientização de Paulo Freire, se encontram num nível de consciência intransitiva, podendo, através da intervenção que é assumidamente um processo pedagógico, aumentar a sua consciência transitiva e, posteriormente, a sua consciência crítica.

*Palavras-chave:* conscientização, serviço social, pedagogia social, método biográfico, consciência crítica

## **From everyday hermeneutics to critical consciousness – social service and the social pedagogical perspective**

### Abstract

The social work has, in its genesis, two areas of action that have been contextually marking practical meanings of professional action and the field of research. In Europe, social work takes on a francophone perspective, related to socio-educational work, and an anglo-saxon perspective, associated with the provision of services to promote the recognition of people's rights and citizenship. Portugal and Spain adapt “serviço social” and “trabajo social” to the latter perspective, sometimes neglecting the potential that the pedagogical perspective can have in and for its action. In this article, we focus on an investigation to be carried out in a doctoral course in social work on the potential that social work can undertake in the contribution of interpretation, in the attribution of meaning and in the translation of social reality to people who, according to Paulo Freire's awareness process, are at an intransitive level of awareness, and can, through the intervention that is admittedly a pedagogical process, increase their transitive awareness and, later, their critical awareness.

*Keywords:* awareness, social work, social pedagogy, biographical method, critical conscience

A investigação e a intervenção social não podem estar separadas. Fazem parte do mesmo processo, são recíprocas e dialogam entre si. São, em grande medida, procedimentos que desvelam muito mais do quotidiano do que as generalizações superficiais do conhecimento a que nos acostumamos. No âmbito de um estudo mais amplo a ser desenvolvido num programa interuniversitário de doutoramento em serviço social realizado em Portugal, analisa-se de que forma, através de um projeto de investigação-ação, pode o serviço social assumir também uma perspetiva pedagógica enquanto intervém e investiga, procurando constantemente aumentar a consciência dos sujeitos que participam no processo de investigação. Para que isto aconteça será

necessário assumir-se, antes de mais, que acreditamos haver um processo de educação para cada processo de intervenção social e vice-versa. Nesta perspetiva, o desenvolvimento das impressões que aqui deixamos remete-nos para uma conceção em que o serviço social atua tendo em vista o aumento da qualidade da vida dos sujeitos participantes (intervenção social, transformação), atua de forma a desbravar o quotidiano na constante procura de respostas para se fazer mais e melhor (investigação) e atua aumentando a consciência crítica daqueles que se encontram numa qualquer situação de vulnerabilidade social (pedagogia). A postura epistemológica na qual nos circunscrevemos permite-nos, através do uso de metodologias participativas e de ação, um real processo de intervenção social e, ao mesmo tempo que ajudamos a transformar, investigamos numa ação dialética e reflexiva.

### **Contexto e diagnóstico: o jornal Vozes da Folgosa**

O projeto no qual nos debruçamos concretamente denomina-se “Vozes da Folgosa”, existe desde 2014 e incide sobre a comunidade de Folgosa do Douro, concelho de Armamar, distrito de Viseu. Este projeto recolhe e partilha narrativas e histórias de vida das pessoas que pertencem a esta comunidade em forma de jornal com distribuição periódica, assumindo o formato físico e o formato *online*. A construção do jornal “Vozes da Folgosa” tem constituído, nos últimos 9 anos, um verdadeiro coletor do património imaterial desta comunidade. Surge com o objetivo de resgatar uma história nunca escrita, mas, ao longo destes anos, tem contribuído para outros feitos, nomeadamente para o desbravar da realidade que põe a descoberto um conjunto de fragilidades que agora se querem compreender para poder mudar.

Num trabalho de investigação realizado em 2020 sobre a mesma temática, “Investigar para Agir, Agir para Investigar: o desenvolvimento comunitário através da partilha de narrativas”, que Ricardo Cardoso (2020) levou a cabo, também diagnosticou as mesmas e novas necessidades. A falta de envolvimento comunitário – os participantes reclamam o facto de passar grande parte do seu tempo sozinhos; a falta de história escrita de Folgosa do Douro – a inexistência de dados concretos e historicamente relevantes tem contribuído para a falta de conhecimento dos problemas que fragilizam a comunidade; a falta de uma visão otimista em relação ao futuro – 26.0% dos inquiridos mostravam não ter qualquer perspetiva em relação ao futuro de Folgosa do Douro. Indicavam que o facto

de os jovens não terem razões suficientes para se fixarem era mais que suficiente para que esta comunidade não tivesse um futuro risonho. 21.7% dos participantes indicaram que o futuro da Folgosa do Douro está comprometido devido à falta de habilitações académicas dos seus habitantes. Já 17.4% dos sujeitos indicam que a Folgosa não tem futuro devido, em grande parte, à população envelhecida.

Os problemas e as necessidades detetados ao longo das edições do “Vozes da Folgosa” são remetidos para o 1º ciclo de Investigação-ação, onde é criado um conjunto de ações e atividades a ser trabalhadas em profundidade no projeto de doutoramento anteriormente referido.

### **Consciência Crítica: serviço social para a mudança através do ato educativo de Paulo Freire**

Em toda a sua obra, Freire imprime uma dualidade contextual que contrapõe o sujeito ou o grupo de sujeitos (numa qualquer situação que os vulnerabilize) face a uma força opressora que, inspirada na pedagogia do oprimido, deixa uma marca indelével e reveladora da sua postura face aos fenómenos sociais. Inspirado pela teoria crítica (Escola de Frankfurt), Freire, no desenvolvimento das suas teses, discute acesamente as relações opressor/ oprimido, pedagogia bancária/ pedagogia libertadora, humanização/ desumanização, positivismo/ dialética e hierarquia/ diálogo.

Paulo Freire (1987) via no seu projeto uma missão inspirada na libertação das pessoas. A “Pedagogia do Oprimido” não é direcionada apenas para os “oprimidos”, mas também para os “opressores”. É um objetivo político e ideológico. Para que as pessoas pudessem sair da situação de opressão onde se encontravam, o educador brasileiro acreditava que os sujeitos deveriam ansiar pelo desejo de mudança. No entanto, a essência não estava apenas na libertação intelectual, mas também na libertação existencial, e o objetivo político final desta filosofia da educação é mudar não apenas as circunstâncias em que as pessoas vivem, mas também mudar, sem opressão, a realidade social. Quando essa realidade muda, a contradição entre o educador e o educando é superada por uma relação dialógica, e a pedagogia dos oprimidos é privada de direitos.

Uma pedagogia libertadora para todos é a essência da chamada pedagogia crítica que é tanto a filosofia da educação quanto o movimento social que, como o nome sugere,



se desenvolveu principalmente a partir da teoría crítica da sociedade e também de tradições relacionadas com a filosofia da educação. Em linhas gerais, a pedagogia crítica vê o ensino e a aprendizagem como processos políticos, o que significa que rejeita a visão da neutralidade do conhecimento e tem como objetivo principal a emancipação da opressão, que pode ser alcançada desenvolvendo a consciência crítica.

Num plano onde o processo de conscientização é visto como antídoto para os poderes dominantes que nos oprimem, Alexis Jemal dissecou este ponto tendo como mote as desigualdades sistémicas e injustiça social, enraizadas nas normas e valores dominantes que florescem nas sociedades que têm capacidade limitada de análise contra forças sócio estruturais opressivas. (Jemal 2018).

O processo de conscientização é um conceito usado desde o início dos trabalhos de Paulo Freire, aquando da alfabetização de adultos no Brasil. Este termo aparece pela primeira vez na sua obra “Educação como Prática da Liberdade”, publicada em 1969 e que tinha como objetivo central empoderar os participantes de uma consciência crítica face ao mundo que os rodeava.

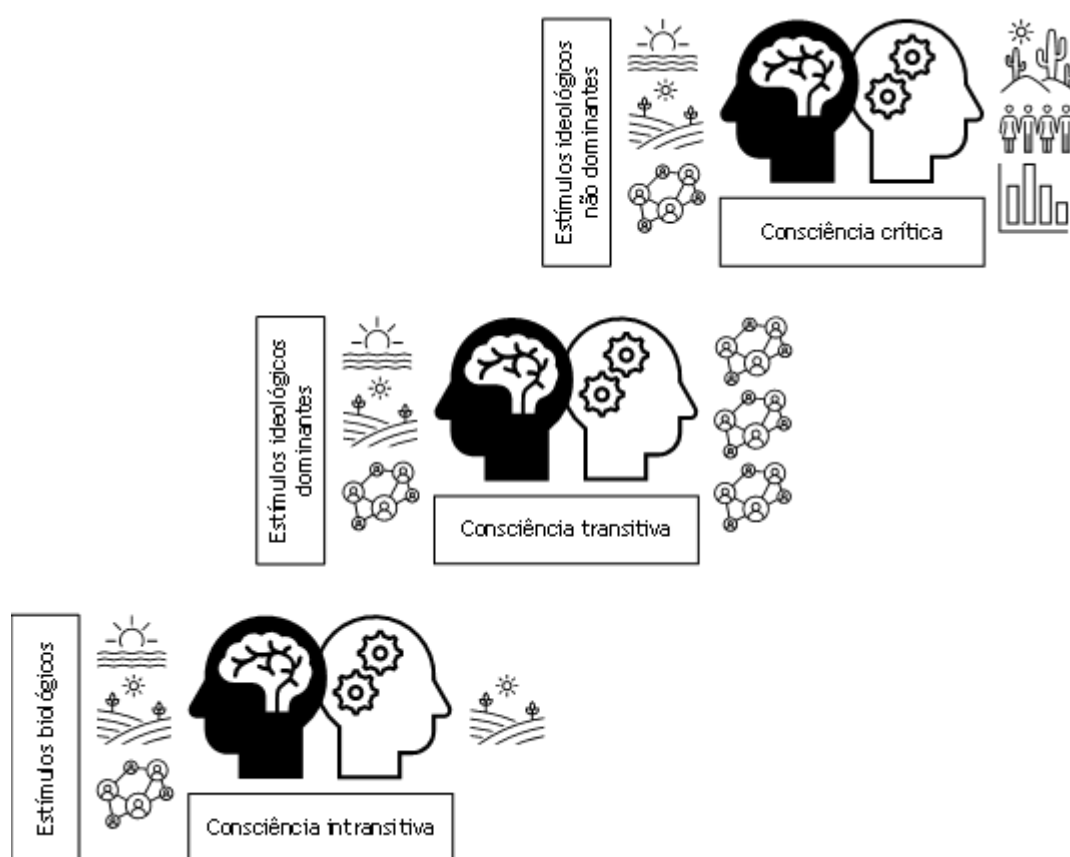
Só possível através da relação dialética Homem-Mundo, a conscientização é o processo que leva os homens a tomarem mais consciência de si, da sua ação, do seu trabalho e dos outros no mundo e, segundo Freire, de uma ação concertada, transformadora, de verdadeira educação emancipatória. Tanto mais se está conscientizado quanto maior for a implicação com o mundo e maior for a visão dialética entre a subjetividade humana e a objetividade do mundo. (Oliveira & Carvalho 2007)

Em relação ao mundo, o homem pode encontrar-se em três fases diferentes. A imersão é a fase em que o sujeito está completamente envolvido com a realidade à qual pertence. Por estar tão emaranhado nela, o sujeito não consegue criar uma distância para poder objetivar o mundo à sua volta. Vive mediante o que consegue adquirir pela sua própria experiência. A emersão é o estágio em que o homem já consegue objetivar o mundo através de uma distância entre a sua vivência e a realidade que experiencia. Aqui o sujeito admira os fenómenos sociais que à sua volta acontecem, provocando nele a curiosidade em percebê-los. O estágio de inserção é marcado pela ação do homem no contexto onde vive, modificando-o e transformando-o. (Freire 1979)

Para Freire, além da relação que o homem tem com o mundo e com ele próprio, também a consciência adquire três patamares. A consciência intransitiva, na qual o homem apreende a realidade limitada à sua dimensão biológica, não aparece como estágio estanque nem limita o processo evolutivo da conscientização. A consciência transitiva é marcada pela capacidade de o homem dialogar consigo e com os outros, sendo o sujeito capaz de se comprometer para além da sua esfera vital. A consciência crítica é marcada pela capacidade em perceber as causalidades do mundo, na qual o homem tem uma postura crítica perante os factos, conduzindo-o à sua vocação ontológica e histórica em humanizar-se. (Oliveira & Carvalho 2007)

### Figura 1

*Relação do Homem com a Consciência*



O homem tem capacidade, como ser de praxis, de responder aos desafios invocados pelo mundo, nomeadamente o mundo histórico e cultural, o mundo de

acontecimentos, de valores, de ideias e instituições, o mundo de linguagem, dos sinais, dos significados e dos símbolos, o mundo da opinião, o mundo do saber, o mundo da ciência, da religião e das artes, o mundo das relações de produção. O mundo, finalmente humano. (Cardoso 2020: 37).

A relevância que as teorias freirianas têm para o serviço social remete-nos para uma perspectiva que aproxima o serviço social da educação. Remete-nos não apenas para uma relação entre assistente social e Escola, mas também entre a indissociabilidade encontrada na intervenção social e o ato educativo. É neste último ponto que nos interessa dissecar, argumentar e procurar encontrar pontos que fortaleçam a ideia, por um lado, da forte amplitude em que a ciência do serviço social pode alcançar e, por outro, da determinação da ideia de que em cada ato educativo há um processo de intervenção social.

Ao revistarmos algumas obras de Paulo Freire, nomeadamente “Pedagogia do Oprimido” (1974), a “Pedagogia da Libertação” (2001) e a “Ação Cultural para a Liberdade” (2001), encontramos uma relação entre a teorização proposta pelo pedagogo brasileiro e o serviço social. Os conceitos que Freire usou para explicar o mundo e como mudá-lo servem, a nosso ver, para explicitar, enquadrar e dar sentido a uma parte interventiva a que o serviço social muitas vezes é chamado para encabeçar.

Tal como referem Christian Arpita e Jhala Ninad (2015), sob a égide dos pressupostos da teoria de Freire, o serviço social pode encontrar, na teorização sobre pedagogia libertadora, emancipatória e participativa, um lugar preponderante. Para tal, estas autoras elencam os principais pilares teóricos transversais a toda a teoria de Freire, ao mesmo tempo que encontram um lugar-comum entre a educação e o serviço social:

- Apesar das vicissitudes que se relacionam intimamente com o contexto de onde emergiu todo o conhecimento à volta da educação emancipadora, Freire acreditava que todos os indivíduos eram capazes de ler o mundo, mesmo quando se tratava de pessoas analfabetas que, não tendo a capacidade de ler, eram capazes de analisar a sua própria realidade, de criar, recriar, pensar e decidir por si mesmos;



- A crença de que todas as pessoas são capazes também é transversal em toda a sua obra, enaltecendo, sem medo, a fé nos homens e na sua capacidade em crescer e mudar. A confiança que depositamos nos outros é uma pré-condição indispensável para a mudança que o assistente social quer. Se se falhar neste passo, o diálogo não fará parte da relação que se pretende estabelecer entre o interventor e o sujeito participante, deitando por terra a reflexão e o diálogo possíveis;
- Não podemos separar as pessoas do seu mundo. A reflexão e a ação fazem, na perspectiva de Paulo Freire, parte do mesmo processo. Reflexão sem ação é apenas verbalizar e ação sem reflexão é apenas ativismo. A objetividade e a subjetividade não podem ser dicotomizadas, porque uma não pode existir sem a outra;

Portanto, as obras de Freire explicam claramente que os significados que podemos atribuir a realidades díspares são socialmente construídos e vão mudando através da linguagem que utilizamos. As realidades são subjetivas, estão em constante mutação e podem ser refletidas criticamente. Os sujeitos criam e recriam o mundo dando nome a objetos e comunicando a compreensão, tendo a linguagem como veículo para que isto aconteça. (Arpita & Ninad 2015).

A utilidade que o agir profissional do serviço social tem para o desmantelamento dos problemas e necessidades, enquadrado num projeto que procura transformar e investigar, remete-nos para um processo educacional que procura, através das narrativas e histórias de vida, uma maior consciência dos seus participantes no e para o mundo que os rodeia.

### **Metodologia**

Este estudo integra-se numa investigação mais ampla, no âmbito de um curso de doutoramento em serviço social que está a ser realizado na Universidade de Coimbra e na Universidade Católica Portuguesa. A metodologia de investigação-ação a que recorreremos privilegia um procedimento de investigação e de intervenção social que pretende agir para investigar e para transformar o quotidiano das pessoas participantes no projeto Vozes da Folgosa – Património Imaterial de Folgosa do Douro. Este projeto desenvolver-se-á até 2024, continuando a recolher e partilhar as narrativas e histórias de vida dos sujeitos pertencentes a esta comunidade, onde se insere o nosso contexto.

O método biográfico aparece como procedimento eficaz para a obtenção da realidade pela capacidade que tem em resgatar conhecimento direto e altamente rico, no que toca à complexidade que os participantes podem exprimir. É um método que nos ajuda a desvelar a história pessoal de cada participante, mas também nos indica dados concretos da memória coletiva que tanto se quer obter neste trabalho (Ferrarotti 2013)

A partir dele estão implícitos os procedimentos relativos aos ciclos de investigação-ação que procuram, através de um conjunto de atividades participadas, promover a formação dos indivíduos pela compreensão da sua história de vida. Ao mesmo tempo que se investiga, promove-se uma ação.

### **Resultados**

O estudo realizado em 2020 sobre Folgosa do Douro (Cardoso 2020), ao analisar os dados das ações que realizou, mostrou que os participantes, sempre que lhes era pedido narrar a sua história, tinham a comunidade de Folgosa do Douro como tema central. A narrativa que partilharam, quando centrada no passado dos sujeitos, denunciava uma comunidade difícil para todos. Era uma Folgosa do Douro pobre, principalmente para as crianças, a quem lhes era roubada a infância por trabalharem. Mais de metade dos participantes indicaram que passaram fome. Já outros, por entenderem que o problema da pobreza relativa era transversal a todos, faziam questão de enunciar que nunca haviam passado fome, mas também não viveram em abundância.

As mulheres participantes são normalmente mais expressivas quando narram o quotidiano dos afetos e das palavras. Demoram-se mais nos pormenores do que nas atividades mais instrumentais, discurso normalmente preferido pelos homens participantes.

Os participantes que acreditam que a Folgosa possa ter um futuro promissor elencam o turismo, a aposta na iniciativa privada e na união dos folgosenses como fatores determinantes. Já os mais pessimistas apontam o envelhecimento e a dificuldade de fixação de jovens como a principal barreira para que se ultrapassem os problemas.

No estudo interuniversitário que está a decorrer, os resultados preliminares que daí surgem são de carácter mais profundo, fazendo-nos pensar na dimensão que o método biográfico tem para a compreensão e aumento da consciência crítica de cada participante.

Foram realizadas 15 conversas intencionais aos participantes do projeto Vozes da Folgosa. Durante a partilha da sua história de vida e/ou narrativa, todos os sujeitos mostraram ser de grande importância a sua participação no jornal:

“Finalmente chegou a minha vez de participar no jornal (Ana Maria, V.F. 15ª ed.)”. Ana Paiva participou na 14ª edição e descreve a sua participação como sendo uma espécie de reconhecimento das pessoas emigrantes naturais de Folgosa do Douro. Maria dos Anjos Leal indicou que sempre sentiu vontade em partilhar a sua história, pois acredita que assim é uma forma de eternizarmos a nossa vida (V.F. 12ª ed.).

O recurso à gravação em áudio e vídeo do testemunho dos sujeitos permite, por um lado, a melhor edição do texto final que servirá para ser publicado e, por outro, para que conste como registo de dados e possa ser arquivado em lugar próprio para o efeito.

Depois de editado em forma escrita, o investigador promoveu outra conversa intencional com os participantes, de forma a que os mesmos pudessem alterar e incluir algumas outras informações que não partilharam na primeira sessão, tendo também como objetivo receber a sua aceitação e autorização para posterior publicação.

Depois de publicada a sua história de vida e/ou narrativa, os 15 participantes considerariam mudar uma série de coisas em relação ao que haviam partilhado. Por um lado, porque entendem que poderiam ter contado a sua história de forma diferente, enaltecendo os feitos que os orgulha mais ou omitido aqueles que acham que não os valorizam. Por outro lado, porque a distância que agora os separa entre o que partilharam (o que a memória lhes permitiu) e a consciência que criaram depois de lerem e refletirem tem tendência a aumentar, permitindo-lhes uma postura diferente da inicial.

Apenas 6 dos 15 participantes para quem direcionamos este estudo reconhecem a importância da sua participação para a construção da história escrita de Folgosa do Douro. Os restantes 9 participantes não consideraram a sua participação como importante para o património imaterial de Folgosa, mostrando não entender como é que o seu testemunho poderá ser válido para tal fim.

Todos os participantes reconhecem vulnerabilidades a que a comunidade está exposta. Não conseguem visualizar um futuro próspero para Folgosa do Douro, referindo o envelhecimento como fator determinante para a falta de um futuro.

“As pessoas não querem ficar cá porque a população está cada vez mais velha” (José Raúl Neves, V.F. 16ªed.); “Há poucos jovens, já nem escola temos” (Luís Cardoso, V.F. Vídeo Narrativos); “A Folgosa irá ser daqueles que nos visitam. Vamos perder a nossa história e a nossa identidade porque cada vez mais temos falta do que é importante: pessoas” (Ana Maria Cardoso, V.F Vídeo narrativos).

Todas as pessoas deram indicação de que estavam felizes por participar.

A conversa com o investigador e outros colaboradores do Vozes da Folgosa promoveu em todos os participantes um bem-estar geral. O tempo que se dedica ao diálogo é tempo de qualidade, tal como refere Agostinho Magalhães, (V.F. 16ª ed). Luís Cardoso (V.F. Vídeo Narrativos) indica que o tempo passa rapidamente quando conversamos.

### **Considerações finais**

A hermenêutica do quotidiano, ou seja, a compreensão possível que se tem do mundo que nos rodeia depende de uma série de fatores endógenos e exógenos ao ser humano. Neste estudo, tentamos compreender de que forma, através da recolha e partilha de narrativas e histórias de vida podemos ajudar os sujeitos a aumentarem o seu conhecimento, a sua autonomia e a sua consciência crítica. Se o serviço social, munido pela perspectiva pedagógica social, enformar em si o veículo para que isto aconteça, é bem provável que tenhamos um caminho possível para pormos em prática o processo de conscientização de Paulo Freire.

Os resultados preliminares que obtemos para este estudo permitiu-nos ensaiar o cruzamento de possibilidades que não estando devidamente esclarecidas, põem a descoberto alguns dados que apontam para a existência de uma relação entre o processo de narrar e o aumento da consciência crítica.

O conhecimento produzido através do método biográfico não é apenas referencial, ele também é performativo. Ele não nos conduz apenas e só “(...) a uma simples descrição

das realidades vividas e narradas pelos humanos. É sempre também um exercício reflexivo, daquele que biografiza, sobre si próprio” (Lechner 2009: 6)

As narrativas e histórias de vida dão uma dimensão de qual o estatuto do participante que se narra e que está em transformação mediante quem o escuta. A este processo mudança, poderá estar associado a um aumento da consciência que os sujeitos têm no e para o mundo. (*Ibid*)

Mediante os resultados obtidos consideramos que a vontade de participar no projeto de investigação-ação mostra um ato de querer mudar. Apesar de não comprovar uma ascensão da consciência intransitiva para o patamar da consciência transitiva, permite-nos, pelo menos, considerar uma forma evolutiva e ascendente de tomada de consciência.

Depois de terem sido partilhadas as suas memórias, todos os participantes mudariam algumas partes das mesmas, mostrando ter uma maior consciência da sua história aquando mostrada a um público que lhe era externo. Lechner (2009: 9) refere que “Cada pedaço de narrativa ouvido ou escrito é uma ilustração construída de uma vida, de formas de vida que nunca são isoladas nem isoláveis dos contextos” mais complexos da existência. Nenhum sujeito está isolado dos contextos em que nasce, vive e morre e por isso, tende a adaptar a sua história mediante aquilo que percebe.

Independentemente do olhar disciplinar de onde se parte, as histórias de vida e relatos de experiência têm ainda o poder de emancipar. Desde logo porque levam a tomadas de consciência, depois porque ultrapassam a fronteira dos estereótipos e permitem aos sujeitos ressituar-se face à sua história e papéis sociais. Assim, conceber a pesquisa biográfica também nos seus efeitos significa reconhecer a carga política que comporta, quer como método quer como forma de apreender as realidades humanas.

(*Ibid*: 10)

Menos de metade dos 15 participantes não compreendem de que forma o seu contributo poderá ser importante para a história coletiva de Folgosa do Douro. Neste âmbito em particular, 6 participantes reconhecem que, tal como alude Franco Ferrarotti (2013: 41) a História torna-se importante quando tem um cunho de memória coletiva do passado “consciência crítica do presente e premissa operativa para o futuro”.

O estudo mais amplo que se está a desenvolver irá continuar a recolher e partilhar narrativas e histórias de vida. A partir destes dados, criaremos, de forma concertada, vários ciclos de investigação-ação tendo em conta os problemas e necessidades detetados. No contínuo procedimento de investigação que privilegiamos, continuamos com a certeza de uma relação possível entre partilhar narrativas e histórias de vida e o processo de conscientização de Paulo Freire.

### Referências

- Aceves, E. (1994), *Práctica y Estilos de investigación histórico-educativa*. Barcelona: Editorial Ronsel
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arpita, C. & Ninad J. (2015). *Social work needs Paulo Freire*. International Journal of Humanities and Social Science Invention ISSN (Online): 2319 –7722, ISSN(Print): 2319 –7714www.ijhssi.org Volume 4Issue 6June. 2015PP.36-39
- Cardoso, R. (2017). *Conta-me um Conto: um processo intercultural de conscientização e de aprendizagem ao longo da vida*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta. Lisboa
- Cardoso, R. (2020). *Investigar para Agir, Agir para Investigar: o desenvolvimento comunitário através da partilha de narrativas*. Relatório de Pós-doutoramento em sociologia. Universidade da Beira Interior. Covilhã
- CRUZ, R. D. *Experiencias de la Identidad*. Revista Internacional de Filosofía Política, 2, Faria, M. L. (1993).
- Ferraroti F. (2013). *Sobre a Ciência da Incerteza – O Método biográfico na Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (1979) *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Ed. Rio de janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Editora Moraes.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Editora Moraes.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, 17ª Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Gonçalves; Dias & La Cuadra Org. (2022) *Paulo Freire Centenário: Um educador no Mundo*. Lousã: Outro Modo
- Guerra, I. (2010) *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção*. Parede: Príncípa Editora.
- Jemal, A. (2018) *Critical Consciousness: A Critique and Critical Analysis of the Literature*. DOI: 10.1007/s11256-017-0411-3.
- Lechner, E. (2009) *Histórias de Vida: Olhares interdisciplinares*. Porto: Edições Afrontamento.
- Molero, A. (2002) *El Archivo de la palabra y la memoria viva en educación Valencia: Tirant lo Blanch*
- Oliveira, P. & Carvalho, P. (2007) *Consciência e conscientização*. Paidéia, 2007 17 (37) 219-230
- Rodrigues, P. (2012) *Património cultural, memória social e identidade: uma abordagem antropológica*.

Mudar apenas as regras ou também o jogo? – A metodologia de investigação-ação para a transformação dos sujeitos.

Ricardo Cardoso <https://orcid.org/0000-0002-9825-8004>

DED/CEMRI – Universidade Aberta

Programa Interuniversitário de Doutoramento em Serviço Social FPCEUC / FCU-UCP

ricardo.cardoso.folgosa@gmail.com

### Resumo

No âmbito de uma investigação doutoral em Serviço Social, explora-se as potencialidades que a metodologia de investigação-ação pode ter na e para a transformação dos sujeitos participantes num projeto de recolha e partilha de histórias de vida em Folgosa do Douro, distrito de Viseu.

O paradigma científico sócio-crítico, sobre o qual recai esta investigação que realizamos para o desenvolvimento das comunidades ao nível local, tem mostrado uma grande capacidade na transformação dos sujeitos envolvidos neste trabalho. A Investigação-ação, que orienta metodologicamente este estudo, manifesta-se na capacidade que os sujeitos têm em participar em projetos orientados para a mudança, na habilidade em adaptar-se a novos contextos, problemas e necessidades, na flexibilidade que impõe aos seus ciclos de investigação e de ação, na intervenção onde se educa e na educação onde se intervém. Sob o mesmo espírito metodológico usado na investigação mais ampla, este estudo analisa, recorrendo ao método biográfico, quais as potencialidades que a metodologia usada pode ter para os sujeitos e de que forma pode potenciar a sua consciência na resolução dos seus problemas.

*Palavras-chave:* paradigma científico sócio-crítico, investigação-ação, serviço social, pedagogia social



## **Change just the rules or also the game? – The action-research methodology for the transformation of participants**

### Abstract

Within the scope of a doctoral research in Social Work, the potential that the action-research methodology can have in and for the transformation of participants in a project for collecting and sharing life stories in Folgosa do Douro, district of Viseu, is explored.

The socio-critical scientific paradigm, on which this research that we carry out for the development of communities at the local level rests, has shown a great capacity in transforming the people involved in this work. Action-research, which methodologically guides this study, manifests itself in the capacity that subjects have in participating in projects oriented towards change, in the ability to adapt to new contexts, problems and needs, in the flexibility that it imposes on their cycles of investigation and action, in the intervention where one educates and in the education where one intervenes. Under the same methodological spirit used in broader research, this study analyses, using the biographical method, what potential the methodology used may have for the participants and how it could enhance their awareness in solving their problems.

*Keywords:* socio-critical scientific paradigm, action-research, social work, social pedagogy

### **Introdução**

As ciências sociais, no geral, têm manifestado tímidas investidas no uso de metodologias participativas, particularmente o serviço social, que tem, no âmbito da investigação que se tem realizado em Portugal, privilegiado posturas mais interpretativas dos fenómenos sociais, ao invés de posturas que promovam a mudança e a transformação dos sujeitos.

O serviço social evoca não só um conjunto de significados inerentes à profissão de assistente social, mas também a delimitação da atuação nas diferentes áreas onde a intervenção pode e deve ter lugar. Para o desenvolvimento das comunidades, tal como

define a Federação Internacional de Assistentes Sociais (IFSW), o serviço social tem um papel preponderante enquanto facilitador da mudança e do desenvolvimento, assim como o da libertação das pessoas. Os princípios estruturantes dos assistentes sociais são a justiça social, os direitos humanos, a responsabilidade coletiva e o respeito pela diversidade cultural e social. (2014).

Nesta possível definição para o serviço social, a forma como epistemologicamente os assistentes sociais se devem posicionar perante os fenómenos sociais não aparece como parte integrante da sua definição. Mesmo que a operacionalização da ação do serviço social passe sempre pelo sentido da transformação – mudança social, desenvolvimento comunitário, participação, educação, investigação –, é inexistente, na sua definição mais recente, uma forma concreta de se investigar. Não queremos, com isto, negar a aplicabilidade e exequibilidade das várias metodologias usadas em investigação científica pelo serviço social. Antes queremos recrutar uma postura perante os fenómenos sociais que convide à relação dialógica entre investigação e ação.

Com a chegada da perspetiva sócio-crítica da ciência, marcada essencialmente pela postura crítica e pelo papel da ideologia nas ciências sociais, existe um período entre 1986 e 1990 a que Amado (2013 p. 50) identifica como a “crise da representação” - “onde é posto em causa o conceito de “verdade” como reflexo do mundo externo aos sujeitos, como o defendem os positivistas (fundacionalistas, objetivistas, realistas)” para passar a ser entendida como “uma construção reflexiva, interpretativa, dos sujeitos em contextos sociais e culturais circunscritos, em que o sexo, a etnia e a classe social são determinantes”, - as áreas científicas, de carácter mais intervencionista, ganharam um terreno epistemológico e metodológico até então reservado às ciências sociais mais coniventes com o modelo de tradição cartesiana.

O surgimento do paradigma científico sócio-crítico, que teve como principal motivação a Escola de Frankfurt, teve a sua principal inspiração numa das teses mais emblemáticas de Marx, onde profere que os filósofos, até àquela data, se limitaram a interpretar o mundo de várias maneiras, não se preocupando, porém, em transformá-lo (Marx, 1971)

Ao distanciar-se dos paradigmas positivista e interpretativo, o paradigma sócio-crítico privilegia, para além das práticas de investigação com forte cunho ideológico e valorativo, a utilização de metodologias que intencionalmente promovam a mudança, a emancipação do que condiciona “o acesso ao conhecimento” e a operação ativa “na transformação dessa realidade” (Coutinho, 2013 p. 362)

A metodologia de Investigação-ação (IA), pela sua capacidade dinâmica em encarar a realidade, pela sua capacidade em interagir com os grupos e comunidades, pela sua maior proximidade com o real através da prática que constantemente se renova e pela sua reflexão crítica e transformadora, aparece como metodologia que se adequa aos principais postulados do paradigma sócio-crítico. (Idem)

Com o objetivo de transformar, iniciou-se, em 2014, um projeto de recolha e partilha de narrativas e histórias de vida das pessoas pertencentes a Folgosa do Douro, concelho de Armamar, distrito de Viseu, e que tem deixado uma marca muito importante para o património imaterial desta comunidade, principalmente pelo facto de ter como objetivo central a construção de uma história documentada através da oralidade dos participantes. A partir de 2020, ano em que se iniciou o programa de doutoramento em serviço social na Universidade de Coimbra, o projeto VdF passou a ser objeto de estudo científico, onde são trabalhados um conjunto de problemas e necessidades através de ações e respetivas atividades que são realizadas entre o investigador e os sujeitos participantes. Neste contexto dinâmico, flexível e mutável, é necessário que a metodologia usada possa acompanhar o carácter fluido dos ciclos de investigação negociados com os participantes, e, neste estudo em concreto, analisar quais as potencialidades do uso da metodologia de IA para a transformação dos sujeitos.]

### **Intervir e transformar através da Investigação-ação – o caso Vozes da Folgosa.**

Os sujeitos e as relações que os mesmos podem vir a ter para o e no processo de investigação, exigem a quem promove a intervenção uma constante apreciação do protagonismo que os envolvidos podem tomar.

Participar num projeto de IA impõe uma tomada de consciência dos sujeitos, principalmente no VdF, que vê as narrativas e histórias de vida pessoais como produto

essencial para que exista transformação naqueles que nele inscrevem a sua ação premeditada.

Neste processo, tal como alude Aguillar-Idáñez & Buraschi (2021 p. 20), a intervenção tem como objetivo a recuperação das “trajetórias vitais do intervencionado”, assim como a sua “perspetiva empática”. Não obstante, o trabalho que se promove – de investigação e de intervenção social – acarreta em si a responsabilidade de, ao promover a ação, equacionar e avaliar quais as estratégias de cooperação que foram adotadas, a qualidade e valor da relação pessoal que se vai estabelecendo, o “poder de participação e a existência constante do paradoxo face à crescente complexidade do sujeito intervencionado” (García-Roca in Aguillar-Idáñez & Buraschi 2021 p. 20).

No projeto de IA que decorre em Folgosa do Douro, uma localidade situada no norte de Portugal, com uma população de 428 habitantes em 2011 e 334 habitantes em 2021, segundo o INE (2021), promove-se, desde 2014, o jornal VdF. Por não ter uma história escrita e documentada, o objetivo inicial deste trabalho era o de recolher, através da oralidade dos folgosenses, uma história, permitindo assim que testemunhos vários, em diferentes formatos, pudessem contribuir para um melhor conhecimento desta comunidade. A partir de 2020, com a integração no programa de doutoramento em serviço social, desenhou-se um projeto de investigação e intervenção social, onde se promove, até aos dias de hoje, a participação dos elementos pertencentes a Folgosa do Douro.

Tendo como objeto de estudo o jornal VdF, a investigação mais ampla também executa, analisa e avalia de que forma os sujeitos implicados no processo em si podem, à medida que partilham as suas narrativas e histórias de vida, ascender no processo de consciência crítica e também de que outras transformações estão sujeitas.

## **Metodologia**

Para o estudo em concreto, no espírito da metodologia de IA usada na investigação mais ampla, privilegiamos o método biográfico, através das narrativas e das histórias de vida, onde descrevemos e analisamos os testemunhos dos sujeitos que participaram na secção temática “História de Vida”, a sua adaptabilidade à metodologia de IA e à realidade pela qual experienciam, a capacidade que o projeto tem em responder aos seus problemas e necessidades que foram elencados e, por último, quais as transformações sentidas.

O método biográfico tem sido eficaz aquando do resgate e da construção do património imaterial de Folgosa do Douro, situação que se tem refletido na quantidade de dados que ajudam na exploração do estudo da história desta comunidade. O método traz outros benefícios à investigação que não apenas o da recolha de dados históricos através da oralidade dos participantes: à medida que os sujeitos partilham as suas narrativas, é também revelado um grande potencial para a intervenção psicossocial, pois aqui, tal como refere Ferrarotti, 2013, é desvelada a história pessoal dos sujeitos, dos seus problemas e das suas necessidades.

As 22 histórias de vida publicadas nas 16 edições do VdF, disponível no sítio de Internet [www.vozesdafolgosa.pt](http://www.vozesdafolgosa.pt), vertidas na secção “História de Vida”, serão analisadas tendo como dimensão compreensiva a capacidade que os sujeitos têm em participar em projetos orientados para a mudança, a habilidade em adaptar-se a novos contextos, a flexibilidade que a IA e os seus ciclos de investigação e de ação permitem para uma real adaptabilidade às experiências concretas e a dimensão de intervenção onde também se educa.

### **Análise dos Resultados**

O VdF é um projeto possível porque os sujeitos pertencentes à comunidade de Folgosa do Douro têm participado ativamente nas ações e atividades que foram elencadas para o efeito. Todos os sujeitos que testemunharam a sua história de vida acederam positivamente ao convite, o que tem mostrado aceitação do projeto. Apesar da secção “História de Vida” estar orientada para os sujeitos mais velhos, os seus familiares e outros elementos da comunidade reconhecem a sua participação como uma mais-valia para o resgate da história de Folgosa. “(...) espero que a minha história possa ser lembrada por muitos anos”; “(...) olha que a minha participação é importante neste jornal. Apesar da minha memória já não ser o que era, ainda me lembro de umas quantas coisas, olha, e de outras coisas que nem é melhor contar aqui”; “(...) nós também temos de participar nas coisas. Existem pessoas que estão sempre a reclamar que não se faz cá nada e depois, quando existe alguma coisa, não querem participar. Acho que devemos todos participar, mais ainda num projeto tão bonito que conta a história do nosso povo”.

Todavía, a participação dos sujeitos não se limita apenas àqueles para quem o projeto de investigação e de ação é orientado, enformados num processo que vai mais além do que um conjunto de técnicas e métodos, a IA convida a um reposicionamento epistemológico da parte do investigador, assim como evoca também a sua participação. Darem Cosgrove; Catherine S. Kramer; Sarah Mountz e Eunwoo Lee encaram a IA como processo metodológico, mas, no estudo que fizeram, tentam entender de que forma este processo de apreender a realidade não pode existir sem um contributo que exija do investigador uma ideologia, uma ação concertada, mergulhados na realidade que tentam compreender. Os investigadores também são atores sociais e os atores sociais passam a ser também investigadores (2020).

Nesta perspetiva, não há intervenção social sem se incluir em todo o processo de ação social, os seus participantes como colaboradores de percurso e autores do discurso. Tal como se idealiza na utopia da sociedade democrática, onde não há poder sem povo, defendemos que não há intervenção social sem tornar os beneficiários das medidas de política social em interventores em causa própria, pois sem utopia não há caminho, nem será possível sobrevivermos no dia-a-dia.

(Vieira, 2015, p. 106)

Devido à sua habilidade em adaptar-se a novos e complexos contextos, a IA não é vista apenas enquanto processo metodológico remetido apenas à investigação, mas também à capacidade que tem na sua dimensão interventiva e de transformação. O desenho de um projeto de investigação e de ação serve de referência ao trabalho que se desenvolve, tornando-o mais atrativo e servindo também como guia do que se pretende alcançar. Neste projeto de IA estão implícitas funções que pretendem descrever, explicar e compreender uma determinada realidade, permitindo que todo o processo possa seguir um caminho que permita aos seus participantes uma espécie de controlo. Este tipo de análise leva-nos a associar uma função de compreensão. Numa primeira fase, a descrição tem a função de diagnóstico do problema ou conjunto de problemas, que podem estar a constranger determinada comunidade, ou grupo de pessoas. Se esta fase fosse inexistente, o modelo de intervenção criado para o efeito poderia basear a sua ação em conhecimentos aleatórios. Segue a explicação como função essencial para o processo. Aqui, a explicação possível centra-se nas relações causais externas ao indivíduo, mas também que

significados podem os sujeitos ter em relação aos acontecimentos e valores por eles percebidos. (Guerra, 2010)

“(…) agora já entendi: ao mesmo tempo que a gente ajuda a fazer a nossa história, também resolvemos os nossos problemas, não é?”; “Devíamos ter assim sempre um projeto. Assim temos o que fazer. Pelo menos nós vimos mais à rua!”. “(…) pois, à medida que vamos fazendo estes jogos, vamos também indicando o que queremos fazer no futuro”.

Karen Healy (2006) aborda a IA como processo metodológico que emerge da necessidade de mudar a forma como os assistentes sociais/investigadores, também atores sociais e agentes de mudança, devem posicionar-se perante os fenómenos sociais. Não basta conhecer, compreender, é preciso também mudar, transformar. A propósito desta ideia, existem, na comunidade científica, uma série de autores que defendem uma maior aproximação entre investigar e mudar. Boaventura Sousa Santos (1987); Alcides Monteiro (1995); Paulo Freire, (2003); Rosa Lima (2003); Orlando Fals Borda, (2009) e Karl Marx (2017) encaram, de alguma forma, a participação e intervenção como chave para a mudança.

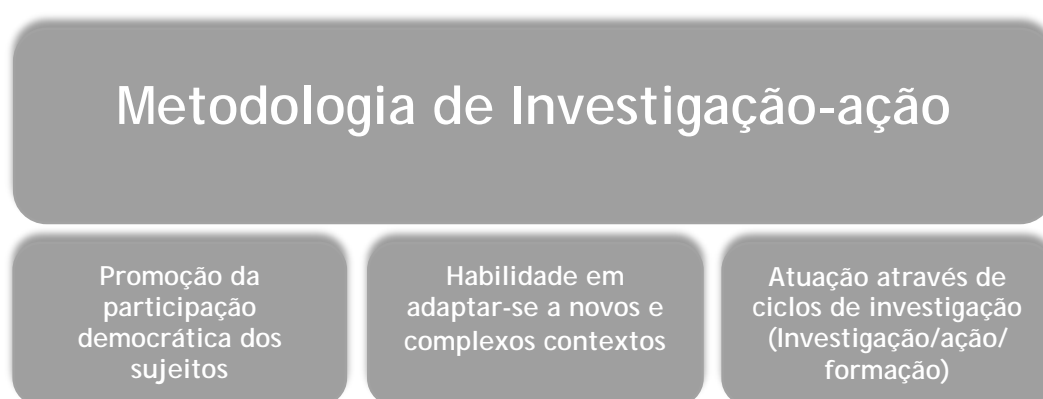
Relativamente à análise da dimensão que se relaciona com a flexibilidade que a IA tem na adaptabilidade aos ciclos de investigação que vão mudando mediante as necessidades dos participantes, podemos afirmar, convictos, de que a metodologia é a mais compatível com o projeto de investigação VdF: porque os seus ciclos de investigação permitem uma espiral de tentativas até que se verifiquem estar resolvidos os problemas e supridas as necessidades; porque pode conferir aos participantes uma capacidade de aprendizagem, quer pela superação daquilo que os vulnerabiliza, quer pela tomada de consciência crítica daquilo que experienciaram, tratando-se, portanto, de um processo implicitamente educacional.

O trabalho de investigação, que está no seu 2.º ciclo de investigação, é visto pelos locais como já fazendo parte do quotidiano de Folgosa do Douro. O projeto que recolhe e partilha narrativas e histórias de vida já existe há 9 anos, tempo que parece suficiente para que a população veja o VdF como produto dinâmico e com uma certa dimensão cultural. A Junta de Freguesia de Folgosa do Douro adotou este jornal como sendo o único

produto cultural existente naquela comunidade, a Câmara Municipal de Armamar encara este projeto com grande potencial de reprodução a outras freguesias pertencentes a este município e a Direção Regional de Cultura do Norte considera o projeto de interesse cultural.

### Figura 1

*Contributos da metodologia de IA*



### Conclusão

Encaramos confiantes e com ânimo a perspetiva de que o Serviço Social e a IA podem trazer muitos benefícios à investigação e à ação. Acreditamos, de forma sustentada, que os benefícios desta relação não se prendem apenas com reconfigurações de ordem metodológica, mas também com a possibilidade de se romper com um certo paradigma positivista, ultimamente mais interpretativo que, de forma geral, continua a remeter o investigador para um papel secundário na ação que poderia promover.

No caso concreto do VdF, a metodologia de IA tem mostrado grande capacidade na e para a transformação dos sujeitos envolvidos, essencialmente pela dimensão prática e de reflexão que assume no desbravar do quotidiano. Nesta relação dialética que assume com a realidade, a IA permite pôr a descoberto inúmeros problemas e questões, assim como muitas incertezas e, portanto, muitas oportunidades de reflexão. O cunho educativo que lhe está intrínseco permite ao processo a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento e também a mudança das práticas que vão ocorrendo mediante os ciclos de investigação, tal como refere Coutinho, 2013.



Apesar de a difícil tarefa que a IA traz para ultrapassar as posições ainda enraizadas na comunidade científica onde domina o positivismo e empirismo, não quer, de forma radical, cortar laços históricos com a história das ciências, especialmente a das ciências sociais, antes, quer fazer um caminho, mas noutra direção. (Esteves, 2014).

A metodologia de IA permite que o projeto VdF possa garantir uma atuação duradoura com os seus participantes na medida em que esta se assume como um projeto democraticamente participado. O desenvolvimento da comunidade é concertado e estabelece uma relação dialógica constante entre todos os processos de desenvolvimento da investigação à medida que esta vai acontecendo. É, essencialmente, por tratar-se de uma metodologia que ousa a transformação dos sujeitos, que reveste a sua atuação com um sentido educativo para que a mudança que tanto se aspira, seja efetivamente realizada.

### Referências

- Aguilar, N. (2001). *El Paradigma Crítico y los Aportes de la Investigación Acción Participativa en la Transformación de la Realidad Social: Un Análisis Desde las Ciencias Sociales*. Cuestiones Pedagógicas, 21 pp. 339-355.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Borda, F. (2009). *Una Sociología sentipensante para América Latina*. Colección Pensamiento Latinoamericano. Biblioteca Universitaria. Ciencias Sociales y Humanidades. Siglo del Hombre Editores.
- Cosgrove, D., Kramer, C. S., Mountz, S., & Lee, E. (2020). The Role of Identity in Motivating and Shaping the Experiences of Social Work Participatory Action Research Scholars. *Journal of Women and Social Work*. *Affilia*, 35(4), 552–571. <https://doi.org/10.1177/0886109920913331>
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. 2ªed. Coimbra: Almedina.
- Esteves, A. *A Investigação-acção*. In Silva, A., & Pinto, J. (2014). *Metodologia das Ciências Sociais*. 16ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

- Ferraroti F. (2013). *Sobre a Ciência da Incerteza – O Método biográfico na Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2003). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Guerra, I. (2010) *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção*. Parede: Príncípa Editora.
- Healy, K. (2006). Participatory action research and social work. A critical appraisal. *International Social Work* 44(1): 93–105
- IFSW. (2014). *Definition of Social Work*. Berne, Switzerland: Author. Disponível em Global Definition of Social Work – International Federation of Social Workers (ifsw.org)
- INE. (2021) *Censos 2021*. disponível em Censos 2021 - População (ine.pt)
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantada do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento Local – Investigação Participativa Animação Comunitária*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Marx, K. (1971) *Os manuscritos económico-filosóficos*. Porto: Brasília Editora.
- Marx, K. (2017) *O Capital*. Edição Popular. Lisboa: Edições 70.
- Monteiro, A. (1995) *O lugar e o papel dos actores num processo de investigação-ação*. Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Trabalho de síntese. Covilhã: UBI
- Santos, B. (1987) *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, I. (2015). *A Participação. Um paradigma para a intervenção social*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Será a prisão o melhor lugar para educar?: a qualidade de vida e percepção de segurança em contexto prisional

Gloria Jólluskin\* (0000-0002-0798-148),

Isabel Silva\* (0000-0002-6259-2182),

Marcos Taipa Ribeiro (0009-0008-9215-4424),

Sofia Boticas\* (0009-0007-9562-8843),

Tomás Pereira (0009-0009-0676-7986)

\* Universidade Fernando Pessoa; \*\* Estabelecimento Prisional de Paços Ferreira, Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

## Resumo

A educação e o emprego relacionam-se com o desenvolvimento de futuros comportamentos anti-sociais e delinquentes, assim como com a probabilidade de um indivíduo entrar em contato com o sistema de justiça criminal (Weerman e Bijleveld, 2015). Muito embora o sistema prisional português esteja a realizar um investimento no processo de reinserção dos reclusos tanto a nível escolar como laboral, a restrição da liberdade, que caracteriza a aplicação da pena, condiciona a aplicação de medidas que parecem básicas em meio livre. O isolamento social, a perda de identidade, a falta de trabalho e o sentimento de impotência em resolver situações pendentes do exterior, são, no seu todo, dificuldades que poderão ter consequências tanto a nível da qualidade de vida, da saúde mental do recluso, assim como no processo adaptativo ao meio prisional (Marques, 2010). Com o presente estudo pretendemos refletir sobre os efeitos que a restrição de liberdade poderá ter a nível da qualidade de vida e sentimento de segurança dos indivíduos que se encontram a cumprir uma pena privativa de liberdade. Com o objetivo de analisar estas variáveis, utilizamos uma amostra de 146 indivíduos privados de liberdade, 50% do sexo masculino, de dois Estabelecimentos Prisionais do norte de Portugal. Embora a maior parte da amostra julgou que a probabilidade de serem agredidos durante o cumprimento da pena privativa de liberdade (45,9%) era baixa ou muito baixa,

uma percentagem importante (30,2%) considerou esta probabilidade como alta ou muito alta. No que diz respeito à qualidade de vida, apenas 28,8% referiu que esta era boa, muito boa ou ótima. Finalmente, refletimos sobre a adequação do contexto prisional para desenvolver um processo de socialização dos indivíduos, considerando as variáveis incluídas no estudo.

Palavras-chave: contexto prisional, educação, qualidade de vida, percepção de segurança.

### **Is prison the best place to educate?: the quality of life and perception of safety in a prison context**

#### Abstract

Education and employment are related to the development of future antisocial and delinquent behaviour, as well as to the likelihood of an individual coming into contact with the criminal justice system (Weerman and Bijleveld, 2015). Although the portuguese prison system is investing in the process of reintegration of prisoners both at school and at work, the restriction of freedom that characterizes the application of the sentence conditions the application of measures that seem basic in the free environment. Social isolation, loss of identity, lack of work and the feeling of helplessness in solving pending situations from the outside are, as a whole, difficulties that may have consequences both in terms of quality of life, mental health of the prisoner as well as in the adaptive process to the prison environment (Marques, 2010). In this study we reflect on the effects that the restriction of freedom may have on the quality of life and feeling of safety of individuals who are serving a custodial sentence. In order to analyze these variables, we used a sample of 146 inmates, 50% male, imprisoned in two prison establishments in northern Portugal. Although the majority of the sample judged that the probability of being assaulted while serving their custodial sentence (45.9%) was low or very low, an important percentage (30.2%) considered this probability as high or very high. With regard to the quality of life, only 28.8% reported that it was good, very good or excellent. Finally, we reflect on

the suitability of the prison context to develop a process of socialization of individuals, considering the variables included in the study.

Keywords: prison context, education, quality of life, perception of safety.

### **Introdução**

Em contexto prisional, são muitos os desafios que o indivíduo tem que enfrentar, nomeadamente os relativos à sua saúde. A literatura científica tem identificado que a população em situação de reclusão apresenta uma maior prevalência de doenças infecciosas (cf., Dolan et al., 2016) e doença mental (cf., Fazel & Baillargeon, 2011). Outros estudos mostram que a população reclusa também apresenta estilos de vida menos saudáveis em comparação com a população geral, como o consumo de substâncias, falta de atividade física, dieta pouco saudável e um menor acesso a cuidados de saúde (Herber, Plugge, Charles, & Doll, 2012; Moschetti et al., 2015).

A nível da saúde mental, nos últimos anos têm sido muitos os estudos centrados nos efeitos que o confinamento produzido pelo vírus COVID-19 tem produzido na população geral, sendo este associado a problemas, como a perturbação de ansiedade (Barari et al., 2020; Lima et al., 2020) ou depressão (Pancani, Marinucci, Aureli, & Riva, 2020) e comportamento suicida (Barbisch, Koenig & Shih, 2015).

Mas quando o isolamento social e a restrição de movimentos é imposto de forma quotidiana através da aplicação de medidas penais, nomeadamente da pena de prisão, parece lógico assumir que, mesmo sendo realidades diferentes, poderão produzir efeitos na saúde mental semelhantes. Os efeitos da privação de liberdade na saúde mental têm sido muito menos estudados, embora alguns estudos mostrem que processo de adaptação ao meio prisional poderá ser longo e com dificuldades, manifestando-se através de sintomas de ansiedade e depressão (Azevedo, 2014). Estes sintomas depressivos associam-se à perda do contacto social, com um aumento ao longo do tempo, enquanto que a sintomatologia de ansiedade aumenta, ou diminui, consoante a reação e adaptação a este meio (Ruiz, 2007), adotando, por vezes, o uso de psicotrópicos como solução para contrariar esta situação (Ministério da Saúde, 2020).

Com o presente estudo pretende-se avaliar as consequências da aplicação da pena privativa de liberdade na qualidade de vida e da perceção de segurança em contexto prisional.

## **Metodo**

### **Participantes**

Foi utilizada uma amostra constituída por 146 adultos, dos quais 50% são do sexo masculino, com nacionalidade portuguesa ou com domínio da língua portuguesa. A maioria dos participantes tinha um nível de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico (30,1%), com idades compreendidas entre os 20 e os 72 anos, encontrando-se maioritariamente na faixa etária dos 35-44 anos (28,1%) ( $M=43,67$ ;  $DP=11,59$ ). Quanto ao tempo de privação de liberdade cumprido aquando a recolha de dados, a amostra apresenta como tempo mínimo 6 meses (2,7%) e máximo 156 (0,7%), equivalentes a 13 anos ( $M=43,54$ ;  $DP=34,92$ ).

### **Materiais**

Após a assinatura do consentimento informado, foi solicitado aos participantes que preenchessem os seguintes instrumentos:

1. Questionário Sociodemográfico, onde se incluíram questões relacionadas com o sexo, idade, escolaridade, estado civil, situação penal, antecedentes criminais do indivíduo, o tempo de condenação, o tempo que esteve em prisão, entre outras questões.
2. Questionário Qualidade de Vida em Contexto Prisional, construído para o presente estudo a partir de outros instrumentos que avaliam a qualidade de vida, como o MQPL - Medição da Qualidade de Vida na Prisão de Liebling, Hulley, & Crewe ou o OxCAP - Oxford CAPabilities questionnaire-Mental Health- de Vergunst, Jenkinson, Burns, Anand, Gray, Rugkåsa, e Simon (2017). No questionário foram incluídas questões relacionadas com a saúde mental e qualidade de vida, sendo incluídos igualmente itens relativos à limitação das atividades diárias e contato com familiares e amigos, problemas para dormir e incapacidade para desfrutar de atividades de lazer, consequências do isolamento social, assim como a perceção de segurança durante o período de reclusão,

referentes à possibilidade percebida pelo participante de ser agredido ou discriminado e os motivos para esta última questão. Foi acrescentada a este módulo a Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão Clínica de Zigmond e Snaith (1983), validada para a população portuguesa por Pais- Ribeiro, Silva, Ferreira, Martins, Meneses, e Baltar (2007). No presente estudo apresentaremos apenas os resultados relacionados com o item de percepção de saúde, pertencente ao questionário MOS SF-36 (“*Em geral, como diria que a sua saúde é atualmente?*”), assim como os relacionados com o item relacionado com a qualidade de vida (“*Em geral, como diria que a sua qualidade de vida é atualmente?*”) e com a percepção de segurança no EP (“*Por favor, indique a probabilidade de ser agredido*”). Foi solicitado aos participantes que respondessem à estas questões utilizando uma escala tipo Likert de cinco pontos.

### **Procedimento**

Depois de receber autorização por parte da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) e das Direções dos Estabelecimentos Prisionais nos quais se pretendia realizar o levantamento de dados, solicitou-se aos Técnicos Superiores de Reeducação dos Estabelecimentos Prisionais nos quais se realizou o estudo que apontassem quais as pessoas cujas características corresponderiam com os critérios de inclusão. Posteriormente, os potenciais participantes foram contactados com o objetivo de solicitar a assinatura do **consentimento informado, e caso este fosse dado, aplicar os questionários. O período de** recolha dos resultados decorreu entre os meses de maio e junho de 2022. Os dados foram analisados recorrendo com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 26).

### **Resultados**

Em relação à percepção de saúde e qualidade de vida (Tabela 1) verifica-se que, a população prisional apresenta com uma percepção de saúde razoável (35,6%), variando entre os níveis de bom (23,3%) e fraco (13,0%) ( $M = 2,85$ ;  $DP = 1,310$ ), igualando-se com a percepção de qualidade de vida (Tabela 2), que se posiciona entre “razoável” (43,2%) e “fraca” (28,1%) ( $M=2,17$ ;  $DP=1,072$ ).

**Tabela 1**

*Relação entre Perceção de Saúde e Sexo (frequência e percentagens)*

	Mulheres	% Mulheres	Homens	% Homens	% Total
Fraca	12	16.4%	7	9.6%	13%
Razoável	31	42.5%	21	28.8%	35.6%
Boa	14	19.2%	20	27.4%	23.3%
Muito boa	6	8.2%	9	12.3%	10.3%
Ótima	10	13.7%	15	20.5%	17.8%

Comparando a perceção de saúde por sexos, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $t(144) = 2,309$   $p < 0,05$ ) entre o sexo masculino ( $M= 3,10$ ;  $DP=1,325$ ) e feminino ( $M=2,60$ ;  $DP=1,255$ ), indicando as mulheres que a sua saúde é mais frágil. Em relação à perceção sobre a qualidade de vida, as respostas situam-se maioritariamente entre “razoável” (43,2%) e “fraca” (28,8%). Importa destacar que apenas 28,7% dos participantes responderam que a sua qualidade de vida era “boa”, “muito boa” ou “ótima”. Do ponto de vista estatístico, não foram encontradas diferenças significativas entre homens ( $M=2,12$ ;  $DP=1,05$ ) e mulheres ( $M=2,22$ ;  $DP=1,10$ ).

**Tabela 2**

*Relação entre Qualidade de Vida e Sexo (frequência e percentagens)*

	Mulheres	% Mulheres	Homens	% Homens	% Total
Fraca	20	27.4%	21	28.8%	28.1%
Razoável	30	41.1%	33	45.2%	43.2%
Boa	14	19.2%	12	16.4%	17.7%
Muito boa	5	6.8%	3	4.1%	5.5%
Ótima	4	5.5%	4	5.5%	5.5%



Encontramos que, em relação à percepção relativa à possibilidade de serem agredidos ( $M=3,25$ ;  $DP=1,480$ ), as respostas dos participantes apontaram para uma baixa probabilidade de agressão (30,8%). Porém as respostas dos participantes mostraram igualmente uma tendência a se agruparem em torno ao ponto neutro da escala (19,2%), assim como a uma grande probabilidade de virem a ser e/ou serem vítimas de agressão (19,9%) (Tabela 3).

**Tabela 3**

*Relação entre percepção de segurança e Sexo (frequência e percentagens)*

	Mulheres	% Mulheres	Homens	% Homens	% Total
Muito provável	26	35.6%	3	4.1%	19.9%
Provável	5	6.8%	10	13.7%	10.3%
Nem provável nem improvável	13	17.8%	15	20.5%	19.2%
Pouco provável	14	19.2%	31	42.5%	30.8%
Muito pouco provável	11	15.1%	11	15.1%	15.1%
NS/NR	4	5.5%	3	4.1%	4.8%

Contudo, realizando uma comparação entre homens e mulheres, encontramos que existem diferenças no relativo à percepção da probabilidade de ser agredido em contexto prisional ( $t(127) = 3,170$ ,  $p < 0,05$ ). Mais concretamente, as mulheres ( $M= 2,88$ ;  $DP=1,675$ ) tendem a indicar uma maior probabilidade de serem agredidas do que os homens ( $M= 3,63$ ;  $DP=1,149$ ). Assim, as respostas das mulheres tendem a agrupar-se entre as respostas “muito provável” e “provável”, no entanto as dos homens tendem a o fazer entre as respostas “pouco provável” e “muito pouco provável”.

## Conclusões

Partindo dos resultados anteriores, podemos realizar algumas considerações sobre a prisão como espaço educativo em relação à percepção de saúde, qualidade de vida e segurança.

Em primeiro lugar, encontramos que a percepção em saúde entre os nossos participantes é apenas razoável. Contudo, e embora admitindo que seria desejável que fosse mais elevada, podemos realizar uma leitura mais positiva deste resultado se considerarmos a prisão como um espaço onde os indivíduos têm preocupações sobre sua saúde. Nesse sentido, parece fundamental continuar a trabalhar na elaboração de programas educativos que promovam a saúde física e mental dos indivíduos em situação de reclusão, fornecendo informações, recursos e oportunidades.

Em relação à qualidade de vida, os resultados mostraram que a população prisional tem uma percepção negativa da mesma. Dadas as condições de vida nos estabelecimentos prisionais masculinos comparativamente aos femininos, surpreende não ter encontrado diferenças estatisticamente significativas entre sexos. Entendemos assim que deveríamos ponderar a possibilidade de melhorar a qualidade de vida através das condições do sistema prisional, assim como da promoção de um tratamento prisional mais humano. Em relação a esta questão, poderá ser necessário oferecer maiores oportunidades de formação à população prisional, mas também aos profissionais da justiça, incidindo não apenas a nível de educação formal, mas também da abordagem de habilidades socioemocionais, educação vocacional e promoção da reinserção social.

Os nossos resultados indicaram igualmente que, embora de forma geral os participantes não sintam problemas em relação à sua segurança, existe uma certa preocupação com a possibilidade de serem agredidos, o que parece mais evidente no caso das mulheres. Este resultado pode contradizer a ideia, sustentada na literatura, de que existem maiores índices de violência entre a população reclusa masculina, pelo que merece uma maior reflexão. Podemos entender que na resposta dos participantes poderão estar a influir outros fatores, como a desconsideração entre os homens de outros tipos de violência que não seja física ou questões relacionadas com a desejabilidade social relacionadas com os papéis tradicionalmente masculinos. Nesse sentido, somos da

opinião de que a percepção de segurança deveria ser estudada de forma mais aprofundada em futuros estudos.

A prisão como espaço educativo deve priorizar a segurança das pessoas em situação de reclusão, criando um ambiente seguro e protegido para promover a educação. A percepção de segurança poderá aumentar os níveis de ansiedade nos indivíduos, dificultando assim as aprendizagens. Neste sentido, poderá ser conveniente a planificação e intervenção de programas, destinados a reclusos e profissionais, que abordem a prevenção da violência, resolução de conflitos e até habilidades de autodefesa, com o objetivo de contribuir para aumentar a sensação de segurança e reduzir a probabilidade de agressões dentro do ambiente prisional.

Do ponto de vista prático, os resultados deste estudo poderá ter implicações para profissionais que trabalham com a população prisional, como os Técnicos Superiores de Reinserção, mas também médicos, enfermeiros, psicólogos ou outros profissionais da saúde, contribuindo para ajudar a estes profissionais a desenvolver intervenções específicas mais efetivas. Por outro lado, a identificação das diferenças entre homens e mulheres em relação à percepção em saúde e qualidade de vida poderá contribuir para a aplicação no terreno de abordagens diferenciadas segundo o género para lidar tanto com questões de saúde como de segurança.

Contudo, pode ser importante refletir sobre as limitações do nosso estudo. Em primeiro lugar, a pesquisa baseou-se na auto-percepção dos participantes, o que pode condicionar os resultados. Além disso, a constituição da amostra pode limitar a generalização dos resultados por estar a população feminina sobrerrepresentada na nossa amostra. Em 1 de Julho de 2023, estavam a cumprir pena nos estabelecimentos prisionais portugueses 11513 homens frente a 913 mulheres (DGRSP, 2023), o que constitui aproximadamente 7% do total da população prisional.

Com base nos resultados encontrados, entendemos que estudos futuros devem ser realizados para contribuir para o aprofundamento da compreensão dos determinantes da percepção de saúde, da qualidade de vida e da segurança na população prisional. Investigações centradas em factores como a facilidade de acesso aos serviços de saúde, o

ambiente prisional, saúde mental ou níveis de apoio social poderão fornecer informações valiosas para o desenvolvimento de programas de intervenção mais efetivas.

A modo de conclusão final, entendemos que se o sistema prisional entende os estabelecimentos prisionais como espaço educativo, parece essencial abandonar a ideia da prisão como um espaço de punição, para passar a considerá-la como um ambiente onde a educação pode desempenhar um papel transformador. As intervenções educativas devem ser projetadas para abordar as necessidades específicas dos reclusos, incluindo a promoção da saúde, melhoria da qualidade de vida e garantia da segurança, a partir de abordagens mais empáticas e inclusivas, e reconhecendo as diferenças de género, mas também as individuais, sociais e culturais, de forma a atender às necessidades de intervenção de todos os grupos sociais.

## Referências

- Azevedo, T. M. (2014). *Ansiedade e Depressão: Recurso aos Serviços de Saúde em Contexto Prisional* [Master's thesis, Escola Superior de Enfermagem do Porto]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9504/1/Dissertação\\_Final.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9504/1/Dissertação_Final.pdf)
- Barari, S., Caria, S., Davola, A., Falco, P., Fetzer, T., Fiorin, S., Hensel, L., & Slepoy, F. R. (2020). *Evaluating COVID-19 public health messaging in Italy: Self-reported compliance and growing mental health concerns*. <http://gking.harvard.edu/covid-italy>
- Barbisch, D., Koenig, K. L., & Shih, F. Y. (2015). Is there a case for quarantine? Perspectives from SARS to Ebola. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 9(5), 547-53. <http://doi.org/10.1017/dmp.2015.38>
- Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais- DGRSP (2013). *População Prisional, por tipo de estabelecimento, segundo o sexo*. Disponível em: <https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Estatisticas/%C3%81rea%20Prisional/Quinz enais/2023/2q06-2023-sexpen.pdf?ver=BmtrgyUA8sg3cc7ovThRPQ%3d%3d>

- Dolan K., Wirtz A. L., Moazen B., Ndeffo-Mbah, M., Galvani, A., Kinner S.A., Courtney, R., McKee, M., Amon, J.J., Maher, L., Hellard, M., Beyrer, C., & Altice, F. L. (2016). Global burden of HIV, viral hepatitis, and tuberculosis in prisoners and detainees. *The Lancet*, 388(10049), 1089-1102. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30466-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30466-4)
- Fazel, S., & Baillargeon, J. (2011). The health of prisoners. *The Lancet*, 377(9769), 956–965. doi:10.1016/S0140-6736(10)61053-7
- Herbert, K., Plugge E., Charles F., & Doll H. (2012). Prevalence of risk factors for non communicable diseases in prison populations worldwide: a systematic review. *The Lancet*, 379(9830), 1975-1982.
- Lima, C. K. T., Carvalho, P. M. M., Lima, I. A. S., Nunes, J. A. V. O., Saraiva, J.S., Souza, R. I., Silva, C. G. L & Rolim, N. M. L. (2020). The emotional impact of Coronavirus 2019-nCoV (new Coronavirus disease). *Psychiatry Research*, 287. 112915. <http://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112915>
- Marques, A. M. (2010). *Esquemas mal-adaptativos precoces, ansiedade, depressão e psicopatologia em reclusas*. [Master's thesis, Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório da Universidade do Porto. [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_doc\\_id=187936](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=187936).
- Ministério da Saúde (2020). *Plano Nacional de Saúde 2021-2030* [em linha] disponível em: [https://pns.dgs.pt/files/2022/12/PNS2021-2030\\_FINAL-para-Edicao.pdf](https://pns.dgs.pt/files/2022/12/PNS2021-2030_FINAL-para-Edicao.pdf) [consultado em 15/07/2023].
- Moschetti, K., Stadelmann, P., Wangmo, T., Holly, A., Bodenmann, P., Wasserfallen, J. B., Bernice, E., & Gravier, B. (2015). Disease profiles of detainees in the Canton of Vaud in Switzerland: Gender and age differences in substance abuse, mental health and chronic health conditions. *BMC Public Health*, 15, 872-886. doi:10.1186/s12889-015-2211-6
- Pancani, L., Marinucci, M., Aureli, N., & Riva, P. (2020). Forced social isolation and mental health: A study on 1006 Italians under COVID-19 quarantine. *PsyArXiv*, 5, 1-11. <http://doi.org/10.31234/osf.io/uacfj>

- Pais-Ribeiro, J., Silva, I., Ferreira, T., Martins, A., Meneses, R., & Baltar, M. (2007). Validation study of a Portuguese version of the Hospital Anxiety and Depression Scale. *Psychology Health & Medicine*, 12(2), 225-35. doi: 10.1080/13548500500524088.
- Ruiz, J. I. (2007). Síntomas psicológicos, clima emocional, cultura y factores psicosociales en el medio penitenciario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 547-561. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539308.pdf>
- Vergunst, F., Jenkinson, C., Burns, T., Anand, P., Grey, A., Rugkasa, J., & Simon, J. (2017). Psychometric validation of a multi-dimensional capability instrument for outcome measurement in mental health research (OxCAP-MH). *Health Quality of Life Outcomes*, 15, 25. <https://doi.org/10.1186/s12955-017-0825-3>
- Weerman, F. & Bijleveld, C. (2015). Criminal Behaviour from School to the Workplace. Untangling the Complex Relations Between Employment, Education and Crime. Routledge.
- Zigmond, A.S. & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361-70. doi: 10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x. PMID: 6880820.

Relación entre expectativas de control percibido, salud general e imagen mental de las personas desempleadas

Adolfo Pena Prieto (<https://orcid.org/0000-0002-4962-9091>)\*,

María Dolores Varela Rodríguez (<https://orcid.org/0000-0002-5959-1971>)\*\*

\*Concello da Estrada, Orientador profesional, \*\* Doctora Especialista en Medicina Familiar y Comunitaria

Autor de contacto: Adolfo Pena Prieto, [adolfopepri@gmail.com](mailto:adolfopepri@gmail.com)

## Resumen

La presente investigación es la continuación de la línea de investigación llevada a cabo con la presentación del trabajo fin de máster del Máster en Orientación Profesional de la UNED y sus correspondientes publicaciones.

El objetivo de este estudio es evaluar y analizar las relaciones existentes entre los instrumentos *Expectativas de Control Percibido de Búsqueda de Empleo* (ECPBE), el *Cuestionario de Salud General de 12 Ítems* (GHQ-12) y la *Imagen Mental de las Personas Desempleadas* (IMPD) en una muestra de desempleados.

En esta investigación cuantitativa la muestra está compuesta por 424 personas desempleadas de la provincia de Pontevedra, con un rango de edad de entre 16 y 64 años.

Los resultados obtenidos revelan la importancia de que en los programas y políticas públicas de empleo se incentiven y se promuevan constructos como el locus de control interno, la autoeficacia, el éxito, el bienestar psicológico y características psicológicas relacionadas con la amigabilidad y la conciencia.

*Palabras clave:* Expectativas, salud, imagen, desempleo

## **Correlation between expectations of perceived control, general health and mental image of unemployed people.**

### Abstract

The present research is the continuation of the line of research carried out with the presentation of the Master's thesis of the Master's Degree in Career Counseling of the UNED and its corresponding publications.

The aim of this study is to evaluate and analyze the relationships between the instruments Job Search Perceived Control Expectations (JCPCE), the 12-item General Health Questionnaire (GHQ-12) and the Mental Image of the Unemployed (IMPD) in a sample of unemployed people.

In this quantitative research the sample is composed of 424 unemployed people from the province of Pontevedra, with an age range between 16 and 64 years.

The results obtained reveal the importance of encouraging and promoting constructs such as internal locus of control, self-efficacy, success, psychological well-being and psychological characteristics related to friendliness and conscientiousness in public employment programs and policies.

*Keywords:* Expectations, health, image, unemployment

El proceso de búsqueda de empleo puede ser una experiencia desafiante y estresante, especialmente para las personas desempleadas. El presente estudio es la continuación de un trabajo previo más amplio en el que se observaron los resultados de los instrumentos *Expectativas de Control Percibido de Búsqueda de Empleo (ECPBE)*, el *Cuestionario de Salud General de 12 Ítems (GHQ-12)* y la *Imagen Mental de las Personas Desempleadas (IMPD)* en una muestra de personas desempleadas. La prevención en orientación, entendida como la preparación hacia una situación futura que va a estar conformada por factores que se han analizado, reflexionado y sobre los cuales se ha actuado o se va a actuar (Sánchez-García, 2018), es uno de los pilares en los que se



fundamenta la orientación a lo largo de la vida. Por ello, contar con un instrumento de medida de las expectativas y del estado psicológico de las personas desempleadas puede representar una ventaja sustancial para el desarrollo de políticas activas de empleo (Piqueras et al., 2016) y evitar que esta condición de autoexclusión se convierta en un riesgo para la búsqueda de empleo y el desarrollo del proyecto profesional y vital, siendo eje vertebrador de la actividad orientadora y de auto-orientación (Sánchez-García et al., 2018).

Fernández-Valera et al. (2020) define el control percibido sobre la búsqueda de empleo como la creencia de que un individuo puede desempeñarse de manera efectiva cuando busca un trabajo, proporcionando información sobre los factores motivacionales que influyen en el comportamiento de búsqueda de empleo de un individuo. El control percibido tiene un impacto positivo en la salud mental de las personas desempleadas cuando estas personas sienten que tienen el control de su búsqueda de empleo. Por ejemplo, se encontró que las personas que percibían un mayor nivel de control sobre su búsqueda de empleo reportaban niveles más bajos de estrés y ansiedad (Smith et al., 2017).

Asimismo, el control percibido juega un papel importante en cómo las personas experimentan la pérdida del trabajo y el reempleo (Houssemand et al., 2019). Se ha encontrado que los niveles más altos de control percibido están asociados con tasas más altas de reempleo y cambios más favorables en la satisfacción con la vida después del desempleo (De Battisti et al., 2016). Los efectos negativos del desempleo en la salud general están bien establecidos, y la inseguridad laboral y el desempleo están fuertemente relacionados con la salud mental. (Kim y von Dem Knesebeck, 2015). Además, se ha documentado una fuerte conexión entre el desempleo y la angustia mental, lo que enfatiza la importancia de abordar el impacto psicológico del desempleo (Farré et al., 2018). Los estudios han encontrado que las personas que mantienen niveles más altos de control percibido durante el desempleo tienen tasas más altas de reempleo y cambios de satisfacción con la vida más favorables en los años posteriores al desempleo (Infurna et al., 2016).

Encontrar trabajo ya no depende solo de la edad, el sexo, la formación o la experiencia previa. Cuentan variables relacionadas con la personalidad (Piqueras et al., 2008). Se ha demostrado de manera contundente que el desempleo reduce considerablemente el bienestar subjetivo (Lindström, 2005), constatándose como una situación disruptiva y desestabilizadora. Experimentar una transición del empleo al desempleo fue un factor predictivo significativo de un peor bienestar psicológico siendo posteriormente el bienestar de la transición a un nuevo empleo menor (Flint et al., 2013), produciéndose una disminución fuerte del bienestar psicológico al principio del desempleo, para estabilizarse en un nivel inferior después de cierto tiempo (De Witte et al., 2010), revelando los efectos directos negativos entre el tiempo en desempleo y el malestar psicológico (Fernández-Valera et al., 2020) y en colectivos como los desempleados juveniles (Wright et al., 2021).

La mejora de la salud mental también afecta positivamente la salud física. La mente y el cuerpo están interconectados, y las investigaciones han demostrado que una mala salud mental puede contribuir a problemas de salud física, como una mayor inflamación, problemas cardiovasculares y un sistema inmunitario debilitado (Smith et al., 2017). El promover el bienestar mental a través de un mayor control percibido hace que las personas desempleadas experimenten mejoras en su salud física general, pero las expectativas poco realistas y las metas elevadas pueden llevar a la decepción, al aumento del estrés y frustración.

Por otra parte, la personalidad que poseen los individuos tiene influencia en el grado de empleabilidad de los mismos y afecta a su búsqueda de empleo (Piqueras et al., 2008). Los Big Five, término acuñado por Goldberg, (1981), permiten categorizar la personalidad de los individuos en cinco factores. Estas características de personalidad, englobadas en cinco dimensiones, condicionan la capacidad de una persona para conservar o conseguir un puesto de trabajo, afectando al diseño de las políticas de empleo. Al conocer los rasgos de personalidad ideales que deberían poseer las personas en desempleo para encontrar un puesto de trabajo, se pueden establecer políticas públicas enfocadas a primar ciertos rasgos y, comparar y comprobar si están alineados con aquellos que son solicitados por las empresas.

Bajo el nombre de los Big Five se clasifican 60 adjetivos dentro de cinco factores de personalidad: *Apertura a la experiencia*, *Conciencia*, *Extraversión*, *Amigabilidad* y *Estabilidad Emocional*. A mayores, las habilidades son parte esencial de la actividad humana en la interacción social. Son habilidades, innatas o aprendidas, requeridas para ejecutar una tarea de manera adecuada de naturaleza interpersonal. El relacionarse con el entorno familiar y social más próximo mejora la conducta, la aceptación social, la asertividad y la autoestima.

El objetivo del presente trabajo, encuadrado en una muestra de personas desempleadas, es conocer la relación existente entre las distintas variables de las expectativas de control percibido en la búsqueda de empleo, del GHQ-12 y de la imagen mental de la persona desempleada en aras de su reinserción laboral.

### **Método**

La presente investigación se encuadra dentro del enfoque empirista-positivista, de carácter cuantitativo.

### **Instrumentos**

Para este estudio se han recopilado los datos de los siguientes estudios:

1. *Expectativas de Control Percibido en la Búsqueda de Empleo* (ECPBE), de Piqueras et al. (2016), con una consistencia interna alfa de Cronbach  $\alpha=.79$ . En su investigación, Pena y Lado (s.f.) obtuvieron un alfa de Cronbach  $\alpha=.82$ .
2. *General Health Questionnaire* versión 12 ítems (GHQ-12) sobre el bienestar psicológico, de Goldberg et al. (1997) con una consistencia interna alfa de Cronbach entre  $\alpha=.82$  y  $\alpha=.86$ . En su investigación, Pena (2022a) obtuvo un alfa de Cronbach  $\alpha=.68$ .
3. *Imagen Mental de las Personas Desempleadas* (IMPD) basada en los Big Five y las habilidades que ha sido adaptado de Lado y Pena (2017) en cuyo estudio no se estableció la consistencia interna del instrumento. Por su parte, Pena (2022b) en su investigación obtuvo un alfa de Cronbach  $\alpha=.82$ .

## Muestra

Para la selección de los participantes que constituyen el objeto de este estudio de investigación se ha realizado un muestreo no aleatorio intencional, en la que se ha escogido de forma deliberada al colectivo de desempleados. Para este estudio, de carácter transversal, se contó con la participación voluntaria de personas desempleadas que habían sido derivadas al servicio para su participación en el programa IOBE Galicia 2021. Una vez finalizada la entrevista de orientación, y una vez informadas las personas sobre el objetivo de la investigación y el tratamiento anónimo de datos, se procedió por parte de los usuarios del servicio a la cumplimentación del cuestionario en su formato de papel.

En el estudio han participado un total de 424 personas desempleadas (241 mujeres y 183 hombres), con un rango de edad de entre 16 y 64 años ( $M=40,89$ ,  $SD=11,59$ ) todas ellas en desempleo de la provincia de Pontevedra.

Importante resaltar que el 53,8% de la muestra afirma no poseer recursos económicos suficientes para subsistir, ya sea por ingresos de otros miembros de la unidad familiar, economía sumergida o simple adaptación al subsidio prolongado o rentas de inclusión social. La codificación de datos se realizó con Microsoft Excel y el análisis estadístico con SPSS 25.

## Resultados

**Tabla 1.**

*Coefficientes de correlación entre los factores ECPBE, GHQ-12 y IMPD*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
LCE	1														
LCI	-.150**	1													
Autoeficacia	-.092	.473**	1												
Éxito	-.096*	.432**	.464**	1											
ECPBE	.418**	.604**	.657**	.663**	1										
Estr. afront.	-.076	.125**	.172**	.263**	.190**	1									
Autoestima	.207**	-.104*	-.052	-.189**	-.021	-.218**	1								

Estrés	<b>.128**</b>	-.067	-.009	<b>-.157**</b>	-.005	-.221**	.593**	1							
GHQ12	<b>.171**</b>	-.082	.026	<b>-.105*</b>	.045	.071	.801**	.830**	1						
EE	.003	<b>.100*</b>	<b>.126**</b>	<b>.098*</b>	<b>.118*</b>	.022	-.008	.035	.038	1					
Amig	-.058	<b>.113*</b>	<b>.136**</b>	.094	.072	-.092	.004	.063	.013	.422**	1				
Conci	-.082	.087	.094	<b>.110*</b>	.061	-.061	.054	.047	.030	.391**	.428**	1			
Extr	-.024	<b>.159**</b>	<b>.129**</b>	<b>.142**</b>	<b>.130**</b>	-.015	-.001	.038	.026	.473**	.464**	.450**	1		
Ap Exp	.008	<b>.158**</b>	.058	<b>.173**</b>	<b>.145**</b>	.013	.012	.021	.034	.365**	.381**	.428**	.560**	1	
Habilidades	.023	.091	.031	<b>.121*</b>	.092	.038	.001	.041	.055	.396**	.406**	.486**	.532**	.629**	1

Nota: Rho de Spearman. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ .

De la observación de la Tabla 1 extraemos las siguientes conclusiones:

- Se advierte que, dentro de los mismos instrumentos, las variables correlacionan entre sí, y lo hacen de una manera significativa. Esto es indicativo de una adecuada homogeneidad interna de cada instrumento. En el instrumento ECPBE, el locus de control externo no guarda una correlación significativa con la autoeficacia y el éxito. En el instrumento GHQ12, no correlaciona la variable estrategias de afrontamiento con la variable GHQ12.
- Se observa que el locus de control externo correlaciona con la autoestima, el estrés y con la totalidad de la variable GHQ-12 de manera significativa. Podemos afirmar aquellas personas que atribuyen a la suerte o a terceras personas sus éxitos, que no creen que puedan cambiar las situaciones adversas, tienen una mayor autoestima de sí mismos, un mayor bienestar psicológico, pero también un mayor estrés.
- El locus de control interno correlaciona con poseer una menor autoestima y atribuir al desempleado factores de personalidad relacionados con estabilidad emocional y amigabilidad. También correlaciona, pero de manera significativa con un afrontamiento exitoso y con atribuir factores de personalidad relacionados con extroversión y apertura a la experiencia. Conforme un desempleado toma responsabilidad por sus acciones, afronta el desempleo de manera más exitosa, se siente más seguro, independiente, capaz de tomar decisiones, feliz y cree que las

características más valorables en una persona desempleada serían la creatividad, que sea aventurero, intuitivo, optimista, enérgico...

- La autoeficacia correlaciona significativamente con el afrontamiento exitoso y con asignar a la persona desempleada factores de personalidad que tienen relación con la estabilidad emocional, amigabilidad y extroversión. Una persona desempleada cuanto más es capaz de soportar los percances de conlleva la búsqueda de empleo y de superar los rechazos que puede implicar el mismo, más será capaz de afrontar la búsqueda de empleo de forma exitosa y valorará que las personas desempleadas sean alegres, cooperadores y optimistas.
- El éxito correlaciona significativamente con el afrontamiento exitoso y con asignar factores de personalidad a la persona desempleada con rasgos de personalidad de extroversión y apertura a la experiencia; y de forma negativa con la autoestima y el estrés. El éxito correlaciona, en este caso no de manera significativa, con asignar factores de personalidad de estabilidad emocional, conciencia y habilidades, y de manera negativa con la variable GHQ12. Esto significa que cuanto mayor es la estimación subjetiva de posibilidades de conseguir trabajo:
  - mayores serán las capacidades para afrontar con éxito la búsqueda de empleo y no caer en ansiedad o estados depresivos,
  - mayor valor les dará a características como optimista, enérgico, imaginativo, creativo, empático,
  - pero será menor la autoestima, el estrés y el bienestar psicológico que poseerán las personas en su búsqueda de empleo. Esto puede deberse a la carga psicológica que conlleva esa búsqueda y al hecho de no recuperar el mismo nivel de autoestima anterior al proceso de desempleo.
- Las expectativas de control percibido en la búsqueda de empleo correlacionan con asignar factores de personalidad de estabilidad emocional y, correlacionan de manera significativa, con el afrontamiento exitoso y con asignar factores de personalidad de extroversión y de apertura a la experiencia. Con estos datos

podemos afirmar que una motivación alta en la búsqueda de empleo aumenta también el afrontamiento exitoso, creyendo que aquellas características que debe poseer una persona en su búsqueda de empleo tienen que ver con la creatividad y el optimismo.

### **Discusión**

La correlación entre el control percibido, la salud general y la imagen mental es un tema complejo que tiene implicaciones significativas para los esfuerzos de búsqueda de empleo de las personas desempleadas. Esta investigación tiene como objetivo desentrañar el impacto del control percibido en la salud mental, la salud general y los esfuerzos de búsqueda de empleo.

De las conclusiones se observan que las personas que asocian los acontecimientos al azar, la suerte o a terceras personas poseen una autoestima alta y un mayor bienestar psicológico, pero también un mayor estrés, posiblemente por el hecho de que cuando se vuelcan en los demás las culpas de lo que les ocurre a ellos, se sienten mejor psicológicamente, pero la causa negativa de los hechos subyace ahí. Se observa también que las personas cuanto más asumen la responsabilidad de sus acciones y son más seguros, poseen un mayor nivel de estrategias de afrontamiento exitoso ante el desempleo. Importante destacar que una persona cuanto mejor sepa utilizar las capacidades y posibilidades que posee, mayor nivel de estrategias de afrontamiento exitoso y mayor bienestar psicológico tendrá en su búsqueda de empleo. Cuanto más crea la persona que va a alcanzar el resultado deseado, más estrategias de afrontamiento poseerán y más creerá que el desempleado tiene que ser creativo, aventurero, inteligente o hábil, poseerá una menor autoestima y menor estrés y más valorará a las personas creativas, aventureras, intuitivas, inteligentes o hábiles. Por último, una persona desempleada cuanto mayores sean las expectativas de control en su búsqueda de empleo, mayor será el afrontamiento exitoso y creerán que las personas desempleadas tienen que ser creativas, intuitivas o aventureras.

La salud mental no se ve influida únicamente por el control percibido. Si bien el control percibido puede contribuir al bienestar mental, no es el único determinante de la salud mental. Las condiciones de salud mental, los eventos traumáticos de la vida y las

circunstancias personales preexistentes pueden afectar significativamente el bienestar mental, independientemente del control percibido por el individuo. Además, el apoyo social y el acceso a los servicios de salud mental juegan un papel crucial en el mantenimiento del bienestar mental. Incluso las personas con altos niveles de control percibido pueden tener problemas de salud mental si carecen de sistemas de apoyo adecuados o acceso a intervenciones apropiadas.

Un cuerpo saludable es esencial para el desempeño laboral y el éxito, ya que permite que las personas tengan la resistencia física y la claridad mental necesarias para sobresalir en sus esfuerzos profesionales. La salud general no está influenciada únicamente por el control percibido. Los factores genéticos y las condiciones de salud preexistentes pueden afectar significativamente la salud general, independientemente del control percibido por el individuo. Además, las opciones de estilo de vida, como la dieta y el ejercicio, juegan un papel crucial en el mantenimiento de una buena salud general. El acceso a la atención médica y los factores socioeconómicos también influyen en la salud general, ya que las personas con recursos limitados pueden enfrentar barreras para acceder a una atención médica adecuada y mantener una salud óptima.

Finalmente, la correlación entre el control percibido, la salud general y la imagen mental es compleja, con múltiples factores que influyen en cada una de estas variables. Si bien el control percibido puede tener un impacto significativo en la salud mental, la salud general y los esfuerzos de búsqueda de empleo, es importante reconocer que no es el único determinante. Comprender la interacción entre el control percibido y otros factores es esencial para desarrollar estrategias integrales para apoyar a las personas desempleadas en sus esfuerzos de búsqueda de empleo y bienestar general.

Los resultados obtenidos revelan la importancia de que en los programas y políticas activas y pasivas públicas (europeas, estatales, autonómicas y locales) de empleo se incentiven y se promuevan constructos como el locus de control interno, la autoeficacia, el éxito, el bienestar psicológico y características psicológicas relacionadas con la amigabilidad y la conciencia. La implementación previa de estos resultados e instrumentos en las políticas y programas nos ayudarán a cumplir con el principio de prevención en la orientación a lo largo de la vida.



En conclusión, el control percibido y la imagen mental juegan un papel importante en el proceso de búsqueda de empleo y en la salud general de las personas desempleadas. Si bien existen argumentos que respaldan el impacto positivo del control percibido y la imagen mental sobre la salud mental y física, también existen argumentos en contra que resaltan las posibles limitaciones y desafíos asociados con estos factores. Es importante reconocer la complejidad de la relación entre el control percibido, la imagen mental y la salud general, y se necesita más investigación para comprender completamente su interacción. No obstante, invertir en el bienestar mental y emocional puede mejorar los resultados laborales y contribuir al bienestar general de las personas desempleadas.

La presente investigación tiene cabida en el diseño de programas integrales que trabajen contenidos de desarrollo de competencias para la empleabilidad y toma de decisiones; enfoque de la construcción del proyecto vital y profesional; autoconocimiento y desarrollo de competencias emocionales y sociales; y, en las fases de construcción del proyecto vital y profesional en los procesos de autoconocimiento y conocimiento del entorno.

### **Limitaciones**

En primer lugar, sería necesario llevar a cabo nuevas investigaciones con muestras de desempleados más amplias y en otros ámbitos geográficos, incluso haciendo un muestreo aleatorio. En segundo lugar, sería conveniente haber realizado un seguimiento a las personas para indagar si a corto, medio o largo plazo obtuvieron trabajo, o yendo más allá, si alcanzaron los objetivos marcados. En tercer lugar, la información que ha sido obtenida en este estudio, corresponde a personas que en ese momento estaban en situación de desempleo. Sería interesante averiguar cómo se comporta el bienestar psicológico durante la situación de desempleo e incluso sería conveniente abrir la muestra a personas que en el momento de realización de la misma estén trabajando y realizando pruebas cuantitativas.

A pesar de estas limitaciones, el presente trabajo puede contribuir a guiar la práctica profesional de los orientadores profesionales y a las personas responsables de la implantación de las políticas públicas a través de programas que fomenten las herramientas de desarrollo personal y emocional de las personas desempleadas.

## Referencias

- De Battisti, F., Gilardi, S., Guglielmetti, C., & Siletti, E. (2016). Perceived employability and reemployment: Do job search strategies and psychological distress matter?. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(4), 813-833. <https://doi.org/10.1111/joop.12156>
- De Witte, H., Hooge, J., & Vanbelle, E. (2010). Do the long-term unemployed adapt to unemployment? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 12, 8-14.
- Farré, L., Fasani, F., & Mueller, H. (2018). Feeling useless: the effect of unemployment on mental health in the Great Recession. *IZA Journal of Labor Economics*, 7(1), 1-34. <https://doi.org/10.1186/s40172-018-0068-5>
- Fernández-Valera, M. M., Meseguer de Pedro, M., De Cuyper, N., García-Izquierdo, M., & Soler Sanchez, M. I. (2020). Explaining job search behavior in unemployed youngsters beyond perceived employability: The role of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 11, 1698. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01698>
- Flint, E., Bartley, M., Shelton, N., & Sacker, A. (2013). Do labour market status transitions predict changes in psychological well-being? *J Epidemiol Community Health*, 67(9), 796-802. <https://doi.org/10.1136/jech-2013-202425>
- Goldberg, D., Gater, R., Sartorius, N., Ustun, T., Piccinelli, M., Gureje, O., & Rutter, C. (1997). The Validity of two Versions of the GHQ in the WHO Study of Mental Illness in General Health Care. *Psychological medicine*, 27, 191-197. <https://doi.org/10.1017/s0033291796004242>
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. *Review of personality and social psychology*, 2(1), 141-165.
- Houssemand, C., Meyers, R., & Pignault, A. (2019). Adaptation and validation of the perceived control in unemployment scale. *Frontiers in Psychology*, 10, 383. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00383>

- Infurna, F. J., Gerstorff, D., Ram, N., Schupp, J., Wagner, G. G., & Heckhausen, J. (2016). Maintaining perceived control with unemployment facilitates future adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 103-119. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.006>
- Kim, T. J., & von Dem Knesebeck, O. (2015). Is an insecure job better for health than having no job at all? A systematic review of studies investigating the health-related risks of both job insecurity and unemployment. *BMC public health*, 15(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2313-1>
- Lado, M., & Pena, A. (2017). Imagen mental y personalidad en equipos de trabajo de estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 052-056. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2210>
- Lindström, M. (2005). Psychosocial work conditions, unemployment and self-reported psychological health: A population-based study. *Occupational Medicine*, 55(7), 568-571. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqi122>
- Pena, A. & Lado, M. (s.f.). Expectativas del control percibido de los desempleados en su búsqueda de empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. xx, nºx, xer Cuatrimestre, xxxx, pp. xx - xx [ISSN electrónico: xx-xx]
- Pena, A. (2022a). *Bienestar psicológico de los desempleados en su búsqueda de empleo* [Comunicación en congreso]. 22º Congresso Internacional Formação para o Trabalho: (DES) Continuidades: no tempo, nos modos, no trabalho, na formação, na orientação, Valença – Portugal. <https://doi.org/10.47930/1980-685x.2020.3004>
- Pena, A. (2022b). *Imagen mental de los desempleados en su búsqueda de empleo* [Comunicación en congreso]. 20º Congreso Internacional de investigación educativa. Educación inclusiva y equitativa de calidad, Santiago de Compostela – España (pp 2829-2835). <https://dx.doi.org/10.15304/9788419679543>
- Piqueras, R., Rodríguez, A., & Palenzuela, D. (2016). Validación de una escala de control personal: Una medida específica de las expectativas de control percibido de búsqueda de empleo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 153-161. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2016.06.001>

- Piqueras, R., Rodríguez, A., & Rueda, C. (2008). Expectativas y duración del desempleo  
Expectancies and unemployment length. *Revista de Psicología del Trabajo y de  
las Organizaciones*, 24, 23. <https://doi.org/10.4321/s1576-59622008000200001>
- Sánchez-García, M. F. (2018). Concepto y bases teóricas del proyecto profesional.  
*Orientación para la construcción del proyecto profesional*, 17-47.  
<https://doi.org/10.19083/tesis/653727>
- Sánchez-García, M. F., Magdalena, S. O., Adoración, M. C., Ángela, C. D. L., Isabel, F.  
S. M., & Carolina, R. G. (2018). *Orientación para la construcción del proyecto  
profesional*. Editorial UNED.
- Smith, M. M., Saklofske, D. H., Yan, G., & Sherry, S. B. (2017). Does perfectionism  
predict depression, anxiety, stress, and life satisfaction after controlling for  
neuroticism?. *Journal of Individual Differences*. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000223>
- Wright, L., Head, J. A., & Jivraj, S. (2021). How robust is the association between youth  
unemployment and later mental health? An analysis of longitudinal data from  
English schoolchildren. *Occupational and Environmental Medicine*, 78(8), 618-  
620. <https://doi.org/10.1136/oemed-2021-107473>

## Niveles de ansiedad-rasgo en adolescentes: medida y diferencias según la práctica de ejercicio físico

\*Víctor Domínguez Rodríguez, <https://orcid.org/0000-0002-2521-0923>

\*\*Iago Portela Pino, <https://orcid.org/0000-0002-4232-2089>

\*Universidade de Vigo, \*\*Universidade Isabel I ,

Víctor Domínguez Rodríguez. Plaza Eduardo Barreiros, nº4, 2ºB, 32003-Ourense.  
[victordominguez@edu.xunta.gal](mailto:victordominguez@edu.xunta.gal)

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo verificar las propiedades psicométricas del instrumento (STAI-R) y analizar diferencias en función de la práctica de ejercicio físico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Galicia (España). En términos metodológicos, es una investigación de carácter psicométrico-cuantitativo con un enfoque factorial, descriptivo e inferencial que seleccionó una muestra de 869 alumnos ( $M=14.44$ ;  $DT=1.59$ ) a los cuales se les aplicó el Cuestionario de Ansiedad (STAI-R), así como una ficha de caracterización sociodemográfica. Se pueden mencionar entre los principales resultados la presencia de niveles moderados de ansiedad-rasgo (49%) en el periodo adolescente. Asimismo, los análisis factoriales exploratorios respaldaron un modelo de tres factores (Incapacidad, Desesperanza, Estabilidad). Mediante el análisis factorial confirmatorio se concluyó que aunque el modelo de tres factores era el más apropiado, el modelo teórico de dos factores (Ansiedad-rasgo afirmativo, Ansiedad-rasgo negativo) también presenta un ajuste aceptable. La confiabilidad se analizó a través del alfa de Cronbach y omega de McDonald, encontrándose adecuados índices de consistencia interna en cada medida de la escala ( $\alpha/\omega > .70$ ). Finalmente el análisis inferencial sostiene una mayor ansiedad-rasgo en los adolescentes que no practican ejercicio físico. A modo de conclusión, se expone que la ansiedad-rasgo durante la juventud, aunque sea en niveles moderados, puede mejorar con la práctica de ejercicio físico.

*Palabras clave:* ansiedad-rasgo, adolescentes, ejercicio físico, análisis psicométricos.

## **Levels of anxiety-trait in adolescents: measurement and differences according to the practice of physical exercise**

### **Abstract**

The objective of this article is to identify the levels of anxiety-trait in students of Compulsory Secondary Education (ESO) and Baccalaureate of the Autonomous Community of Galicia, Spain. In methodological terms, it is a psychometric-quantitative investigation with a factorial, descriptive and inferential approach that selected a sample of 869 students ( $M=14.44$ ;  $SD=1.59$ ) to whom the Anxiety Questionnaire (STAI-R) was applied. ), as well as a sociodemographic characterization sheet. One can mention among the main results the presence of moderate levels of anxiety-trait (49%), with 26.9% at low levels and 24.1% at high levels. Exploratory factor analyzes supported a three-factor model (Inadequacy, Hopelessness, Stability). Through confirmatory factor analysis, it was concluded that although the three-factor model was the most appropriate, the two-factor theoretical model (Anxiety-affirmative trait, Anxiety-negative trait) also presents an acceptable fit. Reliability was analyzed through Cronbach's alpha and McDonald's omega, finding adequate internal consistency indices in each measure of the scale ( $\alpha/\omega > .70$ ). Finally, the inferential analysis supports a greater anxiety-trait in adolescents who do not practice physical exercise. By way of conclusion, it is stated that trait anxiety during youth, even at moderate levels, can improve with the practice of physical exercise.

*Keywords:* anxiety-trait, adolescents, physical exercise, psychometric analysis.

### **Introducción**

En la situación actual, inmersos en continuas incertidumbres promovidas por el reto de acometer nuevos planteamientos de vida dentro de un impreciso marco ideológico, podría constituir el principal detonante del incremento en los niveles de ansiedad en la población (Brenes-Espinoza, 2019). En este sentido, la ansiedad, considerada como una respuesta vivencial fisiológica, conductual y cognitiva, caracterizada por un estado generalizado de activación y alerta (Arranz-Betegón et al., 2017), se ha constituido en un

mecanismo adaptativo natural que puede ayudar a los individuos a adaptarse a las incesantes situaciones cambiantes y retos de la vida (Medina-Gómez et al., 2019). Así pues, la ansiedad es una experiencia humana y universal que desempeña un papel adaptativo, al ejercer de dispositivo defensivo ante estímulos amenazantes para el desarrollo individual y social de las personas (Santos-Pazos et al., 2021).

Tradicionalmente, la ansiedad ha sido considerada una reacción emocional desagradable debido a un estímulo externo considerado amenazante por el individuo que ocasiona alteraciones fisiológicas y conductuales (Spielberger et al., 1970). Se trataría de una reacción de miedo o angustia intensa en situaciones sociales en las que los individuos están expuestos a posibles análisis por parte de otras personas (APA, 2013). Dicha reacción considerada negativa, puede ser transitoria y asociada a situaciones específicas (ansiedad estado) o estar relacionada con una condición emocional estable (ansiedad rasgo). En este sentido, ansiedad-estado se asocia a sentimientos subjetivos de tensión, aprehensión y nerviosismo en un estado emocional transitorio, y ansiedad-rasgo con las características personales permanentes que hacen susceptibles acontecimientos ansiosos (Ayuso-Murillo et al., 2016). No obstante, nuestra propuesta de trabajo va a centrarse solamente en la ansiedad-rasgo, entendida como una preocupación excesiva e inapropiada por la anticipación de una amenaza, que es persistente y no se circunscribe a particularidades (Heeren et al., 2018; Lader, 2015).

Desde esta concepción, la ansiedad-rasgo es asumida como uno de los problemas psicológico-sociales más importantes y frecuentes en la juventud (Godoy et al., 2011). Cada vez más adolescentes presentan problemas de ansiedad-rasgo que afectan a su ámbito personal, relacional, emocional y convivencial. Estudios como los realizados por Cummings et al. (2014), Al-Asadi et al. (2015) o Polanczyk et al. (2015), sitúan las tasas de prevalencia mundial de los trastornos de ansiedad en poblaciones infantojuveniles en un 6.5%. A ello, hay que añadir el impacto negativo que lleva asociado la presencia de un trastorno de ansiedad en la vida familiar, escolar y social de los adolescentes, lo cual hace necesaria su identificación temprana y tratamiento efectivo (Creswell et al., 2014).

Por ello, los niveles de ansiedad adolescente se consideran que oscilan de moderados a altos (Gutiérrez, 2017; Kuba, 2017; Medrano, 2017), con una mayor afectación en el

género femenino (Giannoni, 2015; Martínez-Otero, 2014). Asimismo, se ha observado que la práctica regular del ejercicio físico disminuye la ansiedad-rasgo. Sin embargo, también existen estudios que apuntan una alta ansiedad relacionada con la adicción al ejercicio físico.

Uno de los recursos más utilizados en el proceso de evaluación de la ansiedad-rasgo son los autoinformes. Así, son numerosos los estudios que han utilizado fundamentalmente el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) o el Inventario de ansiedad rasgo-estado (IDARE) para medir la ansiedad en diferentes poblaciones: adolescentes (García-Rodríguez & García-Rodríguez, 2021; Méndez-Sánchez et al., 2021), estudiantes universitarios (Fernández-Martínez et al., 2021; Huerta-Ojeda et al., 2021; Pozos-Radillo et al., 2022; Santos-Pazos et al., 2021) y adultos (Bazán-Izquierdo, 2021; Casafranca, 2021; Rodrich-Zegarra, 2020). No obstante, dichos cuestionarios también han sido empleados para diferentes ámbitos, entre el que destacan estudios relacionados con la salud: depresión (Espinosa et al., 2020), parejas infértiles (Álvarez et al., 2019), sueño e ingesta alimentaria (Serrano et al., 2020), Burnout (Puig-Lagunes et al., 2021) o adicción a sustancias psicoactivas (Contreras-Olive et al., 2020). Finalmente, también la ansiedad ha sido un constructo muy recurrido en el campo del ejercicio físico con trabajos relacionados con el fútbol profesional (Ortiz-Marholz et al., 2022), iniciación al fútbol (Arroyo del Bosque et al., 2022), adicción al ejercicio y uso de dispositivos *fitness* (Simón-Grima et al., 2021), danza (De Castro-Fernández, 2019), zumba (Huerta-Ojeda et al., 2020) o *mindfulness* (Cotrina & Torres, 2020), entre otros.

De acuerdo con esto, el objetivo de la investigación se centra en verificar las propiedades psicométricas del cuestionario de ansiedad-rasgo (STAI-R) y analizar diferencias en función de la práctica de ejercicio físico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Para ello, al tratarse de un instrumento que permite una valoración pluridimensional de la ansiedad-rasgo, se establecen como hipótesis de investigación: el instrumento STAI-R presentara indicadores de validez ajustados en la etapa adolescente (H1); el cuestionario STAI-R mostrará buena confiabilidad en población adolescente (H2); y finalmente se considera que la práctica frecuente de



ejercicio físico influye significativamente en la ansiedad-rasgo durante el periodo adolescente (H3).

## Método

### Participantes

La muestra no probabilística y de carácter intencional está compuesta por un total de 869 alumnos (46% mujeres), cuyo rango de edad oscila entre los 12 y 18 años ( $M=14.44$ ;  $SD=1.59$ ). De los 869 individuos 761 cursan educación secundaria obligatoria (ESO) y 108 Bachillerato. Además, son 423 los individuos que afirman practicar ejercicio físico frecuentemente y 446 que sostienen hacerlo de manera ocasional o nunca. Para llevar a cabo los análisis factoriales se ha procedido a dividir aleatoriamente en dos submuestras ( $n_1 = 430$ ;  $n_2 = 439$ ).

### Instrumentos de evaluación

Se utilizó el cuestionario de ansiedad estado-rasgo [STAI, Spielberger et al. (2008) adaptado por Buela-Casal et al. (2015)] en la parte final (20 últimos ítems) que evalúa la ansiedad-rasgo (propensión ansiosa duradera). En esta parte del cuestionario se maneja un sistema de respuesta Likert (0 = Nunca; 1 = casi nunca; 2 = A menudo; 3 = Casi siempre). Asimismo, se incorporaron al inicio del cuestionario cuatro ítems para recabar información personal y escolar (sexo, edad, curso, práctica de ejercicio físico). El cuestionario ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas en otras poblaciones.

### Procedimiento

Los datos fueron recogidos en el ámbito educativo, supeditando en todo el proceso a las normas éticas internacionales de la Asociación Americana de Psicología y a la Declaración de Helsinki. Se hizo entrega del correspondiente consentimiento informado (centro/familias), información del propósito de la investigación y el compromiso del anonimato en la utilización de los datos.

### Análisis de los datos

Los datos fueron analizados a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics 20 y AMOS 20. Para comprobar las propiedades psicométricas del instrumento se realizaron diferentes análisis estadísticos: análisis de ítems (media, desviación típica,

asimetría, curtosis, correlación elemento-total corregida), análisis factorial exploratorio (KMO, prueba de Bartlett, varianza total explicada, rotación oblicua), análisis factorial confirmatorio [bondad de ajuste absoluto ( $\chi^2/g$ ), índice de ajuste comparativo (CFI  $> .90$ ), índice de Tucker-Lewis (TLI  $> .90$ ), raíz del residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR), raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA  $< .08$ ), criterio de información de Akaike (AIC: mejor modelo el de menor valor)], y confiabilidad (alfa de Cronbach, omega de McDonald, correlaciones de Pearson). La influencia del ejercicio físico se comprobó a través de la prueba t independiente ( $p \leq .05$ )

## Resultados

### Análisis preliminar de los ítems

Para la ansiedad-rasgo, en la tabla 1 se observa que las medias oscilaron entre .79 (ítem 10) y 1.81 (ítem 9) mostrando su homogeneidad y tendencia a puntuaciones moderadas ( $M = 1.37$ ; máx.= 3; mín. = 0). En relación a los coeficientes de asimetría y curtosis se encuentra dentro del rango normal  $\pm 1.5$  (Pérez y Medrano, 2010). Finalmente, las puntuaciones en la correlación ítem-test corregido ( $r_{i-c}$ ) revelan ausencia de multicolinealidad ( $r_{i-c} < .90$ ; Kline, 2011), descartando la presencia de redundancia entre ítems o una muy baja correlación, por consiguiente no es necesario eliminar ninguno de los ítems del cuestionario. Además, los datos siguen una distribución normal multivariada ya que el Coeficiente de Mardia alcanza un valor de 17.63, inferior al mostrado por la ecuación propuesta [ $p(p+2) = 440$ ].

**Tabla 1**

*Análisis estadístico preliminar de los ítems del cuestionario STAI-R (n = 869)*

ITEMS	M	DT	ASIMETRÍA (.083)	CURTOSIS (.166)	Ri-tc
Me siento bien	.90	.960	1.10	.37	.56
Me canso rápidamente	1.27	1.13	.14	-1.43	.38
Siento ganas de llorar	1.27	1.11	.22	-1.33	.60
Me gustaría ser tan feliz como otros	1.54	1.07	-.05	-1.25	.49
Pierdo oportunidades por no decidirme pronto	1.37	1.09	.04	-1.34	.38
Me siento descansado/a	1.34	1.09	.42	-1.13	.34
Soy una persona tranquila, serena y sosegada	1.07	1.02	.70	-.60	.19

Veo que las dificultades se amontonan y no puedo con ellas	1.44	1.12	-.07	-1.40	.55
Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	1.81	1.09	-.51	-1.03	.48
Soy feliz	.79	1.00	1.20	.33	.55
Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	1.77	1.08	-.55	-.96	.24
Me falta confianza en mí mismo	1.66	1.12	-.22	-1.32	.55
Me siento seguro/a	1.11	1.09	.69	-.82	.52
Evito enfrentarme a las crisis o dificultades	1.53	1.09	-.17	-1.28	.24
Me siento triste (Melancólico/a)	1.22	1.08	.25	-1.28	.58
Estoy satisfecho/a	1.21	1.07	.62	-.85	.49
Me rondan y molestan pensamientos sin importancia	1.69	1.10	-.36	-1.19	.58
Me afectan tanto los desengaños, que no puedo olvidarlos	1.59	1.10	-.15	-1.30	.46
Soy una persona estable	1.00	1.03	.81	-.47	.52
Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales, me pongo tenso/a y agitado/a.	1.80	1.09	-.52	-1.03	.50

*Nota:* R(i-tc): Correlación ítem-test corregida

### Evidencia basada en el análisis factorial exploratorio y confirmatorio

Previo a realizar el análisis factorial se evidenció la pertinencia de dicho análisis a través de la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2 = 4686.22$ ;  $p < .001$ ) y el índice de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO = .920$ ). Seguidamente, utilizando la primera muestra ( $n_1 = 430$ ), el diagrama de sedimentación señala la adecuación de realizar una rotación con tres factores con valores propios de 5.98, 1.80 y 1.21. A continuación, se recogen en la matriz de componentes rotados los ítems cuyas saturaciones factoriales fueron superiores a .30. Así, este análisis sugirió la existencia de tres factores que explicaban el 44.91% de la varianza total (un porcentaje ligeramente inferior a lo deseable, >50%), explicando el primer factor etiquetado como sensación de incapacidad el 29.89% (8 ítems), el segundo factor etiquetado como desesperanza el 8.99% (5 ítems) y el tercer factor etiquetado como estabilidad el 6.03% (7 ítems). Tabla 2.

**Tabla 2**

*Estructura factorial, comunalidades ( $h^2$ ), autovalores iniciales y porcentaje de varianza explicado ( $n = 450$ )*

ITEMS	Incapacidad	Desesperanza	Estabilidad	$h^2$
STAI8	.492			.551
STAI15	.491			.280
STAI4	.450			.456
STAI3	.442			.329
STAI12	.420			.244
STAI2	.373			.211
STAI5	.356			.252
STAI14	.345			.410
STAI9		.575		.430
STAI20		.475		.578
STAI17		.472		.151
STAI11		.421		.375
STAI18		.346		.399
STAI10			.750	.209
STAI1			.717	.457
STAI16			.693	.472
STAI13			.570	.468
STAI19			.547	.292
STAI6			.454	.380
STAI7			.336	.382
Porcentaje de varianza explicada	29.89	8.99	6.03	44.91
Kaiser-Meyer-Olkin	.920			
Barlett´s sphericity	$\chi^2(190) = 4686.228. p = .000$			

*Nota:* R(i-tc): Coeficiente de saturación > .30.  $h^2$  = comunalidades

En segundo lugar ( $n_2 = 439$ ), se contrasta el modelo extraído del análisis factorial exploratorio con un modelo teórico de dos factores (bidimensional) y un modelo unidimensional. La tabla 3 recoge los índices de ajuste robustos global e incremental de los modelos analizados. En los resultados se observó un ajuste superior en el modelo de tres factores correlacionados, respecto al modelo teórico (bifactorial) y al modelo unifactorial. Este último resultó inadecuado a los datos.

**Tabla 3**

*Índices de ajuste de los modelos propuestos (muestra calibración,  $n = 450$ )*

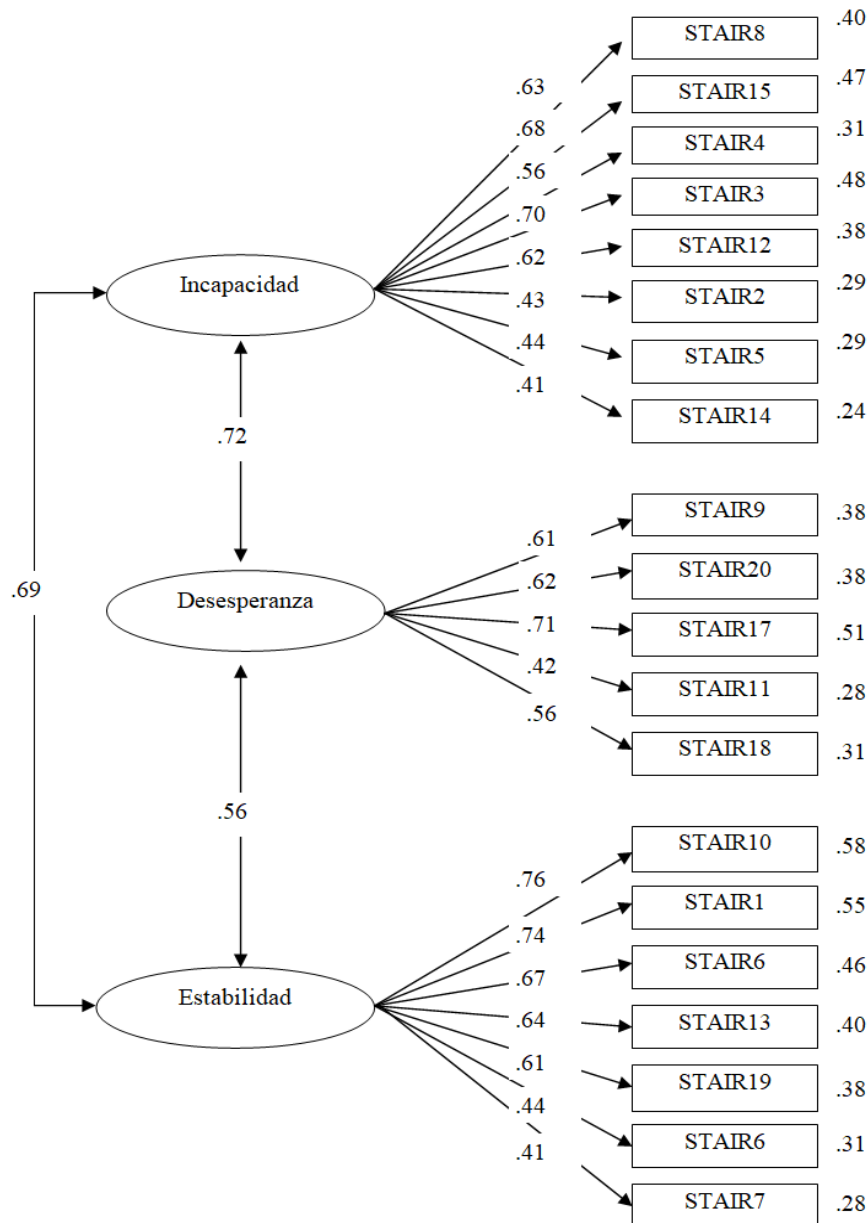
Modelos	$\chi^2(\text{df})$	$\chi^2/\text{df}$	CF I	TL I	GF I	SRM R	RMSEA (CI)	AIC
Modelo alcanzado (STAI-R3)	435.59 (167)	2.61* *	.94 1	.93 3	.95 1	.042	.043 (.038-.048)	521.59
Modelo teórico (STAI-R2)	534.26 (169)	3.16* *	.91 9	.90 9	.93 8	.045	.050 (.045-.055)	616.26
Modelo unidimensional (STAI-R1)	1043.3 4 (170)	6.14* *	.80 8	.78 5	.85 9	.064	.077 (.072-.081)	1123.3 5

*Nota:*  $\chi^2$ : Chi cuadrado; **gl**: grados de libertad; **RMSEA**: Root Mean Square Error of Approximation; **CI**: Intervalos de confianza; **SRMR**: Standardized Root Mean Squared Residual; **CFI**: Comparative Fit Index; **GFI**: Goodness of Fit *Index*. \*\* $p < .001$

A continuación en la figura 1 se presenta la solución estandarizada del modelo de tres factores que logró el mejor ajuste de los datos. Se observan saturaciones estandarizadas elevadas en todos los ítems (valores  $> .40$ ). Los ítems que mejor definen la ansiedad-rasgo ( $> 50\%$ ) son el 10 (*Soy feliz*), el 1 (*Me siento bien*) y el 17 (*Me rondan y molestan pensamientos sin importancia*). Asimismo, la correlación entre los factores es moderada-alta y positiva [ $r = .72$  (incapacidad-desesperanza).  $r = .56$  (desesperanza-estabilidad).  $r = .69$  (incapacidad-estabilidad)].

**Figura 13**

*Coefficientes de regresión estandarizados y saturaciones factoriales estandarizadas del cuestionario STAI-R*



**Validez convergente y consistencia interna**

Se comprobó la validez convergente a través de la correlación de Pearson entre los tres factores que conforman el cuestionario (Tabla 4). Se encontró una relación moderada ( $r$  entre .38 y .58), positiva y estadísticamente significativa ( $p \leq .001$ ) entre los

tres factores. Igualmente, se evaluó la consistencia interna de las subescalas (incapacidad, desesperanza y estabilidad) y del total del cuestionario alcanzando puntuaciones dentro de lo esperado ( $> .70$ )

**Tabla 4**

*Correlación y confiabilidad de las dimensiones y el total del STAI-R*

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b><math>\omega</math></b>
1. Incapacidad	-	580**	505**	.762	.768
2. Desesperanza		-	388**	.715	.704
3. Estabilidad			-	.791	.794
<b>Total</b>				.863	.867

*Nota: \*\* $p \leq .001$*

### **Influencia del ejercicio físico en la ansiedad-rasgo**

Asimismo, el análisis realizado a través de la prueba t-independiente (Tabla 5), muestra diferencias significativas en las tres dimensiones de la ansiedad estado: sensación de incapacidad ( $t = -5.14$ ;  $p = .000$ ), desesperanza ( $t = -2.55$ ;  $p = .011$ ) y estabilidad ( $t = 5.33$ ;  $p = .000$ ) con respecto a la práctica de ejercicio físico (Si/No) durante la adolescencia. Así, los adolescentes que no practican ejercicio físico presentan mayores niveles de sensación de incapacidad, desesperanza y estabilidad frente a los que si practican ejercicio físico.

**Tabla 5**

*Prueba t independiente de la ansiedad-rasgo en función de la práctica de ejercicio físico*

<b>Factores rasgo</b>	<b>ansiedad- de</b>	<b>Practica ejercicio físico</b>		<b>No practica</b>		<b>Si practica</b>		<b>t</b>	<b>Prevalencia</b>
		<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>		
Sensación de incapacidad		12.20	5.31	10.33	5.36	-5.149**	NP>SP		
Desesperanza		8.97	3.68	8.33	3.64	-2.552*	NP>SP		
Estabilidad		8.18	4.91	6.63	4.64	-4.773**	NP>SP		

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p \leq .001$

### Discusión

Al margen de que la ansiedad-rasgo sea considerada una propensión ansiosa condicionalmente duradera por la que una persona evidencia tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras, lo cierto es que sigue siendo un trastorno mental prevalente en la población mundial que reviste un claro interés científico y social. Por lo tanto, el presente estudio tuvo como objetivo verificar las propiedades psicométricas de un instrumento para medir la ansiedad-rasgo (STAI-R) y analizar si existen diferencias significativas en la ansiedad-rasgo según la práctica de ejercicio físico durante la adolescencia en Galicia (España).

Inicialmente, previo a los objetivos del estudio, el análisis descriptivo ha señalado un nivel moderado de ansiedad-rasgo en los adolescentes gallegos. Estos resultados están en la línea del trabajo realizado por Catagua-Meza y Escobar-Delgado (2021), quienes teniendo como referencia el confinamiento por la pandemia sanitaria (Covid-19) evidencian un nivel de ansiedad moderado en la mayoría de adolescentes. También el estudio realizado por Fernández-Martínez et al. (2021) sostiene un nivel medio de ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios del área sanitaria.

Tomando en consideración nuestra primera hipótesis ( $H_1$ : el cuestionario STAI-R presentara indicadores de validez ajustados en la etapa adolescente), se ha confirmado. El análisis preliminar de los reactivos ha revelado ausencia de multicolinealidad descartando la presencia de redundancia o baja correlación entre ítems, lo cual aconseja que no debe ser eliminado ningún reactivo del cuestionario. Seguidamente, se calcularon los estimadores de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (.920) y de significación estadística de Bartlett (4686.22;  $p < .001$ ) alcanzando valores que señalan la adecuación del análisis con reducción de variables. Por tanto, se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio mostrando una distinción de tres principales dimensiones: incapacidad (sensación de no ser capaz), desesperanza (tendencia a hacer inferencias negativas o decaimiento del ánimo) y estabilidad (cualidad de una situación en la que está siendo mantenida alguna regularidad; mantenerse en calma, tranquilo/a en el afrontamiento de situaciones).



Asimismo, para ratificar dicha estructura tridimensional se realiza un análisis factorial confirmatorio. Los datos alcanzados sostienen un mejor ajuste del modelo correlacional de tres factores “incapacidad, desesperanza y estabilidad”, frente al modelo teórico de dos factores o al modelo unifactorial. Análisis factoriales confirmatorios llevados a cabo por Spielberger et al. (1982), Vera-Villarroel, Buela-Casal y Spielberger (2007), revelaron un modelo bifactorial con adecuados índices de bondad de ajuste. Asimismo, los análisis realizados por Castrillón y Borrego (2005) o Céspedes (2015) testimonian un modelo tetrafactorial en la ansiedad-rasgo (preocupación, evitación, somatización, ira y tristeza).

Atendiendo la segunda hipótesis planteada ( $H_2$ : el cuestionario STAI-R mostrará buena confiabilidad en población adolescente) no se cumple, ya que aunque se encontraron adecuados índices de consistencia interna tanto para el cuestionario total como en cada una de las dimensiones halladas, no son altos. No obstante, si se aprecia la existencia de relaciones directamente proporcionales y estadísticamente significativas entre la incapacidad, desesperanza y estabilidad. No obstante, aunque los niveles de confiabilidad alcanzados están próximos a los encontrados en los estudios previos de Guillén-Riquelme y Vuela-Casal (2015), Vautier y Pohl (2009) o Vigneau y Cormier (2008), son inferiores a los obtenidos por Fonseca-Pedrero et al. (2012) y Olaechea (2021) con muestras universitarias.

En último lugar, la tercera hipótesis ( $H_3$ : la práctica frecuente de ejercicio físico influye significativamente en la ansiedad-rasgo durante el periodo adolescente) se cumple en su totalidad. El análisis inferencial evidencia diferencias significativas en los tres factores, el grupo que practica ejercicio físico presenta menores niveles de sensación de incapacidad, desesperanza y estabilidad. Esta tendencia se refleja en multitud de estudios que informan sobre los beneficios del ejercicio físico en la disminución en los niveles de ansiedad (Cooney, 2013; Delgado-Salazar, 2019; Guerra-Santiesteban et al., 2017; Lafranchi et al., 2015; McMahon et al., 2017).

Finalmente, indicar como principales limitaciones del estudio el tamaño muestral, pues aunque es considerado como suficientemente extenso y adecuado, no resulta todo lo representativo que desearíamos. Asimismo, dada la fiabilidad y validez de este cuestionario alcanzada por otros estudios requiere que los datos obtenidos en este estudio

deben ser considerados con cautela. También las características de la muestra compuesta solamente por adolescentes dificulta la generalización de los resultados, investigaciones posteriores deberán considerar otros grupos de población de diferentes edades. En esta línea, futuros estudios sería interesante triangular los datos aquí alcanzados con la información lograda a través de otras técnicas como la entrevista, grupos focales o la observación.

En conclusión, nuestros resultados indican que la ansiedad-rasgo admitiría la distinción de tres factores (sensaciones): incapacidad, desesperanza y estabilidad. Asimismo, acentúan la repercusión positiva que tiene la práctica de ejercicio físico en la reducción de la ansiedad-rasgo. También resultó ser una medida adecuada para evaluar la ansiedad-rasgo en adolescentes. Finalmente, se espera que los resultados de este trabajo contribuyan a la difusión de la importancia de la ansiedad-rasgo y a la evaluación de la misma en nuestra sociedad.

### Referencias

- Al-Asadi, A.M.; Klein, B.; & Meyer, D. (2015). Multiple comorbidities of 21 psychological disorders and relationships with psychosocial variables: a study of the online assessment and diagnostic system within a web-based population. *Journal of Medical Internet Research*, 17(2), e55. <https://doi.org/10.2196/jmir.4143>
- Álvarez, M.N.E.; Alfonso, H.L.; & Rodríguez, L.M.E. (2019). Bienestar psicológico y ansiedad rasgo-estado en miembros de parejas con infertilidad primaria. *Revista de Ciencias Médicas de la Habana*, 26(1), 75-87.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical of Mental Disorders, 5th. Edition (DSM-5)*. American Psychiatric Press, Washington, DC.
- Arranz-Betegón, Á.; García-Moliner, M.; Montenegro-Nadal, G.; Camacho-Sáez, A.; Parés-Tercero, S.; Goberna-Tricas, J.; & Gratacós-Solsona, E. (2017). La influencia del estrés o ansiedad de la gestante en el peso fetal o neonatal: revisión bibliográfica. *Matronas Prof.*, 18(2), 69-77. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/119722/1/675959.pdf>.

- Arroyo Del Bosque, R.; Moral-García, J.E.; González-Rodríguez, Ó.; & Arruza-Gabilondo, J.A. (2022). Influencia del resultado en la ansiedad de futbolistas iniciados. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 11(2), 15-30. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2022.v11i2.14410>
- Ayuso-Murillo, D.; Colomer-Sánchez, A.; & Herrera-Peco, I. (2016). Ansiedad rasgo y ansiedad estado en enfermeras gestoras y clínicas de la Comunidad de Madrid. *Metas Enferm.*, 19(3), 21-26.
- Bazán-Izquierdo, L.C. (2021). Adaptación, validez y fiabilidad del inventario ansiedad rasgo-estado para adultos en la ciudad de Trujillo. *Revista de Investigación en Psicología*, 24(1), 101-116. <https://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.20614>
- Brenes-Espinoza, M. (2019). *Relación del nivel de actividad física, depresión, estrés y ansiedad, autoconcepto personal y satisfacción laboral en docentes de secundaria de dos colegios públicos de Heredia* [Tesis Doctoral], Facultad en Ciencias de la salud. Campus Presbítero Benjamín Núñez, Heredia. Costa Rica.
- Buela-Casal, G.; Guillén-Riquelme, A.; & Seisdedos, N. (2015) (9ª ed.). Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. En TEA (Ed.), *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (pp. 1–39). Madrid, España.
- Casafranca, A. (2021). *Estrategias de afrontamiento y ansiedad estado – rasgo, en población adulta migrante venezolana que reside en Lima Metropolitana, 2020* [Tesis de licenciatura], Universidad Privada del Norte. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/29352>
- Castrillón, D.; & Borrego, P. (2005). Validación estructural y confiabilidad del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAIC) para la valoración de la ansiedad en niños no escolarizados entre los 8 y 15 años de la ciudad de Medellín, Colombia. *Universidad Pontificia Bolivariana*, 12(1), 47-60.
- Catagua-Meza, G.M.; & Escobar-Delgado, G.R. (2021). Ansiedad en adolescentes durante el confinamiento (Covid 19) del barrio Santa Clara -Cantón Manta– 2020. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 2094-2110. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i3.2494>

- Céspedes, E. (2015). *Propiedades psicométricas del inventario de ansiedad estado y ansiedad rasgo en niños y adolescentes de Lima Sur* [Tesis de licenciatura], Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Contreras-Olive, Y.; Miranda-Gómez, O.; & Torres Lio-Coo, V. (2020). Ansiedad y depresión en pacientes adictos a sustancias psicoactivas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 49(1), e492. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0138-65572020000100007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572020000100007&lng=es&tlng=es).
- Cooney, G.M.; Dwan, K.; Greig, C.A.; Lawlor, D.A.; Rimer, J.; Waugh, F.R.; McMurdo, M.; & Mead, G.E. (2013). Exercise for depression. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2013(9), CD004366. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004366.pub6>
- Cotrina, A.K.M.; & Torres, J.D. (2020). *Relación de mindfulness y ansiedad en profesores de la Institución Educativa Tarapoto* [Tesis doctoral], Tarapoto-Perú: Facultad de ciencias de la Salud.
- Creswell, C.; Waite, P.; & Cooper, P.J. (2014). Assessment and management of anxiety disorders in children and adolescents. *Archives of Disease in Childhood*, 99, 674-678. [dx.doi.org/10.1136/archdischild-2013-303768](https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-303768)
- Cummings, C.M.; Caporino, N.E.; & Kendall, P.C. (2014). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents: 20 years after. *Psychological Bulletin*, 140(3), 816-845. <https://doi.org/10.1037/a0034733>
- De Castro-Fernández, P. (2019). Análisis de la relación entre ansiedad rasgo y experiencia profesional en la danza. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 15-22). <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.85>
- Delgado-Salazar, C.; Mateus-Aguliera, E.; Rincón-Bolivar, L.; & Villamil-Parra, W. (2019). Efectos del ejercicio físico sobre la depresión y la ansiedad. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 18(2), 128-145. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v18.n2.2019.389>

- Espinosa, F.Y.; Díaz, C.Y.; & Hernández, H.E. (2020). Una mirada especial a la ansiedad y depresión en el adulto mayor institucionalizado. *Rev Cubana Med Gen Integr.*, 36(4), 1-13.
- Fernández-Martínez, M.; García-Caballero, I.; Portero de la Cruz, S.; & Cebrino-Cruz, J. (2021). Nivel de ansiedad en estudiantes universitarios. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 112, 1697-218X.
- Fonseca-Pedrero, E.; Paino, M.; Sierra-Baigrie, S.; Lemos-Giráldez, S.; & Muñiz, J. (2012). Propiedades psicométricas del “Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo” (STAI) en universitarios. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(3), 547-561.
- García-Rodríguez, D.; & García-Rodríguez, C. (2021). Funcionamiento familiar y ansiedad estado-rasgo en adolescentes. *Journal of neuroscience and public health*, 1(1), 19-26. <https://doi.org/10.46363/jnph.v1i1.3>
- Giannoni, E. (2015). *Procrastinación crónica y ansiedad estado-rasgo en una muestra de estudiantes universitarios* [Tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Godoy, A.; Gavino, A.; Carrillo, F.; Cobos, M.P.; & Quintero, C. (2011). Composición factorial de la versión española de la Spence Children Anxiety Scale (SCAS). *Psicothema*, 23(2), 289-294.
- Guerra-Santiesteban, J.R.; Gutiérrez-Cruz, M.; Zavala-Plaza, M.; Singre-Álvarez, J.; Goosdenovich-Campoverde, D.; & Romero-Frómata, E. (2017). Relación entre ansiedad y ejercicio físico. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 169-177. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03002017000200021&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002017000200021&lng=es&tlng=es).
- Guillen-Riquelme, A.; & Buela-Casal, G. (2015). Estructura factorial del cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) para pacientes diagnosticados con depresión. *Salud Mental*, 38(4), 293–298. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2015.040>

- Gutiérrez, M. (2017). *Bienestar psicológico y ansiedad en estudiantes de una Universidad Nacional del Norte del Perú* [Tesis de Licenciatura], Universidad Privada del Norte.
- Heeren, A.; Bernstein, E.E.; & McNally, R.J. (2018). Deconstructing trait anxiety: A network perspective. *Anxiety, Stress, & Coping*, 31(3), 262-276. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1439263>
- Huerta-Ojeda, A.; Barahona-Fuentes, G.; Galdames, S.; Cáceres, P.; & Ortiz, P. (2020). Efectos de un programa de Zumba® sobre niveles de ansiedad-rasgo, ansiedad-estado y condición física en estudiantes universitarias chilenas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(3), 1-14. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1578-84232020000300001&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232020000300001&lng=es&tlng=es).
- Huerta-Ojeda, Á.; Barahona-Fuentes, G.; Galdames-Maliqueo, S.; Cáceres-Serrano, P.; Castillo-Hernández, N.; & Ortiz-Marholz, P. (2021). Fuerza prensil como factor predictor de Ansiedad-Rasgo en estudiantes universitarias. *Universidad y Salud*, 23(2), 100-108. <https://doi.org/10.22267/rus.212302.221>
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of Structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kuba, C. (2017). *Relación entre creencias irracionales y ansiedad social en estudiantes de la facultad de psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura], Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Lader, M. (2015) Generalized Anxiety Disorder. In Stolerman, I.P. and Price L.H. (eds) *Encyclopedia of Psychopharmacology*. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Martínez-Otero, V. (2014). Ansiedad en una muestra de alumnos de educación. *Revista INFAD de Psicología " International Journal of Developmental and Educational Psychology"*, 1(1), 439-449.
- McMahon, E.M.; Corcoran, P.; O'Regan, G.; Keeley, H.; Cannon, M.; Carli, V.; Wasserman, C.; Hadlaczky, G.; Sarchiapone, M.; Apter, A.; Balazs, J.; Balint, M.;

- Bobes, J.; Brunner, R.; Cozman, D.; Haring, C.; Iosue, M.; Kaess, M.; Kahn, J.P.; Nemes, B.; ... Wasserman, D. (2017). Physical activity in European adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(1), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0875-9>
- Medina-Gómez, M.; Martínez-Martín, M.; Escolar-Llamazares, M.; González-Alonso, Y.; & Mercado, E. (2019). Ansiedad e insatisfacción corporal en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 13-21. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/1390>. <https://dx.doi.org/10.14718/acp.2019.22.1.2>.
- Medrano, W. (2017). *Ansiedad y síndrome de burnout en el personal del área de informática de una empresa del distrito de Cercado de Lima* [Tesis de Licenciatura], Universidad Cesar Vallejo.
- Méndez-Sánchez, M.P.; Peñaloza-Gómez, R.; & García-Méndez, M. (2021). Relaciones interpersonales en medios virtuales, personalidad y ansiedad estado-rasgo en adolescentes. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 21(2), 29-43. <https://doi.org/10.21134/haaj.v21i2.537>
- Olaechea-Terán, D. (2021). *Propiedades psicométricas del inventario de ansiedad: rasgo-estado en adultos jóvenes* [Tesis Doctoral], Universidad Científica del Sur. Lima-Perú.
- Ortiz-Marholz, P.; Valenzuela-Contreras, L.M.; & Barrera, J. (2022). Niveles de ansiedad rasgo y bienestar en jugadores de fútbol profesional de Chile durante la cuarentena por COVID-19. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 44, 1037-1044.
- Pérez, E.; & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
- Polanczyk, G.V.; Salum, G.A.; Sugaya, L.S.; Caye, A.; & Rohde L.A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders

- in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Pozos-Radillo, B.E.; Preciado-Serrano, M.L.; Plascencia-Campos, A.R.; Velasco, M.A.; & Fernández, M.A. (2021). Ansiedad rasgo-estado, estrés académico y estilos de afrontamiento en estudiantes de enfermería en México. *Index de Enfermería*, 30(1-2), 134-138. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962021000100029&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962021000100029&lng=es&tlng=es).
- Puig-Lagunes, A.; Ricaño-Santos, K.A.; Quiroz-Rojas, E.; González-Gutiérrez, R.D.; & Puig-Nolasco, A. (2021). Sintomatología de ansiedad y burnout al término de la licenciatura de médico cirujano [Anxiety and burnout symptomatology at the end of medicine career]. *Rev Fac Cien Med Univ Nac Cordoba*, 78(1), 25-28. <https://doi.org/10.31053/1853.0605.v78.n1.28447>
- Rodrich-Zegarra, A. (2020). Self-esteem and state-trait anxiety in Lima's university adults. *Interacciones*, 6(2), e107. <https://doi.org/10.24016/2020.v6n2.107>
- Santos-Pazos, D.A.; Ponce-Guerra, C.E.; Pazos-Gálvez, P.E.; & Moya-Silva, T.J. (2021). Niveles de ansiedad-rasgo en estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad Central del Ecuador. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 81-89. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.09>
- Serrano, M.L.; Melgarejo, G.M.; Acosta, M.H.G.; Campos, U.Y.; Ortega H.M.E.; Ehrenzweig SY.; & Herrera M.M.S. (2020). Ansiedad como modificador de sueño e ingesta alimentaria en madres. *Psicología y Salud*, 30(1), 5-13. <https://doi.org/10.25009/pys.v30i1.2613>
- Simón-Grima, J.; San Martín-Salvador, A.; Estrada-Marcén, N.; & Casterad-Seral, J. (2021). Relación entre la adicción al ejercicio, el uso de dispositivos fitness y la ansiedad rasgo (Relationship between exercise addiction, use of fitness devices and trait anxiety). *Retos*, 39, 525-531. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80078>
- Spielberger, C.; Gorsuch, R.; & Lushene, R. (1970). *Manual for State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologists Press.



- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. & Lushene, R.E. (2008). *STAI. Cuestionario de ansiedad estado-rasgo* (7a ed. rev.). Madrid: TEA.
- Spielberger, C.D.; Gorsuch, R.L.; & Lushene, R. (1982). *Manual del Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo (STAI)*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Vautier, S.; & Pohl, S. (2009). Do balanced scales assess bipolar constructs? The case of the STAI scales. *Psychological Assessment, 21*, 187-193.
- Vigneau, F.; & Cormier, S. (2008). The factor structure of the State-Trait Anxiety Inventory: an alternative view. *Journal of Personality Assessment, 90*, 280-285.
- Vera-Villaruel, P.; Buela-Casal, G.; & Spielberger, C.D. (2007). Preliminary analysis and normative data of the State-Trait Anxiety Inventory (STAI) in adolescent and adults of Santiago, Chile. *Terapia Psicológica, 25*, 155-162.

Estudantes ingressantes por ações afirmativas e permanência no ensino superior brasileiro

Cláudia Canal (<https://orcid.org/0000-0003-2342-1302>)\*,

Leandro S. Almeida (<https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>)\*\*

\*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, \*\*Universidade do Minho, Portugal Contato: Cláudia P. Pedroza Canal – [claudia.pedroza@ufes.br](mailto:claudia.pedroza@ufes.br)

### Resumo

A realização do Ensino Superior cria oportunidades de inserção laboral, de construção de capital sociocultural e de mobilidade socioeconômica, devendo por isso ser assegurado a todos e não apenas às elites socioculturais. Desde 2012, o Brasil regula a ocupação das vagas nas universidades públicas fixando reserva de vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública, que são negros ou indígenas e que apresentam deficiência. Assim, progressivamente altera-se o perfil dos estudantes no ensino superior havendo a necessidade de políticas de prevenção do maior risco de insucesso e abandono destes novos estudantes. Com este estudo pretendeu-se conhecer dificuldades identificadas por universitários brasileiros que ingressaram por reserva de vagas, assim como suas expectativas em concluir seus cursos. Participaram 834 universitários matriculados nos dois primeiros anos. A análise dos dados mostrou percepção de maiores dificuldades de realização do curso e também expectativa de concluí-lo por parte dos estudantes do contingente de reserva de vagas. Entre as dificuldades percebidas, mencionaram a quantidade de atividades nas disciplinas, a metodologia de ensino- aprendizagem, e as necessidades econômicas. Acreditando que as políticas institucionais com objetivo de permanência devem considerar as dificuldades identificadas pelos estudantes, é importante que as universidades realizem periodicamente a escuta destes para conhecer suas demandas e necessidades. Finalmente, o pretender concluir o curso parece estar relacionado a maior motivação e envolvimento com o ensino superior, maior capacidade de resiliência diante das

dificuldades e também maior expectativa quanto à empregabilidade e ascensão social após a finalização do curso.

Palavras-chave: Ensino superior, sistema de cotas, novos públicos, permanência, conclusão dos cursos

### **Incoming students through affirmative actions and permanence in Brazilian higher education**

#### **Abstract**

The completion of Higher Education creates opportunities for labor insertion, construction of socio-cultural capital and socio-economic mobility, and should therefore be ensured to all and not just to the socio-cultural elites. Since 2012, Brazil has regulated the occupation of vacancies in public universities by setting reservations for students who attended high school in public schools, who are black, brown or indigenous and who have a disability. Thus, the profile of students in higher education is progressively changing, with the need for policies to prevent the greater risk of failure and dropout of these new students. The aim of this study was to find out about the difficulties identified by Brazilian university students who entered by reservation of vacancies, as well as their expectations in completing their graduation. 834 university students enrolled in the first two years participated. Data analysis showed the perception of greater difficulties in completing the course on the part of students in the vacancy reserve contingent. Among the perceived difficulties, they mentioned the amount of activities in the disciplines, the teaching-learning methodology, and economic needs. Believing that institutional policies aimed at permanence should consider the difficulties identified by students, it is important that universities periodically listen to students to identify their demands and needs. Finally, intending to complete the course seems to be related to greater motivation and involvement with higher education, greater resilience in the face of difficulties and also greater expectations regarding employability and social ascension after graduation.

Keywords: Higher education, quota system, new audiences, permanence, graduation

Os níveis educacionais de uma população em determinado país são indicadores importantes de qualidade de vida e, no caso de realização do Ensino Superior, também de possibilidades de inserção laboral, de construção de capital sociocultural e de mobilidade socioeconômica (Bertolin et al., 2019). Tomando por base esse princípio, o acesso ao ensino superior precisa ser pensado como possível a todos nele interessados e não apenas a pessoas tradicionalmente advinda das elites, como era o caso do Brasil e da generalidade dos países há algumas décadas atrás (Dias et al., 2011).

Para contribuir na ampliação e na democratização do ingresso, desde 2012, por meio da lei federal 12.711, também conhecida como lei de cotas, e de suas atualizações posteriores (Brasil, 2012), o Brasil regula a ocupação das vagas nas universidades públicas estabelecendo ação afirmativa de reserva de vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública, que pertençam a famílias com renda *per capita* inferior a 1,5 salários mínimos brasileiros, que são negros ou indígenas e que são pessoas com deficiência (Heringer, 2020). Estudos e análises realizados por ocasião dos 10 anos de implantação da lei de cotas mostram maior presença na educação superior de estudantes abrangidos pelas ações de reserva de vagas (Fernandes, 2022).

Tal alteração no perfil de pessoas que acendem ao ensino superior requer que as políticas de permanência acompanhem e possam atender às necessidades específicas dos novos estudantes, além de ter ações específicas para os estudantes dos primeiros anos, grupo no qual geralmente se situa o maior risco de insucesso e abandono (Casanova et al., 2022; Fernandes e Almeida, 2005; Lopes et al., 2023). Tal risco maior nos primeiros anos muitas vezes é explicado por desafios relacionados à adaptação às exigências, por exemplo de aprendizagem, que caracterizam o ensino superior (Díaz-García et al., 2023).

As políticas de promoção da permanência e conclusão dos cursos, entre outras coisas, devem ser fundamentadas nas próprias experiências acadêmicas dos estudantes durante a frequência do ES e o que identificam como demandas e dificuldades (Risso e Almeida, 2022; Tinto, 2007). Investigações já realizadas identificaram como desafios

para a permanência dos estudantes brasileiros participantes de ações afirmativas um conjunto alargado de fatores, nomeadamente as dificuldades socioeconômicas, que podem ir desde acesso a materiais e equipamentos de estudo até garantia de condições mínimas de alimentação, transporte, habitação para sobrevivência; ausência de sentimento de pertencimento ao contexto universitário ou de identificação com o curso que realiza; baixas expectativas quanto ao próprio rendimento acadêmico ou quanto ao desenvolvimento futuro de carreira; falta de apoio social para a realização dos estudos universitários; número restrito de amigos ou ausência de uma rede de suporte social entre os colegas do curso e/ou instituição; necessidade de conciliar o tempo no ES com atividades de trabalho formal ou cuidados da família; e falta de alguns conhecimentos prévios para embasar as matérias curriculares a serem aprendidas na universidade (Abreu e Ximenes, 2020; Casiraghi et al., 2022; Farias et al., 2022).

Já entre os fatores que colaboraram para permanência e conclusão do curso, podemos citar as ações realizadas no âmbito da Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) (Brasil, 2013), a qual apresenta auxílios em campos socioeconômicos, de saúde e de aprendizagem, extensível também ao público específico de estudantes com necessidades educativas. No entanto, não se pode deixar de reconhecer que os valores destinados a tal política pelo governo federal não são suficientes para garantir assistência a todas as demandas que possuem os universitários em situação de maior vulnerabilidade, mesmo não se podendo generalizar a ideia, quase automática, de maior abandono do curso por parte destes estudantes com maiores dificuldades. Com efeito, estudantes que ingressam por reserva de vagas ou provenientes de grupos socioculturais menos favorecidos, por vezes, experienciam níveis superiores de sucesso acadêmico e concluem os cursos em maior percentual do que os que não ingressam por essas vias, fato explicado por valorizarem e investirem mais no curso que realizam (Bertolin et al., 2019; Mendes Junior, 2014).

Face à diversidade e complexidade das variáveis em presença nas situações de insucesso acadêmico e abandono, pretendemos com este artigo conhecer as dificuldades apontadas pelos universitários brasileiros que ingressaram por reserva de vagas, assim como as suas expectativas sobre a conclusão dos seus cursos.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram 834 universitários matriculados nos dois primeiros anos de graduação em uma instituição pública brasileira. Entre esses estudantes, 60,3% eram mulheres, 73,1% possuíam idade até 23 anos e 49,3% ingressaram pelo sistema de reserva de vagas. No grupo dos participantes da pesquisa, 53,1% se declararam negros, 44,4% eram provenientes de escola de ensino médio pública e 50,3% possuíam renda familiar entre 1 a 2 salários mínimos brasileiros.

### **Instrumentos**

Questionário com perguntas fechadas sobre forma de ingresso na universidade (reserva de vagas ou ampla concorrência), sobre dificuldades experienciadas na graduação (nenhuma ou pouca, média, extrema ou muita) e, também, uma questão fechada (sim ou não) se tinham a expectativa ou pretendiam realizar o curso até à sua conclusão.

### **Procedimentos**

Após aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, os universitários foram informados por e-mail sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e convidados a participarem. Aqueles que consentiram livre e espontaneamente, responderam, também de maneira on-line aos instrumentos da pesquisa.

### **Análise de Dados**

A análise dos resultados buscou investigar associação, por meio do teste qui-quadrado, entre dificuldades percebidas para realização a graduação e pretender realizar o curso até a conclusão com haver ingressado na universidade pelo sistema de reserva de vagas ou de ampla concorrência. Na análise estatística dos dados recorreu-se ao programa IBM/SPSS, versão 28.0. Quanto à questão aberta, as respostas dos estudantes que ingressaram por reserva de vagas foram lidas em sua totalidade e organizadas em torno dos temas e conteúdos significativos mencionados.

## Resultados

Inicialmente, são apresentados na Tabela 1 os dados relativos dos estudantes em relação a forma de ingresso na universidade e o nível de dificuldades experienciadas durante a realização da graduação.

**Tabela 1**

*A associação entre forma de ingresso e identificação de dificuldades para realizar a graduação*

	Nenhuma ou pouca		Média		Muita ou extrema		$\chi^2$
	F	%	F	%	F	%	
Reserva de vagas	125	30,4	164	39,9	122	29,7	13,834***
Ampla concorrência	151	35,7	193	45,6	79	18,7	

Nota: \*\*\*  $p < 0,001$

A associação entre dificuldades experienciadas e forma de ingresso foi significativa estatisticamente, mostrando que ingressantes pelo sistema de reserva de vagas relataram com maior frequência terem experienciado ou estarem a esperar muita ou extrema dificuldade para realizar a graduação, ou seja, vir a concluir a sua formação.

A seguir, a Tabela 2 apresenta dados dos universitários participantes em relação a sua forma de ingresso no ensino superior e a expectativa de pretender concluir ou realizar o curso de graduação até o final.

**Tabela 2**

*Associação entre forma de ingresso e pretender realizar o curso até o final*

	Sim		Não		$\chi^2$
	F	%	F	%	
Reserva de vagas	403	98,1	8	1,9	10,205***
Ampla concorrência	396	93,6	35	6,4	

Nota: \*\*\*  $p < 0,001$

A associação entre pretender realizar o curso até o final e a forma de ingresso mostra-se estatisticamente significativa, apresentando os estudantes que ingressaram

na universidade pelo sistema de reserva de vagas a resposta positiva a essa questão com maior percentual do que os que ingressaram pela ampla concorrência.

Nas respostas à questão aberta, entre as dificuldades percebidas, os ingressantes por reserva de vagas mencionaram a conciliação do tempo na universidade com o destinado para realizar outras atividades da vida, principalmente em relação ao trabalho (exemplos de falas dos estudantes: “Está sendo difícil conciliar os estudos com trabalho. Então, nem sempre consigo assistir às aulas adequadamente, realizar as tarefas”; “Conciliar tempo entre trabalho, estudos, não só a presença em aulas, mas tempo para estudos e trabalhos acadêmicos, tarefas domésticas, assuntos pessoais”); quantidade excessiva de atividades nas disciplinas (“muitas disciplinas, semanas de provas...”, “A grande quantidade de conteúdo, sinto que não estou aprendendo como deveria para a minha futura vida profissional”); a metodologia ou dificuldades de aprendizagem (“dificuldade em acompanhar às aulas devido a algumas limitações de aprendizagem”; “Forma acadêmica de ler alguns artigos e forma de apresentar algum trabalho, conteúdo que não vi no ensino médio”), e as necessidades socioeconômicas (“A necessidade de realizar algum estágio para ajudar no sustento familiar”, “O auxílio moradia infelizmente é abaixo do pedido pelos aluguéis”).

### **Discussão e Conclusão**

Os resultados da pesquisa indicam, assim como em outras investigações, uma maior frequência e intensidade das dificuldades experienciadas por estudantes ingressantes nas universidades por sistema de reserva de vagas (Abreu e Ximenes, 2022). Tais dificuldades podem estar associadas a percepção de desafios para a continuidade na vida universitária, como vulnerabilidade socioeconômica, não construção de sentimento de pertencimento ao contexto universitário, baixas expectativas quanto ao rendimento acadêmico ou quanto ao desenvolvimento de carreira, falta de apoio familiar e de amigos para a realização dos estudos, necessidade de conciliar o tempo dedicado a universidade com atividades de trabalho ou cuidados da família, formação anterior que não forneceu conhecimentos suficientes para os conteúdos curriculares do ensino superior (Abreu e Ximenes, 2022; Casiraghi et al., 2022; Heringer, 2020; Lopes et al., 2023).



A compreensão mais pormenorizada, possibilitada pela análise dos conteúdos da questão aberta, permite observar que os estudantes da pesquisa também identificaram dificuldades em relação a quantidade de atividades obrigatórias a serem realizadas nas disciplinas causando sobrecarga e sensação de não aprendizagem, além de metodologia de ensino-aprendizagem que não facilitavam a construção de conhecimentos, muitas vezes por requerer maior autonomia ou ainda por não haver *feedback* aos estudantes que pudesse orientar a prossecução das atividades e estudos universitários. Esses são fatores que possuem influência tanto no rendimento acadêmico ou percepção negativa sobre esse rendimento, com efeitos no próprio processo de permanência ou abandono (Díaz-García et al., 2023; Lopes et al., 2023).

Finalmente, mesmo diante das dificuldades, os estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas apresentam uma maior intenção em pretender concluir o curso, o que parece estar relacionada a maior motivação e envolvimento com o curso e com o ensino superior (Mendes Junior, 2014), maior capacidade de resiliência diante das dificuldades e também maior expectativa quanto à empregabilidade e ascensão social após a finalização do curso (Abreu e Ximenes, 2022; Bertolin et al., 2019), fatores que merecem ser estudados em profundidade em futuras investigações. Acreditando que as políticas institucionais com objetivo de permanência devem considerar as dificuldades identificadas pelos estudantes, é importante que as universidades realizem periodicamente a escuta dos seus estudantes para ficarem a conhecer as suas demandas e necessidades (Risso e Almeida, 2022; Tinto, 2007). As políticas a serem desenvolvidas devem ter em atenção ainda questões específicas do contexto do qual a instituição é parte integrante, atenta aos processos de mudanças tanto históricos quanto socioeconômicos nesses contextos (Casanova et al., 2022).

É de destacar o fato de que os estudantes participantes eram dos primeiros anos na universidade, período já identificado como de maior risco para evasão e, por isso, de necessidade de atenção específica com finalidade de ampliar a permanência (Farias et al., 2022; Fernandes e Almeida, 2005; Lopes et al., 2023). Nesse sentido, a identificação de dificuldades busca contribuir não para o reconhecimento de limitações

intransponíveis, mas antes de tudo para compor fundamentação e avanços nas políticas e ações a serem desenvolvidas (Fernandes, 2022)

Garantir a democratização, além do processo de ingresso, também no de permanência, de conclusão dos cursos e de transição para o mundo do trabalho é função educacional e social importante na qual as instituições de ensino superior possuem papel fundamental (Dias et al., 2011), mas para o qual não são as únicas responsáveis pelo sucesso do processo. Os governos e as pessoas envolvidas no contexto universitário, assim como as famílias e as redes de apoio social dos estudantes, também possuem, em dimensões certamente diferentes, importância central para promoção dos processos de maior igualdade na formação acadêmica e profissional dos estudantes participantes de ações afirmativas. Tal público, que tradicionalmente não ingressava na universidade em número representativo, atualmente, além de frequentarem o espaço, também pressiona a construção de inovações em relação às práticas mais tradicionais de formação, contribuindo para construção de uma universidade que pretenda ser mais plural, inclusiva e democrática.

### Referências

- Abreu, M. K. A., & Ximenes, V. M. (2020). Permanência de estudantes pobres nas universidades públicas brasileiras: uma revisão sistemática. *Psicologia da Educação, 50*, 18-29. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200003>
- Bertolin, J., Amaral, A., & Almeida, L. (2019). Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e *background* de estudantes? *Educação & Pesquisa, 45*, e185453. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945185453>
- Brasil. (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)
- Casanova, J., Gomes, A., Moreira, M. A., & Almeida, L. S. (2022). Promoting success and persistence in pandemic times: an experience with first-year students. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 815584. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815584>

- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2022). Variáveis psicológicas e seu impacto no rendimento acadêmico no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 27 e270063. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270063>
- Dias, D., Marinho-Araújo, C. M., Almeida, L. S., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 23-42. <https://doi.org/10.1787/hemp-23->
- Díaz-García, A., Garcés-Delgado, Y., & García, L. F. (2023). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 10(1), 15-37. <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9499>
- Farias, R., Gouveia, V. V., & Almeida, L. A. (2022). Adaptação e sucesso acadêmico em estudantes brasileiros do primeiro ano da educação superior. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1), 58-75. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8830>
- Fernandes, C. M. (2022). Ações afirmativas como política de combate às desigualdades raciais e de gênero na educação superior brasileira: resultados das últimas décadas. *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais*, 5(1), 8-39. <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/631>
- Fernandes, E. P. & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278. <https://hdl.handle.net/1822/8873>
- Heringer, R. (2020). Políticas de ação afirmativa e os desafios de permanência no Ensino Superior. In: C. E. S. B. Dias, M. C. da S. Toti, H. Sampaio, & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. (pp. 61-78). Pedro & João Editores. <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/ebookapoio-pedagogico-2-1.pdf>

- Lopes, R., Ribeiro, G., Lisboa, L. S., Silva, J. L. P. Da, & Taconeli, C. A. (2023). Factores asociados à evasão de calouros no ensino superior: um estudo com dados da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280042. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280042>
- Mendes Junior, A. A. F. (2014). Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 22(82), 31-56. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100003>
- Risso, A., & Almeida, L. (2022). ¿Qué significa para el alumnado que el profesorado “le ayuda a prender”? *New Trends in Qualitative Research*, 15, e760.  
<https://doi.org/10.36367/ntqr.15.2022.e760>

Promoção da saúde psicológica no ensino superior: proposta do projeto piloto  
IPViver

Maria João Amante (<https://orcid.org/0000-0003-0138-5865>)\*,

Cátia Magalhães (<https://orcid.org/0000-0001-8018-4249>)\*\*,

Susana Fonseca (<https://orcid.org/0000-0002-5930-5381>) \*\*\*,

Lia Araújo (<https://orcid.org/0000-0001-8212-9235>)\*\*\*\*,

Paula Xavier (<https://orcid.org/0000-0001-6140-1228>)\*\*\*\*\*,

Edgar Correia Campos (<https://orcid.org/0000-0002-0418-9061>) \*\*\*\*\*

\* Escola Superior de Educação (ESEV) e Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) do Instituto Politécnico de Viseu (IPV), Portugal \*\* ESEV e CI&DEI, IPV e Instituto de Saúde Ambiental (ISAMB), Universidade de Lisboa, Portugal \*\*\* ESEV e CI&DEI, IPV, Portugal \*\*\*\* ESEV, IPV e Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde (CINTESIS) da Universidade do Porto, Portugal\*\*\*\*\* ESEV e CI&DEI, IPV, Portugal \*\*\*\*\* ESEV, IPV, Portugal e Faculdade de Educación e Traballo Social da Universidade de Vigo, Espanha

Autor de contacto:

majoa@esev.ipv.pt

Escola Superior de Educação de Viseu

Rua Maximiano Aragão

504-501 Viseu

## Resumo

As instituições de Ensino Superior (IES) podem contribuir para a promoção da saúde mental, com evidências relacionadas com o desempenho académico e produtividade, relações sociais, melhoria da qualidade de vida e aumento do suporte social percebido, criando ambientes saudáveis de aprendizagem e de bem-estar para os estudantes e restante comunidade académica (Nogueira & Sequeira, 2020). Apesar de as IES mostrarem

preocupação com a saúde dos seus alunos, é necessário criar novas respostas que impliquem o desenvolvimento de competências e utilização de estratégias para lidar com situações adversas. Apresenta-se a proposta de implementação no IPV do projeto de intervenção que tem como objetivos a promoção da literacia em saúde mental, resiliência, suporte social percebido dos estudantes, através do desenvolvimento de competências de saúde e bem-estar psicológico e do aumento da procura de ajuda. O projeto contemplará 3 fases: *1ª fase) Diagnóstico e 2ª fase) Desenvolvimento e implementação das atividades propostas; 3ª fase) Avaliação*: espera-se que, no final do projeto, os resultados revelem algumas diferenças do diagnóstico inicial, nomeadamente na resiliência, suporte social, literacia em saúde mental, estratégias de autorregulação e aumento da procura de ajuda. Ambiciona-se também a utilização generalizada da APP pelos estudantes-e a replicação do modelo para outras IES.

*Palavras-chave:* IES, promoção da saúde, comunidade académica, literacia, competências sócio-emocionais

### **Psychological health promotion in higher education: proposal of the IPViver pilot project**

#### Abstract

Higher Education Institutions (HEIs) can contribute to the promotion of mental health, with evidence related to academic performance and productivity, social relationships, improved quality of life and increased perceived social support, creating healthy environments for learning and well-being for students and the rest of the academic community (Nogueira & Sequeira, 2020). Although HEIs show concern for the health of their students, it is necessary to create new responses that involve the development of skills and the use of strategies to deal with adverse situations. The proposal for the implementation of the intervention project at the IPV is presented, which aims to promote mental health literacy, resilience, perceived social support from students, through the development of health skills and psychological wellbeing and the increase in demand of

help. The project will comprise 3 phases: 1st) diagnostic phase and 2nd phase) Development and implementation of the proposed activities; 3rd phase) Assessment: it is expected that, at the end of the project, the results will reveal some differences from the initial diagnosis, namely in terms of resilience, social support, mental health literacy, self-regulation strategies and increased demand for help. The generalized use of the APP by students and the replication of the model for other HEIs is also envisaged.

*Keywords:* HEI, health promotion, academic community, literacy, socio-emotional skills

A evidência tem vindo a demonstrar que a saúde e o bem-estar são determinados por vários fatores exteriores ao sistema de saúde, que incluem, nomeadamente, condições socioeconómicas e políticas, fatores biológicos, padrões demográficos e ambientais, entre outros (Guedes-Vidal et al., 2022; Watkins et al., 2017). Assim, constata-se que a fruição do melhor estado de saúde, que é possível alcançar, depende de uma abordagem abrangente e holística, que vai além dos cuidados curativos tradicionais, implicando um esforço e articulação conjunta de governos, organizações e comunidades, com vista a promover uma maior participação social e ajuda mútua (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2005, 2009). Esta perspetiva advoga o desenvolvimento de políticas públicas saudáveis e a criação de sistemas de saúde harmoniosos e sustentáveis, que promovam a capacitação dos indivíduos e comunidades, o que reforça o conceito de *promoção da saúde*, na medida em que os indivíduos devem ter um papel ativo e de controlo sobre as condições e comportamentos que afetam a sua saúde (OMS, 1986).

Neste alinhamento, as instituições de Ensino Superior (IES) têm vindo a ser descritas como contextos que podem contribuir para a promoção da saúde, com resultados relacionados com o desempenho académico e produtividade, relações sociais, melhoria da qualidade de vida e saúde mental e aumento do suporte social percebido, criando, assim, ambientes saudáveis de aprendizagem e de bem-estar para os estudantes e restante comunidade académica (Breslau et al., 2008; Kitzrow, 2003; Nogueira & Sequeira, 2020).

Os estudantes do Ensino Superior (ES) são descritos como um grupo vulnerável e com maior predisposição para adotar comportamentos de risco, que podem comprometer a saúde física e psicológica (Hurst, 2013; Ribeiro et al., 2018; Stewart-

Brown et al., 2000). A transição e adaptação ao ES impele um conjunto de mudanças nos comportamentos, rotinas e relações interpessoais, que pode ser um fator potenciador de ansiedade, stress e dificuldades emocionais (Ellis et al., 2017; Reich et al., 2008). Constata-se também que as mudanças no estilo de vida dos alunos incluem, recorrentemente, a aquisição de comportamentos de saúde negativos, como por exemplo, fumar e o consumo excessivo de álcool, designadamente, o fenómeno de *binge drinking* (Pimentel et al., 2013; Stewart-Brown et al., 2000; Zapata et al., 2022). Isto deve-se ao facto de estes comportamentos serem compreendidos como parte exploratória e independente de um processo de aprendizagem e tomada de decisão, mas também por serem difundidos, de modo direto ou indireto, pelas IES que têm tradição em rituais de integração e que tendem a ter um impacto a longo prazo na saúde pessoal, bem-estar, desempenho académico e futuro profissional (Fletcher et al., 2007; Pimentel et al., 2013; Stewart-Brown et al., 2000; Zapata et al., 2022). Por outro lado, não pode ser descurado o potencial papel dos alunos como futuros líderes e decisores com o potencial de influenciar as condições que afetam a sua própria saúde e da comunidade envolvente (Dooris & Doherty, 2010).

Deste modo, a Organização Mundial da Saúde considerou que as IES, designadas de *Universidades Promotoras de Saúde*, devem assumir o papel e a responsabilidade de contribuir para a melhoria da saúde e bem-estar de toda a comunidade académica, criando e promovendo ambientes sustentáveis e favoráveis à saúde e inspirados na Carta de Ottawa (OMS, 1986).

As IES promotoras de saúde podem, portanto, contribuir potencialmente para ganhos em saúde, respetivamente, promover políticas saudáveis e sustentáveis no *campus*; criar ambientes saudáveis de trabalho, aprendizagem e qualidade de vida para os alunos, pessoal docente e não docente; facilitar o desenvolvimento pessoal e social da comunidade académica, facilitar a promoção da saúde e estratégias de saúde pública no ensino e na investigação e, por último, desenvolver alianças importantes e estratégicas para promoção e desenvolvimento da saúde na comunidade (Dooris et al., 2021).

No contexto nacional, as IES têm revelado preocupação e interesse em relação a este movimento, tentando apresentar um conjunto variado de iniciativas para a promoção



da saúde e bem-estar dos seus estudantes e comunidade, disponibilizando estruturas de apoio e desenvolvendo medidas de promoção da saúde e prevenção de comportamentos de risco (como, por exemplo, os gabinetes de apoio psicológico existentes que pertencem à Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior). Contudo, verifica-se uma vontade manifesta de desenvolver uma rede de trabalho alargada, colaborativa e de criar novas respostas, através da integração de um amplo conjunto de atividades/programas que impliquem o desenvolvimento de competências e utilização de estratégias para lidar com situações desfavoráveis, ao longo percurso académico e na transição para o mercado de trabalho, favorecendo o espaço de integração e abertura à diversidade e ao crescimento pessoal.

Neste contexto, surgiu recentemente o Despacho n.º 5506/2023, da Presidência do Conselho de Ministros, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e Saúde, para a criação de um programa de promoção da saúde mental no contexto do ensino superior. A implementação de projetos na área de saúde mental e bem-estar nas IES permitirá uma resposta mais ajustada e que vá ao encontro do referido anteriormente.

Neste alinhamento, o estudo de Araújo et al. (2022), com 567 estudantes do Instituto Politécnico de Viseu (IPV), durante o confinamento pela COVID 19, revelou que 60.5% dos participantes apresentam risco de problemas de saúde mental e reforça a necessidade da promoção de competências de saúde, sociais e emocionais, a par de outros estudos realizados no contexto do ensino superior que referem que o bem-estar e a saúde mental dos mais jovens são mais afetados em situações de crise, comparativamente com outros grupos etários (Farnell et al., 2021; Maia & Dias, 2020), o que leva a que cada vez mais estudantes procurem apoio psicológico junto dos gabinetes criados nas IES.

#### **Método – Caracterização do projeto e etapas de implementação**

O presente texto apresenta a proposta de implementação no Instituto Politécnico de Viseu (IPV) do projeto de intervenção “IPViver”, que tem como objetivos, respetivamente, a promoção da literacia em saúde mental, resiliência, suporte social percebido dos estudantes, através do desenvolvimento de competências de saúde e bem-estar psicológico e do aumento da procura de ajuda; promover estratégias de prevenção;

empoderar/formar facilitadores de promoção de literacia em saúde psicológica e desenvolvimento de uma APP do bem-estar do aluno.

O projeto pretende abranger todos os membros da comunidade académica e serão assegurados todos os procedimentos éticos subjacentes à proteção dos dados dos participantes e desenvolvimento da investigação.

A abordagem utilizada terá por base as diretrizes gerais do Modelo PRECEDE-PROCEED e contemplará três fases, respetivamente, 1ª fase - Diagnóstico e preparação; 2ª fase - Desenvolvimento e implementação das atividades propostas e a 3ª fase - Estratégias de monitorização e avaliação, que serão sumariamente descritas.

A 1ª fase- Diagnóstico e preparação prevê a realização do diagnóstico de literacia em saúde mental, resiliência, suporte social percebido e de necessidades dos estudantes do IPV e a realização de *focus group* para a identificação de necessidades e dificuldades, através de um protocolo definido, um guião orientador para a realização do *focus group* e ainda um questionário de necessidades construído para o efeito e adaptado aos objetivos do projeto, tendo por base instrumentos validados e aferidos para a população portuguesa, que sustente a preparação da fase seguinte. O protocolo será disponibilizado em formato on-line e serão solicitados todos os Diretores/Coordenadores de curso e as Associações de Estudantes a partilharem o link do questionário e a incentivarem os estudantes a preencher. Será feito um pós-teste e um *follow-up* 6 meses depois.

A 2ª fase - Desenvolvimento e implementação das atividades propostas prevê que a intervenção conte com três níveis: *1º nível* - atividades de prevenção; *focus-group*; organização de encontros virtuais/presenciais; Seminários e atividades sociais de bem-estar; *2º nível*- Formação/Empoderamento de estudantes como pessoa de referência/facilitador de promoção de literacia em saúde mental para os *focus group* e apoio individual e grupos de apoio/autoajuda e o *3º nível* – criação de uma APP do bem-estar para o aluno.

No *1º nível*, a realização do *focus group* contará com temas propostos pela equipa e temas sugeridos pelos estudantes com objetivo de aumentar a literacia em saúde mental, a resiliência, desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, de bem-estar e de autocuidado como ensaio/teste para a APP e como metodologia de investigação

validada para a recolha de dados que complementem o diagnóstico inicial. Pretende-se a realização de um tema bimensal pela equipa e levantamento junto dos estudantes (através das Associações de estudantes e dos Conselhos Pedagógicos) de mais um tema bimensal; os grupos de discussão serão abertos a todos os estudantes e terão um número máximo de 12 elementos. A dinamização será feita por um profissional com formação na área e depois de concluída a Formação / Empoderamento de estudantes como pessoa de referência, também por um aluno. Pretende-se que a divulgação dos grupos de discussão seja feita nas páginas das instituições, nos Conselhos Pedagógicos, nas Associações de estudantes e junto dos Diretores/Coordenadores de curso. Pretende-se que decorra até ao final do projeto, num total de nove temas propostos (“Afinal o que é a saúde psicológica?”; “Posso melhorar o meu relacionamento com os outros?”; “Porque é importante o autocuidado?”; “É possível lidar melhor com as situações desafiantes da minha vida?”; “Em que é que o *mindfulness* me pode ajudar?”; “Quando comunico com alguém será que me entendem?”; “Como posso aprender a estudar melhor?”; “*Body shaming*. Do que se trata?”; “O sono tem influência na minha saúde psicológica?”) e de nove temas sugeridos pelos estudantes, alternando no espaço/Escolas da Instituição.

Esta metodologia, considerada válida em investigação, tem sido utilizada num leque diversificado de áreas, como a educação e intervenção na saúde (Mitchell & Branigan, 2000) e permite a focalização da discussão num dado assunto, o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse e o facto dos participantes que os compõem terem alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão (Krueger & Casey, 2009). Para a organização dos *focus group* serão tidas em conta referências científicas relevantes em cada área abordada. Todos os participantes nos *focus group* serão avaliados, pré e pós sessões, com um questionário construído para o efeito, com questões de conhecimento e de autoavaliação sobre a temática a abordar e ainda com os instrumentos definidos para o protocolo de avaliação do projeto.

Está de igual forma contemplada a *organização de atividades sociais de bem-estar abertas* a toda a comunidade uma Caminhada pela Saúde Mental com percurso definido e com estações com atividades e questões na área da saúde mental; duas visitas guiadas na cidade; 2 workshops de alimentação/cozinha; 2 workshops de imagem; uma sessão de relaxamento por mês; bem como a organização e realização de um Seminário sobre Saúde

Mental aberto a toda a comunidade para presentación de boas prácticas (convidados) e dos resultados finais do projeto.

No 2º nivel prevê-se a *Formação/Empoderamento de estudantes* como pessoa(s) de referência / facilitador(es) de promoção de literacia em saúde mental para os *focus group* e de apoio individual; esta formação será feita pela equipa do projeto com uma periodicidade de um workshop por semana, com a duração de 2 horas. Serão abordadas as temáticas que contextualizem os nove *focus group* propostos no sentido de aumentar a literacia em saúde mental dos participantes. Para recrutamento destes facilitadores serão mobilizadas as Associações de Estudantes e os estudantes representantes dos cursos, bem como será aberta uma bolsa de voluntários nas páginas das instituições; para a formação/empoderamento de estudantes como pessoa de referência, os interessados serão avaliados pré e pós sessões, tendo por base o protocolo de avaliação previamente definido.

Os *grupos de apoio/autoajuda* têm vindo a ser utilizados no contexto das IES, como forma de partilha de informação e de experiências, bem como para otimizar competências individuais e sociais, visando a promoção dos comportamentos de promoção da saúde e prevenção de comportamentos de risco, considerando uma visão partilhada das potencialidades e dificuldades subjacentes (Johnson et al., 2022).

No 3º nível, prevê-se a *criação de uma APP do Bem-estar do aluno* que permita a organização e disponibilização da informação, formas de apoio e de todas atividades do projeto (por exemplo, documentos com informação; grupos de discussão; recrutamento e identificação de estudantes de referência/facilitadores; atividades de bem-estar propostas e com possibilidade de sugestões; atividades físicas e de lazer disponibilizadas pelas instituições; espaço para questões; eventos científicos). Esta aplicação permitirá a continuidade do projeto de forma organizada e sistematizada sendo uma ferramenta disponibilizada a todos os estudantes no momento da primeira matrícula. Prevê-se que este desenvolvimento decorra durante o projeto.

Por último, a 3ª fase - *Estratégias de monitorização e avaliação (pré, processo, pós)*, espera-se que, no final do projeto, os resultados revelem algumas diferenças do diagnóstico inicial, nomeadamente na resiliência, suporte social, literacia em saúde mental, estratégias de autorregulação e aumento da procura de ajuda. Ambiciona-se

também a utilização generalizada da APP pelos estudantes e a replicação do modelo para outros campus politécnicos.

A avaliação das diferentes fases terá em conta a sua natureza e especificidade. Neste seguimento, será feita para a 1ª fase uma análise dos resultados do diagnóstico, com análise comparativa dos resultados do rastreio e os obtidos no início do projeto. Relativamente ao *focus group*, a avaliação será feita pela análise dos dados de cada uma das sessões de *focus group* previstas e elaboração de um relatório. A monitorização será feita através do número de inscritos em cada sessão podendo implicar alteração ou repetição das temáticas propostas em função da adesão ou estudantes inscritos. Será elaborado um relatório final com a análise fundamentada de todos os *focus group*. Serão realizadas reuniões mensais da equipa para avaliar o desenvolvimento da atividade.

A atividade orientada para o empoderamento/formação contemplará um momento pré teste, no início da formação e de um pós-teste no final da formação, utilizando a escala de literacia em saúde mental e um questionário de satisfação aos estudantes. O *follow up* será feito no final do projeto, aos estudantes de referência que também participaram nos *focus group*. A monitorização contempla a análise do interesse dos estudantes, podendo implicar novas estratégias de recrutamento e, ainda, da assiduidade na formação e disponibilidade para participar nos *focus group*. Será, ainda, monitorizada através de reuniões mensais com a equipa e da análise da procura de apoio individual dos pares. As atividades sociais de bem-estar abertas a toda a comunidade e o Seminário final serão avaliados através de um questionário de satisfação dos participantes. A monitorização será feita através do interesse manifestado pelo número de inscrições e participantes. A criação da APP será monitorizada ao longo das fases do seu desenvolvimento com reuniões com a coordenação do projeto, alguns elementos da equipa e estudantes que participaram nas atividades selecionados aleatoriamente, mensalmente. A avaliação será feita pelos testes de usabilidade.

A monitorização global será feita através de reuniões bimensais com elementos da equipa e dos departamentos envolvidos para avaliar o progresso. A avaliação também será feita através de relatórios de progresso e final.

## Resultados esperados

Espera-se que, no final do projeto, ou seja, no pós-teste, os resultados revelem algumas diferenças relativamente ao diagnóstico inicial, nomeadamente na resiliência e suporte social. Não se esperam grandes alterações no rastreio de saúde mental imputáveis ao projeto, atendendo a que são medidas que implicam algum tempo para se verificarem alterações. Espera-se, todavia, que os estudantes aumentem os níveis de literacia em saúde mental e alarguem o leque de estratégias de autorregulação em função das questões abordadas pelos participantes. Com a continuidade e sustentabilidade das atividades para além do projeto, espera-se melhorar a literacia em saúde das instituições e dos indicadores de saúde dos estudantes.

Por fim, no que diz respeito à replicabilidade e sustentabilidade, o projeto, tal como está delineado, poderá vir a ser replicado em qualquer instituição de ensino superior, desde que tenha recursos humanos que o permitam. Acresce que quando a APP estiver concluída, pode ser uma ferramenta a ser utilizada por instituições similares, com as adaptações de conteúdo relativas às suas particularidades. Pretende-se ainda registar a patente da aplicação quando em funcionamento pleno, permitindo uma facilitação da organização e sistematização das atividades e da interação com os estudantes, favorecendo a sua exequibilidade ao longo do tempo, com recursos internos.

As IES têm a oportunidade de dar o exemplo de boas práticas em relação à promoção da saúde e de utilizar a sua influência para beneficiar a saúde da comunidade a nível local, nacional e internacional, segundo uma abordagem holística e de prestação de serviços partilhados e integrados.

## Referências

- Araújo, L., Fonseca, S., Amante, M. J., Xavier, P., Silva, C., Cordeiro, L., & Magalhães, C. (2022). Saúde mental em estudantes do ensino superior politécnico na pandemia COVID-19. *Revista de Enfermagem Referência*, 6(1), 1-8. <https://doi.org/10.12707/RV21109>.
- Bachert, P., Wäsche, H., Albrecht, F., Hildebrand, C., Kunz, A.M., & Woll, A. (2021). Promoting Students' Health at University: Key Stakeholders, Cooperation, and

- Network Development. *Frontiers Public Health*, 9, 1-12.  
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.680714>
- Breslau, J., Lane, M., Sampson, N., Kessler, R. C. (2008). Mental disorders and subsequent educational attainment in a US national sample. *Journal of Psychiatry Research*, 42, 708-716. <https://doi: 10.1016/j.jpsychires.2008.01.016>
- Despacho nº 5506/2023 da Presidência do Conselho de Ministros, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e Saúde (2023). Diário da República nº92/2023, Série II, pag. 21-23. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5506-2023-212983330>
- Dooris, M., & Doherty, S. (2010). Healthy Universities: current activity and future directions—findings and reflections from a national-level qualitative research study. *Global Health Promotion*, 17, 6–16.  
<https://doi.org/10.1177/1757975910375165>
- Dooris, M., Powell, S., Parkin, D., & Farrier, A. (2021). Health promoting universities: effective leadership for health, well-being and sustainability. *Health Education*, 121, 295–310. <https://doi.org/10.1108/HE-12-2020-012>.
- Ellis, B. J., Bianchi, J., Giskevicius, V., & Frankenhuis, W. E. (2017). Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience. *Perspectives on Psychological Science*, 12(4), 561–587. <https://doi.org/10.1177/1745691617693054>
- Farnell, T., Matijević, A., & Schmidt, N. (2021). The impact of COVID-19 on higher education: A review of emerging evidence. Analytical Report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/069216>
- Fletcher, P., Bryden, P., Schneider, M., Dawson, K., & Vandermeer, A. (2007). Health issues and service utilization of university students: Experiences, practices & perceptions of students, staff and faculty. *College Student Journal*, 41(2), 482-493.
- Guedes Vidal, D.G., Oliveira, G.M., Pontes, M., Maia, R.L., & Ferraz, M.P. (2022). The influence of social and economic environment on health. In J. C. Prata, A.I.

- Ribeiro, & T. Rocha-Santos (Eds.), *Integrated Approach to 21st Century Challenges to Health* (pp. 205-229). One Health Academic Press.
- Hurst, C.S, Baranik, L.E., & Daniel F. (2013). College student stressors: a review of the qualitative research. *Stress Health*, 29, 275–85. <https://doi.org/10.1002/smi.2465>
- Johnson, C., Gitay, R., Abdel-Salam, A.G., BenSaid, A., Ismail, R., Naji Al-Tameemi, R.A., Romanowski, M.H., Kazem, A.I., Fakh, B.M., & Al Hazaa, K. (2022). Student support in higher education: campus service utilization, impact, and challenges. *Heliyon*, 8(12), e12559. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12559>.
- Kitzrow, M. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *NASPA Journal*, 41(1), 165-179. <http://ccvillage.buffalo.edu/wp-content/uploads/sites/74/2017/06/NASPA-Mental-Health-Needs-of-CollegeStudents.pdf>
- Krueger, R., & Casey, M. (2009) *Focus Groups A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications.
- Maia, B., & Dias, P. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: O impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia*, 37, e200067. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>
- Mitchell, K., & Branigan, P. (2000). Using focus groups to evaluate health promotion interventions. *Health Education*, 100(6), 261–268. <https://doi.org/10.1108/09654280010354887>
- Nogueira, M., & Sequeira, C. (2020). Preditores de bem-estar psicológico em estudantes do ensino superior. *Revista ROL de Enfermaria*, 43(1), 356-363.
- Pimentel, M., Mata, M., & Anes, E. (2013). Tabaco e álcool em estudantes: Mudanças decorrentes do ingresso no ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(1), 185-204.



- Reich, W., Harber, K., & Siegel, H. (2008). Self-structure and well-being in life transitions. *Self and Identity*, 7, 129-150. <http://dx.doi.org/10.1080/15298860601119940>
- Ribeiro, Í.J.S., Pereira, R., Freire, I.V., Oliveira, B.G., Casotti, C.A., & Boery, E.N. (2018). Stress and quality of life among University students: a systematic literature review. *Health Professions Education*, 4, 70-77. <http://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.03.002>
- Stewart-Brown, S., Evans, J., Patterson, S., Peterson, S., Doll, H., Balding, J., & Regis, D. (2000). The health of students in institutes of higher education: An important and neglected public health problem? *Journal of Public Health Medicine*, 22(4), 492-499.
- Organização Mundial de Saúde. (1986). Carta de Ottawa para a Promoção da Saúde. Ottawa.
- Organização Mundial de Saúde. (2005). *Basic documents, 45<sup>th</sup> ed.* World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43134>.
- Organização Mundial de Saúde. (2009). *Milestones in health promotion: statements from global conferences.* World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/70578>.
- Watkins, DA., Nugent, R., Yamey, G., Saxenian, H., Mock, C. N., Gonzalez-Pier, E., Jha, P., Alwan, A., & Jamison, D. (2017). Intersectoral policy priorities for health. In D. T. Jamison, H. Gelband, S. Horton, P. Jha, R. Laxminarayan, C. N. Mock, & R. Nugent (Eds.), *Disease control priorities: Improving health and reducing poverty* (3 ed., pp. 23-42). World Bank. Disease Control Priorities. <http://dcp-3.org/chapter/2550/essential-intersectoral-policies-health>.
- Zapata, I., Maté-Muñoz, JL., Higuera, A., Hernández-Lougedo, J., Martín-Fidalgo, N., García-Fernández, P., Redondo-Vega, M.V., & Ruiz-Tovar, J. (2022). Toxic Habits and Well-Being Measures in Spanish Healthcare University Students during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 19(20),13213. <http://doi.org/10.3390/ijerph192013213>.



## SIMPOSIOS

**SIMPOSIO:** Formação Docente: debates, experiências e redes em  
análise

A integração curricular na formação de professores(as) de Música: características, possibilidades e limites

Daniel Augusto de Lima Mariano, ORCID 0000-0003-2852-5805

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)]

### **Resumo**

O estudo aborda as disposições apontadas no Projeto Pedagógicos do Curso (PPC) e quais ações e práticas docentes podem ser desenvolvidas em um contexto de integração curricular na formação de professores(as) de Música. Em um estudo teórico fundamentado nos conceitos sobre teoria do currículo e integração curricular observamos as disposições curriculares e as práticas pedagógicas integradas na Licenciatura em Música da UERN aliadas ao relato de experiências desenvolvidas em uma pesquisa-ação neste mesmo contexto. Neste sentido, procuramos refletir sobre as práticas docentes desenvolvidas na tese de doutorado deste pesquisador e suas possíveis ações integradas, nos aproximando assim de uma compreensão sobre algumas características, concepções, convergências e divergências da integração curricular. Através deste recorte da pesquisa procuramos compreender quais processos podem ser realizados para a formação de licenciandos(as) em Música para desenvolver a prática e a docência em Música, assim como conhecer quais saberes podem ser construídos com o(a) licenciando(a) em Música a partir de uma Aprendizagem Baseada em Projetos. A pesquisa-ação está sendo realizada em duas etapas, mais precisamente em dois locais distintos. A primeira etapa foi realizada na UNIRIO, na graduação em Licenciatura em Música e a segunda etapa está sendo realizada desde maio de 2023, na graduação em Licenciatura em Música da UERN. As análises preliminares apontam como características a disposição docente e proatividade discente como forças motrizes da interdisciplinaridade; as possibilidades de articulações entre disciplinas, docentes, períodos letivos e ações de extensão interdepartamentais como potencializadoras de integração curricular; as limitações impostas pelo excesso de disciplinas e suas demandas, curto prazo do semestre letivo e tempo disponível para dedicar-se ao projeto.

*Palavras-chave:* formação de professores; currículo; integração curricular; Educação Musical.

### **Curricular integration in the training of music teachers: characteristics, possibilities and limits**

#### Abstract

The study pointed out in the Pedagogical Project of the Course (PPC) and which actions and teaching practices can be developed in a context of curricular integration in the training of music teachers. From a theoretical study based on the concepts of curriculum theory and curriculum integration, we observed the curricular dispositions and the pedagogical practices integrated in the Degree in Music at UERN, allied to the report of experiences developed in an action research in this same context. In this sense, we seek to reflect on the teaching practices developed in this researcher's doctoral thesis and their possible integrated actions, thus approaching an understanding of some characteristics, conceptions, convergences and divergences of curricular integration. Through this part of the research, we seek to understand which processes can be carried out for the training of music graduates to develop music practice and teaching, as well as to know what knowledge can be built with the graduate in Music from a Project-Based Learning. The action research is being carried out in two stages, more precisely in two different places. The first stage was held at UNIRIO, in the graduation in Music Degree and the second stage is being carried out from May 2023, in the graduation in Music Degree at UERN. Preliminary analyzes point to characteristics such as teacher willingness and student proactivity as driving forces of interdisciplinarity; the possibilities of articulations between disciplines, professors, academic periods and interdepartmental extension actions as potentializers of curricular integration; the limitations imposed by the excess of disciplines and their demands, the short term of the academic semester and the time available to dedicate to the project.

*Keywords:* teacher training; curriculum; curriculum integration; Musical education.

Este artigo é um recorte da tese de doutoramento em construção, realizada a partir de uma pesquisa-ação, em duas fases, com dois grupos de estudantes matriculados(as) nos cursos de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na cidade do Rio de Janeiro/RJ, e da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Mossoró/RN<sup>17</sup>.

A partir deste estudo procuramos compreender quais processos podem ser realizados para a formação de licenciandos em Música para desenvolver a prática e a docência em Música, assim como conhecer quais saberes podem ser construídos com o(a) licenciando(a) em Música a partir de uma Aprendizagem Baseada em Projetos. Neste sentido, buscamos entender como as práticas informais de aprendizado musical podem contribuir na formação do professor de Música e quais materiais didáticos e artísticos podem ser utilizados e produzidos a partir deste processo.

A produção de teses na área de Música tem trazido muitos temas emergentes nos últimos anos (TOMÁS, 2015; 2020), principalmente no contexto da Educação Musical (PEREIRA, 2019a; 2019b). Dentre estes temas, alguns contestam o ensino tradicional de música em aspectos teóricos e práticos, buscando construir alternativas para estes processos em vários âmbitos, sendo um deles a formação inicial do(a) licenciando(a) em Música no Ensino Superior. Souza (2015) aponta uma inovação no campo pedagógico-musical em tópicos como a relativização dos papéis de professores(as)/alunos(as), dentre outros. Segundo a pesquisadora

Outra mudança importante que temos incorporado na área de educação musical é um tipo de relação ensino-aprendizagem na qual os professores se tornam ao mesmo tempo aprendizes e consultores do processo de construção de conhecimentos. Isso cria uma nova postura, outras formas de colaboração entre alunos/professores, entre alunos/alunos, trazendo desafios para o ato de aprender e ensinar: o educador musical não é o único

---

<sup>17</sup> O pesquisador é docente efetivo da graduação em Licenciatura em Música da UERN desde 2018. Atualmente, está doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Música pela UNIRIO, a partir de um Projeto de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais do Ensino Superior (PCI) firmado entre as duas instituições.

responsável pela transmissão de conhecimento, tornando-se um orientador, uma vez que o acesso ao conhecimento já não é mais um monopólio de poucos, e os professores deixam de ser os guardiões do saber (SOUZA, 2015, p. 33-34).

A graduação em Licenciatura em Música é um curso diversificado que prepara o(a) licenciando(a), em múltiplas perspectivas, para o contexto laboral no qual um(a) profissional em pedagogia musical possa atuar. Tem como pilar o ensino de Música, contudo, é indissociável dos outros fazeres do campo – tais como a performance musical, a regência, composição, a pesquisa musicológica e etnomusicológica –, ou mesmo os atravessamentos que a Música faz com outras áreas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UERN (UNIVERSIDADE..., 2018), no campo de Conhecimento Instrumental cuidamos para que a prática de um instrumento ou de canto na formação do(a) licenciando(a) em Música seja indispensável, pois o instrumento musical, como veículo de expressão artística, possibilita a sensibilização e a compreensão da linguagem musical. A vivência musical no instrumento fornece subsídios para uma prática pedagógica ativa e eficaz, podendo ainda ser contemplados, neste campo, estudos relacionados à análise aplicada a estilos, repertórios e interpretação musical. Este campo de conhecimento é desenvolvido em nosso curso a partir das disciplinas de práticas instrumentais denominadas *Instrumento*<sup>18</sup>.

Desde o ingresso como professor efetivo na UERN<sup>19</sup> no semestre letivo 2017.2<sup>20</sup>, buscamos construir, junto aos(às) colegas do Departamento de Artes (DART) e aos(às) estudantes, propostas inovadoras na prática pedagógica do instrumento, valendo-nos de metodologias ativas, sobretudo em práticas coletivas, que conduzem os(as) aprendentes

---

<sup>18</sup> Tais disciplinas são realizadas em quatro semestres e enumeradas de I a IV. O(A) licenciando(a) optará entre Violão, Teclado/Piano, Flauta Doce/Transversal, Saxofone, Violino, Canto ou Percussão. O(a) estudante deve matricular-se em apenas uma das opções.

<sup>19</sup> No estatuto aparece, com primazia, o nome FUERN, como aponta o Estatuto da FUERN (2018). No entanto, nos demais documentos oficiais e comunicação interna e externa, a sigla utilizada é UERN.

<sup>20</sup> Em março de 2018.



de diversos períodos letivos a integrem-se e imergirem no processo de produção de uma apresentação musical.

Nos quatro últimos períodos letivos, buscamos desenvolver o conhecimento e a vivência de um projeto musical<sup>21</sup> em diversos componentes curriculares ministrados por este docente – Prática de Conjunto, Violão, Técnica Vocal, Canto Coral e Regência. As ações englobam desde a escolha de repertório a uma temática que seja o fio condutor que unirá as diversas canções ou peças escolhidas pelos(as) musicistas; o aprendizado e o ensino coletivo e colaborativo entre professor e estudantes, com a criação de material pedagógico-musical sobre os registros dos processos; a construção de conceito visual e gráfico sobre o espetáculo, assim como concepção de fotografia, figurino, cenário, sonorização e iluminação<sup>22</sup>.

Muitas destas proposições desenvolvem-se em processos pedagógico-musicais por vezes classificados como informais, conforme aponta Lucy Green (2002, 2005a, 2005b, 2008). O trabalho desta pesquisadora embasa nossas proposições, buscando este olhar sobre a aprendizagem de músicos populares (GREEN, 2002) e como estes processos podem ser sistematizados em sala de aula (GREEN, 2005a; 2005b; 2008). Dentre alguns pontos de partida que temos aplicado na aulas de Prática de Conjunto e Instrumento, incluímos os propostos por Lucy Green, tais como: (a) permitir que os educandos escolham o repertório; (b) aprendizado por meio da audição e cópias de gravações; (c) desenvolvimento em grupo, com o mínimo da orientação do professor; (d) vivência do processo de maneira pessoal, frequentemente desordenada; por fim, (e) integração da audição, execução (tocar, cantar), improvisação e composição (GREEN, 2012, p. 69).

Uma das técnicas que utilizamos para desenvolver o processo educativo nas disciplinas que envolvam práticas musicais coletivas no curso da Licenciatura em Música da UERN é a *Aprendizagem Baseada em Projetos* (ABP). Tal técnica pode ser descrita como uma metodologia em que os estudantes “se envolvem com tarefas e desafios para

---

<sup>21</sup> Em 13 de julho de 2019, realizamos, com os(as) matriculados(as) nas disciplinas Instrumento II (Canto), Instrumento IV (Canto) e a disciplina optativa Prática de Conjunto a produção do espetáculo *Nordeste Cantado*, apresentado no Teatro Lauro Monte Filho, em Mossoró/RN (UERN TV, 2019).

<sup>22</sup> Junto a estes elementos, desenvolvemos o pensamento logístico sobre o processo, desde a organização de ensaios à logística de transporte e alimentação, assim como sobre a sustentabilidade financeira que um espetáculo musical deve observar, seja em contexto artístico profissional ou mesmo no contexto artístico-pedagógico, que pode ser aplicada na educação básica ou em outros espaços educativos.

resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora de sala de aula” (MORAN, 2018, p. 16), que busca engajá-los(as) “na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados” (MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2008, p. 17).

William Bender aponta que a *Aprendizagem Baseada em Projetos* é um “modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa na busca de soluções” (BENDER, 2014, p. 9). Este processo posiciona os(as) aprendentes frente a questões interdisciplinares, que exigem tomada de decisões individuais e em grupo para uma aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo, identificando problemas e buscando resolvê-los. Estimula o pensamento crítico, criativo e reflexivo a partir dos procedimentos de constante replanejamento no decorrer das etapas de um projeto, com processos que incluem a autoavaliação, a avaliação entre pares e rodas de conversa (MORAN, 2018, p. 17)<sup>23</sup>.

Dos vários modelos de referência para a implementação da metodologia de projetos, a que se mostra mais adequada aos nossos objetivos é a *abordagem-projeto*, que consiste em processos de duração de longo prazo – a serem realizadas entre um semestre ou um ano, com desdobramentos –, que buscam soluções mais complexas, envolvendo temas transversais e demandando a colaboração interdisciplinar. Nossa proposta caracteriza-se também como um *projeto construtivo*, pois suas finalidades são construir algo novo, criativo no processo e/ou no resultado, assim como um *projeto integrador* (interdisciplinar), pois integram mais de uma área de conhecimento.

Para aprofundamento teórico da análise a ser realizada sobre as práticas integradas e informais de aprendizado em Música propomos estudar o conceito de currículo integrado e suas possibilidades na formação de licenciandos(as) nesta área. A partir da

---

<sup>23</sup>Dos vários modelos de referência para a implementação da metodologia de projetos, a que se mostra mais adequada aos nossos objetivos é a *abordagem-projeto*, que consiste em processos de duração de longo prazo, a serem realizadas entre um semestre ou um ano, com desdobramentos, que busca soluções mais complexas, que envolvem temas transversais e demandam a colaboração interdisciplinar. Nossa proposta caracteriza-se também como um *projeto construtivo*, pois suas finalidades são construir algo novo, criativo no processo e/ou no resultado, assim como um *projeto integrador* (interdisciplinar), pois integram mais de uma disciplina e área de conhecimento.

proposta de método de projetos formulada em 1918 pelo pedagogo estadunidense William H. Kilpatrick, o trabalho curricular integrado tem se mostrado muito promissor no comprometimento e atenção dos(as) estudantes com sua aprendizagem e desenvolvimento de destrezas e conhecimentos que lhes permitem uma qualidade de vida nos ambientes sociais (SANTOMÉ, 1998, p. 204).

Dentre as diversas propostas de elaboração de projetos curriculares integrados, algumas podem se dar: (a) correlacionando disciplinas; (b) através de temas, tópicos ou ideias; (c) em torno de uma questão da vida prática e diária; (d) a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes; (e) através de conceitos; (f) em torno de períodos históricos e ou espaços geográficos; (g) com base em instituições e grupos humanos; (h) em torno de descobertas e invenções (i); mediante áreas do conhecimento (SANTOMÉ, 1998, p. 206-209).

Com vistas a contribuir para a área de Música e Educação Musical com a incorporação de outras práticas buscamos compreender as construções possíveis de um currículo integrado no contexto da Licenciatura em Música.

Diante da realidade apresentada acima, buscando compreender como esta proposta metodológica pode nortear processos educativos no Ensino Superior, formulamos as seguintes questões de pesquisa: O que percebo hegemonicamente nas práticas de professores de música que formam docentes para a educação básica são de perspectiva conservatorial e eurocentrada, com pouco (ou nenhum) espaço para música brasileira. No que percebo, faltam propostas que se relacionem às práticas populares, voltadas para a música popular. O problema de minha pesquisa, inspirado nestas percepções, passa por entender por que esta área da Música apresenta, em suas propostas curriculares, poucos componentes curriculares vinculados a práticas de música. Ao contrário, as propostas passam por poucos componentes práticos. (1. Falar do estudo citado na orientação que usa o conceito de Bourdieu; ),

Na busca de responder estas questões propomos, como **objetivo geral**:

- Compreender as potencialidades das aprendizagens chamadas de *informais* para a construção de práticas formativas integradas nas experiências dos discentes.

Para contribuir com esta realização, somam-se os **objetivos específicos**:

- identificar as contradições entre o ensino conservatorial e as propostas de *Aprendizagem Baseada em Projetos*;

- analisar a participação dos estudantes em propostas que se organizam com base na *Aprendizagem Baseada em Projetos*;

- compreender como a proposta de currículo integrado (inserir nota de rodapé explicando pode ou não estar em concomitância com o embasamento da *Aprendizagem Baseada em Projetos*;

### **Método**

Pretendemos adotar a noção de pesquisa-ação predominantemente existencial (BARBIER, 2007, p. 76) e integral (MORIN, 2004, p. 79), que se caracterizam como um modelo aberto de pesquisa-ação feita “por, para, sobre e – sobretudo – com os atores, amplamente educacional, sem excluir o rigor metodológico” (BARBIER, 2007, p. 77-79). Sendo ambas as definições muito parecidas, os referidos autores a retratam como uma forma de pesquisa praxiológica, na qual o pesquisador se torna o mediador e promove um processo simples, que ocorre em um período curto, e os membros do grupo se tornam íntimos colaboradores.

O pesquisador intervém criando as condições, favorecendo uma análise de conjunto do problema em questão e uma tomada de consciência das condições que os criam. Desta forma, ele é o animador do grupo, aquele que organiza os temas de discussão e propõe novas pistas a explorar, em termos de ação (BARBIER, 2007, p. 57). Segundo Morin (2004, p. 92), a participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando a autonomia, no qual prevalece o diálogo nas relações de cooperação e de colaboração. Desta forma, este modelo de pesquisa-ação fundamenta-se na necessidade de participação ativa nas diversas etapas do processo.

A pesquisa-ação será realizada em duas etapas, mais precisamente em dois locais distintos. A primeira etapa será realizada na UNIRIO, na graduação em Licenciatura em Música, em um componente curricular optativo denominado Prática de Conjunto, sob responsabilidade da Profa. Dra. Silvia Sobreira. Entretanto, as atividades só poderão ser iniciadas após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A partir desta aprovação, acreditamos que esta etapa poderá ser implementada em meados do mês de outubro de 2022.

A segunda etapa será realizada a partir de abril de 2023 na graduação em Licenciatura em Música da UERN, no componente curricular obrigatório Prática de Conjunto, sob responsabilidade do proponente deste projeto.

### **Participantes**

A população a ser contemplada são estudantes<sup>24</sup> matriculados(as) nos componentes supracitados, que participarão da pesquisa em um contexto de ensaios musicais. O número de participantes pode variar, em cada uma das etapas, de cinco a cerca de vinte indivíduos. Os critérios de inclusão são estabelecidos pelo vínculo do(a) estudante à graduação em Licenciatura em Música, sendo excluídos os sujeitos que não estejam em processo de licenciamento nesta área de conhecimento. Os participantes serão os alunos interessados em cursar a disciplina Prática de Conjunto, que em geral, no período de matrícula enviam e-mails aos professores perguntando sobre a possibilidade de se inscrevem na disciplina. Ao procurarem a professora Silvia Sobreira, eles receberão as primeiras informações sobre o objetivo da pesquisa, combinando um futuro encontro para maiores esclarecimentos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como a disciplina Prática de Conjunto é oferecida em outros horários, por vários professores, os alunos que não estiverem dispostos a participar do estudo poderão ser indicados para outras turmas. Do mesmo modo, aqueles que decidirem interromper sua participação no estudo também serão encaminhados para outras turmas. Portanto, dentro dos critérios de inclusão para a participação no estudo, ficará claro para o aluno só poderão participar desta turma aqueles que assinarem o TCLE. Todavia, a pesquisa não apresenta riscos para os(as) participantes, que têm assegurado o direito de revogação de sua participação da pesquisa a qualquer tempo. Como benefício, a participação neste estudo fornecerá mais informações sobre o tema desta pesquisa.

### **Materiais**

Após a identificação das demandas com os(as) licenciandos(as) que estarão matriculados(as) à época da pesquisa<sup>25</sup>, estabeleceremos aquilo que, no jargão do

---

<sup>24</sup> Público de faixa etária a partir de dezoito anos.

<sup>25</sup> Provavelmente, nos semestres 2022.2 e 2023.1.

professorado, são chamados de “os combinados”. Estes acordos servirão de base para as ações e negociações do coletivo, no qual os membros do grupo de ação tornar-se-ão ativos, participantes e aliados do pesquisador (BARBIER, 2007, p. 120). A segunda ação será o planejamento da intervenção e sua realização em espiral<sup>26</sup>.

O levantamento de informações e a produção dos dados serão feitos a partir de ferramentas que contribuam para a resolução dos problemas. Utilizarei fundamentalmente cinco, das quais Barbier ressalta duas em particular: a observação participante ativa e o diário (BARBIER, 2007, p. 126). As demais serão entrevistas, aplicação de questionários<sup>27</sup> e registros audiovisuais, que serão realizadas com os(as) participantes especificamente para os propósitos da pesquisa. Em nosso estudo qualitativo, a análise e interpretação destes dados serão tratados por técnicas de análise de conteúdo.

Nossa pesquisa não terá financiamento. Portanto, quaisquer eventuais gastos decorrentes da participação da pesquisa serão abonados pelo pesquisador. Ao final da defesa da tese e conseqüente finalização da pesquisa os resultados do estudo serão divulgados tanto para os participantes quanto para instituições onde os dados foram obtidos.

### **Procedimento**

Após a identificação das demandas com os(as) licenciandos(as) que estarão matriculados(as) à época da pesquisa<sup>28</sup>, estabelecemos um contrato de caráter aberto, que servirá de base para as ações e negociações do coletivo, no qual os membros do grupo de ação tornar-se-ão ativos, participantes e aliados do pesquisador (BARBIER, 2007, p. 120). A segunda ação será o planejamento da intervenção e sua realização em espiral<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> Segundo Kemmis e Wilkinson (2008, p.43), este estágio consiste em uma série de ciclos autorreflexivos – também chamados de ciclos problematizadores –, nos quais o pesquisador constitui um planejamento de mudança, seguido de uma ação e observação do processo e das conseqüências dessa mudança. A partir daí, os atores refletem sobre estes processos e suas conseqüências e então realizam um replanejamento, para daí seguir novamente para os estágios de ação, reflexão e replanejamento, e assim por diante.

<sup>27</sup> Serão desenvolvidos a partir das demandas que emergirem da pesquisa-ação e aplicados virtualmente através do aplicativo Google Forms – contendo perguntas não obrigatórias, caso o(a) participante se recuse a responder.

<sup>28</sup> Provavelmente, nos semestres 2021.2 e 2022.1. É necessário flexibilidade em relação ao grupo focal.

<sup>29</sup> Segundo Kemmis e Wilkinson (2008, p.43), este estágio consiste em uma série de ciclos autorreflexivos – também chamados de ciclos problematizadores –, nos quais o pesquisador constitui um planejamento de mudança, seguido de uma ação e observação do processo e das conseqüências dessa mudança. A partir

Aplicamos esta pesquisa-ação com duas turmas do componente Prática de Conjunto em dois semestres letivos, que são previstos em cerca de 15 encontros semestrais de uma hora e quarenta minutos, contabilizando 30 encontros ao final. Estão previstos também encontros extras para a realização de ensaios e/ou apresentações, a serem determinados à época da ação.

O levantamento de informações e a produção dos dados foram feitos a partir de ferramentas que contribuam para a resolução dos problemas. Utilizaremos fundamentalmente cinco, das quais Barbier ressalta duas em particular: a observação participante ativa e o diário (BARBIER, 2007, p. 126). As demais serão entrevistas, aplicação de questionários e registros audiovisuais, realizadas com os(as) participantes. Em nosso estudo qualitativo, a análise e interpretação destes dados serão tratados por técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2002). No primeiro semestre ao terceiro nos concentraremos na Pesquisa Bibliográfica sobre os temas propostos, procedimento inerente ao processo de pesquisa.

### **Resultados**

As análises preliminares apontam como características a disposição docente e proatividade discente como forças motrizes da interdisciplinaridade; as possibilidades de articulações entre disciplinas, docentes, períodos letivo e ações de extensão interdepartamentais como potencializadoras de integração curricular; as limitações impostas pelo excesso de disciplinas e suas demandas, curto prazo do semestre letivo e tempo disponível para dedicar-se ao projeto.

### **Discussão**

O curso de Licenciatura em Música vem buscando se adequar às demandas da sociedade e do mercado de trabalho, o que exige dos(as) docentes uma revisão dos procedimentos pedagógicos. Desta forma, buscamos com nossas ações pedagógicas suprir tais demandas e refletir constantemente sobre este processo na docência do Ensino Superior, visando o melhoramento da formação dos(as) licenciandos(as), que serão potenciais multiplicadores(as) destas ações na Educação Básica.

---

daí, os atores refletem sobre estes processos e suas consequências e então realizam um replanejamento, para daí seguir novamente para os estágios de ação, reflexão e replanejamento, e assim por diante.

De acordo com as expectativas do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UERN (UNIVERSIDADE, 2018), propomos com nosso projeto de pesquisa a articulação entre teoria e prática na formação inicial do(a) professor(a) de Música, o que aponta para formas alternativas de didática. Neste sentido, professor(a) e aprendente partilham da mesma experiência: descobrem e criam o que aprendem. Há uma necessidade de preparar os(as) estudantes para serem produtores(as) e criadores(as) de conhecimentos, o que implica ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento da capacidade crítica que possibilitem o(a) aprendente, ao encontrar um problema, a capacidade de formular e avaliar as hipóteses com vistas à sua solução.

Assim, buscando dinamizar os componentes curriculares do Projeto Pedagógico do curso no tocante às disciplinas, práticas de ensino e atividades complementares – junto à produção de materiais de cunho didático-pedagógico que possam dar suporte a estas atividades e à proposição de ações inovadoras que elevem a qualidade do ensino na graduação e englobem todos os elementos necessários ao fazer artístico-pedagógico em Música –, é que propomos este projeto de pesquisa. Pretendemos contribuir com a produção científica das áreas de Educação e Educação Musical, no que tange ao ensino de Música à luz das metodologias ativas, somando ao escopo de pesquisas que emergem sobre estas temáticas.

### **Referências**

- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bender, W. (2014). *Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2004). *Resolução CNE/CES 2/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música*. Brasília.
- Gadotti, M. (2008). *História das ideias pedagógicas*. 8ª ed. São Paulo: Ática.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Ashgate Press.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate.



- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (2008). A pesquisa participativa e o estado da prática. En Pereira, J. & Zeichner, K. (org.). *A pesquisa na formação docente* (pp. 43-66). Belo Horizonte: Autentica.
- Markham, T.; Larmer, J. & Ravitz, J. (2008). *Aprendizagem Baseada em Projetos: guia para professores do ensino fundamental e médio*. Porto Alegre: Artmed.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. En Bacich, L. & Moran, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (pp. 1-25). Porto Alegre: Penso.
- Morin, A. (2004). *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Souza, J. (2015). Inovação em Educação Musical: reflexões para as práticas de ensino de música. En Albuquerque, L.; Rogério, P. & Nascimento, M. (org.). *Educação Musical: reflexões, experiências e inovações*. Fortaleza: Edições UFC.
- Universidade Estadual Do Rio Grande Do Norte. (2018). Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Faculdade de Letras e Artes. Departamento de Artes. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música*. Mossoró: DART.
- UERN TV. Youtube: **Nordeste Cantado**, 17 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V6YUbaFQcGc>. Acesso em: 24 ago. 2019.

**SIMPOSIO:** Trabajo colaborativo en alumnado de educación superior: construcción y validación de un protocolo de observación

Construcción de un instrumento de observación del trabajo colaborativo en  
alumnado de Educación Superior

Irene González-Díez (0000-0002-1481-7172)<sup>a</sup>

Leandro S. Almeida (0000-0002-0651-7014)<sup>b</sup>

María Consuelo Saiz-Manzanares (0000-0002-1736-2089)<sup>a</sup>

Claudia P. Pedroza Canal (0000-0003-2342-1302)<sup>c</sup>

Miguel Ángel Carbonero-Martín (0000-0002-2057-1762)<sup>d</sup>

Luis J. Martín-Antón (0000-0003-0534-960X)<sup>d</sup>

Carmen Varela Vázquez (0000-0002-3009-0348)<sup>a e</sup>

Paula Molinero-González (0000-0003-4283-9149)<sup>d</sup>

Wendy Lilibeth Arteaga-Cedeño (0000-0002-4134-4884)<sup>d</sup>

<sup>a</sup>Universidad de Burgos, <sup>b</sup>Universidade do Minho, <sup>c</sup>Universidade Federal do Espírito  
Santo, <sup>d</sup>Universidad de Valladolid, <sup>e</sup>Universitat de Barcelona

Irene González-Díez (igdiez@ubu.es)

## Resumen

El Proceso Bolonia ha supuesto un aumento de la importancia del trabajo colaborativo en el EEES, junto a la necesidad de evaluar las competencias del alumnado durante el mismo. El documento presenta la fundamentación y los primeros pasos de validación de un protocolo de observación del trabajo colaborativo en Educación Superior. En este proyecto participan académicos e investigadores de las Universidades de Burgos y Valladolid (España), Minho (Portugal) y Federal do Espírito Santo (Brasil). La importancia de este protocolo radica en la relevancia que adquiere el trabajo colaborativo del alumnado en las nuevas prácticas instruccionales de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es generar un instrumento útil en la evaluación de las dinámicas colaborativas y el nivel de participación y producción del alumnado, con implicaciones para la práctica docente y la investigación.

Palabras clave: Enseñanza Superior, aprendizaje, trabajo colaborativo, práctica docente

## **Construction of an observation instrument for collaborative work in Higher Education Students**

### **Abstract**

The Bologna Process has meant an increase in the importance of collaborative work in the EEES, together with the need to assess the skills of students during it. This document presents the foundation and the first steps of validation of a collaborative work observation protocol in higher education. Academics and researchers from the Universities of Burgos and Valladolid (Spain), Minho (Portugal) and Federal do Espírito Santo (Brazil) participate in this project. The importance of this protocol lies in the relevance that the collaborative work of the students acquires in the new pedagogical practices of teaching-learning. The objective is to generate a useful instrument in the evaluation of collaborative dynamics and the level of participation and production of the students, with implications for teaching practice and research.

**Keywords:** Higher education, learning, collaborative work, pedagogical practices

### **Introducción**

El objetivo de la enseñanza superior es preparar a los estudiantes para su futuro profesional y laboral. Además de su preparación científica, esto incluye la adquisición por parte del estudiantado de competencias de trabajo colaborativo desde entornos instruccionales dirigidos a lograr este fin (Sridharan et al., 2019). Las metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el trabajo colaborativo favorecen la exposición del estudiantado a entornos flexibles y desafiantes con potencialidad para simular contextos de trabajo reales, intensificando su profesionalización. Al mismo tiempo, el trabajo colaborativo favorece la articulación teoría-práctica y la mejora de los conocimientos del alumnado en diversos contextos laborales (Bento et al., 2021).

Específicamente, la transformación de la universidad desde el proceso Bolonia ha remarcado el desarrollo del trabajo colaborativo, que ha sido una de las prácticas instruccionales que ha adquirido mayor relevancia en este proceso de transformación

educativa (Fraile et al., 2020). Se reconoce que a través del trabajo colaborativo se proporciona al alumnado un ambiente que maximiza su aprendizaje al colaborar con otros estudiantes y considerar diferentes puntos de vista (Ko, 2014). De esta forma, con el cambio de paradigma, el profesorado no sólo tiene funciones de orientación y tutorización del alumnado en su proceso de aprendizaje, sino que también promueve la conciliación de los conocimientos teóricos con el trabajo en contextos prácticos (Batista et al., 2021). Todo ello prepara al estudiantado para su futuro profesional, mejorando su empleabilidad y desarrollando un amplio conjunto de competencias transversales requeridas por el mercado laboral actual (Sridharan et al., 2019). Más concretamente, el trabajo colaborativo ayuda al estudiantado a incrementar sus habilidades sociales como, por ejemplo, la empatía, la interdependencia, la capacidad de comunicar o el compromiso (Batista et al., 2021).

Entre las metodologías de enseñanza-aprendizaje de tipo grupal se puede destacar el aprendizaje cooperativo. Dicha metodología es una técnica de aprendizaje que se fundamenta en la organización del alumnado en pequeños grupos de trabajo. El objetivo de la misma es el de maximizar el aprendizaje de todos sus componentes (Babo et al., 2021; Johnson & Johnson, 2016). Asimismo, la metodología cooperativa se caracteriza por el uso de métodos heterogéneos, nivelando los grupos y homogeneizando la enseñanza, y tiene como principio la inclusión de todo el alumnado considerando sus diferencias individuales (Capellini et al., 2020).

Los cambios recientes en la Educación Superior refuerzan el papel activo de los estudiantes tanto en su aprendizaje como en el desarrollo de habilidades. No obstante, la autonomía y el rol activo del estudiantado requiere la utilización por parte del profesorado de estrategias de autorregulación durante el proceso de aprendizaje. Dichas estrategias, aunque están relacionadas con características individuales también dependen de las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (Sáiz-Manzanares et al., 2023). El trabajo grupal crea oportunidades de corregulación del aprendizaje entre sus miembros, siendo la autorregulación una estrategia clave para el éxito en el marco de la Educación Superior (Fraile et al., 2020). En este sentido, programas formativos metacognitivos o de desarrollo de la autorregulación, como por ejemplo el recurso a entornos e-learning con

recursos que favorezcan la autorregulación han demostrado mejoras en los resultados de aprendizaje (Sáiz-Manzanares et al., 2023). Además, las estrategias metacognitivas están condicionadas por la gestión que el estudiantado hace de las variables socioemocionales, siendo ambas las que más explican la conducta procrastinadora del alumnado de Educación Superior y por ende la calidad de las respuestas de aprendizaje (Martín-Antón et al., 2022). De igual modo, la mejora y enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje a través del trabajo colaborativo en pequeños grupos se produce en escenarios asíncronos, como son los entornos de docencia virtual aunque con diferentes condicionantes (Hoppe et al., 2021). Por ello, es importante incrementar la investigación en esta línea para poder conocer los aspectos determinantes que promueven las habilidades metacognitivas de los estudiantes a través de herramientas de docencia virtual (Zhu et al., 2022). Dichos entornos bien diseñados pueden favorecer el desarrollo de sistemas de aprendizaje autorregulado (SRL) y de retroalimentación. Concretamente, parece existir una laguna en el ámbito de investigación de los fenómenos psicosociales que influyen en la dinámica del trabajo dentro de los equipos colaborativos, estos fenómenos se miden mayoritariamente a través de rúbricas y pruebas de evaluación (Bohórquez & Checa, 2019). El desarrollo de entornos virtuales con estas características cognoscitivas requiere la contribución conjunta de expertos en psicología del aprendizaje y expertos en inteligencia artificial (Sáiz-Manzanares et al., 2022).

Otro de los grandes pilares del proceso Bolonia es la implementación de la evaluación continua (Fraile et al., 2020). Específicamente, se ha puesto de manifiesto que el profesorado tenga que utilizar una mayor diversidad de métodos de evaluación, más allá de los tradicionales exámenes finales (Ko, 2014). La razón ha sido la inclusión de las clases prácticas y del proceso de evaluación continua, potenciando el desarrollo de la evaluación formativa entendida como parte del proceso de aprendizaje. Dicha evaluación formativa se concibe como un proceso de acompañamiento al estudiantado durante todo el proceso de aprendizaje. Esta práctica proporciona al profesorado y al estudiantado información sobre el progreso durante dicho proceso. Este hecho proporciona una retroalimentación que facilita la realización de ajustes a lo largo de todo el proceso (Fraile et al., 2020; Sáiz-Manzanares et al., 2022). Dadas estas preocupaciones, el trabajo en

grupo puede crear oportunidades para evaluar los logros y el trabajo de los estudiantes de una forma continuada.

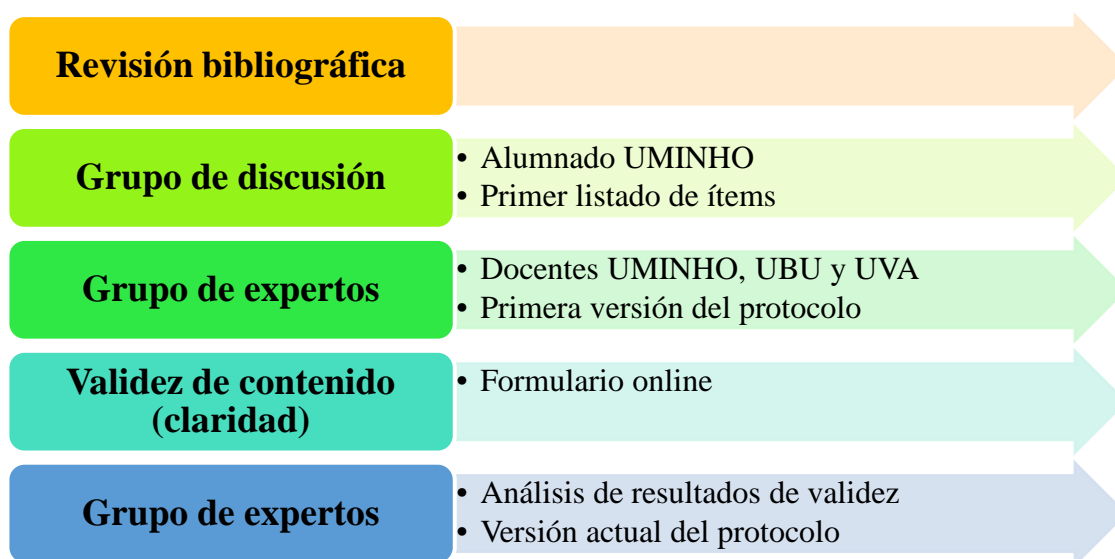
En resumen, la Educación Superior en Europa está desarrollando a través del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) un proceso de transformación al que se ha añadido en los últimos años el proceso de digitalización. La implantación de este último se ha acelerado por la crisis sanitaria por COVID-19 (Sáiz-Manzanares et al., 2023; Sánchez-Caballé & Esteve-Mon, 2023). Más concretamente, la pandemia ha supuesto un reto para el sistema universitario en el desarrollo de actividades que implicasen el trabajo en equipo. Dicho reto, ha sido abordado desde la utilización de distintas técnicas y herramientas para aplicar en enseñanza virtual (Zhu et al., 2022).

Atendiendo al estado del arte anteriormente descrito, este trabajo presenta la elaboración de un «Protocolo de Observación del Trabajo Colaborativo en alumnado de Educación Superior» que ha sido aplicado en un estudio piloto en las Universidades de Burgos y Valladolid en España, y Universidade do Minho en Portugal. El objetivo fue generar un instrumento útil en la evaluación de las dinámicas colaborativas y el nivel de participación y producción del alumnado, con implicaciones para la práctica instruccional y la investigación. ~~Creemos~~ La elaboración de un instrumento de evaluación con estas potencialidades puede ampliar la investigación en torno a las prácticas instruccionales en la Educación Superior.

### **Metodología**

En primer lugar, se describe la secuencia de pasos efectuada en el proceso de construcción y validación del «Protocolo de Observación del Trabajo Colaborativo en alumnado de Educación Superior» (ver Figura 1).

**Figura 1.** *Proceso de construcción y desarrollo del instrumento.*



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, con el objetivo de conocer el estado del arte se realizó una revisión bibliográfica sobre las investigaciones que abordan utilización de la observación del trabajo colaborativo en Educación Superior. Seguidamente, se conformó un grupo de discusión sobre la relevancia y la dinámica del trabajo de grupo en el que participó alumnado de 4º curso del Grado en Psicología de la Universidade do Minho. A continuación, como resultado de este trabajo de discusión se elaboró un primer listado de ítems. Este primer listado fue evaluado por un grupo de expertos formados por profesorado de las universidades de Burgos (UBU), Minho (UMINHO) y Valladolid (UVA).

En segundo lugar, se procedió a realizar una validación de contenido de los ítems formulados. Concretamente, se evaluó la claridad de los ítems en docentes portugueses, brasileños (docentes de la Universidad Federal de Espírito Santo) y españoles. Para ello se envió un formulario *online* en el cual se evaluaba cada ítem en una escala tipo Likert de 1 a 5 (1 = Totalmente en desacuerdo con la redacción del ítem y 5 = Totalmente de acuerdo con la redacción del ítem). El formulario incluía para cada ítem un apartado de sugerencias referido a ese ítem, además de un apartado final para cualquier otro aspecto que los docentes quisieran reflejar y que no hubiera podido incluir en otros apartados.



Finalmente, el grupo de expertos generado en las universidades públicas de UMINHO, UBU y UVA analizó los resultados obtenidos conjuntamente, reformulándose los ítems atendiendo a la información obtenida en los formularios cumplimentados por los docentes. Asimismo, se buscó en todo momento lograr el mayor acuerdo y similitud entre la terminología utilizada para los países luso-parlantes (Portugal y Brasil) y los países de habla hispana (España). En cuanto a las diferencias encontradas entre el portugués hablado en Brasil y en Portugal se optó por utilizar la terminología más utilizada en ambas poblaciones.

También, durante el curso 2022/2023 en la UBU se realizó un primer estudio piloto. En dicho estudio se utilizó el protocolo en observación externa no participante durante el trabajo colaborativo del estudiantado. Para ello, se utilizó una cámara de espejo unidireccional tipo Gesell. La observación se realizó durante el trabajo colaborativo en asignaturas de la rama de titulaciones de Ciencias de la Salud. La temporalización fue de un semestre y se realizó la observación en tres momentos: inicial (desde el inicio del semestre a la cuarta semana), intermedio (de la quinta semana a la octava semana) y final (de la novena semana al final del semestre). Los resultados fueron analizados teniendo en cuenta los momentos de observación, con el objetivo de conocer si existían diferencias significativas entre ellos. Igualmente, se realizó un estudio correlacional entre los resultados obtenidos en los tres momentos de la observación respecto de las conductas colaborativas con los resultados académicos obtenidos por cada uno de los grupos observados. Los resultados de estos estudios serán analizados y presentados en publicaciones posteriores.

### **Resultados**

En la Tabla 1 se puede consultar el «Protocolo de Observación del Trabajo Colaborativo en alumnado de Educación Superior» aplicado en España y Portugal. Dicho protocolo recoge la versión española y portuguesa. Esta versión incluye las correcciones realizadas por el profesorado y el alumnado participante en la fase de valoración del instrumento.

**Tabla 1.** Listado de ítems revisados.

	<b>Protocolo en lengua española</b>	<b>Protocolo en lengua portuguesa</b>
1	Los miembros del grupo se comunican verbalmente con naturalidad	Os membros do grupo comunicam entre si verbalmente de forma natural
2	Los miembros del grupo realizan sugerencias y justifican el porqué de las mismas	Os membros do grupo fazem sugestões e justificam o porquê das mesmas
3	Los miembros del grupo realizan interacciones para generar un clima de trabajo favorable	Os membros do grupo interagem para criar um ambiente de trabalho favorável
4	Los miembros del grupo hacen preguntas pertinentes para la resolución de la tarea	Os membros do grupo fazem perguntas pertinentes para a resolução da tarefa
5	Los miembros del grupo efectúan explicaciones concretas sobre la ejecución de la tarea	Os membros do grupo dão explicações concretas aos colegas sobre a execução e desenvolvimento da tarefa.
6	Los miembros del grupo tienen en consideración las preguntas realizadas por los miembros del grupo	Os membros do grupo levam em consideração as perguntas feitas pelos membros do grupo
7	Los miembros del grupo abordan aspectos de organización y/o funcionamiento del grupo	Os membros do grupo abordan aspectos da organização e/ou funcionamento do grupo
8	Los miembros del grupo hacen propuestas para mejorar las actividades del grupo	Os membros do grupo fazem propostas para melhorar as atividades em grupo
9	Los miembros del grupo llegan a consensos sobre las estrategias para desarrollar o resolver el trabajo	Os membros do grupo consensualizam as estratégias para desenvolver ou resolver o trabalho
10	Los miembros del grupo se interesan por el trabajo de los otros miembros del grupo	Os membros do grupo estão interessados no trabalho dos outros membros do grupo
11	Los miembros del grupo solicitan opinión a los otros miembros	Os membros do grupo solicitam a opinião aos outros membros
12	Los miembros del grupo se comunican de forma constructiva	Os membros do grupo comunicam entre si de forma construtiva
13	Los miembros del grupo proporcionan un feedback positivo a los otros integrantes del grupo	Os membros do grupo fornecem feedback positivo aos outros membros do grupo
14	Los miembros del grupo aportan ideas innovadoras	Os membros do grupo introduzem ideias inovadoras

---

15	En el grupo hay libertad para que cada miembro pueda tomar la iniciativa	No grupo há liberdade para que cada membro tome a iniciativa
16	Los miembros del grupo se muestran activos y atentos	Os membros do grupo mostram-se ativos e atentos
17	Los miembros del grupo supervisan el desarrollo de la tarea	Os membros do grupo supervisionam o desenvolvemento da tarefa
18	Los miembros del grupo ofrecen soluciones eficaces a la resolución de la tarea	Os membros do grupo dão solucións eficazes para a resolución da tarefa
19	Los miembros del grupo realizan actividades individuales que contribuyen al trabajo grupal	Os membros do grupo realizan actividades individuais que contribuem para o traballo em grupo
20	Los miembros del grupo llegan a conclusiones después de una fase de debate	Os membros do grupo chegam a conclusións depois de uma fase de debate.
21	Los miembros del grupo resuelven los conflictos	Os membros do grupo resolvem os conflitos
22	Los miembros del grupo asumen la responsabilidad propia del rol que se les ha asignado	Os membros do grupo assumem a responsabilidade e os compromisos inerentes às actividades que lhe foram atribuídas
23	Los miembros del grupo revisan las normas y roles inicialmente acordados	Os membros do grupo revêem as normas e papeis inicialmente acordados
24	Los miembros del grupo piden ayuda al docente, en caso de precisar	Os membros do grupo pedem ajuda ao professor, se necessário
25	Los miembros del grupo piden ayuda a los compañeros del grupo cuando lo necesitan	Os membros do grupo pedem ajuda aos colegas, quando necessitam
26	Los miembros del grupo ofrecen ayuda a los otros integrantes del grupo	Os membros do grupo ofrecen ajuda a outros membros do grupo
27	El grupo tiene un líder apoyado por sus miembros	O grupo tem um líder apoiado pelos seus membros
28	El grupo favorece la participación de todos sus miembros	O grupo incentiva a participação de todos os seus membros

---

## Conclusiones

Como ya se ha indicado en la introducción, el incremento de las funciones docentes más allá de la transmisión de conocimientos teóricos (Batista et al., 2021) requiere de instrumentos que permitan la optimización de algunos de los procesos, como es la evaluación del trabajo en grupo (Bohórquez & Checa, 2019; Ko, 2014). El EEES fomenta y potencia dicho proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez-Caballé & Esteve-Mon, 2023). Por ello, previsiblemente la elaboración y utilización en contextos educativos naturales de herramientas que faciliten la valoración del trabajo colaborativo facilitará al profesorado la utilización de *feedback* orientado a procesos y no solo a productos (Babo et al., 2021; Hoppe et al., 2021; Sáiz-Manzanares et al., 2019, 2022).

Asimismo, el análisis durante del proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá al profesorado efectuar los ajustes precisos en cada momento de dicho proceso (Fraile et al., 2020). Esta circunstancia, previsiblemente fomentará en el estudiantado la adquisición de competencias de trabajo en grupo que serán de gran utilidad en su futuro egreso (Batista et al., 2021; Bento et al., 2021; Sridharan et al., 2019).

En síntesis, en la actualidad el «Protocolo de Observación del Trabajo Colaborativo en alumnado de Educación Superior» se encuentra en una fase validación en España y Portugal. Los datos recogidos hasta ahora nos permiten suponer que la herramienta se muestra como un instrumento prometedor para la evaluación del trabajo colaborativo en Educación Superior. El protocolo reúne ítems referidos a producción oral, interacción, organización interna, asertividad y empatía, actitud proactiva, habilidades resolutivas y metacognitivas centradas en la tarea, cohesión grupal, responsabilidad, colaboración y liderazgo. Estudios futuros permitirán un análisis factorial que identifique las dimensiones evaluadas por el protocolo y avanzar en los procesos de fiabilidad y validez del instrumento.

## Referencias

Babo, R., Rocha, J., Fitas, R., Suhonen, J., & Tukiainen, M. (2021). Self and peer e-assessment: A study on software usability. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 17(3), 68-85. <http://doi.org/10.4018/IJICTE.20210701.0a5>

- Batista, P., Santos-Pastor, M. L., Silva Dias, T., & Ribeiro-Silva, E. (2021). Aprendizaje basado en desafíos sociales en la formación universitaria: experiencias pedagógicas en Portugal y España. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 271-286. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400271>
- Bento, S., Costa, R., & Araújo, E. (2021). Trabalhos de grupo no ensino da Sociologia: práticas, discursos e tensões. Configurações. *Revista Ciências Sociais*, 28, 139-158. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.14535>
- Bohórquez Gómez-Millán, M., & Checa Esquivá, I. (2019). Desarrollo de competencias mediante ABP y evaluación con rúbricas en el trabajo en grupo en Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 197-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.9907>
- Capellini, V. L. M. F., Bello, M. M. S., & dos Reis, V. L. (2020). Aprendizagem cooperativa no ensino superior: relato de uma experiência aprendizagem cooperativo en la educación superior: informe de una experiencia cooperative learning in higher education: report of an experience. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1685-1701. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13839>
- Fraile, J., Zamorano-Sande, D., Gil-Izquierdo, M., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Hoppe, H. U., Doberstein, D., & Hecking, T. (2021). Using sequence analysis to determine the well-functioning of small groups in large online courses. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 31, 680-699. <https://doi.org/10.1007/s40593-020-00229-9>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International journal of educational research*, 76, 162-177. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009>

- Ko, S. S. (2014). Peer assessment in group projects accounting for assessor reliability by an iterative method. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 301–314. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860110>
- Martín-Antón, L. J., Aramayo-Ruiz, K. P., & Rodríguez-Sáez, J. L. (2022). La procrastinación en la formación inicial del profesorado: el rol de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Educación XXI*, 25(2), 65-88. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31553>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Almeida, L.S., Martín-Antón, L.J., 3, Carbonero, M.Á., & Valdivieso-Burón, J.A. (2022). Teacher Training Effectiveness in Self-Regulation in Virtual Environments. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 776806. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.776806>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Alonso-Martínez, L., Calvo-Rodríguez, A., & Martín, C. (2022). Project-Based Learning Guidelines for Health Sciences Students: An Analysis with Data Mining and Qualitative Techniques. *Journal of Visualized Experiments*, Article e63601. <https://doi.org/10.3791/63601>.
- Sáiz-Manzanares, M. C., García Osorio, C. I., Díez-Pastor, J. F., & Martín Antón, L. J. (2019). Will personalized e-Learning increase deep learning in higher education?. *Information Discovery and Delivery*, 47(1), 53-63. <https://doi.org/10.1108/IDD-08-2018-0039>
- Sáiz-Manzanares, M. C., Marticorena-Sánchez, R., Martín Antón, L. J., González-Díez, I., & Carbonero Martín, M. Á. (2023). Using Eye Tracking Technology to Analyse Cognitive Load in Multichannel Activities in University Students. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2188532>
- Sánchez-Caballé, A., & Esteve-Mon, F. M. (2023). Análisis de las metodologías docentes con tecnologías digitales en educación superior: una revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 181-199. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33964>

Sridharan, B., Tai, J., & Boud, D. (2019). Does the use of summative peer assessment in collaborative group work inhibit good judgement? *Higher Education*, 77(5), 853–870. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0305-7>.

Zhu, H., Li, N., Rai, N. K., & Carroll, J. M. (2022). SmartGroup: A Tool for Small-Group Learning Activities. *Future Internet*, 15(1), 7. <https://doi.org/10.3390/fi15010007>

**SIMPOSIO:** Análise de experiências educativas no ambiente híbrido



Docência na educação híbrida: análise de uma experiência na pós-graduação  
Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida\* (<https://orcid.org/0000-0001-5793-2878>)

Roseli Cerny\*\* (<https://orcid.org/0000-0001-7882-8551>)

\*Pontificia Universidade Católica de São Paulo

\*\*Universidade Federal de Santa Catarina

## Resumo

No presente artigo analisamos uma disciplina, desenvolvida no modelo híbrido, integrante do Projeto de Pesquisa Usos Híbridos no Currículo, em execução no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. A disciplina tem como objetivo identificar inter-relações entre currículo, pesquisa e tecnologias em contextos de educação formal, não formal ou informal. Trazemos para a discussão a docência na educação híbrida, realizando a análise das agendas das aulas e por meio desta problematizamos estratégias, recursos e tecnologias utilizados para consecução da disciplina. A metodologia deste trabalho se caracteriza como investigação descritiva, inspirada nos princípios da pesquisa-ação, com resultados parciais. Concluímos que o recurso da agenda contempla características importantes para o planejamento na educação híbrida e contribui para que os participantes acompanhem com clareza as discussões propostas. Outra importante contribuição deste recurso é abrir espaços de reflexão sobre temas emergentes na nossa sociedade, tais como guerra, fome, desigualdade social e inteligência artificial, contribuindo para uma educação ética e emancipatória.

*Palavras-chave:* educação híbrida, TDIC, docência.

## Teaching in Blended Education: analysis of a postgraduate experience

### Abstract

In this article, we analyze a subject, developed in a hybrid model, part of the Research Project Hybrid Uses in the Curriculum, running in the postgraduate program in Education: Curriculum, at the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil. The course aims to identify interrelationships between curriculum, research and technologies in formal, non-formal or informal education contexts. We bring teaching in hybrid education to the discussion, analyzing the class agendas and through this we problematize strategies, resources and technologies used to achieve the subject. The methodology of this work is characterized as a descriptive investigation, inspired by the principles of research-action, with partial results. We conclude that the agenda resource includes important features for planning in hybrid education and helps participants to clearly follow the proposed discussions. Another important contribution of this resource is to open room for reflection on emerging themes in our society, such as war, famine, social inequality, artificial intelligence, contributing to an ethical and emancipatory education.

*Keywords:* hybrid education, DICT, teaching

No início do ano de 2020 fomos acometidos pelo vírus da Covid-19, nos obrigando ao isolamento, que perdurou até 2021. Com o retorno ao presencial, as instituições de ensino têm trazido para a discussão a possibilidade de integrar a educação a distância aos cursos presenciais, num modelo de educação híbrida. Os professores passaram a ter um maior domínio no uso das tecnologias, como nos aponta Selwyn (2011)

o uso da tecnologia em contextos educacionais parece ter se tornado tão corriqueiro, que, para muitos, entrou no universo do 'senso comum'. No entanto, a preocupação recai sobre o uso instrumental - ferramentas e aplicativos, em detrimento da visão de que "como quaisquer outras tecnologias, a tecnologia educacional está intrinsecamente associada a aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da sociedade (p. 38).

O desenvolvimento de artefatos tecnológicos específicos para as instituições educativas, assim como a incorporação de tecnologias concebidas para outras necessidades demandam questionar para que e a serviço de que e de quem (Freire, 1996) utilizar tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, assim como requerem pesquisas sobre a criação, desenvolvimento, metodologias e avaliação desses meios e materiais nos espaços educativos assim como a utilização de modelos qualitativos de pesquisa a partir de novos conceitos.

Neste sentido, torna-se necessário investigar as políticas institucionais emergentes no ensino superior no pós-pandemia que visam integrar as tecnologias aos currículos dos cursos presenciais. Segundo Casali, A. et al. (2022) a constituição desse entrelaçamento - presencial e online - relaciona-se com “a integração entre o currículo e as tecnologias de informação e comunicação em uma concepção de educação híbrida, de usos híbridos de tecnologias no currículo e de metodologias que demandem a ação, a reflexão e a (re)construção de conhecimentos pelo estudante”. o que tem sido denominado, analisam os autores, como “aprendizagem híbrida” ou “ensino híbrido” em associação à metodologias ativas" (p.3).

No presente artigo analisamos uma disciplina, desenvolvida no modelo híbrido, integrante do Projeto de Pesquisa Usos Híbridos no Currículo, em execução no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trazemos para a discussão a docência na educação híbrida, realizando a análise das agendas das aulas e por meio destas problematizamos estratégias, recursos e tecnologias utilizadas para consecução da disciplina.

### **Educação híbrida na pós-graduação em educação: currículo**

O Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo iniciou em 2022, um projeto de pesquisa intitulado "Usos Híbridos no Currículo", com objetivo de "sistematizar experiências e produzir conhecimento sobre educação híbrida, no âmbito deste Programa de Pós-Graduação, na área de concentração Currículo" (Casali et al., 2022), com a participação de três linhas de

pesquisa: Novas Tecnologias em Educação, Currículo e Políticas Públicas, Currículo, Conhecimento e Cultura.

Na linha de pesquisa Novas Tecnologias e Educação, no ano de 2023, três disciplinas têm realizado experiências de educação híbrida, sendo (1) Educação aberta, híbrida e em rede: conceitos, políticas e práticas, (2) Aprendizagem humana e aprendizagem de máquina: saber político, estético ou ético? e (3) Educação, currículo e tecnologias: inteligência artificial. As disciplinas têm realizado algumas atividades em conjunto e o compartilhamento das mesmas. No presente artigo nos debruçamos em analisar a experiência vivenciada na disciplina currículo, pesquisa e tecnologias na inter-relação de contextos e aprendizagens, ofertada para estudantes de mestrado e doutorado. Essa disciplina tem como objetivos

Identificar inter-relações entre currículo, pesquisa e tecnologias em contextos de educação formal, não formal ou informal; desenvolver estudos teóricos e de campo sobre o conhecimento emergente na prática pedagógica em contextos educacionais com a mediação de tecnologias; propiciar o reconhecimento da alteridade na prática pedagógica, os conhecimentos mobilizados e os novos conhecimentos, as possíveis aprendizagens e as inovações emergentes no contexto estudado; elaborar artigos analíticos sobre os estudos desenvolvidos na disciplina (Almeida, 2023).

São realizados encontros presenciais e virtuais, por meio da plataforma Teams, utilizando a ferramenta webconferência para as aulas virtuais. Nesse ambiente virtual são disponibilizadas uma série de ferramentas e informações, permitindo que os estudantes acompanhem as atividades da disciplina. Para favorecer esse acompanhamento com todas as demandas para cada uma das aulas, a professora responsável criou um recurso denominado "agenda" e por meio dela uma série de informações é compartilhada. As metodologias utilizadas para consecução da disciplina são: leituras e debates de textos teóricos, vídeos, produção de textos científicos individuais e em grupo de estudantes, apresentação de seminários temáticos sobre temas de estudos, alguns com convidados externos, aulas expositivas dialogadas, metodologias ativas como sala de aula invertida, grupo de discussão e produção, problematização e projeto de investigação. Alguns

encontros são integrados entre as três disciplinas da linha de pesquisa Novas Tecnologias e Educação, com foco no projeto integrador que perpassa as três disciplinas e é desenvolvido por grupos de alunos que podem estar matriculados em uma, duas ou as três disciplinas concomitantemente.

A metodologia deste trabalho se caracteriza como investigação descritiva, inspirada nos princípios da pesquisa-ação, com resultados parciais. Essa metodologia por ser participativa, supõe uma co-implicação dos pesquisadores e das pessoas envolvidas (Baldissera, 2001). Adotamos os princípios da prática reflexiva e participativa, no intuito de socializar experiências e conhecimentos teóricos e práticos de uma experiência vivenciada em um contexto educativo. Nossa proposta se traduz em uma pesquisa documental, centrando nosso olhar sobre um dos recursos disponíveis (agenda) numa disciplina da pós-graduação, desenvolvida no modelo híbrido. Concordamos que

A academia precisa desenvolver relatos acerca de educação e tecnologias digitais que sejam os mais precisos e realistas possíveis, pois essa não é uma área de discussão e debate onde há um caminho óbvio a ser seguido, um consenso claro ou uma verdade inequívoca. (Selwyn, 2017, p. 15).

As análises incidem sobre o conteúdo de seis agendas selecionadas para análise, considerando a problemática de abertura da mesma. Procuramos desvelar os sentidos presentes nos textos e atividades, bem como a contribuição para os estudantes da disciplina.

### **Educação híbrida**

A educação híbrida tem sido objeto de pesquisa faz algum tempo, normalmente associada a educação a distância, mas, nos últimos tempos vem ganhando uma discussão própria e pesquisas que contribuem para o avanço dessa modalidade de ensino, associado a convergência das tecnologias e de um aparato de dispositivos tecnológicos, ferramentas, aplicativos, interfaces digitais e outros recursos disponíveis que possibilitam uma gama de possibilidades para o ensino e a aprendizagem. Veloso et al. (2023) sinalizam "uma tendência histórica que parece culminar em cenários cada vez mais hibridizados, em que

as dicotomias entre EaD e educação presencial tendem a ser superadas" (p.2). Esse cenário aponta para uma diluição entre as fronteiras do presencial e a distância e se associam com outros elementos que convergem na prática pedagógica, tais como contextos de educação formal, não formal e informal, múltiplas linguagens, culturas e letramentos.

Anjos e Alonso (2023) consideram que a convergência tecnológica abre espaço para os estudantes irem além dos conteúdos trabalhados em sala de aula "e pela sinergia com o ciberespaço conformam diferentes ecologias de aprendizagem, corroborando ao entendimento dos estudantes como praticantes da cultura digital" (p.3). As autoras ao realizarem uma pesquisa sobre os percursos de aprendizagem de estudantes de graduação evidenciaram que "os trajetos percorridos pelos estudantes, no ambiente online, são norteados e mediados pelo professor, que orienta pelo AVA, indica materiais digitais, interage no ambiente virtual e disponibiliza conteúdos via email" (p.11).

Para Almeida (2021) "a cultura digital acarreta mudanças basilares e determinantes nas práticas sociais, nas formas de criar/recriar conhecimentos, intercambiar culturas, compartilhar saberes, experiências e emoções, interferindo no cerne do currículo" (p.61)

Nesse sentido o professor é instigado a redimensionar as formas de desenhar uma disciplina para que abra diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem. Segundo Silva (2022) é necessário "maior investimento braçal e intelectual na criação do desenho didático de uma disciplina e na sua mediação" (p.7). O desafio é a criação de outras possibilidades que contemplem espaços presenciais e online, tempos, contextos, linguagens e tecnologias, considerando as características específicas de cada um deles. Nossa compreensão é que

Isso requer a invenção e o entrelaçamento entre espaços e tempos da vida, da formação e do currículo, sem, no entanto, implicar na fusão entre presencial e online, na dissolução de contextos ou de métodos educacionais e sim instaurando uma nova identidade (Casali et al., 2023, p.3).

É certo que, ainda, conhecemos pouco sobre as melhores estratégias para o ensino on-line, a pandemia evidenciou fortemente essa carência na formação dos professores e na sua consequente atuação, em todos os níveis de ensino. Carecemos de experienciar diferentes alternativas, ancoradas na pesquisa e assim publicizando os nossos avanços poderemos contribuir para melhores práticas para a educação híbrida.

### **O recurso Agenda**

Nosso recorte no presente texto é a análise do recurso "agenda" criado pela professora da disciplina "educação aberta, híbrida e em rede: conceitos, políticas e práticas", ministrada para estudantes de mestrado e doutorado no modelo da educação híbrida. Em todos os encontros os estudantes recebem previamente a agenda da semana. A primeira agenda traz as boas-vindas aos estudantes, empregando palavras de esperança e alegria como centrais e com isso convida para assistir o vídeo musical de Masaka Kids Africana Dancing Kumbaya, produzido pela Fundação de jovens talentosos Kids in Dancing, de Uganda – Masaka (África Oriental), que acolhe crianças a partir dos 2 anos de idade. Muitas dessas crianças perderam os pais devido à guerra, fome e doenças. A música é um exemplo da alegria e do potencial das crianças africanas para se tornarem líderes fortes, dedicados à construção de um futuro melhor. Inspirados pelo vídeo foi realizada uma roda de conversa para que todos se apresentassem. O texto seguinte traz o tema de discussão da aula e suas referências. Por fim são informados o assunto e as referências do próximo encontro. Segundo Almeida

Essa postura permite instaurar relações humanas mais solidárias, instiga os estudantes a relacionar o conhecimento cotidiano advindo do contexto sociocultural com as experiências educativas, o conhecimento sistematizado e os instrumentos culturais, entre os quais as tecnologias digitais, empregadas como instrumento cultural e linguagem mediadora da aprendizagem e do currículo (Almeida, 2021, p.60).

A segunda agenda analisada inicia com um cartum de Paulo Caruso e por meio dele faz uma homenagem ao cartunista falecido recentemente e às mulheres, pois o dia da aula seria o dia das mulheres. Na sequência um breve texto com a biografia do autor e a partir deste instiga os estudantes para refletirem sobre o hibridismo. O texto inicial

torna-se importante, pois cria um espaço para discussão de temas cotidianos e possibilita que os estudantes tragam temas que os provocam para a discussão das aulas. Na sequência o texto conduz para o tema da aula - ciência aberta, previamente problematizando a formação dos pesquisadores e educadores e convidando os estudantes a "refletir sobre as bases necessárias para reconstruir a educação, a formação e a investigação científica", com a compreensão que a pesquisa carece de um entendimento para além do senso comum sobre as abordagens e interpretações sobre ciência, educação e escola aberta. (Almeida, 2023). Sobre este tema a compreensão é de que

a escolarização aberta é considerada no âmbito de uma educação aberta, que se vale da ciência aberta, a qual é fundamental para a formação humana na perspectiva crítica, criativa, colaborativa, participativa e reflexiva, detentora de conhecimentos que deem aos cidadãos condições para atuar com responsabilidade na transformação social com vistas a uma sociedade democrática, mais justa e igualitária. (Almeida et al., 2023, p.7)

Por último as referências, com os acessos para os textos. Também é anunciado o tema e atividades da próxima aula.

Com a imagem de um mapa de palavras, a terceira agenda analisada, traz uma avaliação dos estudantes sobre a aula conjunta das três disciplinas da Linha. Esse mapa é um convite para uma roda de conversa sobre a aula integrada e a conexão para uma conversa reflexiva sobre contextos educacionais de aprendizagem selecionados para uma atividade a ser realizada pelos estudantes. Esta atividade é entre as três disciplinas, caracterizando-se um projeto integrador de investigação sobre a articulação do contexto formal da universidade com outros contextos de educação formal ou não formal com vistas a identificar, em colaboração com os pares que atuam nesses contextos, problemáticas reais e possíveis soluções que envolvem um produto ou protótipo. Trata-se, assim, de projetos de intervenção social e educacional desenvolvidos em colaboração com diferentes contextos e comprometidos com a sistematização de conceitos, estratégias, atitudes e valores mobilizados. Em seguida foi proposto um seminário participativo sobre o ChatGPT, com apresentações de experiências em diferentes



contextos educacionais. Para orientar a compreensão sobre o ChatGPT e participação dos debates foi sugerido que cada estudante fizesse experimentos prévios com o uso do ChatGPT. Uma série de indicações de leitura finalizam a agenda. Contemplar o debate de temas emergentes sobre as TDIC é de fundamental importância para os pesquisadores em formação, pois

[...] torna-se fundamental reflexões e análises abrangentes sobre os avanços e as implicações econômicas, políticas e sociais das tecnologias digitais. Compreender esses impactos significa também abarcar as diferenças desses contextos nos países ricos, de renda média e pobres (Cassino & Silveira, 2021, p.8).

Nesta quarta análise, a agenda inicia com a proposta de uma roda de conversa sobre o vídeo "20 ideias para girar o mundo", de Ailton Krenak (2020). O vídeo traz uma narrativa sobre as preocupações com a ocupação do espaço, a alimentação da humanidade e a necessidade de recuperar o equilíbrio ecológico. Com essa provocação a Professora convida os alunos a refletirem sobre "o compromisso com a sustentabilidade da natureza da qual somos parte e a recriação dos laços entre humanidade e natureza, aprendendo com os povos indígenas" (Almeida, 2023, p.1). Na contramão dessa ideia os estudantes são incentivados a se manifestarem sobre as atitudes de intolerância, ameaças e violências contra escolas, em uma semana em que diversas escolas brasileiras sofreram agressões e ameaças à vida. Partindo dessas provocações propõe aos estudantes uma atividade de produção de um breve texto, respondendo a questão: Como concretizar a educação aberta, híbrida e em rede em uma perspectiva humanista, solidária, de convivência com as diferenças e com os diferentes e de busca do bem-estar / bem viver para todos? A atividade é concluída por meio de um painel coletivo.

A quinta agenda analisada inicia com uma imagem estilizada de uma avenida da cidade de São Paulo, intitulada "O Muro das Memórias", ligada a uma série de murais do artista Eduardo Kobra, chama-se atenção para os apagamentos das histórias e culturas. Esse contexto refere-se a um dos murais pintados num muro da Avenida Morumbi, que foi apagado pelos proprietários do terreno para dar lugar a um centro empresarial. Perdeu-se, assim, mais uma obra histórica, que representava o movimento da "Rua Direita", localizada no centro de São Paulo, na primeira metade do século XX, que provocava o

olhar do transeunte sobre os significados do passado e do presente e convocava a participação na construção de um futuro mais humano e menos destrutivo. Esse texto inicial tem o propósito de instigar os alunos a se engajarem na construção e no desenvolvimento de projetos de intervenção em contextos educacionais. A primeira atividade da aula versou sobre a apresentação dos planos de trabalho elaborados pelos grupos. A seguir, são compostos 3 grupos, cada qual encarregado de elaborar uma síntese das ideias principais dos textos sugeridos para leitura, fazendo relações com os projetos de intervenção em desenvolvimento. Encerra a agenda semanal com a indicação de leituras. Esse cenário de aprendizagem proposto sugere que

o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de abordagens complexas do passado e do presente através dos seus quadros interpretativos, associados a uma utilização “em contexto” da tecnologia, numa ótica já não de mera utilização acrítica de ferramentas, mas antes da sua adaptação ou criação como forma de potenciar o conhecimento (Ribeiro & Trindade, 2017, p. 149).

A proposta da sexta agenda analisada é a apresentação parcial dos resultados da pesquisa TIC Domicílios 2022, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), que foram apresentados à imprensa em 16.05.2023. A agenda traz, ainda, alguns dados da referida pesquisa, sendo: 36 milhões de brasileiros continuam excluídos do mundo digital, o que requer políticas públicas e estratégias para a universalização do acesso, especialmente pelas pessoas mais vulneráveis. Chama atenção para que do total desse grupo de pessoas sem qualquer conexão à internet, 29 milhões vivem em área urbana, e igual quantidade tem escolaridade até o ensino fundamental; 21 milhões são negros e pardos; 19 milhões pertencem às classes DE; 18 milhões têm idade superior a 60 anos. Entre os 149 milhões de usuários da internet, é preponderante (62%) a navegação exclusivamente pelo telefone celular. Entre estes, 64% são mulheres; 63% são negros e 84% se situam nas classes DE. No conjunto de usuários da Internet, 142 milhões a

utilizam todos ou quase todos os dias; sendo 93% e 91% de pessoas pertencentes às classes A e B; 81% da classe C; e 60% nas classes DE.

Na sequência os estudantes são chamados a explorar os dados disponíveis na pesquisa e tecer comentários sobre outros aspectos relevantes encontrados. Em seguida, cada aluno apresenta sua análise de um capítulo do livro indicado para leitura, fazendo a conexão entre os dados da pesquisa e a literatura.

Os dados da pesquisa TIC Domicílios traz um importante recorte sobre o acesso a internet no Brasil, contrariando o propalado acesso de todos os indivíduos as redes, pois como afirma Selwin (2008) "Nesta era globalizada e centrada na tecnologia, indivíduos, grupos, organizações e países podem ser tão conectados ou isolados, tão beneficiados ou desfavorecidos quanto antes"(p. 817). Esse tema sugerido para inspirar o debate pode gerar uma série de reflexões sobre a integração das TDIC aos currículos, fortalecendo uma educação ética e emancipatória.

Nossas análises nos permitem evidenciar que a educação híbrida nessa disciplina possibilitou a integração de múltiplas linguagens, dentre as quais o audiovisual, as hipermídias, as palavras, as imagens e os dados estatísticos. Destacamos, ainda, as aberturas para as múltiplas culturas (indígena, africana, tradições, costumes, política, paz) e para discussão dos conhecimentos do cotidiano aliados aos conhecimentos científicos, contemplando os contextos de educação formal, não formal e informal, arte e tecnologia.

### **Considerações**

A reflexão sobre os caminhos percorridos em uma disciplina ofertada na pós-graduação, no modelo híbrido, nos auxilia a desvelar e compartilhar práticas que podem subsidiar ações de outros educadores que estão trilhando e destrinchando a docência na educação híbrida.

Nosso desafio passa pela criação de espaços presenciais e online, tempos, contextos, linguagens e tecnologias, considerando as características específicas de cada um deles. Acreditamos num cenário com uma diluição entre as fronteiras do presencial e a distância associados com outros elementos que convergem na prática pedagógica, tais

como contextos de educação formal, não formal e informal, múltiplas linguagens, culturas e letramentos.

Nossa percepção é de que na educação híbrida o planejamento prévio é fundamental para que os estudantes possam acompanhar com segurança todas as atividades da disciplina. Esse planejamento deve ser flexível, dinâmico, progressivo e aberto para contemplar e incorporar discussões e conteúdos que sejam trazidos pelos estudantes, a partir de seus contextos de vida e trabalho.

Nesse sentido, o recurso da agenda, analisado neste artigo, contempla características importantes para o planejamento na educação híbrida e contribui para que os participantes acompanhem com clareza as discussões propostas. Outra importante contribuição deste recurso é abrir espaços de reflexão sobre temas emergentes na nossa sociedade, contribuindo para uma educação ética e emancipatória.

## Referencias

- Almeida, F. J, Almeida, M. E. B., & Moreira, M. (2023). Educação aberta no Brasil: um compromisso com a realidade. *Revista Diálogo Educacional*, 23(77), 760–777. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.077.DS07>
- Almeida, M. E. B. (2023). *Plano de Ensino da disciplina Educação aberta, híbrida e em rede: conceitos, políticas e práticas*. PUC-SP.
- Almeida, M. E. B. (2021). Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. *Práxis Educacional*, 17(45), 52-80. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8324>
- Casalli, A., Saul, A., Chizzoti, A, Ponce, B, Liberali, F, Almeida, F., Silva, M. G. Almeida, M. E. B., Masetto, M., Feldmann, M, Silveira, N., & Noffs, N. (2022). Projeto de Pesquisa Usos Híbridos no Currículo. (Breve Descrição da Proposta). PPGE/PUC-SP. <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaocurrículo/CNPq-Chamada-07-2022-Projeto-Usos-Hibridos-no-Curriiculo-05mai22.pdf>

- Anjos, R. A.V., & Alonso, K. M. (2023). Ecologia da aprendizagem e cultura digital: a transcendência dos espaços instituídos na formação no ensino superior. *Dialogia*, 4, 1-18. <https://doi.org/10.5585/44.2023.24294>
- Baldissera, A. (2012). Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade Em Debate*, 7(2), 5-25. <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570>
- Cassino, J. F., & Silveira, S. A. (2021). Introdução. In S. A. Silveira, J. Souza, & J. C. Cassino (Orgs.). *Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal* (pp. 6-10) Autonomia Literária. <https://fpabramo.org.br/publicacoes/estante/colonialismo-de-dados>.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Ribeiro, A. I., & Trindade, S. D. (2017) O ensino da História e tecnologia: conexões, possibilidades e desafios no espaço das Humanidades Digitais. In C. Porto & J. A. Moreira (Coord.). *Educação no ciberespaço: Novas configurações, convergências e conexões* (pp. 113-146). Editora Universitária Tiradentes.
- Selwyn, N. (2011). *Education an Tecnology: key issues and debates*. Bloomsbury. [https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil\\_selwyn\\_keyquestions\\_cap1\\_trad\\_pt\\_final1.pdf](https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_final1.pdf)
- Selwyn, N. (2017). Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In C. H. Rocha, M. S. Kadri & J. A. Windle (Orgs.). *Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues* (pp. 15–40). Pontes.
- Silva, M. (2022). formação de professores para docência na sala de aula híbrida. *Revista de Educação Pública*, 31, 1–17. <https://doi.org/10.29286/rep.v311jan/dez.13472>
- Veloso, B. G., Mill, D., & Moreira, J. A. (2023). Educação híbrida como tendência histórica: análise das realidades brasileira e portuguesa. *Dialogia*, 43, 1-20, <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23864/10152>

Metodologias ativas para a formación profesionalizante na perspectiva da  
educação híbrida

Gerlane Romão Fonseca Perrier (<http://orcid.org/0000-0001-7448-8668>)\*

\*Universidade Federal Rural de Pernambuco

[perriergerlane@gmail.com](mailto:perriergerlane@gmail.com)

## Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar a utilização de metodologias ativas para a integração entre espaços formais, não formais e informais de aprendizagem na complementaridade e integração entre contextos com o uso de tecnologias móveis sem fio (TMSF), na perspectiva da educação híbrida, e da divulgação de práticas pedagógicas de aprendizagem com ações científicas na perspectiva da escolarização aberta na formação profissional. O estudo baseou-se em dados de pesquisa qualitativa, na modalidade pesquisa-ação, coletados nos últimos anos em pesquisas de doutorado e pós-doutorado realizadas em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. Os dados referentes ao desenvolvimento de projetos produtivos, elaborados em um processo dialógico colaborativo, por meio de trocas interativas entre os sujeitos participantes em múltiplos e variados espaços de aprendizagem, foram analisados com o auxílio do software Nvivo 12. Os resultados revelam a necessidade de integrar múltiplos espaços de aprendizagem, facilitados pelo TMSF, possibilitando a construção de práticas pedagógicas diferenciadas de escolarização aberta.

Palavras-chave: educação profissional; educação aberta; metodologias ativas

## **Active methodologies for vocational training from the perspective of hybrid education**

### **Abstract**

This article aims to present the use of active methodologies for integration among formal, non-formal and informal learning spaces in the complementarity and integration over contexts of mobile wireless technologies (TMSF) use, in hybrid education perspective, and the dissemination of pedagogical learning practices by scientific actions of open schooling in professional training perspective. The study was based on data from qualitative research, using action-research modality, collected in recent years in doctoral and post-doctoral research carried out in an institution of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education in Brazil. Data referring to development of productive projects, elaborated in a dialogic collaborative process, through interactive exchanges over participating subjects in multiple and varied learning spaces, were analyzed with Nvivo 12 software support. Results reveal the need to integrate multiple learning spaces, facilitated by the TMSF, enabling the construction of open schooling differentiated pedagogical practices.

*Keywords:* Vocational Education; Open schooling; active methodologie

### **Metodologias ativas para a formação profissionalizante na perspectiva da educação híbrida**

Com o desenvolvimento e ubiquidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), vivenciamos uma realidade curricular complexa de múltiplas dimensões, em que a multidisciplinaridade exige novas estratégias formativas, não restritas a um enfoque disciplinar unidimensional, com um único horizonte e com uma única trajetória, e sim múltiplos horizontes possíveis em diferentes realidades e mundos, incluindo os virtuais.

Apesar dos fortes impactos negativos sobre as populações mais carentes e desassistidas (Cetic.br, 2020), a ruptura do equilíbrio dinâmico provocada sobre a

educação, em razão da necessidade de isolamento social durante a pandemia da Covid19, oportunizou mudanças curriculares necessárias para a adequação do ensino predominantemente presencial, para um ensino remoto, capaz de promover a integração das TIC e da cultura digital nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino técnico profissionalizante, objeto da pesquisa, passou a incorporar a cultura digital, pelas trocas interativas nos ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais e nas web aulas, de forma efetiva, permitindo vislumbrar uma educação futura caracterizada pelo hibridismo.

No Brasil a educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na legislação com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade (Brasil, 1996).

O uso dos recursos e ferramentas tecnológicas é hoje uma realidade, independente do domínio de atuação profissional, e o desenvolvimento das habilidades e competências para o uso em aplicações voltadas para um domínio específico é uma maneira de contribuir para que o futuro técnico obtenha colocação e/ou permanência no mercado de trabalho. No entanto, não é suficiente restringir os processos de ensino e de aprendizagem aos limites físico-temporais do espaço-duração da aula, é imperiosa uma formação que possa apropriar-se das oportunidades vivenciadas no espaço formal de aprendizagem, assim como nos espaços informais e não formais, à medida em que vivenciamos a ubiquidade das TIC e da cultura digital, que impõem mudanças curriculares que possam contemplar os múltiplos letramentos (literário, matemático, científico, tecnológico) necessários aos futuros profissionais, desenvolvendo habilidades e competências para o enfrentamento do mercado de trabalho, não se limitando ao que já está posto, mas principalmente ao que está por vir.

Desse modo, a partir da análise dos resultados de pesquisa sobre o uso de metodologias ativas em um componente curricular voltada à integração da tecnologia digital à formação profissionalizante, refletimos sobre os resultados obtidos na perspectiva da educação híbrida, assim entendida como uma alternativa educacional que busca integrar elementos do ensino presencial e não presencial, inserindo o aluno em uma



nova normalidade (Pasini; Carvalho, & Almeida, 2020), com uma “aproximação do repertório dos estudantes e seus contextos externos à sala de aula para ampliar significativamente o espectro da aprendizagem e fazer verdadeiro o currículo vivo a partir do real protagonismo dos alunos [...]” (Iwata Neto, 2021, p. 178).

### **O componente curricular Informática Aplicada**

Um dos principais objetivos de um curso profissionalizante é habilitar e preparar o estudante para o exercício da profissão, contribuindo para que possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

O componente curricular Informática Aplicada foi inicialmente concebido para a educação presencial, tendo por objetivo trabalhar com o estudante para que ao final do componente ele tenha domínio de conceitos da informática para ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como instrumento de auxílio ao desempenho acadêmico e profissional.

Dentre os objetivos específicos são relacionados: identificar possíveis usos acadêmicos e profissionais para dispositivos de informação e comunicação; utilizar programas aplicativos voltados para o gerenciamento de projetos; utilizar programas processadores de texto, planilhas eletrônicas, e bancos de dados, em atividades acadêmicas e profissionais; elaborar apresentações estruturadas, definindo design e importando informações contidas em outros aplicativos, além dos recursos de animação, som e filme; utilizar os recursos de comunicação digital (correio eletrônico, comunicadores instantâneos, mídias sociais) para acesso e troca de informações; e operar softwares aplicativos e utilitários voltados às atividades produtivas no domínio de sua atuação profissional.

Ressalte-se que o componente curricular foi elaborado com foco no perfil do público-alvo dos cursos técnicos subsequentes, ou seja, para estudantes que tenham concluído o ensino médio, e que busquem na formação técnica a oportunidade de qualificar-se para ocupar vagas no mercado de trabalho ou tornar-se empreendedor de seu próprio negócio. Em razão desse perfil, constatou-se a necessidade da promoção da alfabetização digital, uma vez que parte dos alunos ingressa no curso com pouca ou nenhuma experiência significativa com o uso das TIC, principalmente em relação ao uso

enquanto recurso para aprendizagem. Este fato conduziu o planejamento do componente a dois desafios: 1) desenvolver os níveis de alfabetização digital, trabalhando o letramento digital; e 2) promover os letramentos científico e tecnológico, voltados para o domínio da formação profissional.

Assim sendo, buscou-se ampliar as habilidades e competências a serem trabalhadas durante o desenvolvimento do componente curricular, para além daquelas relacionadas com a literacia digital, incluindo o “uso bem-sucedido da competência digital em situações de vida” (Martin, & Grudziecki, 2006, p. 8, tradução livre). Para tanto foram adotadas práticas e metodologias adequadas às características curriculares da formação profissionalizante, incluindo metodologias ativas que têm se mostrado como opção eficiente para o estímulo à participação, engajamento e promoção da aprendizagem colaborativa e significativa (Valente, Almeida, & Geraldini, 2017).

### **Metodologias Ativas de Aprendizagem**

As metodologias ativas referem-se a abordagens educacionais que buscam engajar os estudantes no processo de aprendizagem, de forma a contribuir para a superação da “educação bancária” (Freire, 2017), na qual o educador (ponto central do processo educacional) deposita, transfere, transmite valores e conhecimentos aos educandos, e estes vão acumulando de forma passiva.

Valente, Almeida e Geraldini (2017) defendem o uso das metodologias ativas como estratégia pedagógica alternativa à educação bancária, por ser capaz de criar oportunidades de ensino, em que os alunos passam a ser ativo nas atividades de aprendizagem, promovendo o engajamento, a contextualização, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento.

Em pesquisa de doutoramento realizada junto a docentes e discentes, em curso integralmente presencial, de uma escola agrotécnica, foi observado que:

A adoção de metodologias ativas com a incorporação das TDIC, por suas múltiplas funções, representa uma excelente oportunidade de estimular o engajamento dos discentes e promover a aprendizagem, além de desenvolver habilidades que dificilmente seriam trabalhadas se mantidos os métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem. (Perrier, 2019, p. 193)

As TIC, quando integradas ao currículo por meio de processos baseados em metodologias ativas, assumem um caráter transformador e potencializador, favorecendo o engajamento e o empoderamento dos estudantes, deixando de ser apenas instrumentos de apoio à prática docente.

### **Metodologia**

Na atividade realizada com estudantes de um colégio agrotécnico, vinculado a uma instituição federal de ensino superior do estado de Pernambuco, Brasil, buscou-se estimular o uso das TIC, mais especificamente de Tecnologias Móveis Sem Fio (TMSF) como instrumento de acesso aos espaços de aprendizagem formais, informais e não formais para a busca de subsídios para construção de projetos produtivos voltados para os domínios profissionais.

Foram apresentadas aos estudantes metodologias ativas possíveis de serem utilizadas a partir da incorporação dos conhecimentos e das experiências prévias dos sujeitos participantes. Dentre elas, por permitir incorporar diversas outras metodologias ativas e ter foco no desenvolvimento de competências e habilidades, a alternativa selecionada para o desenvolvimento dos trabalhos com os estudantes durante o componente curricular foi a Aprendizagem Baseada em Projetos Produtivos (ABPP).

Os dados referentes ao processo de desenvolvimento dos projetos produtivos, elaborados em um processo dialógico colaborativo, por meio de trocas interativas entre os sujeitos participantes em múltiplos e variados espaços de aprendizagem, a exemplo dos diários dos estudantes e da professora, foram analisados qualitativamente com o apoio do software Nvivo 12, confrontando-se com dados de pesquisas qualitativas, na modalidade pesquisa-ação, coletados nos últimos anos em pesquisas de doutoramento e pós doutoramento desenvolvidas em duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculadas a Instituições Federais de Ensino Superior.

### **Desenvolvimento de projetos produtivos**

Ao se conceber uma componente curricular voltada à aplicação das TIC num curso de formação profissionalizante, é preciso ter em mente qual o papel que representam para atuação profissional, focando nas habilidades e competências esperadas para que os

futuros técnicos possam usufruir de maneira competitiva das facilidades tecnológicas (Perrier, & Almeida, 2021).

Por sua vez, a formação profissionalizante visa capacitar os estudantes para o mercado de trabalho, ocupando as vagas disponíveis ou criando vagas ao tornarem-se empreendedores. Nesse sentido, a formação empreendedora contribui para uma melhor qualificação acadêmica que atenda a um mercado de trabalho cada vez mais exigente, bem como a formação cidadã e a participação responsável na sociedade (Greatti, Gralik, Vieira, & Sela, 2017).

Visando a contextualização de uma atividade de aprendizagem que ofereça condições de aplicação das TIC nas atividades dos futuros profissionais, e aproveitando a potencialidade que o enfoque empreendedor representa para a ampliação do interesse pela aprendizagem, vem sendo proposta como atividade avaliativa a elaboração de um Projeto Produtivo que contemple os conteúdos estudados ao longo da formação nos diversos componentes curriculares cursados.

A partir da disponibilização prévia dos conteúdos em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), foi possibilitada a inversão do momento de aprendizagem, permitindo aos estudantes o acesso prévio aos conteúdos teóricos a serem trabalhados, favorecendo a liberdade aos estudantes de construir suas trajetórias de aprendizagem (Schoonenboom, Levene, Heller, Keenoy, & Turcsanyi-Szabo, 2007) de acordo com seus interesses e necessidades, à medida em que eram demandados pelos conhecimentos durante o desenvolvimento da atividade proposta.

Por meio do AVA são apresentadas as áreas de produção (bovina, agrícola, caprina, meliponária, avícola, alimentícia) a serem trabalhadas para a elaboração de um projeto produtivo, sem definição sobre qual o produto que deverá ser apresentado. Os estudantes regularmente matriculados no componente curricular selecionam dentre as áreas aquela com a qual mais se identifica.

Para cada área de produção são permitidos até cinco estudantes que formarão o grupo de trabalho que deverá desenvolver a atividade avaliativa. Destaque-se que esse processo de escolha é intencional e é fruto de uma sequência de três tipos de atividades: a primeira de caráter individual, que tem por objetivo o desenvolvimento das habilidades

personais no uso do AVA, a ser desenvolvida logo no início das aulas do componente curricular; o segundo a ser desenvolvido em duplas, formadas pelas afinidades entre seus componentes, gerando um produto coletivo e outro individual em que cada estudante apresenta suas percepções sobre a atividade desenvolvida em parceria; e o terceiro em grupo formado às cegas, a partir das escolhas de cada estudante no AVA, buscando simular uma situação real, em que o futuro profissional precisará aprender a compartilhar conhecimentos para a execução de um trabalho coletivo, independente de escolhas com quem irá trabalhar.

Os projetos produtivos têm suas etapas de desenvolvimento registradas no aplicativo de gerenciamento de projetos em listas Trello ([www.trello.com](http://www.trello.com)), observando-se as etapas de planejamento, execução, reflexão e depuração (Kolb, 1984; Valente, 2005), o que ocorre concomitante com a apresentação dos conteúdos disciplinares previamente estabelecidos na ementa da disciplina, mesmo que não se dê tal desenvolvimento de forma linear, pois o ritmo de desenvolvimento de cada grupo é diferenciado, em relação à demanda pelos conhecimentos relacionados às noções de Informática Básica; uso de pacotes de escritório; uso de websites e aplicativos (apps) voltados para o domínio profissional; considerações sobre o ciclo de vida no gerenciamento e desenvolvimento de projetos; dentre outros.

Por meio do aplicativo Trello, no qual ficam registradas todas as participações dos membros da equipe, é possível acompanhar o desenvolvimento do projeto produtivo, além da construção dos conhecimentos de forma individual.

### **Resultados**

A abordagem teórica foi planejada de tal forma que a busca pelos conhecimentos previstos no plano de desenvolvimento do componente curricular se dá espontaneamente com o avançar das atividades, pela necessidade surgidas quando os alunos buscam as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de seus projetos produtivos.

A proposta da elaboração dos projetos produtivos tem por objetivo promover a integração das TIC no contexto curricular, possibilitando ao estudante a integração dos conhecimentos adquiridos nos demais componentes curriculares, de modo que o uso das tecnologias torna-se integrado e integrador. Essa integração favorece o desenvolvimento



de habilidades e competências relacionadas aos aspectos do uso das TIC em si, e principalmente como instrumento de desenvolvimento profissional, por dar significância de uso no domínio de sua formação profissional.

Embora não ocorrendo na sequência planejada, a realização do projeto produtivo contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências que vão além daquelas específicas do domínio do componente curricular, pois envolve uma série de práticas com uso de recursos computacionais tais como: buscadores da internet; essencial para a realização das buscas de fundamentos teóricos e ideias; e ainda aplicativos específicos, conforme necessidade para implementação dos produtos a serem entregues; planilhas eletrônicas, para cálculos de custos e estimativa de preços; editores de textos, para elaboração de documentos, relatórios e até cartazes; editores de apresentação, para a apresentação do produto elaborado; gerenciadores de projetos, para a gestão das etapas de desenvolvimento dos trabalhos.

Os resultados que vêm sendo obtidos ao longo das diversas edições do componente curricular Informática Aplicada têm demonstrado que à medida em que o projeto se desenvolve, são demandados novos conhecimentos, que expandem as possibilidades e formas de atendimento das atividades propostas, como se percebe quando é pedido um relatório técnico sobre o andamento das atividades, em que os alunos são orientados ou naturalmente estimulados a pesquisar sobre as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a respeito de redação técnica, citações e referências bibliográficas, além de outros conteúdos específicos do domínio profissional; ou quando necessita fazer uma apresentação em que incorpora recursos multimidiáticos, como texto, imagem, som, vídeo, trabalhados em variados aplicativos; ou ainda quando utiliza aplicativos de construção de espaços virtuais tridimensionais para representação do espaço físico do projeto, a exemplo do uso do jogo Minecraft para representação de um aprisco.

Embora a atividade tenha sido proposta na concepção metodológica da ABPP, da análise do material coletado com o apoio do software NVivo 12, observa-se que ao longo dos trabalhos em grupo ocorre a mixagem de metodologias ativas, pois o desenvolvimento do projeto produtivo envolve uma amplitude de atividades menores com

uso metodologias ativas: 1) A **Aprendizagem Baseada em Problemas** é facilmente observável sempre que o estudante estuda individualmente sobre determinado assunto específico do domínio profissional que precisa ser contemplado no projeto, trazendo para o momento de encontro síncrono (aula ou reunião do grupo) suas anotações para discussão sobre os problemas apresentados; 2) Ao disponibilizar previamente os conteúdos a serem trabalhados na componente curricular é estimulada a **Sala de Aula Invertida**, uma vez que o tempo dos encontros síncronos é melhor empregado no esclarecimento de dúvidas surgidas das leituras, possibilitando otimizar os encontros para o encaminhamento dos projetos produtivos; 3) A própria definição do projeto produtivo remete ao **Método do Estudo de Caso**, pois os estudantes são desafiados a identificar em casos concretos, as etapas necessárias para a construção do projeto, incluindo os problemas a serem analisados e trabalhados; 4) A formação dos grupos, na qual cada membro é submetido às atividades necessárias para o desenvolvimento do projeto, e desse modo busca ampliar os conhecimentos para cumprir com suas demandas, toma como base a **Aprendizagem Baseada em Equipes**.

Por meio da proposta de metodologias adaptadas (mixagem de métodos ativos), vêm sendo elaborados projetos produtivos, com desenvolvimento de atividades capazes de integrar, em sua execução, múltiplos conhecimentos. Nesse sentido, os estudantes assumem o protagonismo de sua própria aprendizagem, e têm a oportunidade de se desenvolverem, mas reconhecendo que a aprendizagem de cada aluno é decorrente de seus interesses pessoais, pois a execução dos projetos promove o engajamento dos estudantes interessados em apresentar um bom produto, sendo observada uma grande troca de conhecimentos intergrupos, quando os estudantes que detêm maior habilidade ou competência em um determinado assunto, busca ajudar os colegas ou grupos em dificuldades.

Na análise dos processos de execução em equipe, por meio do Trello, observa-se a participação efetiva da grande maioria dos estudantes, cada um colaborando com os conhecimentos que tem maior afinidade, todos engajados na obtenção do melhor produto.

Em todos os trabalhos, na avaliação dos resultados, são considerados tanto aspectos teóricos quanto práticos, com ênfase na identificação das inter-relações e trocas

colaborativas evidenciadas no desenvolvimento das atividades propostas, alinhando-se com o paradigma qualitativo, e tem confirmado que a prática de trabalho colaborativo “contribui para desenvolverem habilidades outras essenciais para o mercado de trabalho, as quais perpassam pelo campo tecnológico e comunicacional” (Perrier, 2019, p. 178).

Importante destacar que os sujeitos participantes ao refletir sobre sua aprendizagem foram orientados a buscar significados para o conhecimento adquirido, refletindo sobre possibilidades de apropriação em suas atividades acadêmicas, e além delas.

Como resultado, têm sido apresentados projetos de produção agrícola, pecuária e alimentícia, além de outras associadas à atuação dos profissionais em formação, o quais têm extrapolado as expectativas iniciais, pois a liberdade possibilitada a cada grupo para a execução da atividade proposta, resultou num processo de múltiplas aprendizagens, não se limitando aos tópicos estabelecidos quando do planejamento do componente curricular.

### **Considerações finais**

A integração das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de metodologias ativas, em cursos de nível técnico tem se mostrado bastante promissora em relação à possibilidade de ampliação da capacidade de desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a formação do futuro profissional, assim como para sua formação para a vida na sociedade hiperconectada que iniciamos a (com)viver.

Ressalte-se que a qualidade dos projetos produtivos apresentados pelos grupos tem superado as expectativas, destacando-se o processo de construção e toda a riqueza da aprendizagem ou internalização de conteúdos trabalhados em outros componentes curriculares, os quais adquirem novos significados para a aprendizagem, e representam um avanço sobre os limites disciplinares, pois promove, entre outros, a apropriação de recursos tecnológicos pelos estudantes, integrando-os aos processos cognitivos, tão importante para a vida profissional.

Todos os trabalhos resultaram do compartilhamento das habilidades individuais, não limitadas aos membros dos grupos, pois os estudantes que detinham maiores conhecimentos em alguma ferramenta tecnológica que poderia ser aplicada na atividade,



eram convidados a compartilhá-los, num processo solidário e colaborativo, contribuindo, assim para a formação de profissionais melhor preparados para o mercado de trabalho.

Diante do apresentado, é preciso repensar as práticas pedagógicas na perspectiva da educação híbrida, potencializada pela ubiquidade das TMSF, para o desenvolvimento de atividades que entrelaçam a educação formal com a não formal e a informal, adotando metodologias de aprendizagem significativas e inovadoras, articulando a integração dos conhecimentos para o desenvolvimento das habilidades e das competências, condizente com a escolarização aberta para a formação contínua, necessárias à inserção e permanência no mercado de trabalho dos futuros profissionais.

### Referências

- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).
- Cetic.br (2020). *Painel TIC Covid-19. Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus*. 3ª Edição: ensino remoto e teletrabalho. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br); Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br (NIC.br); Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br). [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel\\_tic\\_covid19\\_3edicao\\_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf)
- Greatti, L., Gralik, E., Vieira, F. G, & Sela, V. (2017). Aprendizagem em empreendedorismo em um curso de administração de uma universidade estadual no sul do Brasil. *RECC – Revista Eletrônica Científica do CRA-PR*, v. 4, n. 1, 32-48. <http://recc.cra-pr.org.br/index.php/recc/article/view/64/68>.
- Iwata Neto, T. (2021). *Modelo híbrido na educação superior: Os desafios da inovação em uma realidade pós-pandemia de Covid-19*. (Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24837>

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). *DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development, Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5:4, 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>.
- Pasini, G., Carvalho, E., & Almeida, L. H. C. (2020). *Educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações*. Ministério da Educação: Observatório Socioeconômico da COVID-19 da Universidade Federal de Santa Catarina. <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>.
- Perrier, G. (2019). *Integração das tecnologias digitais de informação e comunicação em cursos de natureza agrotécnica por meio de metodologias ativas*. (Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22054>
- Perrier, G., & Almeida, M. (2021). Práticas empreendedoras com o uso de TDIC em um curso técnico em alimentos. *Libro de actas do XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 1796-1802). Universidade de Santiago de Compostela, <https://dx.doi.org/10.15304/9788418445682>.
- Schoonenboom, J., Levene, M., Heller, J., Keenoy, K., & Turcsanyi-Szabo, M. (2007). *Trails in Education: Technologies that Support Navigational Learning. Series: Technology Enhanced Learning*, volume 1. Sense Publishers.
- Valente, J. A. (2005). *A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação*. (Tese Livre-Docência, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas). Repositório Institucional da Universidade Estadual de Campinas. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/857072>.

Valente, J. A., Almeida, M., & Geraldini, A. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v.17, n.52, 455-478. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07>.

Mapear estilos de aprendizagem em ambiente híbrido: estudo de caso com professores em formação continuada

Eliana Alves Moreira Leite (<https://orcid.org/0000-0003-2087-1754>)\*

Bento Duarte da Silva (<https://orcid.org/0000-0001-5394-5620>)\*\*

\*Secretária Municipal da Educação de Fortaleza/CE, Brasil, \*\*Centro de Investigação em Educação da Universidade de Minho, Portugal

## Resumo

Este estudo pretende evidenciar a importância da valorização dos estilos de aprendizagem dos professores para o planeamento dos desenhos formativos híbridos, nomeadamente, na formação continuada de professores. Entendemos que este tipo de formação é uma oportunidade que favorece a implementação da modalidade de educação híbrida, modalidade que vai além da junção do presencial com o virtual, pois é composta por princípios de “liberdade, flexibilidade, integração e personalização da formação” (Mill, 2016, p. 444). Diante do planeamento dos cursos de formação continuada, impõe-se a pergunta de partida: é relevante levar em conta, previamente, os estilos de aprendizagem dos professores para favorecer a maximização da formação no ambiente híbrido? E que estilos de aprendizagem têm os professores, de um modo geral? Estas inquietações conduziram ao presente estudo, que tem como objetivo geral: identificar os estilos de aprendizagem de professores em formação continuada em ambiente híbrido. Para a caracterização dos estilos de aprendizagem levamos em consideração os estilos propostos por Kolb (2015): acomodador, assimilador, convergente e divergente. O método escolhido foi o estudo de caso, numa formação na área de educação ambiental, a nível *lato sensu*, frequentada por 63 professores. Usaram-se técnicas e instrumentos de recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa. Pelos resultados obtidos infere-se que a identificação dos estilos de aprendizagem possibilita mapear estratégias de aprendizagem mais adequadas à heterogeneidade dos cursistas. Deste modo, pode concluir-se que levar em consideração os estilos de aprendizagem dos professores na elaboração do *design* didático-pedagógico do ambiente híbrido corrobora para uma formação mais personalizada.

*Palavras-chave:* ambiente híbrido, estilos de aprendizagem, formação de professores, design didático-pedagógico, estratégias de aprendizagem.

## **Mapping learning styles in a hybrid environment: a case study with teachers in formation training**

### **Abstract**

This study intends to highlight the importance of valuing teachers' learning styles for the planning of hybrid formative designs, namely, in the continuing education of teachers. We understand that this type of training is an opportunity that favors the implementation of the hybrid education modality, a modality that goes beyond the combination of face-to-face and virtual learning, as it is composed of principles of “freedom, flexibility, integration and personalization of training” (Mill , 2016, p. 444). In view of the planning of continuing education courses, the starting question arises: is it relevant to take into account, in advance, the learning styles of teachers to favor the maximization of training in the hybrid environment? And what learning styles do teachers have in general? These concerns led to the study, which has the general objective of identifying the learning styles of teachers in continuing education in a hybrid environment. For the characterization of learning styles, we took into account the styles proposed by Kolb (2015): accommodating, assimilating, convergent and divergent. The chosen method was the case study, in a training course in the area of environmental education, at a broad sense level, attended by 63 teachers. Quantitative and qualitative data collection techniques and instruments were used. From the results obtained, it is inferred that the identification of learning styles makes it possible to map learning strategies that are more adequate to the heterogeneity of the course participants. In this way, it can be concluded that taking into account the teachers' learning styles in the elaboration of the didactic-pedagogical design of the hybrid environment corroborates for a more personalized formation.

*Keywords:* hybrid environment, learning styles, teacher training, didactic-pedagogical design, learning strategies.

O conhecimento prévio do estilo de aprendizagem do professor em formação inicial ou continuada poderá possibilitar a formatação de estratégias de aprendizagem mais próximas da realidade desse profissional. Evidencia-se que este estudo vem apresentar a importância acerca da valorização do estilo de aprendizagem do professor para o planejamento dos desenhos formativos híbridos a partir de instrumentos que apresentem suas especificidades. Esse conhecimento acerca dos cursistas poderá possibilitar que equipes pedagógicas ajustem e planejem os cursos de formação num contexto híbrido personalizado, de tal maneira que os percursos formativos sejam elaborados colaborativamente na relação entre e com os pares, segundo as suas particularidades (preferências, expectativas, estilos de aprendizagem e experiências). Segundo Mill (2016, p. 444), “a formação em serviço constitui uma das ricas possibilidades de atendimento pela educação híbrida [...] considera que a educação híbrida vai além da junção de duas modalidades, sendo composta por princípios de liberdade, flexibilidade, integração e personalização da formação”. Assim, a proposta de integrar o presencial e o virtual para o curso formativo de professores se torna um desafio para gerenciar esses ambientes que se interconectam e abrangem estilos diversos. Outrossim, neste estudo, entende-se que o ensino híbrido é uma combinação que se amplia para além da implementação dos ambientes presencial e on-line delineados para a formação do professor, mas que se complementam. Concorde-se com Tavares & Silva (2020) quando apontam que educação/ensino presencial nunca desaparecerá, faz parte do ADN da humanidade, “mas é possível renovar e inovar essa instituição secular, talvez caminhando para um sistema híbrido, em que o presencial e o online se complementem, caminho esse que está em correspondência aos tempos da sociedade digital que vivemos” (p. 21). Para tal, é relevante conhecer quem são os professores cursistas que estão presentes nos cursos híbridos, pois se for possível saber quem são esses docentes, quais estratégias metodológicas se sentem mais contemplados para a aprendizagem, assim

como, reconhecer suas fragilidades, poderá possibilitar traçar percursos de aprendizagem mais personalizados. Sobre essa questão, Lencastre (2017) considera:

o que mais gosto no modelo híbrido é que posso individualizar a minha abordagem ao conteúdo para acomodar muitos dos fatores inerentes ao público-alvo. Uma forma de o fazer é levando em consideração, além das expectativas, os estilos de aprendizagem dos estudantes (p. 217).

Diante desse contexto, este trabalho apresenta a seguinte questão de partida: é relevante levar em conta, previamente, os estilos de aprendizagem dos professores para favorecer a maximização da formação no ambiente híbrido? E que estilos de aprendizagem têm os professores, de um modo geral? Desse modo, face a tais inquietações, este estudo tem como objetivo geral: identificar os estilos de aprendizagem de professores em formação continuada em ambiente híbrido. Nesse aspecto, os cursos de formação elaborados em uma combinação entre as singularidades dos cursistas e estratégias de atividades que se ajustem às competências e suas necessidades, de forma que seja perceptível identificar a individualidade de cada sujeito em meio a um espaço heterogêneo, podem corroborar para uma formação mais próxima da realidade destes profissionais. Conforme Staker e Horn (2015, p. 24) consideram, “as metas de aprendizagem são as mesmas para todos, mas podem progredir ao longo do material em velocidades diferentes, de acordo com suas necessidades de aprendizagem”.

### **Estilos de aprendizagem e suas implicações**

No que tange ao campo da educação, estilo de aprendizagem é uma maneira peculiar que cada estudante possui para aprender, decorrente da forma que se sente mais confortável para a aprendizagem, que pode ser por meio de uma metodologia, recursos tecnológicos e/ou analógicos, na interação com seus pares ou por uma determinada estratégia pedagógica. Nesse contexto, a identificação e análise do estilo de aprendizagem são indicativos que poderão vir auxiliar as instituições de ensino e professores a adequarem os planejamentos pedagógicos às peculiaridades de cursistas em formação inicial ou continuada. Para Cerqueira (2008), a grande inovação que os estilos de aprendizagem podem produzir é ser uma prática que atue desde o início da vida escolar e

que, ao ser incorporada às instituições, possa ser um dispositivo dinâmico de intervenção sobre as didáticas dos conteúdos escolares.

Muitos estudos têm se debruçado sobre os estilos de aprendizagem de estudantes quanto aos aspectos teóricos, modelos e estratégias pedagógicas (Kolb, 2015; Honey & Munford, 1986; Alonso et al., 2007; Cerqueira, 2000; Felder, 1996, 2010; Peres & Pimenta, 2016). Kolb (2015) apresenta o contexto dos estilos de aprendizagem na vida das pessoas adultas, que se relaciona com o hábito de aprender resultante das experiências que foram sendo construídas no decorrer da sua trajetória. Segundo Kolb e Simy (2008):

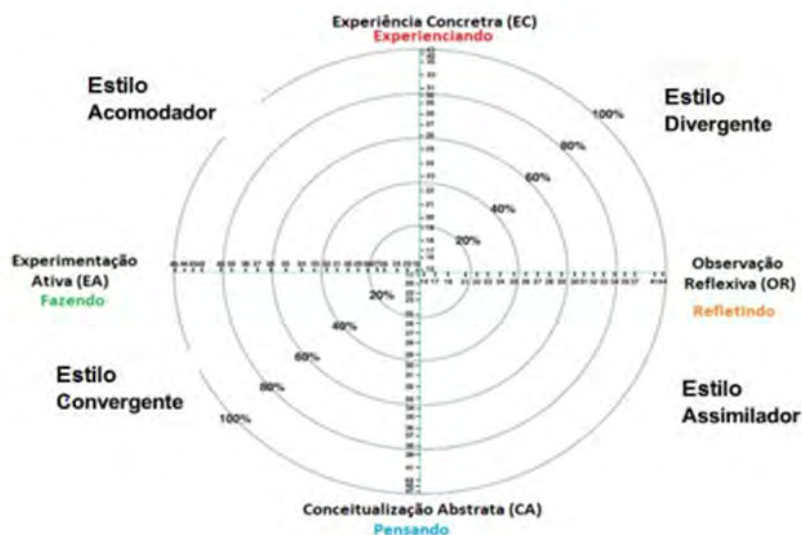
estilo de aprendizagem não é um traço psicológico fixo, mas um estado dinâmico resultante de transações sinérgicas entre a pessoa e o meio ambiente. Este estado dinâmico surge da resolução preferencial de um indivíduo da dialética dual de experimentar / conceituar e agir / refletir” (p. 71).

Para identificar os estilos de aprendizagem, Kolb (2015) desenvolveu o inquérito dos estilos de aprendizagem (LSI) para analisar as orientações individuais acerca da forma como os indivíduos aprendem, com base nas características de cada aluno, identificando os estilos divergentes, assimiladores, convergentes e acomodadores com os seus respectivos modos de aprendizagem predominantes: experiência concreta (EC), observação reflexiva (OR), conceitualização abstrata (CA) e experimentação ativa (EA). A combinação dos respectivos modos de aprendizagem resulta nos estilos de aprendizagem, que correspondem à função resultante de duas variáveis a partir do quadrante de interseção dessas variáveis, como, por exemplo, o quadrante de interseção que combina EA e EC, resultando no estilo acomodador (Figura 1). Para Kolb (2015), cada aprendente evolui no aprendizado quando passa por todas as etapas desse ciclo e que esse percurso cíclico não precisa ocorrer essencialmente de forma sequencial, permitindo ao aprendente ter flexibilidade para percorrer o movimento cíclico.



**Figura 1**

Combinação dos modos de aprendizagem para identificar os estilos de aprendizagem-



Fonte: Adaptado de Kolb (2015, p. 126)

Kolb (2015) aponta que o estilo de aprendizagem não é uma rotulagem e nem uma medida, prescrevendo estratégias para o aluno com esse ou aquele estilo de aprendizagem, mas uma maneira de identificar os estilos que predominam na forma como cada um aprende, e elaborar atividades que os outros estilos também sejam contemplados na formação do estudante (Barros et al., 2010). O conhecimento sobre as diferenças entre os estilos de aprendizagem presentes na sala de aula poderá ser um fator que oportunizará a elaboração de estratégias de aprendizagem diversificadas.

Ademais, os processos de aprendizado que envolvem múltiplos sujeitos requerem atenção para acompanhar, pois, como consideram Peres e Pimenta (2016, p. 105) “a promoção de ambientes inclusivos, que lucrem com as diferenças [...] na flexibilização de tempo e lugar e na criação de percursos flexíveis de aprendizagem, adaptados a diferentes estilos e ritmos individuais”.

Na concepção de Barros et al. (2010), a teoria dos estilos de aprendizagem contribui significativamente para a construção do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva das tecnologias, uma vez que, ao mesclar diferentes interfaces, ferramentas,

recursos e aplicativos multimídias, podem atender aos diferentes alunos, com ritmos e estilos próprios. Tais perspectivas de investigação acerca dos estudos sobre estilos de aprendizagem podem contribuir para uma aprendizagem mais satisfatória em ambientes híbridos, com a inserção de estratégias pedagógicas que envolvam vários modos de aprendizagem e com o apoio de diferentes tecnologias educacionais, possibilitando ajustar-se à heterogeneidade dos sujeitos presentes em cursos formativos.

### **Método**

Nesta pesquisa optou-se por um estudo de caso exploratório-descritivo com abordagem qualitativa e breve apreciação quantitativa (Yin, 2001; Creswell & Clark, 2013). O universo da pesquisa foram 63 professores da educação básica pertencentes a uma formação na área de educação ambiental, a nível *lato sensu*. Usaram-se técnicas e instrumentos de recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa, através da aplicação de um questionário sobre o Inventário de Estilo de Aprendizagem e da análise das mensagens dos cursistas postadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

### **Participantes**

Do grupo dos 63 professores participantes no estudo, 72,1% são do gênero feminino e 27,6% do gênero masculino. No tocante à faixa etária, as idades foram divididas em intervalos, obtendo o maior percentual no intervalo de 30 e 39 anos (45,1%), em segundo lugar de 20 a 29 anos (38,3%), seguindo-se os 40 a 49 anos (10,5%), e, por fim, 6,1% entre 50 e 59 anos. Referente à formação acadêmica, predominaram os cursos de licenciatura em biologia e geografia, com índice percentual de 55,5% no somatório das duas áreas, e os demais cursos perfizeram um índice de 44,5% com áreas de formação acadêmica diversas: história, física, química, matemática, letras, educação física, pedagogia e ciências sociais, biotecnologia, saneamento ambiental, zootecnia e engenharia Civil. O percurso formativo ocorreu em ambiente híbrido, com início em 2017 e conclusão em 2019, com a adoção de encontros presenciais sistemáticos e a utilização de um AVA apoiado pela plataforma Moodle.

### **Instrumentos de coleta**

Foram usados dois instrumentos de investigação: o Inventário de Estilos de Aprendizagem (Learning Style Inventory – LSI) de David Kolb (2015), pela análise das atividades, mensagens e falas transcritas dos cursistas compiladas no ambiente híbrido. Os participantes foram informados acerca dos cuidados éticos da pesquisa, a qual foi submetida ao comitê de ética de uma universidade pública no Brasil e devidamente aprovada. Os professores participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a utilização dos dados coletados e garantindo-lhes o devido sigilo. O instrumento LSI foi desenvolvido por Kolb em 1976, mas utilizou-se neste estudo a versão 3.1, do ano de 2015. Sua aplicação ocorreu no ano de 2018 em aulas presenciais no formato impresso, a uma amostra de 63 professores, tendo-se apurado 54 questionários com respostas válidas (85,7%) que seguiram para análise e 9 questionários (14,3%) que foram invalidados por não serem respondidos de acordo com os critérios estabelecidos. Ressalta-se que o quantitativo de respondentes são os professores que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa.

O segundo instrumento de coleta de dados foi constituído grelhas para a análise do ambiente híbrido referente às atividades no ambiente virtual e presencial. No que tange ao AVA, foram coletadas e analisadas as mensagens postadas pelos professores cursistas provenientes das atividades elaboradas nos fóruns de discussão, textos colaborativos (wikis), portfólios (atividade individual) e quizzes (perguntas e respostas). A análise dessas atividades ocorreu em âmbito qualitativo e quantitativo, segundo: as características das reflexões individuais, a aquisição de novos conhecimentos e competências digitais, a interação entre os cursistas e professores e a frequência de palavras. Ademais, esses elementos foram utilizados como dados norteadores para identificação de especificidades dos professores em nível individual e coletivo, sendo relevantes para mapear as atividades dos professores e as estratégias utilizadas para a abordagem que deviam ser realizadas no curso formativo.

## Resultados

### Inventário do estilo de aprendizagem

Os estilos de aprendizagem compilados dos professores, foram: acomodador, assimilador, convergente, divergente e misto. Quanto ao estilo misto, refere-se àquele indivíduo que tem predominância em mais de um estilo de aprendizagem.

O estilo que mais se destacou foi o acomodador (29,6%), seguido do estilo assimilador (25,9%) e, em menor concentração, os estilos convergente (22,2%) e divergente (18,5%). Além desses achados, apresenta-se o estilo de aprendizagem misto ou duplo, representados pelos indicativos: acomodador/divergente e acomodador/convergente, com representatividade de 3,7% dos cursistas. Ocorreu, ainda, a identificação dos estilos de aprendizagem por gênero, com predominância do estilo acomodador para o gênero feminino e do estilo assimilador para o gênero masculino. Cabe salientar que as habilidades que estão associadas aos estilos de aprendizagem também foram utilizadas para o planeamento: EC, OR, CA e EA. Essas habilidades foram obtidas por meio dos escores individuais do modo de aprendizagem de cada professor e, em seguida, obteve-se a média aritmética de cada um dos modos: EA (média=64,5); OR (média= 61,2); CA (média=47,7) e EC (média= 45,0). Os resultados indicam que o modo de aprendizagem EA (64,5) se destacou como uma habilidade predominante dos professores.

### Ambiente híbrido: ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e ambiente presencial

Os resultados acerca dos elementos do AVA que nortearam o estudo foram baseados nas atividades desenvolvidas pelos cursistas, por meio das ferramentas de comunicação: wikis, fóruns de discussão, portfólios (atividades individuais). Associadas a estas ferramentas, destaca-se, também, que são apresentados os resultados dos posicionamentos dos cursistas levando em consideração os seus modos de aprendizagem e os seus respectivos estilos de aprendizagem.

Com a ferramenta wiki, solicitou-se aos professores uma produção colaborativa hipertextual, explorando pelo menos duas experiências exitosas em educação ambiental,

aplicadas pelas instituições de ensino na escola, sala de aula ou comunidade. As wikis construídas pelos cursistas de cinco turmas (A, B, C, D e E) contabilizaram um total de 22 equipes e apresentaram palavras que se repetiram com frequência na elaboração do texto produzido pelas equipes, como: ambiental (47%), alunos (37%), escola (37%), projeto (34%) e educação (30%).

Para que se possa compreender em que contexto essas palavras foram inseridas na elaboração do texto colaborativo dos professores, que fortaleceram suas ações na dimensão da educação ambiental nas escolas ou comunidades, seguem alguns trechos das equipes: *trabalhar com educação ambiental no currículo das escolas ainda não é prioridade em nosso município, porém, nas escolas de ensino médio, temos a oportunidade de desenvolvermos projetos na área ambiental, e deve ser algo contínuo [...] (Equipe A)*. Outra equipe também aborda: *no ensino médio, os alunos têm a oportunidade de fazer pesquisas, estudos bibliográficos e construir seus projetos de acordo com o problema ambiental que desejam abordar (Equipe B)*.

Relativo a um fórum de discussão em uma das disciplinas, apresentou-se a visibilidade na fala dos professores a ênfase entre o número de mensagens postadas e a frequência da palavra “prática(s)” apresentadas nas falas dos cursistas. Nesse contexto, baseado na opinião e discussão neste fórum, as perspectivas dos professores em relação à dicotomia entre a educação ambiental e a interdisciplinaridade na prática das ações educativas, fosse na escola e/ou em outros espaços da comunidade, resultaram em algumas falas dos professores: *Sendo a interdisciplinaridade um dos propósitos da educação ambiental, observa-se que esta prática é pouco utilizada no âmbito da escola, pois os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada e seguem a determinação do currículo escolar [...]*. Outro cursista comenta: *as práticas interdisciplinares de educação ambiental se tornam relevantes, uma vez que possibilita a construção de conhecimento diversificado sobre o meio natural e social, contribuindo na criação de valores indispensáveis para a formação da cidadania*.

No que se relaciona aos modos de aprendizagem, tem-se como exemplo um fórum que abrange os modos de aprendizagem EA e a OR, solicitando ao professor o posicionamento sobre os pontos significativos que poderiam servir de aporte para atuar

na educação ambiental, na perspectiva de legitimar, efetivamente, ações contínuas nas suas *praxis*, voltando-se para uma formação profissional que estivesse além de ações pontuais, como, por exemplo, semana do meio ambiente. Como resposta a este fórum, destacam-se as seguintes postagens dos professores: *A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Formação continuada envolve uma série de ações que são realizadas no cotidiano dos docentes e constituem atividades de sua prática diária.* Um dos professores também se referiu que: *o trabalho do educador ambiental em sua formação é permanente, tendo em vista sua responsabilidade e exige sempre um processo de reflexão e ação.*

Quanto às atividades realizadas no ambiente presencial, mencionam-se palestras, apresentação de seminários, oficinas para apresentação de metodologias e aplicabilidade das tecnologias digitais e espaço de avaliação. Em uma das atividades realizadas no ambiente presencial sobre esses momentos presenciais, um dos professores comentou: *Nas aulas presenciais, as dinâmicas de grupo que aconteciam eram muito enriquecedoras.* Outra fala traz apresenta o significado dessas aulas para outro cursista: *acompanhando principalmente uma prática numa aula presencial, foi quando os colegas começaram a falar dos projetos, teve um projeto em si que estavam fazendo uma avaliação da água de Sobral, era uma escola junto com o Instituto Federal, aquela aula fez a minha cabeça explodir as ideias.* Um cursista faz este comentário: *eu já tinha a teoria, então, nas aulas presenciais, tinha a prática, e eu levava para a minha escola o aprendizado nessas aulas.*

### **Discussão dos Resultados**

Tornou-se perceptível que a junção entre a elaboração de estratégias de atividades com a identificação dos estilos e modos de aprendizagem são aspectos essenciais para o planejamento de ambientes híbridos, mas que requer procedimento atencioso em alguns aspectos, como: (i) estratégias de aprendizagem que integre adequadamente os estilos e modos de aprendizagem com os conteúdos desenvolvidos na formação; (ii) estratégias de aprendizagem ajustadas ao estilo predominante, sem desconsiderar a possibilidade de

desenvolver os demais estilos; (iii) elaboração de atividades no âmbito individual e coletivo.

No contexto da elaboração de estratégias de aprendizagem ajustadas ao estilo acomodador predominante entre os cursistas, desenvolveram-se atividades que contemplaram o modo de aprendizagem EC, cuja característica tem como preocupação a relação entre a singularidade e a complexidade da realidade atual, a partir de situações reais, simulações e problemas; e a EA que enfatiza as aplicações práticas em oposição à compreensão reflexiva, que destaca o fazer ao invés de observar.

David Kolb, em seus estudos, considerou que “as profissões sociais, como educação, enfermagem, serviço social, compreendem pessoas que são fortemente acomodativas” (Kolb, 2015, p.152) corroborando com a coleta deste estudo que apresenta os professores integrantes, predominantemente, do estilo acomodador. Relativo, ainda, ao estilo acomodador, as percepções dos professores apontaram que o curso foi uma maneira de aprimorar e pôr em prática projetos e ações voltadas para a educação ambiental. As reflexões dos cursistas se coadunam com Alarcão (2005, p. 47): “reconhece-se ainda que o móbil da formação dos profissionais adultos advém do desejo de resolver os problemas que se encontram na sua prática quotidiana”. Assim, de forma individual ou coletivamente, os cursistas foram colocados diante de estratégias de ensino mais adequadas a esse estilo com situações reais vivenciadas pelos professores no *locus* da escola ou no seu entorno, sem desconsiderar os estilos de aprendizagem menos preponderantes.

De modo geral, os professores cursistas manifestaram uma preocupação visível em desenvolver ações mais práticas na sala de aula. Por esse prisma, nas análises das contribuições textuais (Bardin, 2011), foi perceptível que a palavra “prática” foi destacada nas mensagens dos professores. Este dado reforçou a identificação do estilo acomodador presente entre os cursistas, uma vez que a ação e execução são as preferências de aprendizagem desse estilo. Conforme Bardin (2011, p. 109), “a aparição de um item de sentido ou expressão, será tanto mais significativa – em relação ao que se procura atingir na descrição ou na interpretação da realidade visada – quanto mais esta frequência se repetir”. Para Behar (2009), uma análise de dados ocorre de forma cíclica e

circular, e não de forma sequencial e linear, por isso é preciso extrair os significados do material bruto, uma vez que ele não fala por si só.

Em relação aos demais estilos, as atividades elaboradas valorizaram as suas especificidades, uma vez que a sala de aula é heterogênea.

Em se tratando do ambiente presencial, as atividades valorizaram a discussão em grupo, o compartilhamento de experiências, a execução de tarefas e projetos práticos. Tais procedimentos ajustaram-se ao estilo acomodador e favoreceram aos cursistas que ainda necessitaram ampliar a habilidade na vertente da colaboração e dialogicidade, como, por exemplo, os cursistas assimiladores.

Ademais, em um percurso formativo docente é importante oportunizar a apropriação de outras reconfigurações de comunicação, relações interpessoais, habilidades, sendo fundamental que o professor em formação não se depare com um *design* de um curso linear, restrito e compartimentalizado, mas que se depare com um desenho formativo que amplie as potencialidades dos cursistas e favoreça o desenvolvimento de suas fragilidades.

### **Considerações finais**

A identificação dos estilos de aprendizagem dos professores em formação permitiu aos responsáveis pela elaboração do curso visualizar a heterogeneidade presente na sala de aula híbrida, possibilitando mapear estratégias de aprendizagem mais adequadas aos cursistas, pois percebeu-se que os professores estavam repartidos pelos quatro estilos de aprendizagem, não obstante o estilo de aprendizagem “acomodador” e o modo de aprendizagem “experimentação ativa” se terem destacado.

Para tanto, conhecer previamente os estilos de aprendizagem resultou em delinear um processo formativo centrado no profissional docente, com situações de aprendizado flexíveis e personalizadas, possibilitando traçar as suas potencialidades e fragilidades. Tais aspectos foram usados como pressupostos básicos e essenciais para propor um *design* didático-pedagógico personalizado para a formação dos docentes.

Nessas circunstâncias, o ambiente híbrido possibilitou atender os cursistas com diferentes estilos de aprendizagem, em relação àqueles que se sentiam mais confortáveis com a imersão no ambiente *online* e os cursistas que tinham preferência pela



aprendizagem no ambiente presencial. Foi notório que alguns cursistas se comunicavam bem no virtual, outros precisaram se adaptar ao novo contexto e de mais atenção e cuidado.

Considera-se, ainda, que os cursos em formato híbrido exigem mais tempo de gerenciamento e atenção, já que, nessa convergência, os cursistas traçam caminhos diversos e complexos na sala de aula híbrida. Por outro lado, essa trajetória, em ritmos e tempos diversos, corrobora para um atendimento mais contínuo às necessidades e demandas dos professores. Para tanto, foram oportunizados espaços de escuta contínua para os cursistas em diferentes fases do curso, de forma que a opinião e o ponto de vista desses profissionais fossem valorizados para ressignificar o *design* pedagógico formativo do curso, quando necessário.

As tendências apontam que o ambiente híbrido pode assumir uma variedade de combinações pedagógicas, que articulam dinâmicas de ensino e aprendizagem formais com momentos informais, que integram diversas tecnologias digitais e analógicas ao ambiente presencial e ao virtual, com particularidades que obrigam a novos desafios que emergem da necessidade de estruturar os processos de formação mediante a heterogeneidade dos perfis dos docentes.

Ressalta-se que concepções educacionais que possibilitem adotar as diferenças individuais dos professores em cenários de formação em ambientes híbridos não é tarefa fácil, vários são os desafios. Por outro lado, são estratégias que podem colaborar para melhor atender as demandas dos professores aprendentes, ocasionando catalisadores que possam atender a aprendizagem individual desses profissionais e colaborar para minimizar os índices de evasão que têm causado a descontinuidade nos cursos de formação.

Desse modo, as ações formativas para o profissional docente devem ser planejadas a partir da dimensão pessoal e profissional do professor, para que se sintam valorizados e reconhecidos, e que haja, sobretudo, a sensibilização da escuta quando eles expressarem suas vivências, fragilidades e dificuldades, na perspectiva que os ambientes híbridos formativos sejam desenhados colaborativamente e personalizados, com ajustes contínuos.

## Referências

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Alonso, C, Gallego, D., & Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Behar, P. A. (2009). *Modelos pedagógicos para a educação a distância*. Artmed.
- Barros, D., Bianchi, A., Nunes, J., & Cavellucci, L. (2010). Estilos de aprendizagem e educação a distância: algumas perguntas e respostas?! *Journal of Learning Styles*, 3(5), 135-145. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/907>
- Cerqueira, T. (2000). *Estilos de aprendizagem em universitários*. (Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas). Repositório Institucional da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1588328>.
- Cerqueira, T. (2008). Estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 109-123. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/866/1554>
- Creswell, J., & Clark, V. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos*. Penso.
- Felder, R. M. (1996). Matters of Style. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.
- Felder, R. M. (2010). Are Learning Styles invalid? (Hint: No!). *On-Course Newsletter*. <https://goo.gl/HE6KX8>
- Honey, P., & Munford, A. (1986). *Using your learning styles*. Peter Honey.
- Horn, M., & Staker, H. (2015). *Blended usando a Inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Penso.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Pearson Education.
- Kolb, D., & Simy, J. (2008). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (2009) 69-85.

<https://www.semanticscholar.org/paper/Author-%27-s-personal-copy-Are-there-cultural-in-Joy-Kolb/60a79c4e311a6043e97b30f7b1ed122e970c2541?p2df>

- Lencastre, J. (2017). Educação *on-line*: desenhar um curso híbrido centrado no estudante. In H. Felício, R. Silva & A. Mariano, *Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente* (pp. 213-227). CRV.
- Mill, D. (2016). Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. *Revista Educação Pública do Cuiabá*, 25(59/2), 432-454.
- Peres, P., & Pimenta, P. (2016). *Teorias e Práticas de B-Learning*. Edições Sílabo.
- Tavares, A., & Silva, B. (2020). Reflexão de jovens pesquisadores sobre a experiência educativa diante do contexto pandêmico da covid-19. *Holos*, 5, 1–26. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.11427>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Editora Bookmam.

## Desigualdades digitais: educação híbrida para quem?

Priscila Costa Santos (<https://orcid.org/0000-0003-0929-698X> )\*

\*Universidade Estácio de Sá, Brasil

### Resumo

O objetivo deste estudo é analisar a integração da Educação Híbrida e as desigualdades digitais com base nas reflexões de estudantes de pós-graduação de uma instituição de ensino superior brasileira, visando ações mais inclusivas e equitativas na educação. As desigualdades digitais se tornaram um tema central de discussões sociais, econômicas, políticas e educacionais devido às rápidas mudanças sociais causadas pela pandemia. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tiveram um impacto duplo durante a quarentena, permitindo colaboração e ao mesmo tempo levantando preocupações sobre privacidade, transparência de dados, algoritmos discriminatórios e desigualdades de acesso à internet no Brasil. A Educação Híbrida surge como uma alternativa que combina os benefícios da educação presencial e virtual, proporcionando um espaço de diálogo entre céticos e entusiastas das tecnologias digitais. Este estudo, realizado através de uma pesquisa-ação, no âmbito da Pós Graduação Stricto Sensu de uma Instituição de Ensino Superior privada brasileira, integrou práticas educacionais que perpassaram por reflexões sobre a Educação Híbrida e as desigualdades digitais brasileiras. A análise qualitativa dos dados destacou a importância da flexibilização e adaptação das práticas educacionais ao contexto híbrido, formação docente para o uso crítico e ético das TDIC, práticas educacionais alinhadas com a realidade dos estudantes e a necessidade de repensar políticas públicas para reduzir as desigualdades digitais no Brasil. Além disso, ressaltou-se que as desigualdades digitais vão além do acesso às tecnologias, envolvendo também competências e formas de uso das TDIC, resultando em exclusão social quando há falta de acesso ou uso dessas tecnologias.

*Palavras chave:* Educação Híbrida, Desigualdades Digitais, Exclusão

## Digital Inequalities: Blended Education for whom?

### Abstract

The aim of this study is to analyze the integration of Hybrid Education and digital inequalities based on the reflections of postgraduate students from a Brazilian higher education institution, with the goal of promoting more inclusive and equitable actions in education. Digital inequalities have become a central topic of social, economic, political, and educational discussions due to the rapid social changes caused by the pandemic. Digital Information and Communication Technologies (DICT) had a dual impact during the quarantine, enabling collaboration while raising concerns about privacy, data transparency, discriminatory algorithms, and internet access inequalities in Brazil. Hybrid Education has emerged as an alternative that combines the benefits of face-to-face and virtual education, providing a space for dialogue between skeptics and enthusiasts of digital technologies. This study, conducted through action research in the context of postgraduate education at a private Brazilian institution, incorporated educational practices that encompassed reflections on Hybrid Education and digital inequalities in Brazil. The qualitative analysis of the data highlighted the importance of flexible and adaptable educational practices in the hybrid context, teacher training for critical and ethical use of DICT, educational practices aligned with students' reality, and the need to reconsider public policies to reduce digital inequalities in Brazil. Additionally, it emphasized that digital inequalities go beyond access to technologies, encompassing competencies and ways of using DICT, which result in social exclusion when there is a lack of access or utilization of these technologies.

*Keywords:* Blended Education, Digital Inequalities, Exclusion

Ao tecermos reflexões a cerca das transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e exponencialmente, tecnológicas o Século XXI paulatinamente apresentou que os desafios em fazer-se parte do Terrestre (Latour, 2020) são múltiplos, inesperados e relembram a vulnerabilidade humana. Di Felice (2021) discorre sobre três grandes

mudanças: a primeira, vinculada ao contexto pandêmico que “aprendemos a limitar nossas ações e nosso protagonismo. [...] descobrimos a nossa vulnerabilidade e experimentamos os limites e a recursividade de nosso agir” (DI Felice, 2021, p.9); a segunda, permeia os avanços tecnológicos, as redes neurais, as inteligências automatizadas, os sensores e finalmente, o terceiro evidencia os avanços das mudanças climáticas e ecológicas demonstrando que o nosso falido modelo de habitar o Terrestre (Latour, 2020) necessita de ser revisto. As duas últimas mudanças – tecnológicas e climáticas/ecológicas – ainda, evidenciam que a integração entre humanos e não-humanos (Latour, 2012) não se sustenta mais a partir de uma assimetria, em humanos se posicionam como atores “isolados e separados do mundo circundante” (Di Felice, 2021, p.9).

Assim, o presente artigo parte desse cenário de transformações entendemos que no campo educacional, que internamente também está em constante mudança, emerge como prisma para refletir sobre um Terrestre (Latour, 2020) que possa ser habitável de forma inclusiva, equitativa, ética e em sinergia com os não-humanos. Assim, esta produção visa analisar a integração entre a Educação Híbrida e as desigualdades digitais a partir das reflexões de discentes de Pós Graduação *Stricto Sensu* de uma Instituição de Ensino Superior brasileira, em vias a contribuir para o desenvolvimento de ações mais inclusivas e equitativas na Educação.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tiveram um impacto dual no período pandêmico. Por um lado, elas abriram caminhos para a colaboração, forçando aqueles que eram céticos sobre a utilização de ferramentas tecnológicas a reconhecerem sua importância. Por outro lado, a privacidade e a transparência dos dados, a transparência da aprendizagem das máquinas, os algoritmos como propulsores de discriminação e as desigualdades de acesso à Internet no Brasil tornaram-se preocupações crescentes de pesquisadores, da sociedade civil e de políticos (Santos, 2020; Santos, 2021). As desigualdades digitais assumiram um papel central nas discussões sociais, econômicas, políticas e educacionais (Helsper, 2019).

No campo educacional, a Educação Híbrida emergiu como uma possibilidade para a combinação dos benefícios da presencialidade e da virtualidade, oferecendo um espaço

de diálogo entre os céticos e os entusiastas das TDIC ao passo que também, externaram os desafios que perpassam as desigualdades digitais.

### **Híbrido, Educação Híbrida e Desigualdades Digitais: conceitos fundamentais**

Ao partir para o objetivo de analisar a integração entre a Educação Híbrida e as desigualdades digitais a partir das reflexões de discentes de Pós Graduação *Stricto Sensu* de uma Instituição de Ensino Superior, em vias a contribuir para o desenvolvimento de ações mais inclusivas e equitativas na Educação, se faz necessário apresentar os conceitos fundamentais que permeiam esta produção relacionando-os com o cenário educacional e social brasileiro.

A complexidade inerente ao conceito de hibridismo, conforme abordado por Almeida (2022), reside na sua apreensão dinâmica e polissêmica, onde elementos divergentes se combinam numa mistura epistemológica. Este olhar híbrido propicia o fomento de contextos onde interações presenciais se unem à virtualidade, tornando-se intrínseco a um espaço hibridizado.

Nesta trama complexa, a educação ocupa uma posição de centralidade. Como Moran (2015) coloca, a educação sempre se manifestou como um sistema híbrido, combinando múltiplos espaços, tempos, metodologias e públicos. No entanto, o hibridismo na educação vai além de uma mera mescla desses elementos, requerendo a promoção do respeito às diferenças e a abertura para debates construtivos e democráticos, os quais conduzem à aprendizagem e igualdade de oportunidades.

É nesse cenário que Schlemmer (2014) propõe a emergência de uma "cultura do hibridismo e da multimodalidade", também conhecida como "cultura ubíqua". Esta cultura, resultante da coexistência da cultura analógica e digital, reflete os movimentos nômades dos indivíduos que interagem, constroem conhecimentos e aprendem nesses novos espaços.

Entretanto, ao se debater a integração da Educação Híbrida e as desigualdades digitais, surgem novos desafios. A inclusão digital torna-se uma pedra angular para a participação social e política ativa, no entanto, o acesso desigual às tecnologias pode levar à exclusão (Jesus et al., 2019). Segundo Helsper (2019), as desigualdades digitais

manifestam-se em três níveis: falta de infraestrutura e acesso, diferenças individuais nas habilidades e uso de tecnologia e disparidades nos resultados obtidos com o uso das tecnologias.

Portanto, a análise das interseções entre a educação híbrida e as desigualdades digitais requer um entendimento profundo destes conceitos e de suas implicações para o cenário educacional e social brasileiro. Nesse sentido, o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades torna-se primordial para minimizar as disparidades no acesso à educação, garantindo a inclusão digital e uma educação verdadeiramente híbrida.

### **Método**

Este estudo baseia-se na metodologia da pesquisa-ação, executada no âmbito de um programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em uma proeminente instituição privada de Ensino Superior no Brasil. De acordo com a perspectiva de Tripp (2005, p. 444), a pesquisa-ação é conceituada como "predominantemente uma estratégia voltada ao desenvolvimento de educadores e pesquisadores, de forma que possam utilizar os insights obtidos de suas investigações para aprimorar sua prática docente e, como resultado, promover uma aprendizagem mais eficaz para seus alunos".

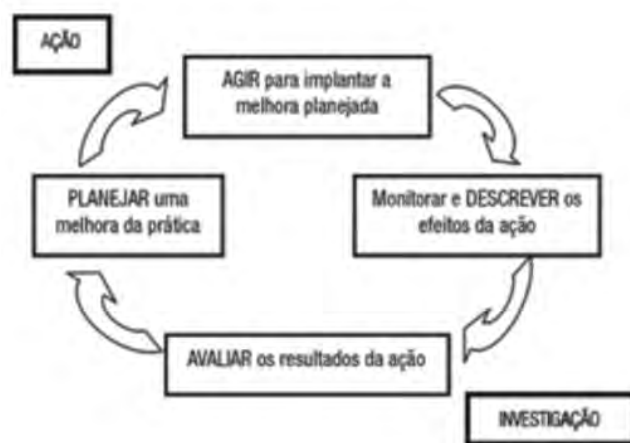
Nesta vertente, a pesquisa foi orquestrada de maneira colaborativa pela professora responsável pela disciplina e um conjunto de quinze discentes. Importante frisar que esses discentes, além de estarem inseridos no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, também exercem funções docentes, acrescentando um elemento adicional de profundidade e aplicabilidade a este estudo.

A metodologia de pesquisa-ação foi desenvolvida seguindo o ciclo de investigação-ação proposto por Tripp (2005), caracterizado por um processo iterativo que transita entre a prática efetiva e a análise reflexiva dessa prática.



**Figura 1**

Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005)

Os dados obtidos a partir da pesquisa-ação foram organizados e interpretados com base em duas categorias primordiais: 1. Desigualdades: digitais, sociais e econômicas; e 2. Práticas docentes que integram o híbrido.

A primeira categoria, "Desigualdades: digitais, sociais e econômicas", explora as várias manifestações de disparidades - digitais, sociais e econômicas - presentes na sociedade brasileira. Neste contexto, o foco é compreender a amplitude com a qual essas desigualdades afetam a vida dos indivíduos e o funcionamento das comunidades, com ênfase especial em seu impacto no cenário educacional. Por outro lado, a segunda categoria, "Práticas docentes que integram o híbrido", discute práticas pedagógicas inovadoras que incorporam uma abordagem híbrida.

## **Resultados e Discussões**

### **Desigualdades: digitais, sociais e econômicas**

A categoria "Desigualdades: digitais, sociais e econômicas" surge a partir de estudos realizados sobre as desigualdades digitais, entendidas em sua intersecção com outras formas de desigualdades, como as desigualdades educacionais, sociais e econômicas (Helsper, 2017; 2019).

Na etapa de reconhecimento, que é a primeira fase da pesquisa-ação e visa compreender as práticas desenvolvidas pelos participantes envolvidos na ação (Tripp, 2005), foram realizadas as seguintes atividades:

1. Análise do "Mapa da Nova Pobreza" (Neri, 2022), um documento que se propõe a "avaliar o nível e a evolução espacial da pobreza durante os últimos anos no Brasil, utilizando os microdados da PNAD Continua Anual, recentemente disponibilizados pelo IBGE. O cenário básico dos grandes números da pobreza nacional é explorado inicialmente" (Neri, 2022, p.3);
2. Exploração do Portal de Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), uma plataforma que fornece informações sobre o acesso e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil;
3. Consulta aos dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico acerca do Índice para uma Vida Melhor;
4. Elaboração de uma narrativa digital que descreve o contexto educacional, digital, social e econômico no qual os participantes estão inseridos, com uma integração das ações propostas para reduzir as desigualdades existentes.

As narrativas digitais, definidas como "narrativas que empregam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas para representar os processos de aprendizagem e os trabalhos produzidos pelos alunos" (Rodrigues et al. 2017), desempenharam um papel fundamental na pesquisa. Através delas, foi possível traçar uma visão detalhada sobre a percepção dos discentes acerca das desigualdades e da relação destas com a tecnologia.

1. As narrativas digitais indicaram que os discentes compreendiam os indicadores de desigualdades - educacionais, econômicas, digitais e outros - como conceitos distintos. Cada tipo de desigualdade foi identificado e avaliado individualmente, o que sugere uma visão fragmentada dessas questões.
2. As desigualdades digitais, em particular, foram descritas principalmente em relação ao primeiro nível, que é a ausência de acesso (Helsper, 2019). Esse foco na falta de acesso a ferramentas e recursos digitais indica uma visão ainda limitada

das complexidades das desigualdades digitais, que também envolvem habilidades de uso, participação e benefícios derivados do uso das TDIC.

3. Em termos das tecnologias empregadas para criar as narrativas digitais, os discentes optaram por aquelas com as quais já estavam familiarizados devido ao uso em outras atividades acadêmicas ou profissionais. Isso pode sugerir uma zona de conforto em termos de habilidades digitais, mas também pode apontar para a necessidade de expandir o leque de ferramentas digitais exploradas.
4. As narrativas digitais também trouxeram à tona o papel das TDIC na educação como um espaço onde as desigualdades são explicitadas. Isso ficou particularmente evidente no contexto da pandemia, quando o acesso e o uso efetivo das TDIC para fins educacionais se tornaram questões críticas.
5. As narrativas digitais também evidenciaram que as desigualdades nas regiões Norte e Nordeste do Brasil foram percebidas como as mais pronunciadas. Este fato ressalta a necessidade de estratégias de intervenção direcionadas para enfrentar as desigualdades nessas regiões, levando em consideração as especificidades locais.

As tarefas realizadas durante a fase de reconhecimento, conforme delineado por Tripp (2005), revelaram-se fundamentais para o progresso da pesquisa. Em particular, elas enfatizaram a importância de (re)considerar e (re)construir práticas docentes que possam contribuir efetivamente para a mitigação das desigualdades. Essa fase proporcionou uma oportunidade crucial para a reflexão e reavaliação de métodos pedagógicos, com o objetivo de propor estratégias de ensino mais inclusivas e equitativas.

### **Práticas docentes que integram o híbrido**

A categoria "Práticas docentes que integram o híbrido" surge como resultado do debate acerca das desigualdades digitais e a interação entre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional, tendo em vista o híbrido como um conceito multifacetado, aberto a diversas interpretações e reflexões de diferentes campos de estudo (Bhabha, 2001; Burke, 2003; Almeida, 2022). Para aprofundar essa compreensão, foram realizadas as seguintes atividades:

1. A leitura do Parecer nº 14/2022, aprovado em 5 de julho de 2022, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação;
2. A leitura do texto “O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato” (2004), elaborado por Daniela Kern;
3. A leitura do texto “Híbrido, hibridismo e hibridização” (2005), elaborado por Stelamaris Coser;
4. A participação do Jamboard sobre “Como tornar o mundo acadêmico menos nocivo”;
5. A participação na atividade “Cartas ao orientador”;
6. A elaboração e desenvolvimento de uma atividade envolvendo elementos do hibridismo.

As leituras realizadas (Brasil, 2022; Kern, 2004; Coser, 2005) tiveram como objetivo construir um espaço comum de debate acerca da polissemia, complexidade e interconexão entre o hibridismo e as desigualdades digitais. Em outras palavras, a intenção foi explorar como o conceito de híbrido pode ser aplicado no contexto educacional, especialmente considerando as disparidades no acesso às tecnologias e suas implicações nas práticas educacionais.

Ao efetuar a atividade intitulada "Como tornar o mundo acadêmico menos nocivo" na plataforma interativa Jamboard, os estudantes tiveram a oportunidade de explorar e expandir a variedade de recursos digitais que poderiam ser efetivamente implementados no ambiente de sala de aula. Esse exercício não só permitiu que refletissem e vivenciassem o conceito de hibridismo - o estado de estar fisicamente presente enquanto utilizavam seus dispositivos móveis para realizar a tarefa - como também instigou uma análise profunda sobre a dinâmica e desafios do contexto acadêmico atual.

Simultaneamente, a atividade "Cartas ao orientador" demandou que os estudantes se organizassem em grupos, assumindo o papel de orientadores com o objetivo de esclarecer dúvidas apresentadas pelos alunos através de cartas encaminhadas aos seus

respectivos orientadores. A implementação dessa atividade foi facilitada pela utilização da Inteligência Artificial ChatGPT, que se mostrou uma ferramenta valiosa na promoção da reflexão sobre o hibridismo.

As discussões geradas focaram em como efetivamente incorporar recursos digitais em práticas educacionais presenciais, sempre levando em consideração as desigualdades digitais existentes. Este aspecto é particularmente crucial para assegurar que o acesso e o uso de tais tecnologias não ampliem a já preocupante brecha de desigualdade, mas sim que funcionem como meio de promover a inclusão e a equidade no ambiente educacional.

## Figura 2

Qr-Code atividade com Jamboard e Cartas aos Orientadores



Fonte: Elaborado pela autora

O planejamento de atividades e ou ações envolvendo elementos do hibridismo estão em processo de aplicação pelo grupo de pesquisadores. Assim, de forma preliminar, é possível evidenciar os seguintes resultados

1. O conceito de 'hibridismo' pode ser muito mais abrangente do que o habitualmente associado a Educação Híbrida. Isso abre uma gama de possibilidades para abordar a pedagogia de maneiras novas e criativas, incluindo a integração de várias metodologias e abordagens de ensino.
2. O grupo fez uma seleção criteriosa de TDIC, considerando o contexto em que serão utilizadas de maneira complexa. Isso significa levar em conta desigualdades sociais, educacionais, econômicas, além de fatores de gênero e raça. Tal

consideração permite que as TDIC selecionadas sejam aplicadas de maneira eficaz e inclusiva.

3. A equipe selecionou TDIC e Metodologias Ativas inéditas para o grupo, representando um passo significativo em direção à inovação pedagógica. Isso não só traz uma nova dinâmica para a aprendizagem, mas também permite ao grupo expandir seus horizontes e experimentar diferentes abordagens.
4. A maioria das atividades desenvolvidas foram destinadas ao Ensino Médio. Este foco estratégico permite ao grupo explorar as possibilidades de aplicação do hibridismo nessa fase crítica da educação, onde os alunos estão se preparando para a transição para o ensino superior ou para o mercado de trabalho.

Ao analisar a integração da Educação Híbrida e as desigualdades digitais com base nas reflexões de estudantes de pós-graduação de uma instituição de ensino superior brasileira, visando ações mais inclusivas e equitativas na educação. Os discentes identificaram uma série de desafios e possibilidades. Entretanto, os desdobramentos dessa pesquisa apontam que o uso criativo e consciente das TDIC, dentro do conceito de hibridismo, pode ser uma estratégia viável para combater as desigualdades educacionais existentes. As reflexões e experiências dos participantes sugerem que uma abordagem integrada, que leve em conta o contexto e as disparidades digitais, tem o potencial de transformar as práticas pedagógicas e torná-las mais inclusivas e equitativas. O entendimento e a aplicação de conceitos como o hibridismo podem ser uma maneira eficaz de lidar com as desigualdades inerentes à nossa sociedade, enquanto se busca uma educação de qualidade para todos.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa, ao analisar a integração da Educação Híbrida e as desigualdades digitais com base nas reflexões de estudantes de pós-graduação de uma instituição de ensino superior brasileira, identificamos uma série de desafios e possibilidades. Nossos resultados destacaram a necessidade de uma visão mais integrada e contextual das desigualdades, particularmente as desigualdades digitais, e a importância de explorar novas abordagens pedagógicas que integrem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de maneira efetiva e consciente.

A implementação de atividades que enfocam o conceito de hibridismo mostrou-se promissora, estimulando a reflexão profunda e a experimentação com várias metodologias de ensino. Além disso, a seleção criteriosa de TDIC, levando em consideração o contexto complexo de desigualdades sociais, educacionais e econômicas, surgiu como uma estratégia essencial para garantir a equidade e a eficácia das práticas pedagógicas.

As descobertas desta pesquisa apontam para a importância de uma abordagem pedagógica integrada e inovadora que considere as especificidades e desigualdades do contexto educacional brasileiro. Essa abordagem, que engloba o uso criativo e consciente das TDIC e a exploração do hibridismo, tem potencial para transformar as práticas pedagógicas e torná-las mais inclusivas e equitativas, desafiando as desigualdades e contribuindo para uma educação de maior qualidade para todos.

### Referencias

- Almeida, M. E. B. (2022). *Currículo e tecnologias em tempos de pandemia: potencial para adoção de múltiplos hibridismos*. In A. C. Ronca & L. Almeida, *Relatos de Pesquisa em Psicologia da Educação* (pp. 297-319). Pontes Editores.
- Bhabha, H. K. (2001). *O local da cultura*. Editora UFMG.
- Burke, P. (2003). *Hibridismo Cultural*. Editora UNISINOS.
- Coser, S. (2005). Híbrido, hibridismo e hibridização. In E. Figueiredo (org.), *Conceitos de literatura e cultura* (pp. 163-188). Editora UFJF.
- Di Felice, M. (2021). *A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais*. Paulus Editora.
- Helsper, E. (2019). *Desigualdades digitais no espaço urbano: um estudo sobre o acesso e uso na Internet na Cidade de São Paulo*. Comitê Gestor da Internet no Brasil–CGI.br.
- Kern, D. (2004). O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato. *MÉTIS: história & cultura*, 3(6), 53-70.  
<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1158/797>

- Latour, B. (2020). *Onde aterrar?: como se orientar politicamente no antropoceno*. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA.
- Latour, B. (2012). *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. EDUFBA.
- Moran, J. M. (2015). *Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje*. In L. Bacich, A. Tanzi Neto & F. de Mello Trevisani, *O ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 27-45). Penso.
- Neri, M. (2022). *Mapa da nova pobreza*. FGV Social. <https://cps.fgv.br/MapaNovaPobreza>.
- Rodrigues, A., De Almeida, M. E. B., & Valente, J. A. (2017). Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 61-83. <https://doi.org/10.21814/rpe.8871>.
- Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Boitempo Editorial.
- Santos, P. C. (2021). *Redes sociais da internet e políticas públicas educacionais: influências recíprocas*. (Tese de doutoramento em Educação: Currículo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Repositorio Institucional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23980>
- Schlemmer, E. (2014). Laboratórios digitais virtuais em 3D: anatomia humana em metaverso, uma proposta em Immersive Learning. *Revista e-Curriculum*, 12(03), 2119-2157. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21681/15955>.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989/29770>.



**SIMPOSIO:** A matemática nos primeiros anos

A formulação de problemas: uma experiência no 1.º ano de escolaridade

Paulo Miranda\* 0000-0002-1993-5071

Ema Mamede\*\* 0002-1623-8406

\* CIEC- Universidade do Minho \*\*CIEC- Universidade do Minho

Trabalho financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da Bolsa de Doutoramento 2021.05895.BD.

Paulo Miranda: [paulomfmiranda@gmail.com](mailto:paulomfmiranda@gmail.com)

## Resumo

Este estudo procura compreender as reações e os desempenhos de alunos de uma turma de 1.º ano de escolaridade (N=22) quando desafiados a formular problemas. Aborda duas questões: 1) Como reagem os alunos às tarefas de formulação de problemas? 2) Como realizam os alunos tarefas de formulação de problemas? Recorreu-se a uma metodologia qualitativa, de estudo de caso, em contexto de aula de matemática. Analisam-se duas tarefas de resolução individual, tendo estas sido apresentadas oralmente aos alunos. Estes foram desafiados a formular os problemas de forma autónoma, podendo interagir com os pares e com o investigador sempre que desejassem. Os resultados revelaram que as crianças demonstraram entusiasmo e motivação ao explorar matemática através da formulação de problemas, concebendo situações matemáticas próximas do seu contexto. Alguns alunos apresentaram uma apreensão inicial, possivelmente fruto da natureza autónoma da tarefa e do baixo contacto prévio com tarefas semelhantes, que se foi desvanecendo à medida que foram ganhando experiência na formulação de problemas. Os alunos foram capazes de propor problemas adequados aos requisitos propostos, criando situações relevantes e originais. Geralmente, os alunos assumiram-se como protagonistas nos seus problemas, envolvendo-se a si e aos seus colegas nas situações criadas. Identificou-se que, nas recolhas orais dos enunciados, estes tendem a aglutinar os processos de formulação e resolução de problemas. Nenhum erro foi identificado nos cálculos matemáticos, mas identificaram-se casos de dificuldades no estabelecimento da

situação encarada como problema. Também se considera que a tipologia dos problemas formulados não apresentou uma grande variedade.

*Palavras-chave:* Formulação de problemas; Criatividade matemática; Raciocínio matemático; Aprendizagem matemática.

### **Problem posing: an experience with first-graders**

#### **Abstract**

This study aims to understand the reactions and performance of first-graders (N=22) when challenged to pose problems. It addresses two questions: 1) How do students react to problem-posing tasks? 2) How do students perform problem-posing tasks? Qualitative methods were used, in a case study approach, in the context of a mathematics class. Two individual tasks are analysed, having been orally presented to the students. They were challenged to pose problems autonomously and were able to interact with their peers and with the researcher. The results revealed that the children showed enthusiasm and motivation when exploring mathematics through problem posing, conceiving mathematical situations close to their context. Some students had an initial apprehension, possibly due to the autonomous nature of the task and the low prior contact with similar tasks, which faded away as they gained experience in posing problems. The students were able to propose adequate problems to the proposed requirements, creating relevant and original situations. Generally, the students assumed themselves as protagonists in their problems, involving themselves and their colleagues in the created situations. It was identified that, in the oral collection of statements, they tended to bring together the posing and solving processes. No errors were identified in the mathematical calculations, but there were cases of difficulties in establishing the situation seen as a problem. It was also considered that the typology of the posed problems did not present great variety.

*Keywords:* Problem posing; Mathematical creativity; Mathematical learning.

## A formulação de problemas e a criatividade na Matemática

Um dos propósitos do ensino da matemática é estimular a criatividade matemática e promover a construção de aprendizagens significativas, a partir dos interesses dos alunos (Ayllón et al., 2016; Ponte, Boavida, Graça & Abrantes, 1997). A formulação de problemas pode ser encarada como um recurso que potencia a exploração da criatividade na Educação Matemática, bem como um meio de promoção da elaboração e compreensão de conhecimentos e competências matemáticas (Ayllón et al., 2016; Pound & Lee, 2011). Embora cada vez mais em voga, as tarefas matemáticas que estabelecem a ligação entre a criatividade e os conhecimentos matemáticos ainda não são práticas recorrentes no quotidiano das escolas portuguesas. O objetivo deste artigo é, portanto, dar a conhecer situações em que a formulação de problemas surgiu como um meio promotor de aprendizagens matemáticas, sensibilizando para a importância deste tipo de tarefas no desenvolvimento do conhecimento matemático e da criatividade dos alunos.

Silver (1997) encara a formulação de problemas como a conceção de problemas inéditos, ou a reformulação de problemas pré-existentes. Para Palhares (1997), a formulação de problemas ocorre quando se inventa ou descobre um problema, podendo surgir no seguimento de tarefas de resolução de problemas. Vários autores (Ayllón et al., 2016; Dante, 2009; Ernest, 1991; Kilpatrick, 1987; Pólya, 1995) têm reconhecido a formulação, a par da resolução de problemas, como promotores frutíferos de aprendizagens matemáticas, contribuindo eficazmente para a construção de uma dinâmica mais abrangente de competências matemáticas dos alunos.

Relativamente à tipologia de tarefas de formulação de problemas, Stoyanova e Ellerton (1996) distinguem três categorias: *situações livres*, em que os alunos formulam problemas sem restrições; *situações semiestruturadas*, onde os alunos formulam problemas semelhantes a outros que conhecem, ou com base em figuras, diagramas ou outro tipo de dados indicados; *situações estruturadas*, quando os alunos criam problemas através da reformulação de problemas já resolvidos, ou alterando condições ou questões de uma situação problemática que já conhecem. Desenvolver tarefas de formulação com tipologias variadas facilita a construção de novas aprendizagens (Stoyanova & Ellerton,

1996). É também importante que estas sejam adequadas aos contextos e circunstâncias em que são desenvolvidas.

Vale e Pimentel (2004) e Boavida *et al.* (2008) identificam duas estratégias globais para a formulação de problemas: *aceitar os dados*, em que a partir de uma determinada situação, estática, tal como uma definição, uma condição, um objeto, uma figura, uma tabela, formulam-se perguntas; e *se em vez de*, em que a partir de uma situação, se identifica as suas propriedades, nega-se uma delas e, então, formulam-se perguntas que, por sua vez, podem originar a negação de outra propriedade e mais perguntas.

As tarefas de resolução e formulação de problemas têm-se afirmado como um meio promotor de aprendizagens matemáticas (Ayllón et al., 2016; Boavida *et al.*, 2008; Dante, 2009; Kilpatrick, 1987; Miranda & Mamede, 2022; NCTM, 2007; Palhares, 1997; Pólya 1995; Silver, 1997; Vale & Pimentel, 2004; Van Harpen & Presmeg, 2013). Deste modo, destaca-se o papel das tarefas de formulação de problemas como um elemento promotor de experiências ricas e desafiantes, desenvolvendo as capacidades de raciocínio, comunicação e criatividade matemáticas (Dante, 2009; Miranda & Mamede, 2022; Pinheiro & Vale, 2013; Pound & Lee, 2011; Vale, 2012; Vale, Pimentel & Barbosa, 2015). Por outro lado, a formulação de problemas também assume um papel importante na disposição e motivação dos alunos para a aprendizagem matemática (Ayllón et al., 2016; Dante, 2009; Vale, Pimentel & Barbosa, 2015), promovendo momentos criativos e dinâmicos de aprendizagem, que poderão estimular o gosto e o interesse nas competências matemáticas, e especificamente na área da resolução de problemas (Miranda & Mamede, 2022; Pound & Lee, 2011).

Assim, este estudo procura perceber como reagiram os alunos em início de escolaridade quando desafiados a formular problemas, analisando as suas reações e os seus desempenhos. Procura dar resposta às seguintes questões: 1) Como reagem os alunos às tarefas de formulação de problemas? 2) Como realizam os alunos tarefas de formulação de problemas?

## **Metodologia**

Adotou-se uma metodologia qualitativa, assente no paradigma interpretativo (Bogdan & Biklen, 2013), através de uma abordagem de estudo de caso (Yin, 2014), para construir uma perspetiva sobre o desempenho dos alunos na formulação de problemas.

Os participantes foram um grupo de 22 alunos do primeiro ano, com idades entre os 6 e os 7 anos, que frequentavam uma escola pública da cidade de Braga, Portugal. O contexto onde se desenvolveu o estudo apresentava uma grande heterogeneidade a nível social e económico.

Aplicaram-se aos alunos 6 tarefas de formulação de problemas. Devido a constrangimentos de extensão, este artigo centra-se apenas na análise de duas tarefas de resolução individual. Em todos os momentos, os alunos tiveram liberdade para interagir entre si e com o investigador, um dos autores deste artigo. Durante a resolução das tarefas, os alunos foram apoiados pelo investigador, dando-lhes a oportunidade de aprender pela ação, desafiando-os a formular os problemas de forma autónoma. Não tendo desenvolvido ainda totalmente a capacidade de escrever enunciados complexos, os alunos registaram os enunciados de forma livre. Mais tarde, estes foram recolhidos oralmente pelo investigador e registados individualmente. Todos os nomes presentes neste estudo são fictícios, por razões éticas e de confidencialidade.

A recolha de dados foi realizada através de fotografias, registos de áudio dos alunos no desenvolvimento das tarefas e notas de campo do investigador. Foi efetuada uma análise do conteúdo dos dados recolhidos em contexto de sala de aula. Esta análise assume um forte carácter interpretativo, dada a natureza do estudo.

## **Resultados**

Apresentam-se aqui alguns resultados de um estudo mais alargado (ver Miranda, 2019) sobre resolução e formulação de problemas no 1.º ano de escolaridade. Analisam-se duas tarefas de formulação de problemas, ambas situações semiestruturadas, através da utilização de dados pré-definidos.

A primeira tarefa (Figura 1) consistiu na proposta de desafio aos alunos para formular um problema, numa situação semiestruturada, com base nos dados pré-definidos: uma adição, com duas parcelas iguais, cuja soma é dez.

### Figura 1

*Enunciado fornecido para a formulação de problemas*

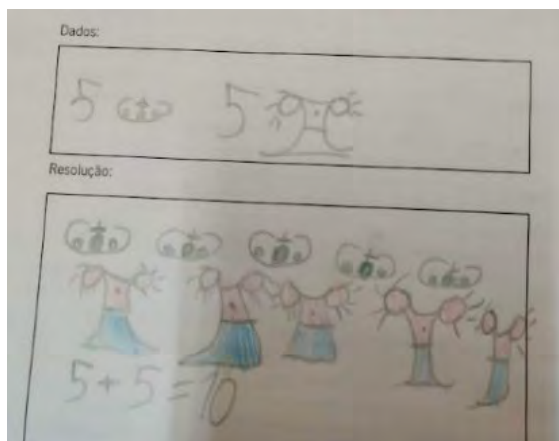
**Inventa um problema**  
Inventa um problema que envolva a  
seguinte operação  
**5 + 5 = 10**

Esta tarefa fez parte do contacto inicial dos alunos com situações semiestruturadas. Tendo sido discutido recentemente o número dez no seio da turma, este surgiu na tarefa de forma intencional, levando os alunos a aplicar essa aprendizagem no contexto da formulação do seu problema. Assim, criando situações em que os alunos utilizassem os seus conhecimentos numa situação real e significativa para eles, pretendeu-se promover experiências de aprendizagens que os desafiassem a ser criativos e a concetualizar situações matemáticas coerentes.

Os alunos desenharam as situações idealizadas, os dados utilizados e as estratégias de resolução. Todos os alunos da turma conseguiram formular problemas, com diferentes características, mas respeitando as premissas. Curiosamente, em nenhum caso se registou a presença de uma questão final no problema. Neste âmbito, apresentam-se alguns exemplos ilustrativos de enunciados criados pelos alunos (Figuras 2 e 3).

## Figura 2

*Registo escrito do enunciado do problema da Bárbara*



Bárbara - “Comprei cinco coroas e cinco vestidos e fiquei com dez coisas de princesa”

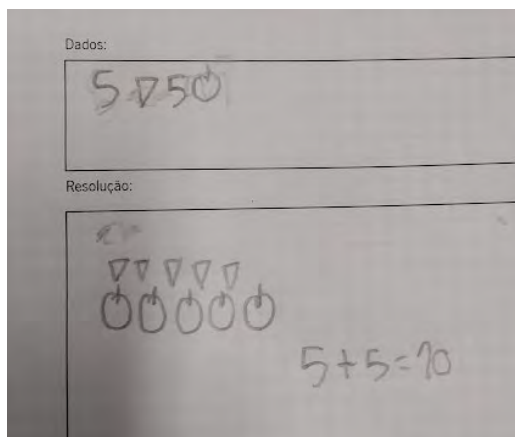
Em vários casos, como o exemplo do problema da Bárbara (Figura 2), os alunos concetualizaram problemas que os envolviam como protagonistas, criando situações matemáticas coerentes e com significado pessoal. A adição foi utilizada no problema de forma contextualizada, encerrando um cenário em que se percebe que o contexto criado pelos alunos sugere que estes compreenderam o tipo de situações em que uma adição pode ser utilizada.

No caso concreto da Bárbara, o excerto final “fiquei com dez coisas de princesa” indica-nos que a aluna percebeu que, ao adicionar coroas e vestidos, é necessário que a soma tenha um significado relevante no contexto do problema, definindo um critério final mais abrangente e relevante, em que possam entrar os dois elementos diferentes que constituem as parcelas, neste caso, “coisas de princesa”.



### Figura 3

*Registo escrito do enunciado do problema do Joel*



Joel – “Eu tinha cinco pizzas, mais cinco maçãs. Fiquei com dez.”

Noutros casos, como é o exemplo do Joel (Figura 3), embora o significado pessoal esteja presente, a coerência matemática da situação criada é menos plausível. Poder-se-á assumir que o aluno, ao adicionar pizzas e maçãs, quisesse saber o número total de alimentos presentes, mas trata-se de uma inferência, uma vez que não foi explicado por ele.

Ao longo do desenvolvimento da tarefa, surgiu uma característica transversal às formulações dos alunos: a necessidade de resolver o problema aquando da descrição do enunciado, não realizando uma separação vincada entre o processo de formulação e de resolução.

Todos os alunos apresentaram um enunciado, elaborando situações que respeitavam o desafio que lhes foi proposto e manipulando conceções matemáticas para o conseguir. Os alunos reagiram à tarefa de forma positiva, criando problemas de forma autónoma e criativa, o que levou a uma grande variedade de conjunturas criadas para contextualizar matematicamente os dados fornecidos. No decorrer da tarefa surgiram dúvidas pontuais, relacionadas com a autonomia que foi dada aos alunos para idealizarem uma situação que fosse matematicamente relevante e que envolvesse os dados sugeridos. Verificou-se que existiu uma baixa diversidade de tipologias de problemas formulados.

A segunda tarefa (Figura 4) desafiou os alunos a formular um problema que envolvesse números presentes no enunciado. Os números escolhidos foram o cinco, o dois e o três. Mais uma vez, foi dada total autonomia aos alunos para construírem o problema matemático que desejassem.

#### Figura 4

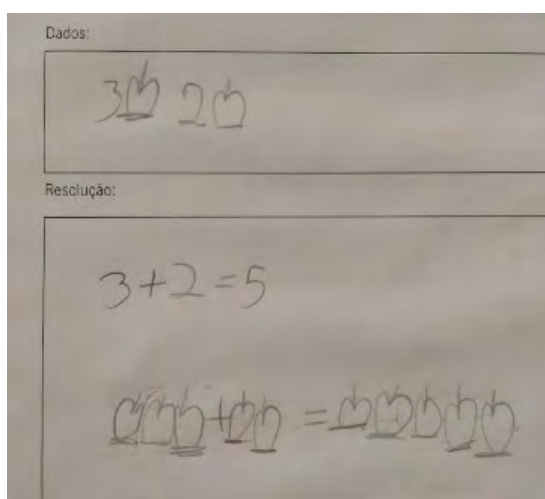
*Enunciado fornecido para a formulação de problemas*

**Inventa um problema**  
Inventa um problema que envolva todos os seguintes números  
**5 2 3**

Tal como na tarefa anterior, todos os alunos da turma conseguiram formular problemas, respeitando as premissas da tarefa. Mais uma vez, em nenhum caso se registou a presença de uma questão final no problema. Assim, apresentam-se de seguida alguns exemplos ilustrativos de problemas formulados pelos alunos (Figuras 5 e 6).

#### Figura 5

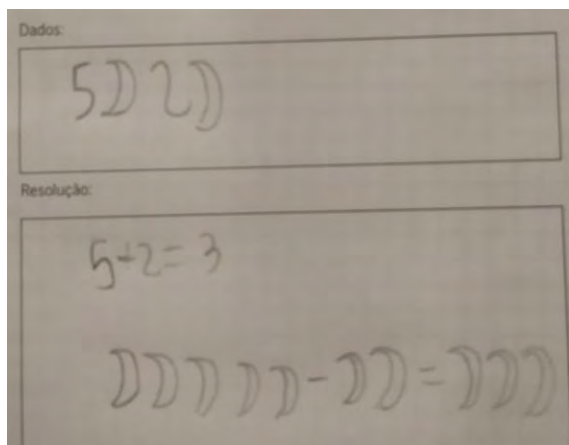
*Registo escrito do enunciado do problema da Ana*



Ana - “Eu tinha três maçãs e a Maria deu-me mais duas e fiquei com cinco.”

## Figura 6

Registo escrito do enunciado do problema do Vítor



Vítor - “Eu tinha cinco bananas e comi duas. Fiquei com três bananas.”

A maioria dos problemas formulados assemelharam-se aos das figuras 5 e 6. Nestes, os alunos focaram-se num elemento, maçãs por exemplo, e pensaram num problema de cálculo que envolvesse os números pedidos no enunciado da tarefa, com situações que envolviam a adição e a subtração de elementos. Destacam-se as relações que os alunos encontraram para o envolvimento dos números pedidos. A generalidade dos alunos concebeu matematicamente o seu problema através de uma das hipóteses: identificar os números menores como parcelas e o número maior como a soma; identificar o número maior como o aditivo, um dos restantes como o subtrativo e reconhecendo o último como a diferença.

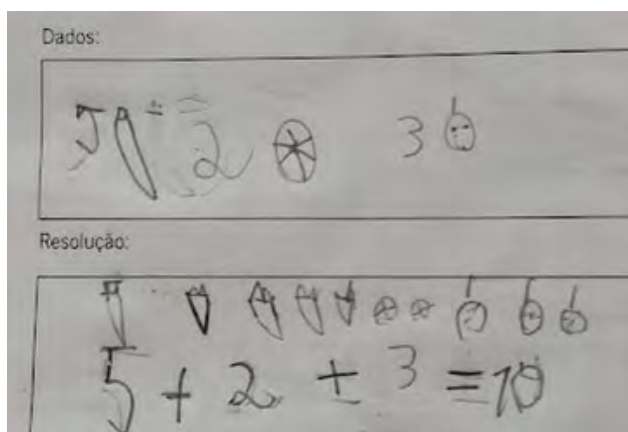
As características identificadas na tarefa anterior, relacionadas com a assunção pessoal do protagonismo do problema formulado, a estrutura simples e próxima dos problemas que contactavam no seu quotidiano, foram comuns nesta tarefa. Também os processos de resolução e formulação conjunta, no momento do registo oral do enunciado, se assemelharam à tarefa anterior.

No entanto, destaca-se o caso de um aluno que interpretou o enunciado da tarefa de forma diferente (Figura 7). Atentando no enunciado da tarefa, o requisito pedido era para que os alunos envolvessem *todos os seguintes números*. Assim, nada impedia que, para além destes, os alunos envolvessem outros números nos problemas que formularam.

Foi isso que aconteceu num dos casos, em que um aluno decidiu utilizar os três números do enunciado como parcelas, chegando a uma soma cujo valor não estava presente no enunciado da tarefa.

### Figura 7

*Registo escrito do enunciado do problema do Manuel*



Manuel - “Eu tinha cinco cenouras, duas laranjas e três maçãs. Fiquei com dez frutas.”

Uma vez que o enunciado apenas pedia para que o problema formulado envolvesse *todos os seguintes números*, a condição foi respeitada. Regista-se que esta interpretação apenas foi verificada em um caso, pelo que atende ao critério da originalidade, tratando-se de uma interpretação válida, inovadora, rara e que, respeitando as condições propostas no enunciado, consegue acrescentar uma perspetiva única sobre a tarefa desenvolvida.

Esta tarefa foi recebida, uma vez mais, com alegria e entusiasmo pelos alunos. Mais uma vez, surgiu o fenómeno de os alunos resolverem o problema espontaneamente, aquando da recolha oral do enunciado. Sendo o enunciado e a estrutura da tarefa próximas da anterior, houve uma menor apreensão inicial. No mesmo seguimento, também existiu uma menor quantidade de dúvidas levantadas sobre a tarefa, tendo estas sido esclarecidas prontamente pelo investigador. Tal como na tarefa anterior, esta foi integrada no quotidiano escolar normal dos alunos, não existindo alterações na organização do espaço. Também nesta tarefa se verificou que existiu uma baixa diversidade de tipologias de

problemas formulados. No final, em ambas as tarefas, houve lugar à partilha e discussão dos problemas formulados.

### **Considerações finais**

Estudaram-se aqui as reações e produções de crianças do primeiro ano de escolaridade, perante o desafio de formularem problemas. Os resultados revelaram que as crianças demonstraram entusiasmo e motivação ao explorar matemática através da formulação de problemas, concebendo situações matemáticas próximas do seu quotidiano (Ayllón et al., 2016). Alguns alunos apresentaram uma apreensão inicial, possivelmente fruto da natureza autónoma da tarefa e do baixo contacto prévio com tarefas semelhantes, que se foi desvanecendo à medida que foram ganhando experiência na formulação de problemas.

Os alunos foram capazes de propor problemas adequados aos requisitos propostos, criando situações relevantes e originais. As produções tenderam a ir ao encontro dos seus interesses, revelando uma construção significativa das aprendizagens matemáticas (Ayllón et al., 2016; Miranda & Mamede, 2022; Dante, 2009). Geralmente, os alunos assumiram-se como protagonistas dos seus problemas, criando situações que os envolviam a si ou aos seus colegas.

Identificou-se que, nas recolhas orais dos enunciados, estes tendem a aglutinar os processos de formulação e resolução de problemas, o que poderá ter levado à ausência da formulação da questão do problema, dificuldade também identificada por Pinheiro e Vale (2013). Nenhum erro foi identificado nos cálculos matemáticos, mas identificaram-se casos de dificuldades no estabelecimento da situação encarada como problema.

Por fim, e tal como identificado por Ayllón et al. (2016), relevam-se a riqueza e a diversidade de contextos e situações problemáticas criadas. Estas apresentam-se como das maiores potencialidades identificadas neste estudo, onde cada aluno cunhou o seu envolvimento nos problemas formulados. Esta perspetiva pessoal reflete-se no processo criativo de formulação, relacionando os seus conhecimentos matemáticos com os seus interesses, para a construção de problemas e de aprendizagens mais significativos e relevantes para os alunos.

## Referências

- Ayllón, M., Gómez, I., Ballesta-Claver, J. (2016). Mathematical thinking and creativity through mathematical problem posing and solving. *Propósitos y Representaciones*, 4 (1), 169-218.
- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico – Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Dante, L. R. (2009). *Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática*. 1ª ed. Ática.
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. Falmer.
- Kilpatrick, J. (1987). Problem formulating: Where do good problems come from? In: A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 123- 147). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leikin, R., Koichu, B., & Berman, A. (2009). Mathematical giftedness as a quality of problem solving acts. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu, *Creativity in Mathematics and Education of Gifted Students* (pp. 115-128). Sense Publishers.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. APM & NCTM.
- Miranda, P. (2019). *Estratégias de resolução de problemas e formulação de problemas: um estudo nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho.
- Miranda, P. & Mamede, E. (2022). Appealing to Creativity Through Solving and Posing Problems in Mathematics Class. *Acta Scientiae*, 24(4), 109-146.
- Palhares, P. (1997). Histórias com problemas construídas por futuros professores. In D. Fernandes, F. Lester, A. Borralho & I. Vale (Coord.). *Resolução de Problemas na*

Formação Inicial de Professores de Matemática: Múltiplos Contextos e Perspectivas (pp. 159-188). GIRP.

Pinheiro, S. & Vale, I. (2013). Formulação de problemas e criatividade na aula de matemática. In: Fernandes, J. A., Martinho, M. H., Tinoco, J., & Viseu, F. (Orgs.) (2013). Atas do XXIV Seminário de Investigação em Educação Matemática. APM & CIED. Universidade do Minho.

Pólya, G. (1995). A arte de resolver problemas (2ª edição). Interciência. (Publicado originalmente em 1945).

Ponte, J. P., Boavida, A., Graça, M., e Abrantes, P. (1997). Didáctica da matemática: Ensino secundário. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Pound, L. & Lee, T. (2011). Teaching Mathematics Creatively. Routledge.

Silver, E. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. ZDM, 3, 75-80.

Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. C. Clarkson (Ed.), Technology in mathematics education (Proceedings of the 19th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia) (pp. 518-525). Mathematics Education Research Group of Australasia.

Vale, I. (2012). As tarefas de padrões na aula de Matemática: um desafio para professores e alunos. Interações, 20, 181-207.

Vale, I., & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas. In: P. Palhares (Coord.), Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico (pp. 7-51). Lidel.

Vale, I.; Pimentel, T. & Barbosa, A. (2015). Ensinar Matemática com Resolução de Problemas. Quadrante, 2, 39-60.

Van Harpen, X. Y. & Presmeg, N. C. (2013). An investigation of relationships between students' mathematical problem-posing abilities and their mathematical content knowledge. Educational Studies in Mathematics, 83(1), 117-132.

Yin, R. K. (2014). Case study research: design and methods (5th Ed.). Sage.

Agradecimentos: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT –  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito da Bolsa de Doutoramento  
2021.05895.BD.



Explorar o cálculo mental no 3º ano de escolaridade

Mariana Djaló \*

Ema Mamede (0000-0002-1623-8406)\*\*

\*IE-UMinho, \*\*CIEC- Universidade do Minho

Mariana Djaló – mariana.costa11@hotmail.com

### **Resumo**

Este estudo foi realizado com o objetivo de perceber que competências de cálculo mental e escrito possuem os alunos do 3.º ano de escolaridade (N=22) e como podem ser promovidas. Para tal, procurou-se dar resposta às seguintes questões: 1) Que dificuldades possuem os alunos no cálculo mental? 2) Que estratégias de cálculo mental utilizam os alunos? Adotou-se uma metodologia qualitativa numa abordagem de estudo de caso, em que se procurou desenvolver uma intervenção assente numa prática reflexiva, com recurso à observação participante. O estudo desenvolveu-se em três momentos, sendo eles o momento diagnóstico, o momento de intervenção, que contemplou cinco sessões de intervenção, e o momento avaliativo. No momento da intervenção foram desenvolvidas cinco sessões que contemplaram diferentes tarefas que envolviam o cálculo mental e o cálculo escrito com as operações de adição e subtração com números naturais. Os alunos revelaram ter problemas com o valor de posição, em situações de adição com transporte e de subtração com empréstimo. Identificaram-se ainda dificuldades em estimar o resultado de um cálculo. Registaram-se ainda mudanças no que respeita ao uso de estratégias de cálculo mental e à sua compreensão.

*Palavras-chave:* Cálculo mental; Estratégias de cálculo mental; Sentido de número.

## Exploring mental calculation in the 3rd-grade

### Abstract

This study was carried out with the aim of understanding what mental and written calculation skills students in the 3rd year of schooling (N=22) have and how they can be promoted. To this end, an attempt was made to answer the following questions: 1) What difficulties do students have in mental calculation? 2) What mental calculation strategies do students use? A qualitative methodology was adopted in a case study approach, in which an attempt was made to develop an intervention based on a reflective practice, using participant observation. The study was developed in three moments, namely the diagnostic moment, the intervention moment, which included five intervention sessions, and the evaluative moment. At the time of the intervention, five sessions were developed that included different tasks involving mental calculation and written calculation with addition and subtraction operations with natural numbers. The students revealed that they had problems with place value, in situations of addition with transport and subtraction with borrowing. Difficulties were also identified in estimating the result of a calculation. There have also been changes with regard to the use of mental calculation strategies and their understanding.

*Keywords:* Mental calculation; Mental calculation strategies; number sense.

### Introdução

O conhecimento dos números tem uma grande importância no conhecimento das operações, uma vez que usamos os números para efetuar operações. O sentido de número, segundo Castro e Rodrigues (2008, p. 11), refere-se “(...) à compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia, na sua vida profissional ou enquanto cidadão activo”. O sentido de número e o sentido de operação estão, portanto, relacionados. O sentido de operação diz respeito não só ao conhecimento das operações como também à aplicação desse conhecimento e da destreza

com as operações. Cadeira e Sousa (2007) argumentam que o sentido de operação está intimamente ligado ao cálculo mental e aos algoritmos. Para se calcular mentalmente deve-se atender não só às técnicas de cálculo mental, mas, principalmente, ao sentido de operação.

O cálculo mental e o cálculo escrito consideram-se relevantes, já que são usados no dia a dia das pessoas, como por exemplo, numa ida ao supermercado em que precisamos de saber se o dinheiro que levamos é suficiente para as compras que precisamos de fazer, e calculamos mentalmente o valor das compras a efetuar (Albergaria & Ponte, 2008). Mas o cálculo mental é também relevante na medida em que contribui para o desenvolvimento de outras capacidades igualmente importantes (Carvalho & Ponte, 2012). O cálculo mental contribui para o desenvolvimento do cálculo escrito (Guimarães, 2009; Buys, 2008) e, segundo Taton (1969), cálculo mental e o cálculo escrito são semelhantes, isto porque tanto um como outro utilizam o mesmo encadeamento de operações. O cálculo mental permite o desenvolvimento do sentido de operação. E, para além de contribuir para o sentido de operação, também contribui para o sentido de número, uma vez que segundo refere Vieira e Cruz (2007), estes estão intimamente ligados.

### **O cálculo mental**

Sobre o conceito de cálculo mental, Gómez (2005) refere que o cálculo mental é um tipo de cálculo que tem como objetivo não só desenvolver a agilidade mental, mas também o cálculo rápido. Também Buys (2008) afirma que o cálculo mental pode ser caracterizado como sendo um cálculo rápido e flexível que se baseia nos números, mais precisamente, nas suas características e relações numéricas que são conhecidas. Janeiro (2007) afirma que o cálculo mental deve ser visto como sendo um cálculo que é feito com a cabeça, uma vez que quando estamos a calcular mentalmente pensamos como vamos proceder.

Para além do cálculo mental, Menezes et al., (2008) consideram um outro tipo de cálculo, o cálculo escrito, que pode assumir duas formas, sendo elas a representação horizontal, em que é apresentada por uma expressão numérica, e a representação vertical, que é apresentada por um algoritmo. O cálculo escrito, para Taton (1969), é uma forma



adaptada de cálculo mental, quando este é realizado de cabeça. Assim, tal como menciona Maclellan (1995), o cálculo escrito não é um cálculo não mental, mas sim um tipo de cálculo que é registado no papel e que permite o registo das etapas de cálculo que está a ser feito de cabeça. Pinto (2016) vai ao encontro da ideia destes autores, referindo que todo cálculo escrito é mental e acrescenta que este emprega números maiores e problemas mais complicados.

Cadeia et al. (2006) dão relevância ao cálculo mental, referindo que o cálculo mental é uma capacidade que pode substituir o cálculo escrito, na maioria dos casos do quotidiano nos quais não há necessidade de uso de calculadora. Já Guimarães (2009) considera que o cálculo mental contribui para um maior domínio do cálculo escrito à medida que o agiliza, além de permitir ao aluno perceber algumas propriedades e regularidades das operações.

### **Estratégias de cálculo mental**

As estratégias de cálculo mental permitem que os alunos desenvolvam o cálculo mental, sendo, desta forma, um bom recurso para que esse desenvolvimento ocorra, e permite não só operar como facilitar o cálculo das operações, bem como a resolução de diferentes tarefas, como por exemplo dos problemas. Ribeiro, Valério e Gomes (2009, p.33) afirmam que “(...) quando conhecidas, compreendidas e aplicadas permitem a realização eficaz e rápida do cálculo”. Destacam-se algumas das estratégias de cálculo mental, que envolvem estratégias da adição e da subtração de números naturais. Reys e Reys (1993) destacam 6 estratégias de cálculo mental da adição: 1) agrupar por dezenas e unidades; 2) manter uma parcela constante; 3) arredondar uma ou ambas as parcelas; 4) arredondar ambas as parcelas para múltiplos de 5 e ajustar; 5) Imagem mental do algoritmo de papel/lápis; e 6) imagem mental do *soroban* (ábaco japonês). Os autores destacam ainda 5 estratégias de cálculo mental da subtração, a saber: 1) contagem crescente; 2) arredondar os números e ajustar; 3) dezenas e unidades; 4) imagem mental do algoritmo do algoritmo de papel/lápis; 5) imagem mental do *soroban* (ábaco japonês) (Reys & Reys, 1993). Mais recentemente, Vale e Pimentel (2004) apresentam um conjunto de estratégias de cálculo mental, referentes à adição e à subtração, assentes nas propriedades das operações, a saber: 1) Formar dezenas; 2) Formar pares de parcelas

iguais; 3) Contar para trás; 4) Adicionar da esquerda para a direita; 5) Decompor uma das parcelas; 6) Compensar para obter dezena; 7) Associar para obter múltiplos de 10; 8) Decompor e associar para obter múltiplos de 10; 9) Subtrair da esquerda para a direita; 10) Compensar para igualar as unidades ao aditivo e ao subtrativo; 11) Subtrair por partes; e 12) Compensar para obter dezenas no subtrativo. No estudo aqui documentado será considerada, predominantemente, a denominação das estratégias de cálculo mental de números naturais apresentada por Vale e Pimentel (2004), tanto na adição como na subtração.

Este estudo procura perceber que competências de cálculo mental e escrito possuem os alunos. Para tal procura-se resposta às seguintes questões: 1) Que dificuldades têm os alunos no cálculo mental e escrito? 2) Que estratégias de cálculo mental utilizam os alunos?

### **Método**

Métodos qualitativos foram usados para explorar as ideias dos alunos enquanto se buscava uma descrição e interpretação de um fenômeno de aprendizagem em seu ambiente natural (ver Bogdan & Bicklen, 2010). Foi realizado um estudo de caso coletivo (ver Yin, 2010) com um grupo de alunos tentando entender “como” e “porque” um fenômeno ocorreu.

Participaram neste estudo 22 alunos de uma turma do 3º ano de escolaridade de uma escola do concelho de Felgueiras. A turma é constituída por 10 raparigas e 12 rapazes, em que as suas idades variam entre os 8 e os 9 anos de idade.

Detetadas dificuldades no cálculo mental e no cálculo escrito, foi feita uma intervenção dividida três momentos: um momento de avaliação diagnóstica, um momento de implementação de tarefas de resolução de problemas e um momento de avaliação final. O momento de diagnóstico pretendeu conhecer as dificuldades e competências dos alunos no cálculo mental e no cálculo escrito; as intervenções tiveram como finalidade o desenvolvimento de competências de cálculo, de modo a ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos no primeiro momento; e o momento avaliativo pretendeu conhecer as aprendizagens realizadas pelos alunos. A implementação de tarefas foi distribuída em cinco sessões com duração de duas horas cada uma.

As tarefas realizadas com os alunos foram construídas com base nos documentos oficiais em vigor como o Programa e Metas Curriculares de Matemática (Bivar et al, 2013) e as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) relativos ao 3.º ano de escolaridade.

No momento de diagnóstico realizou-se de uma ficha, de forma individual, com o objetivo de conhecer as competências e as dificuldades dos alunos, essencial para definir as tarefas da intervenção. Na intervenção, foram planeadas tarefas para resolver a pares, como ocorreu na resolução de problemas, e em grande grupo, como nos quizzes e nos jogos implementados, nos quais os alunos tinham oportunidade de dizer se achavam que estava certo ou errado, explicando o porquê, fomentando assim a comunicação matemática e a partilha de ideias, opiniões e estratégias diferentes. No decorrer da intervenção os alunos tiveram um papel ativo, na medida em que podiam argumentar, ir ao quadro mostrar como fizeram, descobrir o porquê de terem errado e discutir as estratégias de cálculo mental, bem como as diferentes resoluções feitas, contribuindo assim também para o desenvolvimento de outras competências como a de raciocinar e comunicar matematicamente. No momento avaliativo implementou-se a mesma ficha do momento de diagnóstico para que se pudessem comparar resultados, de forma a verificar se os alunos ultrapassaram as dificuldades sentidas anteriormente.

Ao longo de todo o processo, valorizou-se sempre o trabalho de grupo e a partilha de ideias, com vista a desenvolver também a comunicação matemática, tendo os alunos sido sempre incentivados a explicar o seu raciocínio e a representá-lo por escrito.

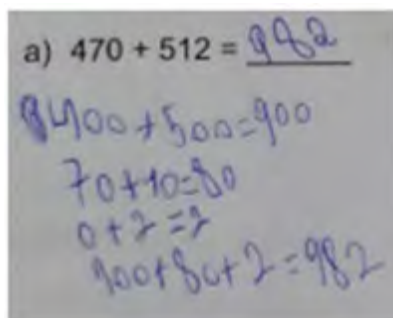
A recolha dos dados foi feita através de fotografias, gravações áudio, produções escritas dos alunos e notas de campo da investigadora (uma das autoras deste artigo).

## Resultados

Por limitações de espaço, nesta secção apresentar-se-ão apenas os resultados referentes ao momento diagnóstico. De forma a perceber os conhecimentos dos alunos relativos à resolução de problemas, foi elaborada uma ficha de avaliação diagnóstica. A ficha de diagnóstico continha tarefas de cálculo mental e cálculo escrito, sendo este último visível não só na explicação de como pensaram quando calcularam uma operação mentalmente, mas também na resolução de problemas, nas estimativas e nos enigmas. Com esta ficha pretendeu-se conhecer as competências e as dificuldades de cálculo mental e de cálculo escrito dos alunos. Considerando a tarefa das adições, verifica-se que grande parte dos alunos acertou (76,2%) (ver Figura 1) e 9,5% dos alunos erram. Tanto os alunos que acertaram como os que erraram, utilizaram a estratégia de cálculo mental de decomposição, sendo que os alunos que erraram efetuaram o cálculo incorretamente.

### Figura 1

*Exemplo de resolução acertada*



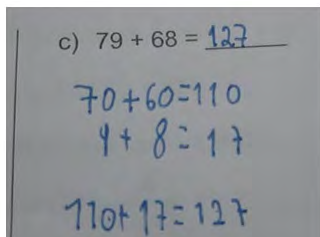
a)  $470 + 512 = 982$

$400 + 500 = 900$   
 $70 + 10 = 80$   
 $0 + 2 = 2$   
 $900 + 80 + 2 = 982$

Realça-se a percentagem de respostas incompletas (14,3%), uma vez que estas ocorrem na mesma operação (ver Figura 2), no qual se verifica que o erro está no cálculo da adição com transporte, uma vez que utilizam corretamente a estratégia de cálculo mental.

## Figura 2

### *Exemplo de resolução incompleta*



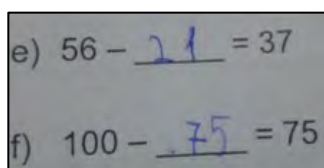
c)  $79 + 68 = 127$   
 $70 + 60 = 110$   
 $9 + 8 = 17$   
 $110 + 17 = 127$

Na tarefa que apresenta as subtrações, todas as respostas foram consideradas incompletas, visto que nenhum aluno calculou corretamente todas as alíneas presentes. A dificuldade dos alunos residiu no cálculo da subtração com empréstimo, em que foi evidenciado que subtraem as dezenas do aditivo ao subtrativo.

Na tarefa que apresenta ambas operações, em que os alunos têm de preencher os espaços em branco, 33,3% dos alunos responderam corretamente, visto que preencheram todos os espaços de forma correta. Nesta 66,7% são respostas incompletas, pois a dificuldade sentida foi nas duas subtrações com empréstimo apresentadas, nas quais erram as duas em simultâneo (Figura 3) ou apenas uma.

## Figura 3

### *Exemplo de resolução errada*



e)  $56 - 21 = 37$   
f)  $100 - 75 = 75$

Na tarefa que apresenta operações com números com mais ordens, uma adição e uma subtração, 33,3% dos alunos acertaram, tendo utilizado o algoritmo como estratégia. As respostas erradas e incompletas apresentam uma percentagem de 42,9% e 23,8%



respetivamente, e verificou-se que os alunos sentem dificuldade no algoritmo da adição com transporte e na subtração com empréstimo. Também é de referir que houve alunos que na adição com transporte utilizaram a estratégia de decompor as parcelas e adicionar, de forma incompleta.

Na tarefa que apresenta estimativas, 14,3% dos alunos responderam corretamente, uma vez que tanto arredondaram como calcularam corretamente as diferentes operações. Verificou-se ainda que 66,7% dos alunos erraram, porque resolveram apenas as operações através do uso de estratégias de cálculo mental e outros alunos, depois de resolverem a operação, escreveram o valor próximo do resultado obtido na operação.

Relativamente às tarefas referentes à resolução de problemas, é de referir que 52,4% dos alunos responderam corretamente, 28,6% dos alunos respondeu de forma incompleta e 19% dos alunos errou. No entanto, existe uma discrepância nos diferentes problemas, em que no problema de um passo que envolve a adição, verificou-se que 85,7% dos alunos acertaram e nenhum aluno errou. E, quanto às respostas incompletas, a percentagem é de 14,3%, uma vez que os alunos apesar de terem interpretado corretamente o problema, efetuaram incorretamente os cálculos.

No problema de um passo que envolve a subtração, verifica-se que 47,7% dos alunos responderam corretamente, 33,3% responderam de forma incompleta, visto que apresentaram o seu raciocínio corretamente, mas não resolvem corretamente o algoritmo. E, 19% dos alunos errou, uma vez que não interpretaram corretamente o problema, tendo realizado uma adição.

No problema que envolve a adição e a subtração, 33,3% das respostas são certas, 28,6% são incompletas e 38,1% são erradas. Nas respostas erradas, os alunos trocaram a ordem do aditivo e do subtrativo no algoritmo, e alguns interpretaram corretamente o problema, mas não efetuam corretamente o algoritmo, errando o cálculo escrito.

Por fim, nas tarefas dos enigmas, 64,3% dos alunos responderam corretamente, 16,7% responderam de forma incompleta e 19% errou, sendo de referir que estas ocorreram, devido aos alunos, de uma forma geral, não terem acertado um dos enigmas que envolvia a subtração.

Com a análise destes resultados, conclui-se que alguns alunos erram as adições com transporte. Porém, em alguns casos, a estratégia de cálculo estava bem aplicada e erravam o cálculo. Verificou-se ainda que os alunos sentem dificuldades nas subtrações com empréstimo, tanto no cálculo mental como no cálculo escrito. Esta dificuldade paralela já seria de esperar, uma vez que o cálculo mental é uma base para o cálculo escrito e também se reflete na resolução de problemas. Para além disso, verificou-se que os alunos sentem dificuldades nas estimativas, o que pode ter resultado pelo facto de ser algo que não foi muito trabalhado na sua escolaridade.

### **Considerações Finais**

O estudo aqui documentado expõe resultados merecedores de algum reparo. Relativamente às dificuldades sentidas pelos alunos do 3.º ano de escolaridade, o estudo evidenciou dificuldades ao nível da adição com transporte e na subtração com empréstimo de números naturais. Estas dificuldades foram patentes em tarefas em que os alunos tinham de calcular mentalmente e explicar como pensaram. Além de dificuldades nos cálculos, foi também evidente o desconforto dos alunos com as explicações sobre como pensaram. A comunicação matemática constitui-se uma capacidade importante a desenvolver, nestes níveis de escolaridade (ver DGE, 2018; NCTM, 2007).

Os alunos evidenciaram ainda dificuldades na resolução de problemas, sendo de salientar que revelaram não saber utilizar as estratégias de cálculo mental, principalmente nas subtrações com empréstimo. Este aspeto mencionado foi previamente identificado por Veloso (2015), tendo já destacado grandes dificuldades que os alunos possuem com a subtração.

O estudo revelou ainda que os alunos sentiram dificuldades nas estimativas, uma vez que grande parte não as resolveu de forma correta, demonstrando não saber estimar o resultado de uma operação. Foi evidente a pouca experiência dos alunos na realização de tarefas que envolviam estimativas. Este facto remete-nos para o fraco cumprimento do currículo, já que as estimativas eram desconhecidas dos alunos. As estimativas constituem um bom contributo para o desenvolvimento do sentido de operação dos alunos (ver NCTM, 2007), ajudando-os a reconhecer a plausibilidade de um resultado.

Relativamente às estratégias de cálculo mental para a adição e subtração, com números naturais, utilizadas por estes alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, resumem-se à decomposição e ao algoritmo. Em alguns casos, as estratégias não eram utilizadas corretamente, na medida em que os alunos, nas subtrações com empréstimo, utilizavam a estratégia de decomposição, que por sinal era desadequada, obtendo desta forma uma resposta errada. Este facto não é novo, está também identificado na literatura (ver Veloso, 2015). O autor refere-se não só ao uso das estratégias mencionadas, como também ao facto dos alunos se demonstrarem pouco à-vontade com as estratégias e até mesmo com a subtração em si mesma (Veloso, 2015).

Para se calcular mentalmente deve-se atender não só às técnicas de cálculo mental, mas, principalmente, ao sentido de operação. O sentido de operação está intimamente ligado ao cálculo mental e aos algoritmos. Os alunos deste estudo, à semelhança de muitos outros, manifestaram algumas dificuldades ao nível do sentido de operação e de técnicas de cálculo. Ambas constituem-se essenciais para a formação de indivíduos dotados de literacia matemática, tão necessária aos cidadãos das sociedades atuais.

### Referências

- Albergaria, I. S. & Ponte, J. P. (2008, January). *Cálculo mental e calculadora*. [Conference Paper]. Tecnologias e educação matemática - Actas do XVI Encontro de Investigação em Educação Matemática, Lisboa.
- <https://www.researchgate.net/publication/242309093>
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, M., Damião, H. & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática: Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico - Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- DGE. (2018). *Aprendizagens essenciais de Matemática – 1.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Buys, K. (2008). Mental Arithmetic. In M. van den Heuvel-Panhuizen (Ed.), *Children Learn Mathematics: A Learning-Teaching Trajectory with Intermediate Attainment Targets for Calculation with Whole Numbers in Primary School* (pp. 121-122). Netherlands: Sense Publishers.  
[https://doi.org/10.1163/9789087903954\\_012](https://doi.org/10.1163/9789087903954_012)
- Cadeia, C., Oliveira, M. & Carvalho, P. (2006). Cálculo mental. In P. Palhares & A. Gomes (Eds.), *Mat 1C – desafios para um novo rumo. Programa de Formação Contínua para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 71-76). Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Cadeia, C. & Sousa, F. (2007). O sentido das operações. O cálculo mental. Os algoritmos. In A. Gomes (Ed.), *Mat 1C – desafio à matemática. Programa de Formação Contínua para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 101-113). Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Canavarro, A. P. & Santos, L. (2012). Explorar tarefas matemáticas. In A. P. Canavarro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes & S. Carreira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática - Práticas de Ensino da Matemática* (pp.99-104). SPIEM.
- Carvalho, R., & Ponte, J. P. (2012). Práticas de ensino com cálculo mental. In A. P. Canavarro, L. Santos, A. M. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes & S. Carreira (Eds.), *Práticas de ensino da Matemática: Atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática* (pp. 361-370). Lisboa: SPIEM.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e organização de dados - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Gómez, B. (2005). La enseñanza del cálculo mental. *UNIÓN: Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (4), 17-29. <http://funes.uniandes.edu.co/14573/>

- Guimarães, S. D. (2009). *A prática regular de cálculo mental para ampliação e construção de novas estratégias de cálculo por alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/84>
- Janeiro, J. (2007). 13 ideias sobre o cálculo mental. *Educação e Matemática*, 93, 29.  
<https://em.apm.pt/index.php/em/issue/view/95>
- Maclellan, E. (1995). Some mental notes on mental addition. *Support for Learning*, 10(1), 18-21.  
[https://www.academia.edu/9620173/Some\\_mental\\_notes\\_on\\_mental\\_addition](https://www.academia.edu/9620173/Some_mental_notes_on_mental_addition)
- Menezes, L. Rodrigues, C. Novo, S. (2008). *Cálculo Mental: uma aposta forte. Programa de formação contínua em Matemática para professores do 1.º e 2.º Ciclos*.  
[http://www.esv.ipv.pt/mat1ciclo/2007%202008/temas%20matematicos/Cal\\_Mental.pdf](http://www.esv.ipv.pt/mat1ciclo/2007%202008/temas%20matematicos/Cal_Mental.pdf)
- National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Pinto, N. B. (2016). Saberes para ensinar Cálculo Mental na Escola Primária: programas e manuais pedagógicos em meados do séc. XX. *Anais do 3.º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática: História da Educação Matemática e Formação de Professores*, 1-14.  
<http://www.eventos.ufes.br/enaphem/3enaphem/paper/viewFile/2058/119>
- Pólya, G. (1981). *Mathematical Discovery: On understanding, learning and teaching problem solving*.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Ribeiro, D., Valério, N. & Gomes, J. T. (2009). *Cálculo Mental - Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos*. Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://docplayer.com.br/6233170-Programa-de-formacao-continua-em-matematica-para-professores-dos-1o-e-2o-ciclos.html>.
- Reys, B. J. & Reys, R. E. (1993). *Mental Computation Performance and Strategy Use of Japanese Students in Grades 2, 4, 6 and 8*. Washington D.C.: National Science Foundation.
- Taton, R. (1969). *O cálculo mental*. Lisboa: Arcádia.
- Vale, I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de Problemas. In Palhares, P., *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*, pp. 159-214. Lisboa: Lidel.
- Veloso, C. (2015). O uso das estratégias de cálculo mental por alunos do 3.º ano de escolaridade. [Master thesis, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/11354>
- Vieira, L. & Cruz, O. (2007). Desenvolvimento do sentido do número. In A. Gomes (Ed.), *Mat 1C – desafio à matemática. Programa de Formação Contínua para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, pp. 93-99. IEC – Universidade do Minho.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (4.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

A resolução de problemas de matemática por alunos dos 6 aos 7 anos

Mariana Branco \*

Ema Mamede (0000-0002-1623-8406)\*\*

\*IE-UMinho, \*\*CIEC- Universidade do Minho

Mariana Branco – mariana.s.branco@gmail.com

### **Resumo**

Esta investigação procura identificar o contributo da resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, numa turma do 1.º ano (N=21), com idades dos 6-7 anos. Tenta responder-se às seguintes questões: 1) Como é que os alunos resolvem os problemas? 2) Quais as dificuldades manifestadas pelos alunos na resolução de problemas? Foi adotada uma metodologia qualitativa numa abordagem de estudo de caso, tendo-se implementado um programa de 6 sessões. Este dividiu-se em três momentos: a avaliação diagnóstica, a intervenção (4 sessões) e a avaliação final. Na intervenção foram apresentados aos alunos problemas de vários tipos que permitiam a utilização de diferentes estratégias de resolução. Os resultados permitiram registar uma evolução positiva dos alunos nas tarefas de Resolução de Problemas. Inicialmente, apresentavam estratégias de resolução de problemas informais, com o decorrer das sessões estas deram lugar a estratégias de representação visual, maioritariamente com recurso a desenhos e esquemas. Foram identificadas dificuldades dos alunos na explicitação de processos de resolução, tanto oral como escrita, indicadores de experiências prévias pouco expressivas no âmbito da resolução de problemas. A resolução de problemas poderá ser uma estratégia de ensino bastante eficaz na aprendizagem da matemática e no desenvolvimento do raciocínio lógico.

*Palavras-chave:* Resolução de problemas, estratégias de resolução de problemas, aprendizagem da matemática.

## Mathematics problem solving by 6- to 7-years-old students

### Abstract

This investigation seeks to identify the contribution of problem solving in the process of teaching and learning Mathematics, in a 1st year of 1st Cycle of Basic Education (N=21), aged 6-7 years. Try to answer the following questions: 1) How do students solve problems? 2) What are the difficulties expressed by students in solving problems? A qualitative methodology was adopted in a case study approach, having implemented a program of 6 sessions. This was divided into three moments: a diagnostic evaluation, an intervention (4 classes) and a final evaluation. In the intervention, students were presented with problems of various types that allowed the use of different resolution strategies. The results will allow registering a positive evolution of the students in the Problem Solving tasks. Initially, they presented informal problem-solving strategies, as the sessions progressed, these gave way to visual representation strategies, mostly using drawings and schemes. Students' difficulties were detected in explaining resolution processes, both oral and written, indicators of previous experiences that were not very expressive in the context of problem solving. Problem solving can be a very effective teaching strategy for learning mathematics and developing logical reasoning

*Keywords:* Problem solving, problem solving strategies, mathematics learning.

### Introdução

A sociedade atual exige que os seus futuros cidadãos mobilizem múltiplas literacias para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. As Aprendizagens Essenciais em vigor (DGE, 2018) enfatizam a importância da Resolução de Problemas no ensino da Matemática, referindo que esta é uma atividade central da Matemática, na qual todos os alunos devem poder tornar-se, progressivamente, mais eficazes (DGE, 2018, p.3). A Resolução de Problemas é considerada uma área de competência pelo documento de referência para a organização de todo o sistema educativo português, O National Council of Teachers of Mathematics (NTCM, 2000)



considera que os alunos devem ter oportunidade de contactar frequentemente com a resolução de problemas complexos que exijam esforço e reflexão. Assim, a Resolução de Problemas é vista como uma ferramenta importante na aprendizagem da matemática em todos os níveis de ensino, pois permite que os alunos desenvolvam o seu raciocínio, a sua persistência e a sua curiosidade em situações matemáticas e do quotidiano.

### **Enquadramento teórico**

Sobre o conceito de problema, Kantowski (1977) considera que “an individual is faced with a problem when he encounters a question he cannot answer or a situation he is unable to resolve using the knowledge immediately available to him.” (p. 164). Pólya (1981) afirma que “a problem is a “great” problem if it is very difficult, it is just a “little” problem if it is just a little difficult. Where there is no difficulty, there is no problem.” (p.117) e acrescenta que “an essential ingredient of the problem is the desire, the will, and the resolution to solve it.” (p.63). Vale (2000) escreve que “pode se considerar um problema como uma situação para a qual não se dispõe, à partida, de um procedimento que lhe permita determinar a solução, sendo a resolução de problemas o conjunto de acções tomadas para resolver essa situação” (p.54). Boavida et al. (2008) explicam que “tem-se um problema quando se está perante uma situação que não pode resolver-se utilizando processos conhecidos e estandardizados” (p. 15). Lester (2013) refere que “we all agree that a problem is a task for which an individual does not know (immediately) what to do to get an answer” (p. 247). Posamentier et al. (2015) afirmam “a problem is a situation that confronts the individual that requires resolution, and for which no path to the answer is readily known” (p. XV). Todas estas definições concentram-se na ideia de que um problema é uma situação para a qual não se encontra uma solução de imediato, e que para a encontrar é necessário adotar estratégias. Assim, a designação de problema está relacionada com a dificuldade que este apresenta para quem está a resolvê-lo. Uma tarefa que não implique esforço por parte do aluno considera-se um exercício. Para além disto, um problema deve implicar raciocínio, conhecimentos, reflexão e discussão.

### **Tipologia de Problemas**

A tipologia distinguida por Boavida e colegas (2008) foi a adotada para a realização deste projeto por se considerar mais adequada ao contexto em questão. Boavida

et al. (2008) diferenciam os problemas em três tipos: problemas de cálculo, problemas de processo e problemas abertos. As autoras consideram esta classificação mais simples e mais adequada ao 1.º Ciclo. Os problemas de cálculo distinguem-se pela necessidade de operar os dados do problema através de um ou mais passos. Os problemas de processo caracterizam-se pela existência de contextos mais complexos, pela necessidade de recorrer a estratégias de resolução mais criativas e por requererem persistência e compreensão. Os problemas abertos proporcionam diferentes caminhos para chegar à solução, obrigando os alunos a explorar, descobrir regularidades e formular conjecturas (Boavida et al., 2008).

### **Resolução de Problemas**

Para Pólya (1981) “Solving a problem means finding a way out of a difficulty, a way around an obstacle, attaining an aim which was not immediately attainable.” (p. IX). Vale (2000) refere ainda que a resolução de problemas envolve o recurso a procedimentos que o indivíduo terá de selecionar e que mais se adaptam à situação em causa. Lester (2013) acrescenta que “successful problem solving involves coordinating previous experiences, knowledge, familiar representations and patterns of inference, and intuition in an effort to generate new representations and related patterns of inference that resolve some tension or ambiguity that prompted the original problem-solving activity” (p. 248).

Para a realização deste trabalho entende-se que a Resolução de Problemas é um processo que mobiliza conhecimentos prévios de certos conteúdos programáticos, experiências e habilidades. Esta atividade permite ultrapassar obstáculos e desenvolver capacidades cognitivas nos alunos. Para além disto, a Resolução de Problemas implica necessariamente uma compreensão prévia do problema e exige a aprendizagem e a aplicação de diferentes estratégias de resolução. Para o sucesso na resolução, o aluno deve experimentar as diferentes estratégias, relacionar com problemas anteriormente resolvidos e verificar os resultados obtidos.

### **Estratégias de Resolução de Problemas**

Concordando com Vale e Pimentel (2004), entende-se por estratégias de resolução de problemas um conjunto de técnicas a serem dominadas pelo solucionador e que o ajudam a “atacar” o problema ou a progredir no sentido de obter a sua solução. Na

2281

literatura é possível encontrar diferentes tipologias de estratégias de resolução de problemas. Vale e Pimentel (2004), distinguem oito estratégias de resolução: 1) descobrir um padrão/ lei de formação/regra; 2) fazer tentativas/conjeturas; 3) trabalhar do fim para o princípio; 4) usar a dedução lógica; 5) reduzir a um problema mais simples; 6) fazer uma simulação/experimentação/ dramatização; 7) fazer um desenho/diagrama/gráfico/esquema; 8) fazer uma lista organizada/tabela. Posamentier et al. (2009) acrescentam ainda uma outra estratégia, a de adotar um diferente ponto de vista. O autor considera que, às vezes, um problema pode ser resolvido de forma mais eficiente e interessante se for abordado de um ponto de vista diferente. Para que a resolução de problemas seja realmente vantajosa, é importante que os alunos sejam confrontados com diversos tipos de problemas que proporcionem a utilização de várias estratégias de resolução (Gomes, 2006).

O estudo aqui reportado pretendeu averiguar as concepções e as dificuldades dos alunos na resolução de problemas, dando resposta às seguintes questões: 1) Como é que os alunos resolvem os problemas? 2) Quais as dificuldades manifestadas pelos alunos na resolução de problemas?

### **Método**

Métodos qualitativos foram usados para explorar as ideias das crianças relacionadas à coleta, organização e representação de dados no jardim de infância enquanto se buscava uma descrição e interpretação de um fenômeno de aprendizagem em seu ambiente natural (ver Bogdan & Bicklen, 2010). Foi realizado um estudo de caso coletivo (ver Yin, 2010) com um grupo de crianças do jardim de infância tentando entender “como” e “porque” um fenômeno ocorreu.

Participaram neste estudo alunos de uma turma de 1.º ano do Ensino Básico, constituída por 21 alunos, sendo que 9 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Detetadas dificuldades na resolução de problemas, foi feita uma intervenção dividida três momentos: um momento de avaliação diagnóstica, um momento de implementação de tarefas de resolução de problemas e um momento de avaliação final. A implementação de tarefas foi distribuída em quatro sessões com duração de duas horas cada uma.

As tarefas realizadas com os alunos foram construídas com base nos documentos oficiais em vigor como o Programa e Metas Curriculares de Matemática (Bivar et al, 2013) e as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) relativos ao 1.º ano de escolaridade.

A avaliação diagnóstica teve como objetivo averiguar os conhecimentos prévios dos alunos no que diz respeito à resolução de problemas, partindo assim para a aprendizagem de novos conteúdos. As tarefas eram simples e incluíam problemas de cálculo, no início apenas de um passo. Nas sessões seguintes foram oferecidas aos alunos tarefas gradualmente mais exigentes de maneira a desafiar as suas capacidades. Na primeira sessão foram propostos dois problemas de processo e um problema com o objetivo de aumentar o grau de exigência e oferecer uma maior variedade de problemas aos alunos. A segunda sessão incluiu um problema de processo com um grau de dificuldade superior aos da sessão anterior, de forma a estimular os alunos, sempre tendo o cuidado de não os desmotivar. Na terceira sessão foram apresentados três problemas de processo que exigiam novas estratégias de resolução e com um grau de dificuldade um pouco superior à sessão anterior. A quarta e última sessão incluiu um problema de cálculo, dois problemas de processo e um problema aberto. Para além disto, o grau de exigência foi, mais uma vez, superior ao das sessões anteriores de forma a desafiar os alunos para a resolução e exploração de novas estratégias. A avaliação final serviu para avaliar as intervenções feitas, sendo proposta uma ficha de avaliação muito semelhante à ficha de diagnóstico, para perceber a evolução dos alunos com o decorrer das intervenções. Permitiu também identificar mudanças nos alunos durante a intervenção realizada.

Ao longo da intervenção foram sempre valorizados o trabalho de grupo e a partilha de ideias, com vista a desenvolver também a comunicação matemática. Para além disto, os alunos foram sempre incentivados a explicar o seu raciocínio e a representá-lo por escrito.

A recolha dos dados foi feita através de fotografias, gravações áudio, produções escritas dos alunos e notas de campo.

### **Resultados**

De forma a perceber os conhecimentos dos alunos relativos à resolução de problemas, foi elaborada uma ficha de avaliação diagnóstica. Esta ficha contém quatro



tarefas de resolução de problemas. Os dados foram analisados e tratados, tendo revelado resultados da muito pouco satisfatórios, sendo que a percentagem de respostas certas atinge apenas os 33,3%. Durante a análise dos dados obtidos com a ficha de avaliação diagnóstica, aquando da resolução de problemas, percebeu-se que nenhum aluno evidenciou a estratégia de resolução utilizada, limitando-se apenas a escrever o número que consideravam ser a resposta. Os resultados obtidos na avaliação diagnóstica eram expectáveis por se tratar de alunos do 1.º ano de escolaridade, com muito pouca experiência de resolução de problemas. Nenhum dos alunos conseguiu explicar oralmente a estratégia utilizada, nem explicar a forma como chegou ao resultado. Para além disto, os alunos não representaram qualquer estratégia de resolução no papel.

Na primeira sessão de intervenção foram propostos dois problemas, o dos “Apertos de mãos” e o das “Galinhas e Coelhoos”. O primeiro problema e a sua extensão sugeriam duas estratégias de resolução, sendo elas a dramatização e a esquematização (ver Vale & Pimentel, 2004; Vieira, 2008). A esquematização foi a estratégia adotada por todos os alunos, pois estes desenharam as diferentes possibilidades de apertos de mão, representando na folha os amigos e os apertos de mão que poderiam acontecer. A dramatização foi feita quando sugerida pelo professor, de forma a esclarecer algumas dúvidas que foram surgindo. As mesmas estratégias foram utilizadas pelos alunos para resolver a extensão proposta a este problema.

Foram sentidas grandes dificuldades na resolução deste problema. A primeira grande dificuldade foi perceber o que era um aperto de mão e o que implicava. Foi necessário o professor intervir várias vezes para esclarecer dúvidas e destravar o raciocínio. Esta fase de compreensão do problema foi essencial para os alunos conseguirem passar para a fase seguinte de resolução (Pólya, 1995). No entanto, todos os alunos conseguiram chegar à solução correta. O último problema foi também foi muito exigente e exigiu muito apoio por parte do professor. Foi complicado para as crianças resolver este problema porque elas não conseguiam desenhar coelhos nem galinhas, o que complicou o processo de resolução e explicação da estratégia de resolução adotada. No entanto, o professor foi dando algumas dicas para ultrapassar esta barreira. Neste problema, a única estratégia de resolução utilizada pelos alunos foi a tentativa. Os alunos

foram apresentando várias teses e o professor foi sempre questionando de forma a confirmar se a tese obedecia ao enunciado. Todos os alunos conseguiram chegar à solução do problema, no entanto foram observadas várias dificuldades que exigiram a intervenção do professor.

A falta de autonomia destes alunos foi um dos maiores problemas encontrados, principalmente na primeira sessão. Tudo era novo para os alunos pois nunca tinham feito trabalhos em grupo e não estavam habituados a explicar a sua estratégia de resolução. Implementar uma sessão completamente nova com alunos do 1.º ano, que não sabiam ler nem escrever, foi um verdadeiro desafio. Contudo, as dificuldades foram ultrapassadas e aos poucos as crianças começaram a entrar na dinâmica e a conseguir concluir as tarefas mais autonomamente.

Na segunda sessão, o problema apresentado exigia uma resolução do fim para o princípio, pois eram desconhecidos os rebuçados que o João tinha inicialmente, mas sabiam-se com quantos tinha ficado no final. Para além disto, também era possível que os alunos resolvessem o problema por tentativas. Todos os alunos conseguiram chegar à solução com ajuda do professor, utilizando como estratégia a tentativa erro. Nesta sessão, muitos alunos escreveram no caderno as operações que utilizaram para chegar à resposta, deixando de parte a apresentação de um resultado como fizeram no teste de avaliação diagnóstico.

Na terceira sessão foram apresentados aos alunos dois problemas, o problema do “Autocarro” e o da “Maria”. Mais uma vez os alunos resolveram todas as tarefas em grupo, pois considera-se que esta estratégia beneficia muito a aprendizagem deles. O problema da paragem do autocarro era bastante complexo, no entanto todos os alunos conseguiram resolvê-lo. Uma vez que os alunos não conseguiam ler e que este problema contém muitos dados, foram escritas no quadro as informações dadas no problema para facilitar a resolução. Parte dos alunos resolveu este problema através de um desenho que ia sendo atualizado à medida que os dados do problema surgiam. Porém, outra parte da turma resolveu as várias operações que eram sugeridas no problema. Todos conseguiram resolver este problema. Poucos alunos precisaram de ajuda. Existiram alguns erros de cálculo, mas quando foi pedido que repetissem os cálculos, os alunos conseguiam

autocorriger-se e chegavam à resposta correta. Apesar deste problema ter muitos dados, todos os alunos conseguiram concluir a tarefa rapidamente. O segundo problema apresentado, “Todos os dias a Maria compra 2 pães. Quantos pães comprou a Maria ao fim de 6 dias?”, foi resolvido por todos os alunos com facilidade. Nenhum aluno precisou da ajuda do professor. Todos os alunos resolveram de igual forma, utilizando adições sucessivas para responder ao problema.

Nesta sessão, os alunos mostraram já estar familiarizados com este tipo de tarefas, pois conseguiram resolver os problemas, explicar oralmente e por escrito a estratégia utilizada. Percebeu-se que os alunos não solicitaram a ajuda do professor tantas vezes como nas sessões anteriores, sendo este apenas chamado para resolver questões de compreensão do problema. Já não foi necessário pedir aos alunos para representarem no papel a estratégia de resolução utilizada, pois eles fizeram essa representação de forma autónoma. Assim, esta sessão mostrou uma evolução positiva dos alunos na resolução de problemas, mostrando que são capazes de resolver problemas de um grau de dificuldade mais elevado.

A quarta e última sessão consistiu na resolução de três problemas. Mais uma vez os alunos resolveram as tarefas em pares e apresentaram as suas resoluções por escrito no caderno e oralmente ao docente. O primeiro problema pedia que os alunos completassem nove espaços de maneira a formar proposições verdadeiras. No entanto, os alunos tinham de ter em atenção que a cada cor correspondia um e um só número. No princípio foi complicado os alunos perceberem que a cada cor correspondia um número, mas com algumas exemplificações conseguiram perceber bem e completar a tarefa corretamente. Todos os alunos conseguiram encontrar a solução do desafio com alguma facilidade. Ao construir este problema pensou-se que talvez fosse demasiado exigente e que os alunos não fossem conseguir resolvê-lo. No entanto, uma vez que as crianças estavam a superar todos os desafios anteriormente apresentados, avançou-se com o problema. Depois de os alunos perceberem que a cada cor estava destinado o mesmo número, completaram o desafio facilmente. Poucos alunos tiveram dificuldades e os que tiveram superaram-nas com a ajuda dos colegas. O professor colocou pontualmente algumas questões que desencadeavam o raciocínio. Alguns grupos não precisaram de quaisquer explicações.

O segundo problema implicava a combinação de 4 sabores diferentes de gelados que podiam ser servidos em copo ou em cone. Pretendia-se saber quantos gelados diferentes de 1 sabor se podiam fazer. Para que os alunos percebessem melhor o pedido, foi explicado no quadro o que era pretendido. Após esta explicação, todos os alunos atribuíram espontaneamente uma cor a um sabor do gelado. De seguida, todos desenharam as diferentes possibilidades. Houve casos em que foi necessário questionar se não faltava nenhuma combinação e facilmente os alunos chegaram à solução final. Na generalidade, os alunos resolveram o problema em questão utilizando desenhos e esquemas, conseguindo assim chegar ao resultado. Poucos foram os alunos que precisaram de ajuda para resolver o problema. A explicação inicial no quadro foi suficiente para perceberem o que era pedido que fizessem.

O terceiro e último problema informava que para pendurar duas fotografias eram necessárias duas molas, pelo que os alunos deveriam descobrir quantas molas eram precisas para pendurar cinco fotografias. Imediatamente após a explicação do problema, os alunos desenharam as fotografias no caderno e foram experimentando. Todos os alunos desenharam as cinco fotografias no caderno e colocaram as molas no sítio correto, contabilizando seis molas necessárias. A partir da imagem ilustrativa, os alunos perceberam rapidamente o que era pedido e resolveram o problema com facilidade através de desenhos representativos.

Nesta sessão percebeu-se que os alunos, a partir do momento que perceberem o que era pedido no enunciado, começaram rapidamente a desenhar e a encontrar a solução do problema para, em seguida, explicar ao professor. Não foi necessário pedir que exprimissem o seu raciocínio no caderno, como tinham acontecido em sessões anteriores. Alguns alunos precisaram de mais apoio, mas em geral todos perceberam o problema após a explicação e exemplificação.

De maneira a perceber a evolução dos alunos com esta intervenção, foi construída uma ficha de avaliação com um grau de dificuldade semelhante à ficha de avaliação diagnóstica. Nela estavam contidas quatro tarefas de resolução de problemas. Esta ficha também permitiu avaliar a qualidade das intervenções. Os resultados revelaram-se muito bons, pois a percentagem de respostas corretas supera os 75%. Ao compararmos a ficha



de avaliação diagnóstica e a ficha de avaliação final percebemos a evolução dos alunos na utilização de estratégias de resolução. Enquanto a avaliação diagnóstica ficou caracterizada pela ausência de representação de estratégias de resolução, a avaliação final mostrou diferentes estratégias de resolução como esquemas e desenhos. Estas duas estratégias foram as mais adotadas por serem as que os alunos se sentem mais confortáveis a utilizar, partindo para a explicação do seu raciocínio oralmente. Assim, esta intervenção mostrou ser um sucesso na medida em que comprovou a evolução dos alunos na resolução de problemas, mesmo com a barreira da escrita e com a falta de experiências prévias neste âmbito, devido ao ano de escolaridade em causa.

### **Considerações Finais**

Ao longo das intervenções, os alunos tiveram oportunidade de contactar com problemas de processo, de cálculo e abertos (ver Boavida et al., 2008). Para além disto, todos os problemas apresentados permitiam a utilização de mais do que uma estratégia, tornando a resolução de problemas mais vantajosa (Gomes, 2006), criando aos alunos a oportunidade de resolver o problema de diversas formas e partilhar essas resoluções. Todos os alunos foram incentivados a explicar as suas estratégias de resolução e partilhá-las com os restantes colegas, o que permitiu desenvolver a comunicação matemática e conhecer outras estratégias de resolução para o mesmo problema. A este respeito, Boavida et al. (2008) salientam que a comunicação na aula baseada na partilha de ideias matemáticas, permite a interação de cada aluno com as ideias expostas por outros para se poder apropriar delas e aprofundar as suas. Também Ponte e colegas (2007) sublinham que o desenvolvimento da capacidade de comunicação é considerado um objetivo curricular muito importante. A criação de oportunidades de comunicação é uma vertente essencial no trabalho de sala de aula. Ponte et al. (2007) acrescentam ainda que a comunicação deve ter um lugar destaque na aula, pois é através da discussão que os alunos confrontam as suas estratégias de resolução de problemas e identificam os raciocínios produzidos pelos seus colegas.

Foi visível a evolução dos alunos mediante o contacto com a resolução de problemas, pois iniciaram este projeto sem nenhuma conceção de problema e terminaram com a apresentação e explicação de diferentes estratégias de resolução. Este facto sustenta

a ideia de que os alunos, ao longo deste trabalho, adquiriram novos conceitos, como o de problema e de resolução de problemas. A intervenção realizada permitiu ainda incentivar a partilha e discussão das diferentes estratégias de resolução em grande grupo, enriquecendo o seu conhecimento neste âmbito. Ponte et al. (2007) afirmam que a resolução de problemas constitui uma atividade fundamental para a aprendizagem dos diversos conceitos matemáticos.

Os alunos sentiram mais dificuldades em explicar o seu raciocínio e a sua estratégia oralmente e por escrito, pelo facto de não saberem escrever, não conseguirem expressar o que idealizavam e por não estarem habituados a fazer este tipo de tarefas. Era perceptível que tinham vontade de escrever ou legendar as suas produções, no entanto não o conseguiam fazer. Contudo, o professor foi dando alguns conselhos para simplificar esta tarefa. Foi sugerido que os alunos fizessem desenhos ou esquemas para representar a situação e assim ultrapassar os obstáculos da escrita. Dificuldades desta natureza foram identificadas por Miranda e Mamede (2023), num estudo com alunos do 1º ano de escolaridade sobre estratégias de resolução de problemas, tendo-se notado uma evolução positiva, no decorrer do estudo.

### Referências

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, M., Damião, H. & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática: Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico - Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bogdan, R. & Bicklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

DGE. (2018). *Aprendizagens essenciais de Matemática – 1.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação

Gomes, A. (2006). *MAT 1C: desafio à matemática. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: IE.

Kantowski, M. (1977). *Processes Involved in Mathematical Problem Solving*. Journal for Research in Mathematics Education, 8(3), pp. 163-180. National Council of Teachers of Mathematics

Leitão, A. & Fernandes, H. (1997). Trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa na resolução de problemas por futuros professores de matemática. In Fernandes, D., Lester, F., Borralho, A. & Vale, I. (Coord.), *Resolução de problemas na formação inicial de professores de matemática: múltiplos contextos e perspectivas* (pp. 99-128). Aveiro: Grupo de Investigação em Resolução de Problemas.

Lester, F. (2013). *Thoughts About Research On Mathematical Problem-Solving Instruction*. The Mathematics Enthusiast, 10(1), Article 12.

Vieira, L. (2008). Resolução de Problemas. In Mamede, E. (Coord.). *Matemática: Ao encontro das práticas - 1.º Ciclo*. (pp. 9-20). Porto: AEME.

Miranda, P. & Mamede, E. (2023). *Construindo estratégias de resolução de problemas com crianças de 6 a 7 anos de idade*. Educação e Pesquisa, (vol. 49), 1-27.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles Standards and for School Mathematics*. NCTM.

Vale, I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de Problemas. In Palhares, P., *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Pólya, G. (1981). *Mathematical Discovery: On understanding, learning and teaching problem solving*.

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Posamentier, A. & Krulik, S. (2009). *Problem solving in mathematics, grades 3–6: powerful strategies to deepen understanding*. Corwin.

Vale, I. (2000). *Didáctica da matemática e formación inicial de profesores num contexto de resolución de problemas e de materiais manipuláveis*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Bookman.

## Promovendo o Sentido de Número em crianças dos 6 aos 7 anos

Bruna Gonçalves

Ema Mamede

Universidade do Minho

bmrg98@hotmail.com

### Resumo

O presente estudo pretende compreender o sentido de número de alunos do 1.º ano (N=21), com idades dos 6 aos 7 anos. Procura dar resposta às seguintes questões de investigação: 1) Que sentido de número possuem os alunos?; 2) Que dificuldades possuem os alunos no âmbito do sentido de número? Recorreu-se à metodologia qualitativa numa abordagem de estudo de caso, tendo-se implementado um programa de seis sessões, distribuídas por momentos de avaliação (duas sessões) e intervenção (quatro sessões). Na intervenção foram tratados assuntos como a ordenação de números, a decomposição de números e a perceção de quantidades. Os resultados sugerem que os alunos possuem facilidade na ordenação crescente dos números até 10, manifestando algumas dificuldades na ordenação decrescente destes números; dificuldades na decomposição de número, que parecem prender-se com o fraco domínio da adição; dificuldades no reconhecimento de quantidades pequenas, sem recorrer à contagem (*subitizing*); apenas alguns alunos manifestam facilidade nas adições simples, recorrendo aos dedos para contar. O momento de avaliação final permitiu identificar evoluções dos alunos na ordenação decrescente de números, na decomposição de números, na perceção de quantidades; e na confiança manifestada na resolução das tarefas propostas.

*Palavras chave:* contagem, ordenação de número, decomposição de número, sentido de número.

## Promoting Number Sense in children aged 6 to 7 years

### Abstract

The present study aims to understand the meaning of the number of 1st year students (N=21), aged 6 to 7 years. It seeks to answer the following research questions: 1) What sense of number do students have?; 2) What difficulties do students have in terms of number sense? Qualitative methodology was used in a case study approach, having implemented a program of six sessions, divided into evaluation (two sessions) and intervention (four sessions). Subjects such as the ordering of numbers, the decomposition of numbers and the perception of quantities were dealt with in the intervention. The results suggest that students have ease in ascending order of numbers up to 10, showing some difficulties in descending order of these numbers; difficulties in the decomposition of numbers, which seem to be connected with the weak domain of addition; difficulties in recognizing small quantities without resorting to counting (subitizing); only a few students show ease in simple additions, using their fingers to count. The moment of the final evaluation allowed identifying the students' evolution in the descending order of numbers, in the decomposition of numbers, in the perception of quantities; and in the confidence manifested in the resolution of the proposed tasks.

*Keywords:* counting, number ordering, number decomposition, number sense.

### Introdução

O sentido de número constitui a base para a aquisição de muitos dos conceitos matemáticos, como no domínio do cálculo, na flexibilidade do cálculo e na capacidade de resolução de problemas (Serrazina, 2002). Um aluno com sentido de número é capaz de usar os números de variadas formas e compreendê-lo na sua forma global, isto é, a capacidade de utilizar os números de forma flexível com o intuito de fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias úteis para a sua manipulação (Matos & Serrazina, 1996; Bobis, 2008; Anghleri, 2000). Uma pessoa com bom sentido de número tem um pensamento flexível e um rico conhecimento da matemática, em termos de ser capaz de



usar o que já aprendeu sobre os números e desenvolver várias formas de olhar para as representações, situações pouco rotineiras e problemas (McIntosh, Reys, Reys, Bana & Farrell, 1997; Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

Nos primeiros anos de escolaridade, é importante que surjam experiências diversificadas e atividades específicas para promover a construção de novas relações entre os números, que levem à compreensão da grandeza do número, da estimação e dos efeitos das operações aritméticas (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 1998).

Neste estudo, explora-se o sentido de número de crianças no início da escolaridade obrigatória para perceber o que estas conseguem fazer com o número.

### **Sentido de número**

Nos nossos dias, o conhecimento dos números e das operações é um saber indispensável no dia a dia, uma vez que os números podem ser encontrados em vários contextos da sociedade atual (Serrazina, 2002). Matos e Serrazina (1996) reivindicam a ideia de que o número deve ser utilizado não só no cálculo ou na representação de medidas, mas também, na localização, na ordenação e na identificação. Além destas utilizações para o número, Serrazina (2002) destaca a sua utilização nas medidas e na estimação de medidas (de comprimento, de área, de volume, de capacidade, de massa). No entanto, referir o número apenas sob as suas definições elementares, limita a educação matemática que deve procurar realçar o número como carácter unitário no mundo atual e na vida do cidadão comum, assim como, o seu carácter uniforme e global (Cebola, 2002). Embora contar seja uma capacidade importante a ser desenvolvida nos alunos, muitas vezes é ignorada a capacidade natural de as crianças identificarem e compararem quantidades através das estratégias de visualização, quando se refere a um pequeno número de objetos. Quantas mais relações a criança “vir”, mais flexibilidade mental irá desenvolver para resolver problemas de cálculo complexos (Bobis, 2008). Esta é uma aprendizagem que não será realizada pelos alunos em uma única vez, mas sim alargando-se ao longo de toda a escolaridade e até ao longo da vida (Serrazina, 2002). O sentido de número envolve um pensamento racional, criativo, eficaz e flexível e aqueles com um suficiente sentido de número são estudantes capazes de resolver problemas de uma forma

criativa, analítica e flexível (Maghfirah & Mahmudi, 2018). Um aluno possui uma compreensão global de número, quando consegue estimar o comprimento de determinado objeto ou o número de objetos presentes num determinado contexto, assim como, quando é capaz de ponderar a razoabilidade de um resultado (Matos & Serrazina, 1996). O sentido de número é adquirido por um indivíduo com base na experiência em aprender o número, desde tenra idade. O processo começa com reconhecer os números e representá-los de uma forma estratégica para reconhecer a operação e significado do seu uso no dia-a-dia (Maghfirah & Mahmudi, 2018). Segundo Brissiaud (1994) a compreensão geral número passa pela contagem numérica, pela enumeração e pelos cálculos. Por contar, entende-se colocar em correspondência termo a termo os objetos de uma coleção com a sequência das palavras-número, respeitando a ordem convencional. Contudo, as crianças podem executar este processo através da contagem numérica ou por enumeração. A primeira consiste em quando a palavra-número diz respeito unicamente ao objeto apontado, enquanto na segunda, a última palavra-número dita pelo aluno representa a quantidade de todos os objetos observados. Esta transição é importante para a compreensão do número pelas crianças, mas é uma etapa difícil, pois implica representar a quantidade de todos os objetos. Esta construção progressiva dos conceitos e as relações entre os números só é possível com atividades que trabalhem o número além do abstrato (Bobis, 2008). Brissiaud (1994) e Gomide (1971) defendem que a etapa que segue o saber contar é aprender a calcular, visto que este processo implica colocar em relação as quantidades a partir das suas representações numéricas, sem utilizar objetos ou coleções-testemunho. Ponte et al. (2007) referem que, antecedendo a aprendizagem dos algoritmos na sua forma usual, os alunos devem ter a possibilidade de utilizar representações onde seja evidente o sentido dos números envolvidos, valorizando o sentido de número e a capacidade de o aluno escolher o cálculo numérico mais adequado, mental ou escrito.

De acordo com Howder e Sowder, referidos por Cadeia e Vieira (2008), o sentido de operação prende-se com a capacidade do aluno: compreender o significado de operação; reconhecer e descrever situações reais para as várias operações, que pode ser desenvolvido a partir da exploração de problemas com diferentes estruturas; dar significado aos símbolos e à linguagem matemática formal, o que implica conexões entre a linguagem informal e formal; mudar facilmente de modo de representação,



estabelecendo conexão com entre o mundo real, a linguagem oral, a manipulação de materiais, a representação simbólica e pictórica; compreender as relações entre as operações, como as relações inversas entre a multiplicação e divisão e a adição e subtração; saber decompor números utilizando as propriedades distributiva, associativa e comutativa; conseguir compreender o efeito das operações nos números.

Este estudo procura compreender o sentido de número dos alunos no início do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Procura dar resposta às seguintes questões de investigação: 1) Que sentido de número possuem os alunos? 2) Que dificuldades possuem os alunos no âmbito do sentido de número?

### **Metodología**

Métodos qualitativos foram usados para explorar as ideias das crianças relacionadas à coleta, organização e representação de dados no jardim de infância enquanto se buscava uma descrição e interpretação de um fenômeno de aprendizagem em seu ambiente natural (ver Bogdan & Bicklen, 2010). Foi realizado um estudo de caso coletivo (ver Yin, 2010) com um grupo de crianças do jardim de infância tentando entender “como” e “porque” um fenômeno ocorreu.

Os participantes deste estudo são alunos de uma turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola no Centro de Braga, composta por 21 alunos, dos quais 9 são do género feminino e 12 do género masculino.

O estudo dividiu-se em três momentos: o momento de diagnóstico, de intervenção e de avaliação. O momento de diagnóstico teve como intuito verificar o sentido de número que os alunos possuíam e as suas maiores dificuldades. Os resultados deste momento resultaram no desenho das sessões de intervenção, com o objetivo de ajudar os alunos a combater as dificuldades apresentadas. As sessões de intervenção trataram temas como a decomposição de números, operações de adição e subtração, a percepção de quantidades (*subtizing*), a ordem crescente e decrescente e os números ordinais. Foram sempre utilizados materiais didáticos diversificados, como por exemplo as Barras *Cuisenaire* com o intuito de desenvolver conteúdos como a ordem natural dos números, a ordem

crescente e decrescente dos algarismos e a decomposição dos números. Foram também utilizadas peças tipo dominó com a representação dos algarismos por pintas, para um jogo que trabalhou a percepção de quantidade dos alunos (*subitizing*). Por sua vez, peças de dominó em cartolina foram utilizadas para os alunos as utilizarem para serem os braços e as pernas de uma boneca, com o objetivo de a sua soma ser igual a um número dado. Por fim, foram também abordados os números ordinais, a partir de uma atividade prática que compreende uma situação do quotidiano que retratou a distribuição de um grupo de vizinhos pelos andares do seu prédio. O momento final de avaliação teve como intuito conferir as aprendizagens globais dos alunos ao longo de todo o projeto, pelo que se criou tão próximo quanto possível do instrumento diagnóstico.

Tendo como pano de fundo uma visão construtivista, nas sessões de intervenção procurou-se envolver ativamente todos os alunos, desafiando-os a explorar e representar as suas ideias matemáticas, disponibilizando para isso material diversificado. Neste processo, o professor teve o papel de mediador entre o aluno e a cultura, potencializando situações favoráveis para a aquisição de novos conhecimentos, de forma que os alunos aprendam conforme a sua própria experiência interna (Carretero, 1997; Coll, *et al.*, 2001). A título ilustrativo, quando os alunos apresentaram questões ou dúvidas, a estratégia utilizada foi sempre fazer novas perguntas ou até demonstrações, que os fizessem chegar às suas próprias conclusões.

No decorrer deste estudo, a recolha passou por observação de aulas e o seu registo, as gravações de áudio e registos fotográficos.

## Resultados

No decorrer do momento de diagnóstico, verificou-se que os alunos possuíam dificuldades em determinar a ordem dos números de 1 a 5. Apesar de reconhecerem que o 4 é maior que o 2 na ordenação dos números, não consideram o 4 depois do 2 na sequência numérica, porque depois do 2 deve vir o 3. Os alunos têm dificuldade na ordem crescente e decrescente de números não consecutivos. A Figura 1, apresenta um caso de um aluno que não consegue colocar os números por ordem crescente, apenas por ordem decrescente, onde o sinal de menor  $\lt$  parece indiferente. Além disso, apresenta também algumas dificuldades no grafismo dos números, como é possível constatar com o número

5 desenhado ao contrário. Por sua vez, o aluno que deu a resposta apresentada na Figura 2, não consegue distinguir os sinais de maior e menor e parece limitar-se a repetir a ordem natural dos números.

Figura 14 - Exemplo de resposta incorreta aluno A.

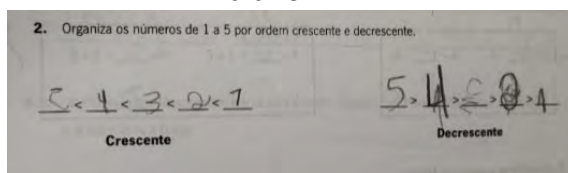
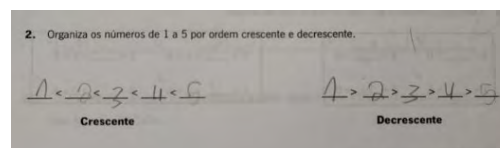
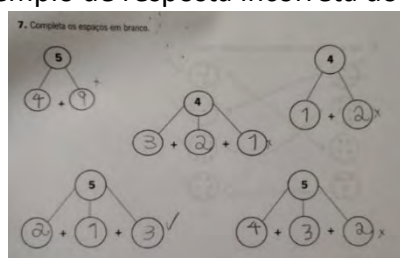


Figura 15 - Exemplos de respostas incorreta do aluno B.



Além disso, os alunos apresentaram bastantes dificuldades na decomposição dos números, pois pareciam não possuir uma estratégia para a sua concretização (Figura 3).

Figura 3 - Exemplo de resposta incorreta do aluno C.



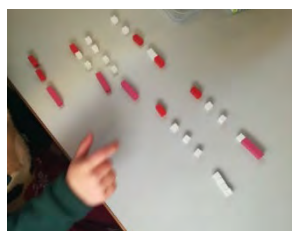
Assim, os objetivos da primeira sessão passavam por iniciar a aquisição de alguns conteúdos relativamente ao sentido de número, mais concretamente, a noção de crescente e decrescente, sinal de maior e menor, como também a decomposição dos números, até cinco. Com este intuito, foram utilizadas as Barras *Cuisenaire*, de forma a dar a possibilidade aos alunos de partirem da exploração com o material concreto para as expressões numéricas. Após a exploração livre deste material, foi pedido aos alunos que organizassem o material de forma crescente e decrescente, uma vez que alguns deles tiveram dificuldades em fazê-lo no momento diagnóstico. Verificou-se que tiveram mais facilidade em concretizar esta atividade com a utilização das barras (Figura 4), pois permite uma melhor visualização da sequência numérica.

Figura 4 - Contagem crescente do aluno D.



Posteriormente, foi proposto aos alunos elaborarem a decomposição dos números 3 e 4 utilizando as *Barras Cuisenaire*, sendo que as suas construções e representações seriam todas aceites, desde que fossem capazes de as explicar. A decomposição diferente do habitual foi a de uma aluna que organizou as barras de forma a representarem uma expressão algébrica (Figura 5). Para a compreender, foi necessário questionar e pedir que explicasse o que tinha em cima da mesa (Transcrição 1).

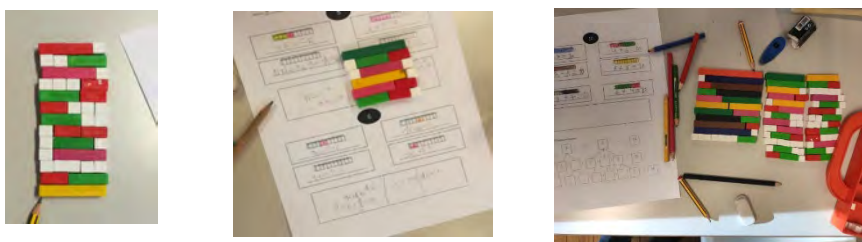
Figura 5 – Decomposição de números com barras Cuisenaire.



- Eu** – Ora explica lá o que tens em cima da tua mesa.  
**Flor** – Aqui tem  $1 + 1 + 2$ , quatro [apontando para a primeira fila de barras].  
**Eu** – Então estás a dizer-me que  $1 + 1 + 2$  é igual a...?  
**Flor** – Quatro.  
**Eu** – Boa! E na segunda fila o que tens?  
**Flor** –  $1 + 1 + 1 + 1$ , quatro.  
**Eu** – Porque colocaste a barra do quatro à frente?  
**Flor** – Porque  $1 + 1 + 1 + 1$  é igual a quatro.  
**Eu** – Ah, já entendi. Muito bem! Então vamos lá, na terceira linha, diz lá o que fizeste.  
**Flor** –  $2 + 1 + 1$  é igual a quatro.  
**Eu** – Boa! Muito bem. E agora aqui ao lado, explica lá à professora.  
**Flor** –  $2 + 1 + 1$  é igual a... [fica a pensar e tira a peça branca]. Quatro.  
**Eu** – Ah, mas tinhas aí uma peça a mais. E será que já não tens aí essa decomposição do número 4?  
**Flor** – Ah, está aqui! [Fica a olhar para as suas construções e aponta]  
**Eu** – Pronto, então temos de reformular essa. E a última, o que tens?  
**Flor** –  $2 + 1 + 1 + 1$  é igual a quatro.  
**Eu** – E está certo?  
**Flor** – [Pensa um pouco em silêncio]. Não.
- Transcrição 1** – Explicação da decomposição de números com barras Cuisenaire.

Na intervenção seguinte, em que os alunos já percebiam de que forma podiam trabalhar com as Barras Cuisenaire, foi pedido que fizessem a decomposição dos números 5, 6 e 8, fazendo o registo escrito das suas representações (Figura 6).

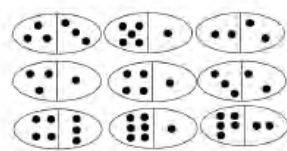
Figura 6 – Exemplos de decomposições de números.



Alguns alunos, aos poucos, começaram a desconectar-se do material e a realizar expressões algébricas sem necessitar de o utilizar, o que remete para um à vontade a tratar os números mais acentuado, que pode contribuir para o desenvolvimento do sentido de número.

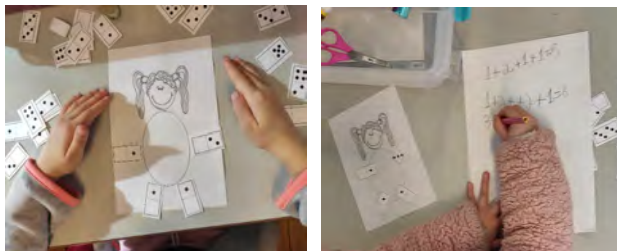
Foram entregues aos alunos representações diferentes dos números até 7 através de pontos (Figura 7). Numa dinâmica de brincadeira, deveriam mostrar à professora, o mais rápido possível, os esquemas que representavam um certo número. Esta atividade foi muito interessante porque os alunos ficaram muito entusiasmados e queriam efetivamente ser os mais rápidos, estando por isso sempre muito atentos às respostas uns dos outros confirmando se estavam corretas. Primeiramente as peças foram exploradas para perceberem de que forma poderiam representar um número através de uma expressão numérica. De início, os alunos procediam à contagem dos pontos, mas, com o decorrer da tarefa, começaram a não precisar de o fazer, e a serem mais assertivos e rápidos nas suas respostas.

Figura 7 – Representações de números apresentadas às crianças.



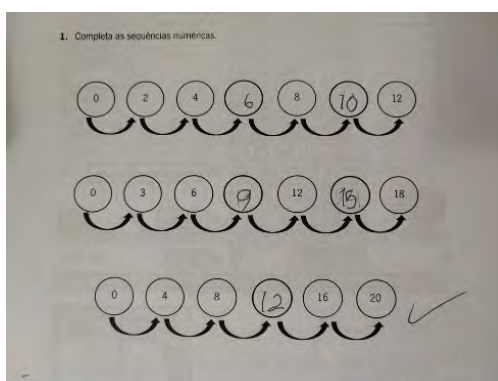
O jogo dos cálculos consistiu em entregar a cada aluno uma boneca e peças com pintas, que serão os seus braços e as suas pernas. A menina tinha na sua camisola um número que deve ser a soma das pintas que estão nas peças que constituem os seus membros. As operações que derivaram destas construções foram registadas numa folha branca (Figura 8). Os alunos acharam esta atividade muito interessante e tinham sempre o cuidado de fazer o registo das suas construções (Figura 8). Surgiram algumas estratégias interessantes que evidenciaram a aquisição de sentido de número. Uma delas, passou por um aluno que representou o número 7 e, quando lhe foi pedido que representasse o número 8, respondeu: “Isso é só mais um” trocando uma peça da sua construção do número 7 por uma com mais uma unidade. A percepção de que uma peça representa um número maior que outra, só olhando para ela, ou que determinada peça não pode representar um número porque, só olhando, tem mais pintas do que devia, foram as situações que foram acontecendo no decorrer da atividade.

Figura 8 – “Jogo dos cálculos” e registo de expressões numéricas.



Numa última sessão, procurou-se desafiar os alunos a utilizarem os seus conhecimentos para realizar sequências numéricas simples. Foi explicado ao grande grupo, no quadro, como funciona a sequência numérica, uma vez que era o seu primeiro contacto com este conceito. Na sua maioria, conseguiram concretizá-las sem grandes dificuldades (ver Figura 9), pensando as sequências como saltos que estavam a dar. Para os alunos que estavam com mais dificuldade, foi dada a possibilidade de utilizarem a reta numérica.

Figura 9 – “Jogo dos cálculos” e registo de expressões numéricas.



## Conclusões

Um aluno possui uma compreensão global de número quando sabe ponderar a razoabilidade de um resultado (Matos & Serrazina, 1996), resolver problemas de forma criativa, analítica e flexível (Maghfirah & Mahmudi, 2018), identificar e comparar quantidades através de estratégias de visualização (Bobis, 2008), é capaz de contar por enumeração Brissiaud (1994). Sobre o sentido de número que os alunos deste estudo possuem, pode dizer-se que o conhecimento do número passava muito por saber contar por ordem crescente e fazer adições simples com o auxílio dos dedos para contar, o que

constitui uma abordagem manifestamente insuficiente do número. A literatura evidencia o facto de os números serem utilizados maioritariamente para contar, referindo que deve ser utilizado não só no cálculo ou na representação de medidas, mas também, na localização, na ordenação e na identificação (Matos & Serrazina, 1996; Cebola, 2002). O cálculo mental precisava de ser trabalhado e o à-vontade com os números também. Progressivamente, foi-se observando que os alunos iam abandonando a contagem pelos dedos, mecanismo regular que usavam, começando a tornar-se mais confiantes no seu cálculo mental.

Sobre as dificuldades dos alunos no âmbito do sentido de número, era expectável que no 1.º ano as dificuldades com os números fossem maiores, pois ainda estavam a conhecê-los. Os alunos foram capazes de contar e fazer operações de adição e subtração simples, muitas vezes com recursos visuais – como os dedos ou lápis e canetas – que ajudavam no processo. As explorações até então, tinham sido com esse propósito, o que implica os alunos terem dificuldade em pensar nos números de outra forma. A ordem crescente e decrescente dos números e a utilização dos sinais de maior e menor parecer indiferente aos alunos, eram um problema. A decomposição de números em somas era uma dificuldade ainda mais acrescida, pois implicava um outro tipo de pensamento, mas que progressivamente foi sendo conseguida. Um grande número de alunos não era capaz de decompor os números até 5, apesar de muitos deles perceberem que não poderiam colocar um número maior do que o que estavam a decompor. Usavam a estratégia de colocar um número “à sorte” e depois tentavam adicionar o que faltava. Além disto, não apresentavam muito à vontade a tratar os números e perceberem quantidades, fazer estimativas e ser confiantes nas suas respostas, tendo sempre de contar, pois era o que faziam mais frequentemente. No decorrer da intervenção, estes aspetos melhoraram. Como afirma Bobis (2008), embora contar seja uma capacidade importante a ser desenvolvida nos alunos, muitas vezes é ignorada a capacidade natural de as crianças identificarem e compararem quantidades através das estratégias de visualização de um pequeno número de objetos.



## Referências

- Abrantes, P., Serrazina, L., Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bobis, J. (2008). Early Spacial Thinking And The Development Of Number Sense. *Australian Primary Mathematics Teachers*, 13 (1), 5-9.
- Brissiaud, R. (1994). *Como as Crianças Aprendem a Calcular*, 13. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cadeia, C. & Vieira, L. (2008). Sentido de Operação. In Mamede, E. (Coord.), *Matemática: ao encontro das práticas; 1.º ciclo* (pp. 41-62).
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Cebola, G. (2002). *Do número ao sentido do número*. Consultado em 29 de março de 2023. Disponível em: (PDF) [Do número ao sentido do número \(researchgate.net\)](#)
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M. Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas perspetivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Maghfirah, M., Mahmudi, A. (2018, setembro). Number Sense: the result of mathematical experience. *Journal of Physics Conference Series*, 1 – 9.
- Matos, J. M. & Serrazina, M. L. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McIntosh, A., Reys, B., Reys, R., Bana, J. & Farrell, B. (1997). *Number sense in school mathematics: student performance in four countries*. Australia: Mathematics, Science & Technology Education Centre, Edith Cowan University.
- National Council of Teachers of Mathematics (1998). *First Grade Book: Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics, Addenda Series, Grades K-6*. Virginia: National Council for Teachers of Mathematics.

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E. G. & Oliveira, P. A. (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

Serrazina, L. (2002). Competência Matemática e Competências de Cálculo no 1.º Ciclo. *Educação e Matemática*, (69), pp. 57-60.

Yin, R. (2010). Estudo de caso. Planejamento e métodos (4.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.



O círculo fracionário na aprendizagem de frações: aspetos da sua utilização no 2º ano de escolaridade

Paula Cardoso (0000-0001-5798-7107)\*

Ema Mamede (0000-0002-1623-8406)\*

\*CIEC – Universidade do Minho

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito dos projetos do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Autor de contacto: Paula Cardoso, paulacardoso@ie.uminho.pt

## Resumo

As frações são consideradas fundamentais para um desenvolvimento adequado do pensamento matemático das crianças. No entanto, estudos diversos têm vindo a revelar fragilidades nas práticas de ensino deste conceito, impondo-se a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre os recursos pedagógicos a utilizar em sala de aula. Entre estes, os materiais manipuláveis são consensualmente entendidos como potenciadores da compreensão de conceitos matemáticos. Neste âmbito, o presente estudo procurou perceber de que modo as crianças do 2º ano de escolaridade (7-8 anos de idade) compreendem frações quando utilizam o círculo fracionário. Para tal, procurou responder-se às seguintes questões: 1) Que compreensão de fração revelam os alunos quando exploram frações com o círculo fracionário? 2) Que dificuldades manifestam eles no trabalho com o círculo fracionário? Participaram, neste estudo, 38 alunos do 2º ano de escolaridade de uma escola pública do distrito de Braga, em Portugal. Depois de realizada uma intervenção, em sala de aula, sobre frações, os alunos, organizados em pares, responderam a 16 tarefas sobre frações. A análise dos dados recolhidos baseou-se em metodologias qualitativas. Os alunos revelaram ser capazes de responder a tarefas que envolviam a representação de frações, fundamentando os seus argumentos na experiência

de manipulação do círculo fracionário. Revelaram ainda compreensão do conceito de unidade de referência. Os resultados obtidos sugerem que, numa fase escolar de introdução às frações, a utilização do círculo fracionário promove o raciocínio dos alunos sobre as mesmas.

*Palavras-chave:* matemática elementar, frações, materiais manipuláveis

## **Learning fractions with fraction circles: a 2nd grade classroom experience**

### **Abstract**

Fractions are considered fundamental for the proper development of children's mathematical thinking. However, several studies have revealed weaknesses in the teaching practices of this concept, imposing the need for more in-depth investigations on the pedagogical resources to be used in the classroom. Among these, manipulatives are consensually understood as enhancers of the understanding of mathematical concepts. In this context, the present study sought to understand how 2<sup>nd</sup> grader children (7-8 years old) understand fractions when they use fraction circles. To this end, an attempt was made to answer the following questions: 1) What understanding of fractions do students reveal when they explore fractions with the fractional circle? 2) What difficulties do they manifest in working with the fractional circle? Thirty-eight 2<sup>nd</sup> grader students from a public school in the district of Braga, in Portugal, participated in this study. After a classroom intervention about fractions, the students, organized in pairs, answered 16 tasks about fractions. The analysis of the collected data was based on qualitative methodologies. Students proved to be able to solve tasks involving the representation of fractions, grounding their arguments on the experience of manipulating the fractional circle. They also revealed understanding on the concept of the unit of reference. The results obtained suggest that, upon classroom introduction on fractions, the use of the fractional circle promotes students' reasoning about them.

*Keywords:* elementary school mathematics, fractions, manipulative materials

As frações são consideradas fundamentais para um desenvolvimento adequado do pensamento matemático das crianças e, nomeadamente, para a aprendizagem de conceitos matemáticos mais avançados (Siegler & Lortie-Forgues, 2015). São igualmente consideradas uma importante base para o desenvolvimento intelectual e uma poderosa ferramenta para a vida quotidiana. No entanto, dificuldades várias estão associadas ao ensino e à aprendizagem do conceito de fração (Cardoso & Mamede, 2021, 2023; Mamede *et al.*, 2021; Olanoff *et al.*, 2014; Siegler & Lortie-Forgues, 2015).

Os investigadores têm trabalhado para identificar as dificuldades dos alunos na aprendizagem de frações e encontrar formas de desenvolver estratégias para um ensino eficaz das mesmas. Apesar deste esforço, o ensino de frações é ainda um desafio considerável.

Talvez, na educação matemática, continue ainda a subestimar-se a complexidade envolvida na compreensão do conceito de fração. Talvez haja concentração excessiva nas abordagens simbólicas, acabando por investir-se de menos na compreensão dos conceitos matemáticos a um nível concreto, o que resulta em demasiados alunos a operar com frações de uma forma mecânica.

Neste quadro, surge a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre os recursos pedagógicos a utilizar em sala de aula. Relativamente a estes, e transversalmente aos diferentes temas matemáticos, os materiais manipuláveis são consensualmente entendidos como potenciadores, não só da compreensão de conhecimentos matemáticos, mas também de uma articulação entre diferentes representações matemáticas (visão esta, aliás, partilhada pelos documentos curriculares para o 1.º ciclo do Ensino Básico em Portugal).

Através da utilização de modelos concretos, tais como os materiais manipuláveis, os alunos constroem ideias, desenvolvendo correspondentes representações mentais que promovem um trabalho posterior ao nível simbólico.

No âmbito do projeto *Rational Number Project* (RNP), Lesh *et al.* (2003) apresentaram um modelo de tradução entre diferentes tipos de representação de conceitos matemáticos elementares, modelo esse inicialmente desenvolvido por Lesh, em 1979. Este modelo sugere que os conceitos matemáticos elementares podem ser representados

de cinco formas distintas: materiais manipuláveis, figuras, contextos da vida real, símbolos verbais e símbolos escritos. O modelo apresentado considera que a compreensão de um conceito matemático pressupõe, não só a capacidade de o representar de múltiplas formas, mas também a capacidade de estabelecer relações entre os diferentes tipos de representação.

A ideia de múltiplas representações sugere, portanto, que o desenvolvimento conceptual das crianças evolui de experiências concretas para outras mais abstratas. Para o desenvolvimento do conceito de fracção, Behr e Post (1992) e Cramer *et al.* (2009) referem que os materiais manipuláveis potenciam a compreensão e promovem a abstracção do conceito. De acordo com estes autores, os materiais manipuláveis promovem a construção de referências mentais pelos alunos, o que lhes permite responder com sucesso a tarefas sobre fracções. Estes materiais devem, portanto, ser utilizados na introdução dos alunos ao tema das fracções.

Os resultados da investigação conduzida pelo grupo do RNP sugerem que a utilização de um modelo de material manipulável, contínuo, numa fase inicial, promove a compreensão do modelo discreto a utilizar posteriormente em sala de aula (Behr *et al.*, 1988). Deste modo, quando os alunos contatarem com o material manipulável discreto, poderão utilizar os seus conhecimentos sobre o primeiro modelo (contínuo) para compreender o segundo (discreto). Por outro lado, os estudos conduzidos ainda no âmbito do RNP (Behr *et al.*, 1981; Cramer & Henry, 2002) sublinharam o potencial do modelo circular ao investigar o manuseamento, por parte de alunos, de pedaços de círculos coloridos correspondentes a diversas partes fracionárias. Estes estudos foram realizados com alunos dos níveis 4 e 5 (9-10 anos de idade).

O estudo a apresentar procurou perceber de que modo as crianças do 2º ano de escolaridade (7-8 anos de idade) compreendem fracções quando utilizam o círculo fracionário. Para tal, procurou responder-se às seguintes questões: 1) Que compreensão de fracção revelam os alunos quando exploram fracções com o círculo fracionário? 2) Que dificuldades manifestam no trabalho com o círculo fracionário?

## Metodologia

O presente estudo adota uma metodologia qualitativa, dado que se pretende uma descrição e interpretação de fenómenos educativos no seu ambiente natural (Bogdan & Biklen, 1999; Merriam, 1998). Optou-se por um *design* de estudos de caso múltiplos (ver Yin, 2010), já que esta opção é particularmente adequada quando se pretende responder a questões do tipo “como?” e “porquê?” e se pretende uma profunda compreensão dos acontecimentos.

Participaram, neste estudo, 38 alunos do 2º ano de escolaridade (7 e 8 anos de idade), distribuídos por duas turmas, de uma escola pública do distrito de Braga, em Portugal.

O trabalho a apresentar decorreu no quadro de uma experiência de ensino centrada na introdução dos alunos ao conceito de fração, estando envolvido, concretamente, o significado parte-todo do conceito.

Inicialmente, foram disponibilizados, a cada par de alunos, diferentes conjuntos de peças para composição de círculos fracionários. Os conjuntos consistiam nas seguintes peças: a) um círculo azul; b) duas metades de cor verde; c) três terços de cor amarela; d) quatro quartos de cor vermelha; e) seis sextos de cor laranja; f) oito oitavos de cor roxa. Os alunos dispuseram de cerca de 15 minutos para explorarem autonomamente as peças.











A investigadora (uma das autoras do presente artigo) introduziu os alunos ao conceito de fração, com significado parte-todo, projetando exemplos de partes de um círculo pintadas e referindo a fração (menor do que a unidade) que representava a parte pintada, sublinhando que ao numerador correspondia o número de partes pintadas e ao denominador o número total de partes em que o círculo havia sido introduzido. Depois de realizada a intervenção, os alunos, organizados em pares, responderam a 16 tarefas sobre frações. No final de cada tarefa, a investigadora circulava e estabelecia diálogos com os alunos, de modo a que estes explicassem os seus raciocínios.

A recolha de dados foi realizada através de áudio-gravação dos argumentos dos alunos, fotografias e notas de campo.




Toda a intervención decorreu ao longo de dúas aulas, cada qual com 90 minutos de duración, em que os alunos foram desafiados a resolver tarefas sobre frações. A Tabela 1 mostra alguns exemplos de tarefas apresentadas aos alunos.

**Tabela 1**

*Alguns exemplos de tarefas apresentadas aos alunos*

	Tarefas
Composição/decomposição do círculo fracionário	Um  é igual a uma  mais  
Representação de frações com significado parte-todo	Uma  é  do 
Unidade de referência Compreensão do conceito de unidade de referência	Uma  é  da 

## Resultados

Num primeiro contacto com o círculo fracionário, todos os alunos reagiram muito positivamente, começando desde logo a manipular diferentes peças e a estabelecer diferentes relações entre elas. O primeiro conjunto de tarefas apresentado aos alunos solicitava-lhes justamente que, manuseando as peças do círculo fracionário, encontrassem relações entre as mesmas. Tome-se, como exemplo, uma tarefa na qual se solicitava aos alunos que identificassem a quantidade de peças amarelas que seria necessária para completar o círculo azul, sabendo-se que já teriam sido utilizadas 4 peças cor de laranja: “Um (círculo azul) é igual a quatro.  (peças cor de laranja) mais   (peça amarela)”.

2311



A Transcrição 1, abaixo, apresenta o diálogo entre um aluno e a investigadora, exemplificando a facilidade com que os alunos manusearam as peças do círculo fracionário. A Figura 1, mais abaixo, ilustra a resposta daquele mesmo aluno.

### Transcrição 1

A O círculo azul é igual a quatro peças [cor de] laranja mais uma  
luno: peça amarela.

I E de quantas peças cor de laranja precisas para completar uma  
nv.: peça amarela?

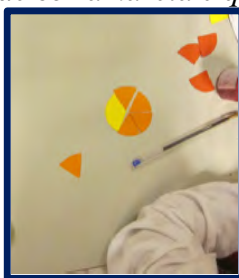
A Duas.  
luno:

I E se utilizasses só peças amarelas, de quantas precisarias para  
nv.: completar o círculo azul?

A Três. Só precisava de três porque as peças amarelas são  
luno: maiores.



### Figura 1



*Construção do círculo com uma peça de cor amarela e quatro de cor laranja*



Num outro exemplo que ilustra a facilidade dos alunos na manipulação das peças do círculo fracionário, e no estabelecimento de relações entre elas, solicitava-se que encontrassem formas diferentes de representação do círculo azul, desenhando posteriormente a alternativa encontrada. Nesta tarefa, deixou-se ao critério dos alunos a escolha das peças do círculo fracionário a utilizar. Com efeito, observou-se grande diversidade de respostas, inclusive com peças que não haviam sido até então utilizadas. Um par de alunos utiliza, para além de uma metade de círculo (1 peça verde), 4 oitavos

de círculo (4 peças de cor roxa). Um outro par de alunos que utilizou 2 terços de círculo (2 peças amarelas) e 2 sextos de círculo (2 peças cor de laranja).

Os resultados sugerem também facilidade dos alunos em indicar a fração que representa cada uma das peças em relação ao círculo azul, identificando os valores do numerador e do denominador no modelo parte-todo (o número total de partes é representado pelo denominador e o número de partes destacadas é representado pelo numerador). Por exemplo, quando questionados sobre a que fração do círculo corresponde uma peça vermelha (“Uma  (peça vermelha) é  $\frac{1}{4}$  do  (círculo azul)”), todos os alunos responderam corretamente. Os argumentos para justificarem as suas respostas basearam-se corretamente no significado dos valores do numerador e do denominador num contexto de modelo parte-todo. Por exemplo, quando se pediu a um aluno que explicasse o facto de uma peça vermelha ser um quarto do círculo azul, o mesmo respondeu “Porque é uma peça [vermelha] de quatro peças. Eu posso pôr aqui 4 [peças] vermelhas e esta é uma. Por isso é um quarto”, relacionando, com facilidade, a parte com o todo.

Face a questões que envolviam o conceito de unidade de referência, e apesar dos resultados positivos, registaram-se dificuldades, de seis alunos, em considerar outras unidades de referência que não o círculo azul. Por exemplo, uma das tarefas apresentadas aos alunos tomava como unidade de referência o semicírculo (peça de cor verde) (“Uma  (peça vermelha) é  $\frac{1}{2}$  da  (peça verde)”).

Os alunos que tiveram dificuldades na identificação da peça vermelha como sendo um meio da peça verde argumentavam que a peça vermelha correspondia a um quarto, ignorando a unidade de referência em causa. Por exemplo, um aluno disse que “Uma peça vermelha é um quarto! Antes também era assim. A peça verde é um meio e a vermelha um quarto”.

Seguidamente, apresenta-se a transcrição de um diálogo (Transcrição 1), entre um aluno e a investigadora, que exemplifica a argumentação de alunos que conseguiram representar corretamente frações quando estavam envolvidas diferentes unidades de referência:

### Transcrição 1

Inv.: Porque é que achas que uma peça vermelha é metade da peça verde?

Aluno: Porque preciso de duas peças destas [vermelhas] para fazer uma [peça] verde.

Inv.: Mas na questão anterior tinhas indicado que uma peça vermelha representava um quarto!? E agora representa metade!? Consegues explicar-me porquê?

Aluno: Há bocado estava lá a peça azul... aqui está a verde... Para fazer uma [peça] verde só preciso de duas [peças] vermelhas.

Não obstante as dificuldades de uns poucos alunos com o conceito de unidade de referência, o círculo fracionário revelou-se um recurso pedagógico potenciador da aprendizagem do conceito, porque permite, designadamente, uma fácil diversificação da unidade de referência, criando oportunidades de uma visualização imediata da magnitude da fração em relação à unidade de referência considerada. Esta diversificação imediata auxilia os alunos na construção de imagens mentais que poderão ser úteis nas respostas a problemas futuros. Sugere-se, por isso, um reforço de mais tarefas com base nesta diversidade.


Os alunos utilizaram também o círculo fracionário para responder, corretamente, a questões sem suporte pictórico. Por exemplo, numa das questões, solicitava-se que desenhassem uma piza e que a dividissem em duas partes iguais, registando a fração que correspondia a cada uma das partes. Ilustrativa da correspondência que os alunos estabeleceram entre as peças do círculo fracionário e as partes da piza são as seguintes respostas de dois alunos: i) “Dividi a piza em duas partes. Uma parte é uma das [peças] verdes. É um de dois.”; ii) “Uma piza é uma peça azul. Metade é uma [peça] verde”.

Verificou-se também facilidade na transição do raciocínio sobre uma unidade de referência na forma circular para uma unidade de referência na forma retangular.

Intuitivamente, os alunos fizeram uma correspondência entre as unidades de referência circular e retangular. Apresentado um bolo retangular, dividido em duas partes iguais, solicitou-se aos alunos que indicassem a fração que representava cada uma dessas partes. A Transcrição 2 evidencia o tipo de argumentos em causa.

### **Transcrição 2**

- Inv.: Porque é que colocaste a fração um meio?
- Aluno1: Porque tem duas partes e uma parte é um.
- Inv.: E se fosse um bolo circular?
- Aluno1: Fazia a mesma coisa.
- Aluno 2: Eu pensei assim: se é metade do bolo é como a peça verde, por isso é um meio.

Registou-se ainda que mais de metade dos alunos utilizou o círculo fracionário para construir a unidade de referência a partir de uma das suas partes. Apresentando-se, numa tarefa, o jardim do João com a forma de um quarto de um círculo, , e sabendo-se que a Maria afirma que “O jardim do João tem metade do tamanho do meu jardim”, perguntou-se qual poderia ser a forma do jardim da Maria. Solicitou-se ainda que desenhassem o jardim da Maria. Os alunos que responderam corretamente apoiaram os seus raciocínios nos seus conhecimentos do círculo fracionário e, identificando o jardim do João como a forma de uma peça vermelha (1 quarto de círculo), reproduziram o jardim da Maria, argumentando que teria a forma de uma peça verde (metade do círculo).

No entanto, registaram-se dificuldades de oito alunos com a construção da unidade: nestes casos, tratou-se de uma confusão entre a metade e o todo. Estes alunos desenharam o jardim da Maria como sendo metade do jardim do João, quando teria de ser o dobro deste. Ou seja, os alunos pensaram em subdividir uma figura dada e não em reconstruir a unidade a partir de uma das suas partes.

### **Considerações finais**

Ao longo da intervenção em sala de aula, e certamente face ao desafio e à novidade que constituiu o trabalho com o círculo fracionário, os alunos manifestaram-se

muito motivados e mantiveram uma atitude interessada, respondendo a tarefas e debatendo em pares as resoluções.

No que diz respeito, concretamente, ao desempenho dos alunos com o círculo fracionário, constatou-se, no âmbito do estudo apresentado, o seguinte:

- a) Os alunos apropriaram-se devidamente do círculo fracionário, estabelecendo relações entre as diferentes peças;
- b) Os alunos encontraram diversas formas de reconstruir o círculo a partir das diferentes peças que o compõem;
- c) A utilização do círculo fracionário promoveu representações mentais de frações, baseadas no modelo parte-todo;
- d) A representação de frações, com base no círculo fracionário, foi realizada corretamente pela maioria dos alunos;
- e) Casos houve, pontuais, de dificuldades com a transição entre diferentes unidades de referência e com a construção da unidade de referência a partir de uma das suas partes. Estas e outras eventuais dificuldades no domínio da unidade de referência alertam para a necessidade de desenvolvimento de estratégias didáticas que permitam ultrapassar aquelas.

À luz dos resultados obtidos, o trabalho com o círculo fracionário, em sala de aula, nos níveis elementares de ensino, parece proporcionar às crianças oportunidades de desenvolvimento do conceito de fração.

No âmbito mais abrangente da Educação Matemática, as tarefas propostas revelam-se promotoras da capacidade de resolução de problemas, da comunicação oral e do raciocínio matemático. Estas capacidades, sendo naturalmente centrais na educação da criança, estão, designadamente, contempladas como prioritárias nas orientações curriculares em Portugal.

Face aos benefícios, identificados, que a utilização do círculo fracionário pode ter, seja no âmbito específico do ensino-aprendizagem das frações, seja no âmbito mais alargado da Educação Matemática, torna-se vivamente recomendável, e até urgente, a realização de mais estudos sobre o tema, idealmente em trabalho colaborativo com

professores e alunos do Ensino Básico, tendo em vista uma adoção regular desta abordagem didática nas escolas.

### Referências

- Behr, M., & Post, T. (1981). The effect of visual perceptual distractors on children's logical-mathematical thinking in rational number situations. In T. Post, & M. Roberts (Eds.), *Proceedings of the Third Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 8-16). University of Minnesota.
- Behr, M., & Post, T. (1992). Teaching rational number and decimal concepts. In T. Post (Ed.), *Teaching mathematics in grades K-8: Research-based methods* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 201-248). Allyn and Bacon.
- Behr, M., Wachsmuth, I., & Post, T. (1988). Rational number learning aids: transfer from continuous models to discrete models. *Focus on learning problems in Mathematics*, 10(4), 1-17.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardoso, P.; Mamede, E. (2021). Ensinar frações nos primeiros anos de escolaridade. In E. Mamede, H. Pinto, & C. Monteiro (Eds.), *Contributos para o desenvolvimento do sentido de número racional* (pp. 247-268). Associação de Professores de Matemática.
- Cardoso, P., & Mamede, E. (2023). Saber e ensinar frações: concepções e práticas de professores do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 49, 1-19.
- Cramer, K., & Henry, A. (2002) Using Manipulative Models to Build Number Sense for Addition of Fractions. In *National Council of Teachers of Mathematics 2002 Yearbook: Making Sense of Fractions, Ratios, and Proportions* (pp. 41-48). National Council of Teachers of Mathematics.
- Cramer, K., Wyberg, T., & Leavitt, S. (2009). Fraction Operations and Initial Decimal Ideas. [Companion module to RNP: Fraction Lessons for the Middle Grades].

- Lesh, R., Cramer, K., Doerr, H., Post, T., & Zawojewski, J. (2003). Model development sequences. In Lesh, R., & Doerr, H. (Eds.) *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching*. Lawrence Erlbaum.
- Mamede, E., Ribeiro, C., & Pinto, H (2021). Conhecimento de futuros professores do ensino básico sobre frações. In E. Mamede, H. Pinto, & C. Monteiro (Eds.), *Contributos para o desenvolvimento do sentido de número racional* (pp. 205-219). Associação de Professores de Matemática.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Olanoff, D., Lo, J., & Tobias, J. (2014). Mathematical content knowledge for teaching elementary mathematics: A focus on fractions. *The Mathematics Enthusiast*, 11(2), 267-310.
- Siegler, R., Lortie-Forgues, H. (2015). Conceptual knowledge of fraction arithmetic. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 909-918.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (4.<sup>a</sup> ed.). Bookman.

**SIMPOSIO:** Intervir para reducir as taxas de insucesso no Ensino Superior



Variáveis pessoais e contextuais do (in)sucesso académico: estudantes dos PALOP no contexto das Residências Universitárias.

Luisa Santos (<https://orcid.org/0009-0004-3071-8600>)\*

Leandro Almeida (<https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>)\*

Susana Caires (<https://orcid.org/0000-0002-8670-2163>)\*

\* Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho

Autor para correspondência: Luisa Santos, [lsantos@ie.uminho.pt](mailto:lsantos@ie.uminho.pt)

## Resumo

No quadro da expansão do Ensino Superior, com abertura a novos públicos, importa que as instituições definam e implementem medidas e políticas de diferenciação pedagógica e inclusão socio-educativa-cultural dos subgrupos de estudantes não-tradicionais. Não sendo suficiente garantir a democratização do acesso, tais medidas são decisivas para a permanência e o sucesso escolar dos estudantes, ou seja, um compromisso das instituições com uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso para todos, atendendo às suas características e necessidades. Com esse intuito, será apresentada uma análise retrospectiva de elementos sobre o percurso académico de estudantes da UMinho provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) alojados nas Residências Universitárias, recorrendo a um grupo focal conduzido a partir de um guião temático, versando a trajetória académica dos estudantes, a tomada de decisão quanto à escolha do curso, e o seu envolvimento em processos de tutoria/mentoria e apoios institucionais proporcionados. São, igualmente, explorados aspetos relativos às suas expectativas em relação ao curso e às suas atitudes e comportamentos face às tarefas académicas, às perceções em torno do rendimento académico (autoeficácia, satisfação, motivação) e aos níveis de motivação e convicção em concluir a sua formação. Finalmente, na base da informação recolhida e analisada, serão elencadas algumas pistas de intervenção tendo em vista a promoção do sucesso académico neste grupo de estudantes.

*Palavras-chave:* ensino superior, sucesso académico, adaptação e vivência académica, estudantes PALOP.

**Personal and contextual variables of academic (un)success: African students, housed in University students' accommodation.**

**Abstract**

Within the framework of Higher Education expansion, opening up to new audiences, it is essential that the Institutions define and implement measures and policies for pedagogical differentiation and socio-educational-cultural inclusion of subgroups of non-traditional students. Although they are not enough to guarantee the democratization of access, such measures are decisive for the permanence and academic success of students, that is, for a commitment by institutions to an effective equality of opportunities for success for all, meeting their specific characteristics and needs. To this end, a retrospective analysis of elements about the academic career of UMinho students from Portuguese-speaking African countries (PALOP), housed in University students' accommodation, will be presented, based on a focus group conducted from a thematic script dealing with the academic trajectory of students, decision-making regarding their choice of study programme and their involvement in tutoring/mentoring processes and institutional support provided. Aspects related to their expectations in relation to the programme and their attitudes and behaviours towards academic tasks, perceptions encompassing academic performance (self-efficacy, satisfaction, motivation) and levels of motivation to and conviction in completing their studies, are likewise explored. Finally, based on the collected and analysed information, this communication advances some clues for intervention with a view to promoting the academic success of this group of students.

*Keywords:* higher education, academic success, adaptation and academic experience, PALOP students.

Diversos autores têm vindo a debruçar-se sobre o estudo de variáveis pessoais e de variáveis contextuais com impacto na construção do percurso académico e do sucesso escolar em estudantes de ensino superior (ES). Uma multiplicidade de aspetos, decorrentes de variáveis pessoais, interpessoais e institucionais, afeta a adaptação e a realização académica do estudante do ES (Almeida, 1998). O sucesso deste processo de adaptação constitui-se num preditor importante da persistência e do sucesso dos alunos ao longo da sua experiência académica (Cabrera et al., 1993).

Silva e colaboradores (2009), citados por Duque (2012), acrescentam que, no caso concreto dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a exigência para a sua adaptabilidade ao contexto académico é acrescida, sendo necessário que estes adequem as suas capacidades pessoais, intelectuais e académicas às estruturas universitárias portuguesas. Deste modo, estudantes dos PALOP tendem a enfrentar maiores dificuldades de adaptação ao ES devido à necessidade de integração numa nova cultura e estilo de vida, às quais acresce o facto de os sistemas de ensino serem diferenciados dos praticados nos países de origem (Niamba et al., 2003). Face ao exposto, Niamba e Almeida (2021) referem a necessidade de implementação de políticas que favoreçam o acesso, mas também o sucesso dos estudantes internacionais uma vez ingressados.

### **Alunos Internacionais: O caso dos PALOP**

Estudos de diversos autores referem que a frequência do ES em países que não o de origem complexifica as vivências académicas dos estudantes internacionais, requerendo que estes desenvolvam estratégias para a interação com os elementos do país de acolhimento, a adaptação a fatores sociais e culturais, a comunicação numa língua não nativa, o ajuste a um sistema de ensino com que não estão familiarizados e, muitas vezes, a necessidade de lidar com sentimentos de depressão, solidão e isolamento (Brunsting et al., 2018; Shadowen et al., 2019). Efetivamente, os estudantes internacionais enfrentam o desafio da aculturação a um país estrangeiro e do estabelecimento de novas redes sociais, tendo que lidar, em simultâneo, com acontecimentos de vida como a separação da família, dos amigos e das suas comunidades de pertença (Wilks & Neto, 2016). Estudos desenvolvidos junto de estudantes cabo-verdianos no ES português indicaram a

existência de dificuldades de adaptação destes estudantes ao contexto português, manifestando problemas emocionais relacionados com saudades de casa, sentimentos de solidão e sentimentos de não pertença à comunidade de acolhimento (Neto & Barros, 2000). Sobre a associação entre sentimentos de solidão e a vivência da situação de separação da família e dos amigos, Pinto (2021) acrescenta que o sentimento de solidão é acentuado pela perceção de invisibilidade que estudantes internacionais referem sentir dentro da Instituição Universitária de acolhimento, o que dificulta o processo de integração destes estudantes na comunidade académica. Na mesma linha, Prelow e colaboradores (2006) acrescentam a experiência de situações de discriminação étnica ou racial reportada por estudantes internacionais africanos. Neto (2021) refere que, para além da discriminação percebida, uma precária situação financeira e um arraigado sentido de pertença à cultura do país de origem constituem fatores preditores de sentimentos de solidão e de isolamento em estudantes internacionais, que importa conhecer no sentido de prevenir riscos associados, como a inatividade, dificuldades ao nível do desempenho académico, distúrbios de sono e problemas ao nível da saúde mental.

Embora a aculturação ao contexto académico seja, à *priori*, uma tarefa desenvolvimental dos próprios estudantes, é inegável a importância do papel das IES na implementação de medidas e programas de acolhimento e apoio à transição e adaptação dos estudantes internacionais à academia (Yunusa-Vakkai et al., 2020). Também Dunn (2013) refere a importância do desenvolvimento e implementação, pelas universidades, de programas de apoio à transição e adaptação académica, englobando uma abordagem de desenvolvimento pessoal com vista a dotar os estudantes internacionais de competências de *coping* perante as situações de diversidade e multiculturalismo com que se deparam. Acrescenta ser necessário que as IES invistam na alocação de recursos para a organização de atividades dirigidas aos estudantes internacionais, que propiciem o acesso a oportunidades de aprendizagem e a serviços de apoio, realçando, no entanto, a importância do envolvimento e comprometimento dos próprios estudantes no seu processo adaptativo, quer no que concerne ao investimento em termos do tempo e empenho colocado nas tarefas escolares, quer no que respeita às tarefas inerentes à adaptação ao contexto académico. Esta aposta no desenvolvimento da autonomia dos estudantes decorre do desenvolvimento do sentido de agência dos estudantes

internacionais enquanto atores com capacidade de provocar mudança nas suas vivências académicas, tornando-as gratificantes e significativas (Deuchar, 2023).

De acordo com Swanbrow-Becker e colaboradores (2018), estudantes com elevadas dificuldades ao nível da integração social e académica tendem a procurar apoio específico junto de psicólogos, assistentes sociais, padres ou outros membros da respetiva crença religiosa, em detrimento da procura de ajuda junto de familiares e amigos. Pascarella e Terenzini (1992) defendem, a este propósito, que as características individuais dos estudantes vão assumir aqui um papel mediador dos efeitos de risco, sendo também importante considerar a relação positiva entre a existência de redes de apoio social e uma adaptação académica bem conseguida, com a subsequente diminuição nos níveis de stress vivenciados pelos estudantes para os quais é mais fácil o estabelecimento de relações interpessoais.

Em suma, a literatura aponta para a relação positiva entre variáveis pessoais e contextuais e os níveis de sucesso académico conseguidos pelos estudantes de ES ao longo do seu percurso escolar. A relação entre as referidas variáveis adquire especial importância no caso dos estudantes internacionais, em particular para os estudantes internacionais oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa, cujo percurso escolar e vivências académicas constituem o foco do presente artigo. Efetivamente, com a abertura do ES português a este grupo de estudantes, torna-se necessário o acompanhamento do seu processo de aculturação e adaptação académica, atendendo, designadamente, à sua adaptação cultural, social, climática, linguística, e ao sistema de ensino vigente (Campos et al., 2021; Silva et al., 2015). Face ao exposto, o presente artigo visa caracterizar e analisar a convergência de variáveis pessoais e contextuais na construção e implementação dos percursos académicos de estudantes dos PALOP.

## **Método**

### ***Procedimentos, instrumentos e participantes***

O procedimento de recolha de dados decorreu junto de estudantes dos PALOP alojados nas Residências Universitárias da UMinho, tendo o processo sido iniciado com um pedido de autorização, para este efeito, aos Serviços de Ação Social da Universidade do Minho. Numa primeira fase, após obtida a autorização, foi levada a cabo a aplicação presencial,

no contexto das Residências Universitárias, de um questionário para recolha de dados sociodemográficos junto dos estudantes que se mostraram disponíveis para colaborar na investigação (64 respostas no total de 76 residentes PALOP).

Antes de iniciar o preenchimento dos questionários, os estudantes foram informados da natureza e objetivos do projeto de investigação, sendo assegurada a confidencialidade da informação recolhida. Foram, ainda, indagados quanto à sua disponibilidade e concordância para a participação posterior num grupo focal, visando uma recolha mais detalhada e próxima dos dados em estudo. Nessa sequência, foi possível avançar com a condução de dois grupos focais, um numa Residência Universitária (RU) em Braga e outro numa RU em Guimarães (com, respetivamente, 12 e 6 participantes), cujos sujeitos, tendo respondido previamente ao questionário, concordaram e se voluntariaram para participar nos grupos e assinaram, para o efeito, a respetiva declaração de consentimento informado.

O guião temático definido para a exploração das variáveis pessoais e contextuais inerentes à narrativa de toda a trajetória académica dos estudantes participantes nos grupos focais foi previamente validado junto de especialistas da área e de alguns estudantes com características próximas às dos participantes neste estudo.

Dado o elevado número de questões do guião e face à dimensão do grupo focal, foi necessário conduzir o grupo focal da RU em Braga ao longo de três sessões (com, respetivamente, 12, 7 e 11 participantes). O grupo focal da RU em Guimarães decorreu em apenas uma sessão, não só pelo menor número de participantes, mas, também, face às suas características de maior síntese na comunicação. A participação dos estudantes foi voluntária, podendo os mesmos abandonar o estudo a qualquer momento. Deste modo, a metodologia usada recorreu a uma amostragem de conveniência, visto que se utilizou o grupo de estudantes dos PALOP que se mostrou disponível e voluntário para participar, quer na fase inicial de resposta ao questionário de recolha de dados sociodemográficos, em maio de 2023, quer na fase de recolha de dados qualitativos por recurso a condução de um grupo focal, ao longo do mês de junho de 2023.

A recolha de informação sobre a experiência académica dos estudantes, a sua satisfação e projetos, tomou um guião temático aplicado nos grupos focais, cobrindo as seguintes

categorias de análise: (i) dimensão pessoal: tomada de decisão quanto à escolha do curso, redes/agentes/mecanismos de suporte à tomada de decisão, expectativas em relação ao curso, níveis de motivação experienciados, dificuldades na transição / adaptação / percurso académico, intenção de abandono ou desistência, aspetos positivos no percurso académico; (ii) dimensão contextual: perceção face ao curso, apoios disponíveis, ambiente institucional, vida académica, residência universitária; (iii) sucesso académico: atitudes e comportamentos académicos, rendimento académico.

Tomando os sujeitos que responderam ao questionário para recolha de dados sociodemográficos e recorrendo ao programa de análise estatística SPSS, versão 28.0., a amostra apresenta as seguintes características: 36 estudantes são do género masculino (56%) e 28 do género feminino (43%), com idades que variam entre os 18 e os 47 anos ( $M = 24,56$ ,

$DP = 5.29$ ). Em termos da sua distribuição por ciclos de estudos, 84% dos sujeitos da amostra frequentam cursos de licenciatura e 16% estão inscritos em cursos de mestrado. Os cursos em que estão inscritos distribuem-se pelas seguintes áreas: Ciências Sociais, Jurídicas e Económicas (50%); Ciências e Tecnologia (25%); Letras, Artes e Humanidades (16%); Ciências da Saúde (9%)

No que concerne ao País de origem, a amostra é constituída por estudantes naturais da Guiné Bissau (27%), Angola (20%), Moçambique (20%), Cabo Verde (19%) e São Tomé e Príncipe (14%). É interessante a comparação destes dados, relativos a estudantes alojados nas Residência Universitárias, com a distribuição do número total de estudantes dos PALOP na UMinho, entre 2015 e 2022 (dados obtidos DGEEC), por país de proveniência: Guiné Bissau – 157 (9%), Angola – 798 (45%), Moçambique 234 (13%), Cabo Verde – 508 (29%) e São Tomé e Príncipe 87 (5%). A maioria dos sujeitos da amostra está a residir em Portugal há 3 ou mais anos ( $M = 3,09$ ;  $DP = 1,25$ ).

## Resultados

Considerando as respostas obtidas nos questionários, e relativamente às perceções sobre o alojamento no contexto das Residências Universitárias, os dados recolhidos apontam para elevados níveis de satisfação / integração / sentido de pertença, conforme a seguir se

explícita: existência de sentido de pertença e de comunidade sinalizado por 49 sujeitos da amostra (77%); respeito mútuo entre as pessoas referido por 58 dos inquiridos (91%); satisfação com a convivência com outros residentes (58 respostas, 91%); existência de ambiente de silêncio que permita estudar/descansar, mencionado por 52 dos inquiridos (81%); sentido de segurança sinalizado por 60 dos sujeitos da amostra (94%).

No que respeita à perspectiva de conclusão do curso, 94% dos sujeitos (60) indica pretender concluir o curso, 2% (1) manifesta intenção de mudar de curso e 4% (3) respondem pretender abandonar a frequência universitária. Sobre o número de horas de estudo, os resultados indicam que os sujeitos da amostra estudam, em média, 20 horas por semana em altura de avaliações (mín 2, máx 60, DP 20,27) e 13 horas por semana fora da época de avaliações (mín 0, máx 40, DP 11,44).

Relativamente à procura de ajuda para a resolução de problemas pessoais, 17% dos sujeitos da amostra respondem não procurar ajuda. Os restantes 83% referem solicitar ajuda junto dos Serviços de Ação Social (9%), da família (22%), dos amigos (31%), dos professores (6%), da religião (5%), do psicólogo (3%), do médico (2%), do Provedor do Estudante (3%) e do Consulado do País de origem (2%).

Em relação às formas de subsistência, 20% dos inquiridos refere ter uma bolsa de estudo atribuída por um organismo internacional, 16% têm apoio económico do País de origem e 23% responde ter apoio de familiares a residir em Portugal. De acrescentar que 41% dos inquiridos refere não ter qualquer apoio económico. Na amostra recolhida, 20% dos inquiridos são trabalhador-estudantes e 16% referem trabalhar em regime de *part time*.

De entre os conteúdos recolhidos nos grupos focais destacam-se, numa fase preliminar de análise, diversos relatos particularmente significativos no contexto deste trabalho. Assim, foi descrito por diversos participantes, como um enorme entrave ao processo de obtenção de sucesso escolar, de transição e adaptação à UMinho, o atraso na obtenção de visto de estudo nos seus países de origem, o que teve como consequência imediata o início tardio das aulas. Deste início académico tardio resultam outras dificuldades académicas mencionadas por diversos estudantes: (i) a não integração nos grupos de trabalho já formados, (ii) a impossibilidade de escolha de turnos, (iii) a perda da matéria lecionada e um sentimento de desorientação e défice ao nível dos conteúdos, problemas estes



agravados pela falta de bases científicas em várias áreas, como o português, o inglês, a matemática ou o domínio das TIC, (iv) dificuldades ao nível da disponibilidade de quarto nas residências universitárias.

Os sujeitos participantes dos grupos focais fizeram também diversas referências às dificuldades financeiras com que se confrontam no seu trajeto escolar, decorrentes de não serem bolsheiros nem do seu País de origem, nem da Cooperação; de terem bolsas que são insuficientes para fazer face às duas despesas académicas, ou de não ter acesso a qualquer outro tipo de suporte económico (ao nível dos estudantes de 2º ciclo algumas vezes assumem, também, o sustento das suas famílias). Como consequências, nas suas vivências académicas e no seu trajeto escolar, das dificuldades financeiras sentidas, mencionam aspetos como: (i) a necessidade de procurar trabalho e de ter que conciliar estudo com um horário de trabalho, (ii) entraves à socialização e à inserção no contexto académico, (iii) dificuldades referentes à adaptação ao clima, (iv) dificuldades referentes à comida portuguesa, (v) impossibilidade de assumir o custo de consultas de apoio psicológico, das quais por vezes relatam ter necessidade, nomeadamente para fazer face a situações de discriminação, humilhação, constrangimento, sentimentos de solidão, isolamento, e saudades de casa.

### **Considerações Finais**

Os alunos internacionais, no caso deste artigo os alunos PALOP nas instituições de ensino superior (IES) portuguesas, referem a necessidade de atenção às suas características e circunstâncias para serem bem-sucedidos na sua adaptação e sucesso académico. A criação / ampliação de uma consciência inclusiva na cultura académica, por parte das IES, através dos Serviços de apoio institucional existentes, mas, também, por recurso aos programas de mentorias por pares, constitui um aspeto essencial para o processo de aculturação e de adaptação bem-sucedida ao contexto académico. Relatos dos sujeitos que participaram nas sessões do grupo focal realizado apontam para dificuldades, quer na integração em grupos de trabalho, quer no estabelecimento de relações interpessoais com os professores e os estudantes nacionais, tendendo estes estudantes a criar grupos de trabalho e a socializar com colegas do mesmo país.

Deste modo, é importante que as IES dinamizem momentos e actividades que possibilitem a promoción da socialización, entre os estudantes africanos de diferentes nacionalidades, mas também com os restantes estudantes internacionais, e ainda com os colegas nacionais (Sawir et al.,2008). No proceso de integración e adaptación ao contexto académico e social é, ainda, relevante que as institucións contribúan para a creación de condicións facilitadoras da articulación destes estudantes con asociacións estudantis, comunitarias, desportivas e religiosas (Niemba & Almeida, 2021). As condicións de ingreso merecem ser devidamente pensadas. Por exemplo, apesar de o portugués ser a lingua oficial dos países de orixe dos estudantes residentes con participación neste estudo (oriundos de S. Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique) foran referenciadas dificultades de varios niveis relacionados con o non dominio do portugués enquanto lingua materna, designadamente no que concerne á comunicación en contexto académico ou persoal con nacionais (residentes, colegas de curso, profesores, funcionarios, colegas de traballo. Estes datos son consistentes con os resultados encontrados en estudos de outros autores (Campos et al., 2020, & Pinto, 2021).

Nesta liña, sería interesante que as institucións viessem a equacionar a creación de un semestre zero, como já acontece en algunhas universidades privadas, con una estrutura curricular visando dotar os estudantes dos PALOP de competencias transversais, ao nivel do dominio do portugués e do inglés académico, bem como na área das TIC, muitas veces deficitarias. Este semestre, idealmente, debería englobar, também, sesións formativas e informativas de esclarecimento sobre o funcionamento burocrático e administrativo da institución, os programas escolares e a estrutura curricular dos cursos lecionados, con orientación sobre a interacción dos estudantes con estruturas como o SEF, designadamente no que concerne á documentación académica a presentar pelos estudantes junto desse Serviço. A necesidade de un período académico previo ao inicio do currículo formal do curso assume contornos de especial relevancia, perante o frecuente atraso na obtención de vistos junto das embaixadas, que implica atraso no inicio do ano letivo, coloca entaves ao proceso de adaptación ao contexto escolar e académico (Yunusa-Vakkai et al., 2020).

Adicionalmente, dentro da definición regulamentar do concepto de estudante internacional, sería importante a creación de normas que permitam atender ás particularidades dos

estudantes dos PALOP, designadamente a nível financeiro. No que respeita a dificuldades financeiras relatadas, decorrentes da inexistência de bolsa ou de outro suporte económico suficiente, a possibilitação de realização de trabalho em contexto universitário constitui uma mais-valia, sendo de fomentar medidas que permitam a realização de trabalho por parte dos estudantes.

Tendo sido encontrados relatos de participantes no grupo focal que apontam para dificuldades na aculturação e na adaptação ao contexto académico, designadamente sobre a perceção de situações de discriminação, humilhação, constrangimento, bem como sentimentos de solidão, isolamento, saudades de casa, muitas vezes agravados pelos anos consecutivos de permanência em Portugal, é essencial que estes estudantes consigam aceder a Serviços de Apoio Psicológico, o que relatam nem sempre ser viável, dadas as dificuldades económicas com que muitas vezes se debatem e o custo das consultas que não conseguem assumir. Os Serviços de Apoio Psicológico das IES podem ajudar os estudantes no processo de transição, adaptação, aculturação e vivências do percurso académico dos estudantes dos PALOP e na cocriação de estratégias de *coping* que permitam a estes estudantes lidar de forma efetiva com as exigências e desafios acrescidos com que se deparam, visando a promoção do seu bem-estar físico, mental e psicológico.

### Referências

- Almeida, L. S. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2(3), 113-130. ISSN: 1138-1663.
- Brunsting, N. C., Smith, A. C., & Zachry, C. (2018). An academic and cultural transition course for international students: Efficacy and socio-emotional outcomes. *Journal of International Students*, 8(4), 1497–1521. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i4.213>.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., & Nora, A. (1993). College persistence. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139. <https://doi.org/10.2307/2960026>.
- Campos, L., Neves, M., Oliveira, N., & Best, W. (2021). Experiências de docentes do IPG em aulas com estudantes dos PALOP. In B. D. Silva, L. Almeida, A. Barca & R. Alves (Orgs.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego Português de*

*Psicopedagogia* (pp 1965-1973). Braga: CIEd UMinho. ISBN:. 978-989-8525-71-0.

Deuchar, A. (2023) International Students and Politics of Vulnerability. *Journal of International Students*, 13(2), 206-211 <https://doi.org/10.32674/jis.v13i2>.

Dunn, M. (2013). Promoting social change amongst students in higher education: an evaluation of the Listening, Living and Learning senior student housing programme at Stellenbosch University. Dissertação de Mestrado. The Faculty of Education at Stellenbosch University : África do Sul. <https://doi.org/10.24085/jsaa.v5i1.2483>.

Duque, E. (2012). Representações e expetativas dos Estudantes Universitários dos

PALOP. In *Atas do VII Congresso Português de Sociologia. Sociedade, Crise e*

*Reconfigurações*; Editora APS, Porto: Universidade do Porto <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24815>.

Neto, F. (2021). Loneliness among african international students at Portuguese universities. *Journal of International Students* 11(2) 397-416 <http://dx.doi.org/10.32674/jis.v11i2.1379ojed.org/jis>.

Neto, F., & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *The Journal of Psychology*, 134, 503–514. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980009598232>.

Niamba, A. (2021). Questionário de motivos de abandono do ensino superior: validação do QMAES à realidade de Angola. In B.D. Silva, L. Almeida, A. Barca & R. Alves (Orgs.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galeco Português de Psicopedagogia* (pp 3442-3458). Braga: CIEd – UMinho. ISBN:. 978-989-8525-71-0.

Niamba, A., Almeida, L., Carvalho, P., Kajibanga, V., & Heimer, F. W. (2003). Angola. In Teferra, D. & Altbach, P. (Orgs.), *African higher education. An international reference handbook* (pp. 162-175). Bloomington & Indianapolis:

Indiana University Press.  
[https://www.researchgate.net/publication/44831848\\_African\\_Higher\\_Education\\_An\\_International\\_Reference\\_Handbook](https://www.researchgate.net/publication/44831848_African_Higher_Education_An_International_Reference_Handbook).

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1992). Designing colleges for greater learning. *Planning for Higher Education*, 20 (3), 1-6.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/229365738.pdf>.

Pinto, S. (2021). “Everything is so different.”: African students’ voices on the challenges of doing a PhD at a Portuguese university. *Journal of International Students*, 11(4), 895–913. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i4.2702>.

Prelow, H. M., Mosher, C. E., & Bowman, M. A. (2006). Perceived racial discrimination, social support, and psychological adjustment among african american college students. *Journal of Black Psychology*, 32(4), 442–454.  
<https://doi.org/10.1177/0095798406292677>.

Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12, 148–180. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315307299699>.

Shadowen, N. L., Williamson, A., Guerra, N. G., Ammigan, R., & Drexler, M. L. (2019). Prevalence and correlates of depressive symptoms among international students: Implications for university support offices. *Journal of International Students*, 9, 129–148. <http://dx.doi.org/10.32674/jis.v9i1.277>.

Silva, R., Santos, J. G., & Pacheco, J. A. (2015). Crossed looks: Globalisations and curriculum in Guinea-Bissau. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2015.1013018>.

Swanbrow-Becker, M. A., Dong, S., Kronholz, J., & Brownson, C. (2018). Relationships between stress and psychosocial factors with sources of help-seeking among international students. *Journal of International Students*, 8(4).  
<https://doi.org/10.32674/jis.v8i4.222>.

Wilks, D. C., & Neto, F. (2016). Exploring the adaptation experiences of Cape Verdean students in Portugal. *International Journal of Educational Research*, 76, 66–75.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.01.002>.

Yunusa-Vakkai, R. J., Harris, K., Crabbe, J. J., Chaplin, K. S., & Reynolds, M. (2020). Sociocultural factors that impact the health status, quality of life, and academic achievement of international graduate students: A comprehensive literature review. *Journal of International Students*, 10(3), 758–775.  
<https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.1222>.

**SIMPOSIO:** Formação Docente: debates, experiências e redes em  
análise

A integração curricular na formação de professores(as) de Música: características, possibilidades e limites

Daniel Augusto de Lima Mariano, ORCID 0000-0003-2852-5805

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)]

### **Resumo**

O estudo aborda as disposições apontadas no Projeto Pedagógicos do Curso (PPC) e quais ações e práticas docentes podem ser desenvolvidas em um contexto de integração curricular na formação de professores(as) de Música. Em um estudo teórico fundamentado nos conceitos sobre teoria do currículo e integração curricular observamos as disposições curriculares e as práticas pedagógicas integradas na Licenciatura em Música da UERN aliadas ao relato de experiências desenvolvidas em uma pesquisa-ação neste mesmo contexto. Neste sentido, procuramos refletir sobre as práticas docentes desenvolvidas na tese de doutorado deste pesquisador e suas possíveis ações integradas, nos aproximando assim de uma compreensão sobre algumas características, concepções, convergências e divergências da integração curricular. Através deste recorte da pesquisa procuramos compreender quais processos podem ser realizados para a formação de licenciandos(as) em Música para desenvolver a prática e a docência em Música, assim como conhecer quais saberes podem ser construídos com o(a) licenciando(a) em Música a partir de uma Aprendizagem Baseada em Projetos. A pesquisa-ação está sendo realizada em duas etapas, mais precisamente em dois locais distintos. A primeira etapa foi realizada na UNIRIO, na graduação em Licenciatura em Música e a segunda etapa está sendo realizada desde maio de 2023, na graduação em Licenciatura em Música da UERN. As análises preliminares apontam como características a disposição docente e proatividade discente como forças motrizes da interdisciplinaridade; as possibilidades de articulações entre disciplinas, docentes, períodos letivos e ações de extensão interdepartamentais como potencializadoras de integração curricular; as limitações impostas pelo excesso de disciplinas e suas demandas, curto prazo do semestre letivo e tempo disponível para dedicar-se ao projeto.



*Palavras-chave:* formação de professores; currículo; integração curricular; Educação Musical.

### **Curricular integration in the training of music teachers: characteristics, possibilities and limits**

#### **Abstract**

The study pointed out in the Pedagogical Project of the Course (PPC) and which actions and teaching practices can be developed in a context of curricular integration in the training of music teachers. From a theoretical study based on the concepts of curriculum theory and curriculum integration, we observed the curricular dispositions and the pedagogical practices integrated in the Degree in Music at UERN, allied to the report of experiences developed in an action research in this same context. In this sense, we seek to reflect on the teaching practices developed in this researcher's doctoral thesis and their possible integrated actions, thus approaching an understanding of some characteristics, conceptions, convergences and divergences of curricular integration. Through this part of the research, we seek to understand which processes can be carried out for the training of music graduates to develop music practice and teaching, as well as to know what knowledge can be built with the graduate in Music from a Project-Based Learning. The action research is being carried out in two stages, more precisely in two different places. The first stage was held at UNIRIO, in the graduation in Music Degree and the second stage is being carried out from May 2023, in the graduation in Music Degree at UERN. Preliminary analyzes point to characteristics such as teacher willingness and student proactivity as driving forces of interdisciplinarity; the possibilities of articulations between disciplines, professors, academic periods and interdepartmental extension actions as potentializers of curricular integration; the limitations imposed by the excess of disciplines and their demands, the short term of the academic semester and the time available to dedicate to the project.

*Keywords:* teacher training; curriculum; curriculum integration; Musical education.

Este artigo é um recorte da tese de doutoramento em construção, realizada a partir de uma pesquisa-ação, em duas fases, com dois grupos de estudantes matriculados(as) nos cursos de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na cidade do Rio de Janeiro/RJ, e da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Mossoró/RN<sup>30</sup>.

A partir deste estudo procuramos compreender quais processos podem ser realizados para a formação de licenciandos em Música para desenvolver a prática e a docência em Música, assim como conhecer quais saberes podem ser construídos com o(a) licenciando(a) em Música a partir de uma Aprendizagem Baseada em Projetos. Neste sentido, buscamos entender como as práticas informais de aprendizado musical podem contribuir na formação do professor de Música e quais materiais didáticos e artísticos podem ser utilizados e produzidos a partir deste processo.

A produção de teses na área de Música tem trazido muitos temas emergentes nos últimos anos (TOMÁS, 2015; 2020), principalmente no contexto da Educação Musical (PEREIRA, 2019a; 2019b). Dentre estes temas, alguns contestam o ensino tradicional de música em aspectos teóricos e práticos, buscando construir alternativas para estes processos em vários âmbitos, sendo um deles a formação inicial do(a) licenciando(a) em Música no Ensino Superior. Souza (2015) aponta uma inovação no campo pedagógico-musical em tópicos como a relativização dos papéis de professores(as)/alunos(as), dentre outros. Segundo a pesquisadora

Outra mudança importante que temos incorporado na área de educação musical é um tipo de relação ensino-aprendizagem na qual os professores se tornam ao mesmo tempo aprendizes e consultores do processo de construção de conhecimentos. Isso cria uma nova postura, outras formas de colaboração entre alunos/professores, entre alunos/alunos,

---

<sup>30</sup> O pesquisador é docente efetivo da graduação em Licenciatura em Música da UERN desde 2018. Atualmente, está doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Música pela UNIRIO, a partir de um Projeto de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais do Ensino Superior (PCI) firmado entre as duas instituições.

trazendo desafios para o ato de aprender e ensinar: o educador musical não é o único responsável pela transmissão de conhecimento, tornando-se um orientador, uma vez que o acesso ao conhecimento já não é mais um monopólio de poucos, e os professores deixam de ser os guardiões do saber (SOUZA, 2015, p. 33-34).

A graduação em Licenciatura em Música é um curso diversificado que prepara o(a) licenciando(a), em múltiplas perspectivas, para o contexto laboral no qual um(a) profissional em pedagogia musical possa atuar. Tem como pilar o ensino de Música, contudo, é indissociável dos outros fazeres do campo – tais como a performance musical, a regência, composição, a pesquisa musicológica e etnomusicológica –, ou mesmo os atravessamentos que a Música faz com outras áreas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UERN (UNIVERSIDADE..., 2018), no campo de Conhecimento Instrumental cuidamos para que a prática de um instrumento ou de canto na formação do(a) licenciando(a) em Música seja indispensável, pois o instrumento musical, como veículo de expressão artística, possibilita a sensibilização e a compreensão da linguagem musical. A vivência musical no instrumento fornece subsídios para uma prática pedagógica ativa e eficaz, podendo ainda ser contemplados, neste campo, estudos relacionados à análise aplicada a estilos, repertórios e interpretação musical. Este campo de conhecimento é desenvolvido em nosso curso a partir das disciplinas de práticas instrumentais denominadas *Instrumento*<sup>31</sup>.

Desde o ingresso como professor efetivo na UERN<sup>32</sup> no semestre letivo 2017.2<sup>33</sup>, buscamos construir, junto aos(às) colegas do Departamento de Artes (DART) e aos(às) estudantes, propostas inovadoras na prática pedagógica do instrumento, valendo-nos de metodologias ativas, sobretudo em práticas coletivas, que conduzem os(as) aprendentes

---

<sup>31</sup> Tais disciplinas são realizadas em quatro semestres e enumeradas de I a IV. O(A) licenciando(a) optará entre Violão, Teclado/Piano, Flauta Doce/Transversal, Saxofone, Violino, Canto ou Percussão. O(a) estudante deve matricular-se em apenas uma das opções.

<sup>32</sup> No estatuto aparece, com primazia, o nome FUERN, como aponta o Estatuto da FUERN (2018). No entanto, nos demais documentos oficiais e comunicação interna e externa, a sigla utilizada é UERN.

<sup>33</sup> Em março de 2018.

de diversos períodos letivos a integrem-se e imergirem no processo de produção de uma apresentação musical.

Nos quatro últimos períodos letivos, buscamos desenvolver o conhecimento e a vivência de um projeto musical<sup>34</sup> em diversos componentes curriculares ministrados por este docente – Prática de Conjunto, Violão, Técnica Vocal, Canto Coral e Regência. As ações englobam desde a escolha de repertório a uma temática que seja o fio condutor que unirá as diversas canções ou peças escolhidas pelos(as) musicistas; o aprendizado e o ensino coletivo e colaborativo entre professor e estudantes, com a criação de material pedagógico-musical sobre os registros dos processos; a construção de conceito visual e gráfico sobre o espetáculo, assim como concepção de fotografia, figurino, cenário, sonorização e iluminação<sup>35</sup>.

Muitas destas proposições desenvolvem-se em processos pedagógico-musicais por vezes classificados como informais, conforme aponta Lucy Green (2002, 2005a, 2005b, 2008). O trabalho desta pesquisadora embasa nossas proposições, buscando este olhar sobre a aprendizagem de músicos populares (GREEN, 2002) e como estes processos podem ser sistematizados em sala de aula (GREEN, 2005a; 2005b; 2008). Dentre alguns pontos de partida que temos aplicado na aulas de Prática de Conjunto e Instrumento, incluímos os propostos por Lucy Green, tais como: (a) permitir que os educandos escolham o repertório; (b) aprendizado por meio da audição e cópias de gravações; (c) desenvolvimento em grupo, com o mínimo da orientação do professor; (d) vivência do processo de maneira pessoal, frequentemente desordenada; por fim, (e) integração da audição, execução (tocar, cantar), improvisação e composição (GREEN, 2012, p. 69).

Uma das técnicas que utilizamos para desenvolver o processo educativo nas disciplinas que envolvam práticas musicais coletivas no curso da Licenciatura em Música da UERN é a *Aprendizagem Baseada em Projetos* (ABP). Tal técnica pode ser descrita como uma

---

<sup>34</sup> Em 13 de julho de 2019, realizamos, com os(as) matriculados(as) nas disciplinas Instrumento II (Canto), Instrumento IV (Canto) e a disciplina optativa Prática de Conjunto a produção do espetáculo *Nordeste Cantado*, apresentado no Teatro Lauro Monte Filho, em Mossoró/RN (UERN TV, 2019).

<sup>35</sup> Junto a estes elementos, desenvolvemos o pensamento logístico sobre o processo, desde a organização de ensaios à logística de transporte e alimentação, assim como sobre a sustentabilidade financeira que um espetáculo musical deve observar, seja em contexto artístico profissional ou mesmo no contexto artístico-pedagógico, que pode ser aplicada na educação básica ou em outros espaços educativos.

metodologia em que os estudantes “se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora de sala de aula” (MORAN, 2018, p. 16), que busca engajá-los(as) “na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados” (MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2008, p. 17).

William Bender aponta que a *Aprendizagem Baseada em Projetos* é um “modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa na busca de soluções” (BENDER, 2014, p. 9). Este processo posiciona os(as) aprendentes frente a questões interdisciplinares, que exigem tomada de decisões individuais e em grupo para uma aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo, identificando problemas e buscando resolvê-los. Estimula o pensamento crítico, criativo e reflexivo a partir dos procedimentos de constante replanejamento no decorrer das etapas de um projeto, com processos que incluem a autoavaliação, a avaliação entre pares e rodas de conversa (MORAN, 2018, p. 17)<sup>36</sup>.

Dos vários modelos de referência para a implementação da metodologia de projetos, a que se mostra mais adequada aos nossos objetivos é a *abordagem-projeto*, que consiste em processos de duração de longo prazo – a serem realizadas entre um semestre ou um ano, com desdobramentos –, que buscam soluções mais complexas, envolvendo temas transversais e demandando a colaboração interdisciplinar. Nossa proposta caracteriza-se também como um *projeto construtivo*, pois suas finalidades são construir algo novo, criativo no processo e/ou no resultado, assim como um *projeto integrador* (interdisciplinar), pois integram mais de uma área de conhecimento.

---

<sup>36</sup>Dos vários modelos de referência para a implementação da metodologia de projetos, a que se mostra mais adequada aos nossos objetivos é a *abordagem-projeto*, que consiste em processos de duração de longo prazo, a serem realizadas entre um semestre ou um ano, com desdobramentos, que busca soluções mais complexas, que envolvem temas transversais e demandam a colaboração interdisciplinar. Nossa proposta caracteriza-se também como um *projeto construtivo*, pois suas finalidades são construir algo novo, criativo no processo e/ou no resultado, assim como um *projeto integrador* (interdisciplinar), pois integram mais de uma disciplina e área de conhecimento.

Para aprofundamento teórico da análise a ser realizada sobre as práticas integradas e informais de aprendizado em Música propomos estudar o conceito de currículo integrado e suas possibilidades na formação de licenciandos(as) nesta área. A partir da proposta de método de projetos formulada em 1918 pelo pedagogo estadunidense William H. Kilpatrick, o trabalho curricular integrado tem se mostrado muito promissor no comprometimento e atenção dos(as) estudantes com sua aprendizagem e desenvolvimento de destrezas e conhecimentos que lhes permitem uma qualidade de vida nos ambientes sociais (SANTOMÉ, 1998, p. 204).

Dentre as diversas propostas de elaboração de projetos curriculares integrados, algumas podem se dar: (a) correlacionando disciplinas; (b) através de temas, tópicos ou ideias; (c) em torno de uma questão da vida prática e diária; (d) a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes; (e) através de conceitos; (f) em torno de períodos históricos e ou espaços geográficos; (g) com base em instituições e grupos humanos; (h) em torno de descobertas e invenções (i); mediante áreas do conhecimento (SANTOMÉ, 1998, p. 206-209).

Com vistas a contribuir para a área de Música e Educação Musical com a incorporação de outras práticas buscamos compreender as construções possíveis de um currículo integrado no contexto da Licenciatura em Música.

Diante da realidade apresentada acima, buscando compreender como esta proposta metodológica pode nortear processos educativos no Ensino Superior, formulamos as seguintes questões de pesquisa: O que percebo hegemonicamente nas práticas de professores de música que formam docentes para a educação básica são de perspectiva conservatorial e eurocentrada, com pouco (ou nenhum) espaço para música brasileira. No que percebo, faltam propostas que se relacionem às práticas populares, voltadas para a música popular. O problema de minha pesquisa, inspirado nestas percepções, passa por entender por que esta área da Música apresenta, em suas propostas curriculares, poucos componentes curriculares vinculados a práticas de música. Ao contrário, as propostas passam por poucos componentes práticos. (1. Falar do estudo citado na orientação que usa o conceito de Bourdieu; ),

Na busca de responder estas questões propomos, como **objetivo geral**:

- Compreender as potencialidades das aprendizagens chamadas de *informais* para a construção de práticas formativas integradas nas experiências dos discentes.

Para contribuir com esta realização, somam-se os **objetivos específicos**:

- identificar as contradições entre o ensino conservatorial e as propostas de *Aprendizagem Baseada em Projetos*;
- analisar a participação dos estudantes em propostas que se organizam com base na *Aprendizagem Baseada em Projetos*;
- compreender como a proposta de currículo integrado (inserir nota de rodapé explicando pode ou não estar em concomitância com o embasamento da *Aprendizagem Baseada em Projetos*;

### Método

Pretendemos adotar a noção de pesquisa-ação predominantemente existencial (BARBIER, 2007, p. 76) e integral (MORIN, 2004, p. 79), que se caracterizam como um modelo aberto de pesquisa-ação feita “por, para, sobre e – sobretudo – com os atores, amplamente educacional, sem excluir o rigor metodológico” (BARBIER, 2007, p. 77-79). Sendo ambas as definições muito parecidas, os referidos autores a retratam como uma forma de pesquisa praxiológica, na qual o pesquisador se torna o mediador e promove um processo simples, que ocorre em um período curto, e os membros do grupo se tornam íntimos colaboradores.

O pesquisador intervém criando as condições, favorecendo uma análise de conjunto do problema em questão e uma tomada de consciência das condições que os criam. Desta forma, ele é o animador do grupo, aquele que organiza os temas de discussão e propõe novas pistas a explorar, em termos de ação (BARBIER, 2007, p. 57). Segundo Morin (2004, p. 92), a participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando a autonomia, no qual prevalece o diálogo nas relações de cooperação e de colaboração. Desta forma, este modelo de pesquisa-ação fundamenta-se na necessidade de participação ativa nas diversas etapas do processo.

A pesquisa-ação será realizada em duas etapas, mais precisamente em dois locais distintos. A primeira etapa será realizada na UNIRIO, na graduação em Licenciatura em

Música, em um componente curricular optativo denominado Prática de Conjunto, sob responsabilidade da Profa. Dra. Silvia Sobreira. Entretanto, as atividades só poderão ser iniciadas após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A partir desta aprovação, acreditamos que esta etapa poderá ser implementada em meados do mês de outubro de 2022.

A segunda etapa será realizada a partir de abril de 2023 na graduação em Licenciatura em Música da UERN, no componente curricular obrigatório Prática de Conjunto, sob responsabilidade do proponente deste projeto.

### **Participantes**

A população a ser contemplada são estudantes<sup>37</sup> matriculados(as) nos componentes supracitados, que participarão da pesquisa em um contexto de ensaios musicais. O número de participantes pode variar, em cada uma das etapas, de cinco a cerca de vinte indivíduos. Os critérios de inclusão são estabelecidos pelo vínculo do(a) estudante à graduação em Licenciatura em Música, sendo excluídos os sujeitos que não estejam em processo de licenciamento nesta área de conhecimento. Os participantes serão os alunos interessados em cursar a disciplina Prática de Conjunto, que em geral, no período de matrícula enviam e-mails aos professores perguntando sobre a possibilidade de se inscreverem na disciplina. Ao procurarem a professora Silvia Sobreira, eles receberão as primeiras informações sobre o objetivo da pesquisa, combinando um futuro encontro para maiores esclarecimentos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como a disciplina Prática de Conjunto é oferecida em outros horários, por vários professores, os alunos que não estiverem dispostos a participar do estudo poderão ser indicados para outras turmas. Do mesmo modo, aqueles que decidirem interromper sua participação no estudo também serão encaminhados para outras turmas. Portanto, dentro dos critérios de inclusão para a participação no estudo, ficará claro para o aluno só poderão participar desta turma aqueles que assinarem o TCLE. Todavia, a pesquisa não apresenta riscos para os(as) participantes, que têm assegurado o direito de revogação de

---

<sup>37</sup> Público de faixa etária a partir de dezoito anos.



sua participação da pesquisa a qualquer tempo. Como benefício, a participação neste estudo fornecerá mais informações sobre o tema desta pesquisa.

### **Materiais**

Após a identificação das demandas com os(as) licenciandos(as) que estarão matriculados(as) à época da pesquisa<sup>38</sup>, estabeleceremos aquilo que, no jargão do professorado, são chamados de “os combinados”. Estes acordos servirão de base para as ações e negociações do coletivo, no qual os membros do grupo de ação tornar-se-ão ativos, participantes e aliados do pesquisador (BARBIER, 2007, p. 120). A segunda ação será o planejamento da intervenção e sua realização em espiral<sup>39</sup>.

O levantamento de informações e a produção dos dados serão feitos a partir de ferramentas que contribuam para a resolução dos problemas. Utilizarei fundamentalmente cinco, das quais Barbier ressalta duas em particular: a observação participante ativa e o diário (BARBIER, 2007, p. 126). As demais serão entrevistas, aplicação de questionários<sup>40</sup> e registros audiovisuais, que serão realizadas com os(as) participantes especificamente para os propósitos da pesquisa. Em nosso estudo qualitativo, a análise e interpretação destes dados serão tratados por técnicas de análise de conteúdo.

Nossa pesquisa não terá financiamento. Portanto, quaisquer eventuais gastos decorrentes da participação da pesquisa serão abonados pelo pesquisador. Ao final da defesa da tese e consequente finalização da pesquisa os resultados do estudo serão divulgados tanto para os participantes quanto para instituições onde os dados foram obtidos.

---

<sup>38</sup> Provavelmente, nos semestres 2022.2 e 2023.1.

<sup>39</sup> Segundo Kemmis e Wilkinson (2008, p.43), este estágio consiste em uma série de ciclos autorreflexivos – também chamados de ciclos problematizadores –, nos quais o pesquisador constitui um planejamento de mudança, seguido de uma ação e observação do processo e das consequências dessa mudança. A partir daí, os atores refletem sobre estes processos e suas consequências e então realizam um replanejamento, para daí seguir novamente para os estágios de ação, reflexão e replanejamento, e assim por diante.

<sup>40</sup> Serão desenvolvidos a partir das demandas que emergirem da pesquisa-ação e aplicados virtualmente através do aplicativo Google Forms – contendo perguntas não obrigatórias, caso o(a) participante se recuse a responder.

## Procedimento

Após a identificação das demandas com os(as) licenciandos(as) que estarão matriculados(as) à época da pesquisa<sup>41</sup>, estabelecemos um contrato de caráter aberto, que servirá de base para as ações e negociações do coletivo, no qual os membros do grupo de ação tornar-se-ão ativos, participantes e aliados do pesquisador (BARBIER, 2007, p. 120). A segunda ação será o planejamento da intervenção e sua realização em espiral<sup>42</sup>.

Aplicamos esta pesquisa-ação com duas turmas do componente Prática de Conjunto em dois semestres letivos, que são previstos em cerca de 15 encontros semestrais de uma hora e quarenta minutos, contabilizando 30 encontros ao final. Estão previstos também encontros extras para a realização de ensaios e/ou apresentações, a serem determinados à época da ação.

O levantamento de informações e a produção dos dados foram feitos a partir de ferramentas que contribuam para a resolução dos problemas. Utilizaremos fundamentalmente cinco, das quais Barbier ressalta duas em particular: a observação participante ativa e o diário (BARBIER, 2007, p. 126). As demais serão entrevistas, aplicação de questionários e registros audiovisuais, realizadas com os(as) participantes. Em nosso estudo qualitativo, a análise e interpretação destes dados serão tratados por técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2002). No primeiro semestre ao terceiro nos concentraremos na Pesquisa Bibliográfica sobre os temas propostos, procedimento inerente ao processo de pesquisa.

## Resultados

As análises preliminares apontam como características a disposição docente e proatividade discente como forças motrizes da interdisciplinaridade; as possibilidades de articulações entre disciplinas, docentes, períodos letivo e ações de extensão interdepartamentais como potencializadoras de integração curricular; as limitações

---

<sup>41</sup>Provavelmente, nos semestres 2021.2 e 2022.1. É necessário flexibilidade em relação ao grupo focal.

<sup>42</sup>Segundo Kemmis e Wilkinson (2008, p.43), este estágio consiste em uma série de ciclos autorreflexivos – também chamados de ciclos problematizadores –, nos quais o pesquisador constitui um planejamento de mudança, seguido de uma ação e observação do processo e das consequências dessa mudança. A partir daí, os atores refletem sobre estes processos e suas consequências e então realizam um replanejamento, para daí seguir novamente para os estágios de ação, reflexão e replanejamento, e assim por diante.

impostas pelo excesso de disciplinas e suas demandas, curto prazo do semestre letivo e tempo disponível para dedicar-se ao projeto.

### **Discussão**

O curso de Licenciatura em Música vem buscando se adequar às demandas da sociedade e do mercado de trabalho, o que exige dos(as) docentes uma revisão dos procedimentos pedagógicos. Desta forma, buscamos com nossas ações pedagógicas suprir tais demandas e refletir constantemente sobre este processo na docência do Ensino Superior, visando o melhoramento da formação dos(as) licenciandos(as), que serão potenciais multiplicadores(as) destas ações na Educação Básica.

De acordo com as expectativas do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UERN (UNIVERSIDADE, 2018), propomos com nosso projeto de pesquisa a articulação entre teoria e prática na formação inicial do(a) professor(a) de Música, o que aponta para formas alternativas de didática. Neste sentido, professor(a) e aprendente partilham da mesma experiência: descobrem e criam o que aprendem. Há uma necessidade de preparar os(as) estudantes para serem produtores(as) e criadores(as) de conhecimentos, o que implica ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento da capacidade crítica que possibilitem o(a) aprendente, ao encontrar um problema, a capacidade de formular e avaliar as hipóteses com vistas à sua solução.

Assim, buscando dinamizar os componentes curriculares do Projeto Pedagógico do curso no tocante às disciplinas, práticas de ensino e atividades complementares – junto à produção de materiais de cunho didático-pedagógico que possam dar suporte a estas atividades e à proposição de ações inovadoras que elevem a qualidade do ensino na graduação e englobem todos os elementos necessários ao fazer artístico-pedagógico em Música –, é que propomos este projeto de pesquisa. Pretendemos contribuir com a produção científica das áreas de Educação e Educação Musical, no que tange ao ensino de Música à luz das metodologias ativas, somando ao escopo de pesquisas que emergem sobre estas temáticas.

## Referências

- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bender, W. (2014). *Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2004). *Resolução CNE/CES 2/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música*. Brasília.
- Gadotti, M. (2008). *História das ideias pedagógicas*. 8ª ed. São Paulo: Ática.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Ashgate Press.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (2008). A pesquisa participativa e o estado da prática. En Pereira, J. & Zeichner, K. (org.). *A pesquisa na formação docente* (pp. 43-66). Belo Horizonte: Autentica.
- Markham, T.; Larmer, J. & Ravitz, J. (2008). *Aprendizagem Baseada em Projetos: guia para professores do ensino fundamental e médio*. Porto Alegre: Artmed.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. En Bacich, L. & Moran, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (pp. 1-25). Porto Alegre: Penso.
- Morin, A. (2004). *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Souza, J. (2015). Inovação em Educação Musical: reflexões para as práticas de ensino de música. En Albuquerque, L.; Rogério, P. & Nascimento, M. (org.). *Educação Musical: reflexões, experiências e inovações*. Fortaleza: Edições UFC.

Universidade Estadual Do Rio Grande Do Norte. (2018). Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Faculdade de Letras e Artes. Departamento de Artes. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música*. Mossoró: DART.

UERN TV. Youtube: **Nordeste Cantado**, 17 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V6YUbaFQcGc>. Acesso em: 24 ago. 2019.

Qual Formação de Professores? Consensos e dissensos no campo

Andréa Rosana Fetzner <https://orcid.org/0000-0002-0034-4095>

Professora Associada, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

E-mail de contato: [andrea.fetzner@unirio.br](mailto:andrea.fetzner@unirio.br)

Trabalho financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)

### **Resumo**

O trabalho, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), apresenta a discussão, no campo da formação docente, entre diferentes concepções formativas e problematiza o entendimento da prática na formação. A questão problema mobilizadora do estudo é com quais argumentos se constitui a defesa de uma formação acadêmica de professores, em diferentes autores, e com quais argumentos a prática é criticada como fonte e fim da formação oferecida. Trata-se de um estudo teórico e documental, onde utilizam-se os registros escritos, realizados na discussão da relação teórico-prática, durante uma reforma curricular no Curso de Pedagogia em uma universidade federal brasileira. O contexto político brasileiro, entre os governos de esquerda e de extrema-direita, permeia as tensões do debate sobre a formação docente. O estudo realizado ocorreu entre 2022 e 2023 e problematiza um entendimento ainda baseado na dualidade entre formação acadêmica e prática e as implicações contextuais e políticas envolvidas no debate sobre a prática como constituinte da formação. O trabalho destaca o caráter complexo da discussão, propondo paralelos entre as concepções de educação, aprendizagem e, especialmente, conhecimento. A tese é de que a ideia de uma educação libertadora ainda é foco de dissenso, mesmo entre as abordagens críticas da educação. O trabalho apresenta argumentos que destacam a pluralidade de significados que ideias como democracia e relação teórico-prática apresentam e os dissensos que se repercutem no campo da formação de professores.

*Palavras-chave:* formação de professores, reforma curricular, relação teórico-prática, educação libertadora.

## **What Teacher Training? Consensus and dissent in the field**

### **Abstract**

The work, financed by the Research Support Foundation of the State of Rio de Janeiro (FAPERJ), presents the discussion, in the field of teacher training, among different formative concepts and problematizes the understanding of practice in training. The mobilizing issue of the study is which arguments constitute the defense of an academic training of teachers, in different authors, and with which arguments the practice is criticized as the source and end of the offered training. This is a theoretical and documental study, where written records are used, carried out in the discussion of the theoretical-practical connexion, during a curriculum reform in the Pedagogy Course at a Brazilian federal university. The Brazilian political context, between the left and extreme-right governments, permeates the tensions of the debate on teacher education. The study carried out, which took place between 2022 and 2023, aims to contribute to the questioning of what we understand by training. What is problematized is an understanding still based on the duality between academic and practical training and the contextual and political implications involved in the debate about practice as a constituent of training. The work highlights the complex character of the discussion, proposing parallels between the conceptions of education, learning and, especially, knowledge. The thesis is that the idea of a liberating education is still a focus of dissent, even among critical approaches to education. The work presents arguments that highlight the plurality of meanings that ideas such as democracy and theoretical-practical connection introduce and the dissent that have repercussions in the field of teacher education.

*Keywords:* teacher training, curriculum reform, theoretical-practical connection, liberating education.

## **Qual Formação de Professores? Consensos e Dissensos no Campo**

O sistema educacional brasileiro se organiza em educação básica e ensino superior. A educação básica abarca a educação infantil (0 a 5 anos), o ensino fundamental (6 a 14 anos) e o ensino médio (15 a 17 anos), sendo obrigatória dos 4 aos 17 anos, deve ser ofertada gratuitamente pelo estado, inclusive aos adultos e idosos que não a concluíram. Já a educação superior oferece cursos de bacharelado e licenciatura. A licenciatura pode ser em Pedagogia, considerada uma licenciatura generalista, ou em áreas específicas. Em Pedagogia os estudos licenciam professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, para a formação de professores em nível médio e para a gestão de processos educacionais em escolas, movimentos sociais e empresas. As demais licenciaturas no Brasil formam professores para o trabalho em áreas específicas: Artes, Música, Biologia, Matemática, Língua Portuguesa (Letras), História, Geografia e outros que abarcam especificidades/modalidades, como a Educação do Campo, a Educação Indígena etc. Os professores de licenciaturas específicas (a Pedagogia é considerada uma licenciatura generalista) cursam alguns componentes formativos na *área de educação* (alguns componentes curriculares que estudam questões ligadas à docência, tais como didática, legislação educacional, políticas educacionais e Língua Brasileira de Sinais) e outros relacionados ao componente específico da formação (estudo da música, por exemplo, na formação de professores de música). Os cursos de Pedagogia têm um mínimo de três mil e duzentas horas de duração.

Este texto se dedica à discussão das concepções de formação que se encontram em disputa em nível superior e pretende contribuir no debate da questão no Brasil. Em 2015 e em 2019, o Conselho Nacional de Educação emitiu dois documentos com o objetivo de orientar essa formação (tanto na Pedagogia, quanto nas Licenciaturas específicas), o que tem gerado intensas discussões entre associações de pesquisa, sindicatos de professores, movimentos sociais e governos. Os documentos em questão apresentam normas para os Cursos de Pedagogia e para as Licenciaturas. Tanto as Diretrizes Curriculares da Formação de Professores (Resolução do Conselho Nacional de Educação número 01 de 18 de fevereiro de 2002), quanto às Resoluções, emitidas pelo mesmo Conselho Nacional, nos anos de 2015 e 2019, trazem em comum a proposta de coerência entre formação



oferecida e a prática esperada no exercício da profissão, para a qual indica a necessidade de que o preparo do professor ocorra de forma integrada ao futuro espaço de trabalho e às realidades que ali se apresentarão (CNE, Resolução 1/2002, Artigo 3, Inciso II, letras “a” e “b”).

Da mesma forma, as duas Resoluções, ao tratarem da prática na formação, propõem reformas curriculares nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, impõem a carga horária mínima para a formação em Pedagogia de 3200h, das quais 400h mínimas devem ser em estágios supervisionados, 400h mínimas em práticas distribuídas pelos componentes curriculares, e 200h em atividades que envolvem participação em projetos de iniciação à docência, pesquisa e extensão, monitorias e afins. Portanto, nas orientações das reformas curriculares, se mantêm uma perspectiva de formação onde a predominância da carga horária seria no estudo dos fundamentos da profissão e conteúdos apresentados de forma teórica, a serem trabalhados no exercício da docência. As duas Resoluções (CNE 02/2015 e CNE 02/2019) determinam que 2.200h devem ser distribuídas entre os componentes considerados teóricos e 1.000h entre os componentes voltados às práticas docentes (estágios, práticas oferecidas em componentes curriculares e práticas que incluam a participação em projetos formativos em áreas de ensino, pesquisa e extensão).

As divergências entre as Resoluções citadas se referem à autonomia das instituições formadoras (Institutos, Faculdades, Universidades) para construção da sua proposta formativa, incluso a terminalidade a ser oferecida. A Resolução de 2019, promulgada no governo de extrema-direita (identifica-se a extrema direita pelo discurso que toma os adversários como inimigos que precisam ser eliminados, tentando formar uma ideia de nação com base em um único modelo de patriotismo - uma ideia de que apenas alguns trabalham e merecem direitos e os que socialmente inferiores são desprezados e não os merecem - , família formada por uma mulher e um homem e seus filhos e religião, com princípios que exaltam o velho testamento), propõe a fragmentação da terminalidade da Pedagogia em três cursos: “I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.” (CNE, Res. 2/2019, Art. 13º, p. 7).

A Resolução 2/2019 também lista conteúdos que, seguindo a também polêmica proposta da Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2017-2018), deveriam ser ensinados nas escolas. Por exemplo, no Artigo 13º, parágrafo segundo, inciso III, ao se referir ao desenvolvimento e aprendizagens a serem trabalhadas nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil, a Resolução 2/2019 cita os conteúdos da Base (proposta para a educação infantil) a serem ensinados aos futuros professores “a) o Eu, o Outro e o Nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) escuta, fala, pensamento e imaginação [...] (CNE, 2019, p.8). O mesmo detalhamento do que deveria ser ensinado no curso de Pedagogia voltado à Educação Infantil, é apresentado para a formação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Por ocasião da proposta de implementação da Base Nacional Comum Curricular vários movimentos, embasados em críticas à centralização curricular e ao seu vínculo com a promoção de avaliações centralizadas, foram desencadeados no país, mas não foram suficientes para evitar sua implementação. Neste momento, a intensidade do debate ocorre sobre esta segunda Resolução, no sentido de seu fechamento para o trabalho formativo dos Institutos e Universidades.

A discussão apresentada aqui não tem por foco as legislações em si, que apenas contextualizam o debate da formação teórico-prática na formação de professores. O que parece acontecer no Brasil, após o governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro (2019-2022), é uma negação (legítima) de projetos educacionais que foram propostos no período: Resolução CNE 2/2019, propostas como Escola sem Partido, Regulamentação do Ensino Domiciliar e Militarização das Escolas. Em comum, os projetos citados partem da premissa de que os docentes seriam pessoas doutrinadoras, de esquerda, que pretendem assegurar a permanência do marxismo cultural como modelo. Daí a preocupação em determinar, implementar e vigiar o quê, ou sobre o quê, as instituições formadoras deveriam ensinar, da educação infantil ao ensino superior. Outra parte da sociedade brasileira que se beneficia das políticas de controle curricular são os chamados reformadores empresariais da educação, termo utilizado pelo professor Luiz Carlos Freitas (2012) para definir os empresários que visam lucro com a produção e venda de material didático, cursos de formação continuada e avaliação em larga escala para os sistemas escolares.

Percebe-se, neste contexto, a necessidade de destacar, no debate entre os movimentos não conservadores, a presença de argumentação embasada em um entendimento ainda dicotômico da formação, entre o que seria a formação acadêmica e a formação técnica, discussão presente no Brasil na década de setenta do século passado, e que hoje aparece repaginada, ou retomada por meio de conceitos como conhecimentos poderosos/formação sólida que, colocam-se contra o que dizem ser uma formação precarizada, porque imbuída de carga horária prática, marcada pelo entendimento de que todos produzimos conhecimentos e que os espaços formativos precisam reconhecer, nas palavras de Freire “o conhecimento de experiência feito” (2019). Nos discursos encontrados, as argumentações retratam certo retrocesso, se considerarmos algumas abordagens contemporâneas, entre elas, sobre o que deveria ser considerado conhecimento escolar, desde uma abordagem freireana.

A rejeição a discursos mais contemporâneos no campo curricular pode ser considerado um retrocesso educacional: o desconhecimento (proposital ou não) de abordagens mais contemporâneas, que entendem as propostas curriculares em suas disputas discursivas, interculturais, práticas, críticas, entre outras. É sobre este certo retrocesso, calcado na dicotomia entre formação teórica e prática e do espaço que a experiência dos participantes do processo ocupam nos processos pedagógicos, que este trabalho pretende argumentar. E, para desenvolvimento do argumento, de que se deve compreender as nuances das disputas discursivas/teórico-práticas que se forjam no enfrentamento da extrema-direita na educação, privilegia-se destacar as concepções em atrito no campo progressista da educação e, para desenvolvimento da análise, detalham-se três abordagens consideradas representativas desta divergência em relação a compreensão do que seria o conhecimento escolar. Nossos destaques privilegiam professores brasileiros, considerados intelectuais do campo da educação, e que, em comum, sustentam a defesa de uma sociedade mais justa e democrática, embora suas leituras sobre como essa sociedade pode ser construída (ou se poderia vir a ser) divergem.

Casimiro e Macedo (2011), partem de abordagens curriculares que enfatizam a relação entre discurso e produção de realidades e que criticam as metanarrativas especialmente focadas em pretensões de construir pessoas críticas e atuantes na sociedade que precisaria

ser transformada. O argumento das autoras é de que os significados sobre conhecimento, ciência, formação teórico-prática são híbridos, mutáveis e estão constantemente em disputa, expressando posições da luta política que não são fixas. É isto que este estudo percebe no campo da discussão sobre relação teórico-prática e o espaço que as experiências da vida cotidiana teriam na formação de professores: dentro das forças políticas que poderiam ser identificadas como ruptivas com os conhecimentos eurocentrados e os movimentos pelo controle tanto do conhecimento a ser trabalhado na escola, quando dos professores, encontra-se um debate difuso entre a defesa de um conhecimento superior, de base essencialmente teórica (ou poderoso) em relação aos demais (experienciais).

Saviani (2012), reconhecidamente um intelectual comprometido com a defesa de uma sociedade mais justa e democrática, entende que “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (p.14). Sua defesa, e da escola Histórico-Crítica, é de que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência, bem como o próprio acesso aos rudimentos. [...] Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada” (p.14). Nesta posição também se colocam outros autores do campo da formação de professores que historicamente se opuseram ao que chamam de desvalorização do conhecimento científico/acadêmico/teórico, identificando como movimentos/ideias que desvalorizariam os conhecimentos acadêmicos os escolanovistas, as pedagogias ativas, as concepções de professores formadores, o conhecimento tácito, a reflexão na ação e, assim, ratificam a defesa de uma “pedagogia centrada no saber escolar” (Duarte, 2003, p. 609).

Por sua vez, Paulo Freire destaca que “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2019, p.119-120). Dessa forma, para as perspectivas inspiradas em Freire, as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educacional (professores e estudantes) são os pontos de partida e de chegada dos estudos, e a prática que construiria sentidos na educação escolar. Práticas

de pesquisa com os conhecimentos e questões da vida cotidiana envolveriam a todos “desde seu começo até a sua fase final” (FREIRE, 2019, p. 156). Atualmente encontramos movimentos que, mais próximos do que Freire chamava de Educação Libertadora, colocam-se em defesa de uma educação voltada ao contemporâneo, ao cotidiano, aos problemas sociais a serem estudados. As abordagens freireanas podem construir consensos com as percepções que, observando as disputas de significado, as subjetividades plurais, negociadas, desconstruídas, fragmentadas, conforme observam Backes et al. (2021). Todavia, estas abordagens mantêm o dissenso no que se refere a possibilidade de transformação da sociedade (por vezes considerada utópica, nas abordagens discursivas).

Destaca-se, enquanto dissenso, as críticas ao lugar das experiências, dos saberes cotidianos que ocupam no máximo, para os histórico-críticos, o ponto de partida para a assimilação de conteúdos que possam contribuir com a apropriação dos direitos sociais, políticos, estéticos e epistemológicos já construídos (SAVIANI, 2012; DUARTE, 2003). A formação de professores, o lugar dos praticantes (professores que trabalham nas escolas de ensino fundamental) na formação de pedagogos se constitui, portanto, nas perspectivas apresentadas, como dissensos.

### **Afinal, o que seria a formação teórico-prática para professores de Pedagogia?**

Durante a discussão da reforma curricular da Pedagogia, em uma Universidade Federal brasileira, o Núcleo Docente Estruturante perguntou aos professores o que estes entendiam como integração teoria e prática nos componentes curriculares com os quais trabalhavam e quais as sugestões que dariam para que esta integração, caso necessário, fosse desenvolvida de forma mais coletiva. Estas perguntas foram realizadas por meio de formulário *on line* e 61 docentes participaram enviando suas avaliações sobre o tema. Para a análise das respostas, depois de organizadas em planilha Excel, agrupadas conforme categorias que possibilitaram as respostas serem agrupadas nos seguintes sentidos atribuídos pelos professores à relação teoria e prática: (a) práticas como estudo de experiências que ocorrem nas escolas (sem necessariamente fazer parte das experiências) e (b) prática como realizar a atividade de estudo do próprio componente curricular (seja ele teórico ou prático), estas duas leituras, que podem ser consideradas

como formas de entender a prática na formação por dentro dos estudos teóricos, apareceram em 14 respostas (cada uma delas). Destaca-se que cada resposta pode ter expressado a relação teórico-prática em mais de uma das categorias apresentadas. Entre os 61 docentes, apenas 11 citaram a prática (c) enquanto trabalho no campo profissional, em atividades de estágios ou outras realizadas nas escolas. Foram citadas por seis professores cada uma as compreensões de práticas com (d) prática como ensino de atividades a serem aplicadas no campo de trabalho; (e) prática como reconhecimento e reflexão sobre a própria experiência; (f) uso de metodologias que aproximam o trabalho do campo profissional, com pesquisas, monitorias, estudos realizados nos lugares onde pedagogos trabalham; dois professores indicaram (g) a prática como relação com outros componentes curriculares e propunham que os estágios fossem o eixo sobre os quais os demais componentes se organizassem (em cada período formativo), ou seja, estes docentes destacaram a importância de um trabalho integrado entre os componentes curriculares de cada período tomando o estágio do referido período como foco dos estudos.

O estudo realizado até aqui indica que unidade formadora onde foram observados os entendimentos das relações entre teoria e prática não tem uma definição coletivamente acordada sobre o que seria esta relação, variando entre a percepção dicotômica, na qual teoria e prática seriam estanques, até a compreensão mais ampla destes dois conceitos, considerando que toda a formação que trabalhe com artigos de pesquisas que versem sobre o campo profissional, seriam formações que integram teoria e prática. Destaca-se também a visão de alguns professores universitários sobre a necessidade de entender a prática como estar no campo de trabalho e a necessidade de que os componentes entendidos como teóricos (sem participação no campo de trabalho) se articulem com as demandas (ou venham a demandar questões) do campo de trabalho (escolas, movimentos sociais, empresas).

Ao analisar as tendências dos discursos acadêmicos, expressos em correntes que combatem a extrema-direita em suas pautas educacionais, salienta-se que o papel da experiência vivida e a análise crítica das metanarrativas (entre estas: formar o cidadão crítico e participativo, por meio da escola) também estão entre os dissensos. Prevalece o

entendimento diverso sobre qual o sentido da formação prática (instrumento, por meio do qual aprende a fazer algo, ou conteúdo, lugar de onde são demandados os conhecimentos já construídos e ainda a serem pesquisados, por exemplo), o que demonstra certa permanência do pensamento dicotômico, ao mesmo tempo em que afirma que estas significações estão em disputa. Estas diferentes formas de compreender o sentido da educação escolar, o que se entende por educação, aprendizagem e conhecimento circulam entre concepções que colocam teoria e prática em locais diferentes da formação, mas que, talvez, não precisariam ser conflitantes.

### Referências

BACKES, J. L.; PAVAN, R.; FETZNER, A. R. Paulo Freire e os estudos culturais: pistas para convergências possíveis. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 16, p. 1–16, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16539.023.

DUARTE, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, 24 (83), 601-625.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. C. de .. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 379–404. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

LOPES, A.C e MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo. Cortez, 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Editora Autores Associados. SP: Campinas, 2012.

Redes e coletivos docentes latino-americanos: tecendo reflexões sobre a formação docente em movimentos instituintes dialógicos

Mairce da Silva Araújo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1434-7796> \*

Regina Aparecida Correia Trindade. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6787-5029>\*\*

\*Professora Titular da Faculdade de Formação de Professores/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Doutora em Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização Memória e Formação Docente (ALMEFRE) e da Rede de docentes que narram sobre infância, alfabetização, leitura e escrita (REDEALE). Correio eletrônico: [mairce@hotmail.com](mailto:mairce@hotmail.com).

\*\*Doutoranda do Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP UERJ) e Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Correio eletrônico: [ginatrindade@gmail.com](mailto:ginatrindade@gmail.com).

## Resumo

A partir de uma perspectiva dialógica, qualitativa e *investigativaformativa* este artigo tem como foco as chamadas Redes Pedagógicas Latino-Americanas. Desde sua origem, na década de 1980/90 na Colômbia, as redes se movem em um contexto de resistência aos pressupostos neoliberais. O ano pandêmico da Covid-19, em 2020, favoreceu a emergência de novas experiências de *educarnarrarformar* no processo de interlocução entre essas redes e coletivos docentes, práticas que se contrapõem a um modelo de educação capitalista, mercadológico, fragmentado e individualista. Os projetos *Projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru* e a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*, aqui analisados, representam parte desse movimento. O diálogo com tais projetos nos permitiu destacar as/os docentes como intelectuais de seu *pensarfazer*, sua capacidade criativa, dialógica, ontológica de criar estratégias e ações de resistência alternativas, coletivas e instituintes. Afirmamos a indissociabilidade entre a perspectiva da formação docente e a concepção da educação como um ato político, ético e estético localizados territorialmente. Ressaltamos a relevância dos movimentos em



redes e coletivos docentes latino-americanos como espaços formativos plurais, múltiplos, provocando deslocamentos na constituição docente nas dimensões articuladas entre o subjetivo e os espaços formadores coletivos. Compreendemos a urgência de tais movimentos coletivos docentes como formas de resistência ao modelo capitalista que precariza, individualiza, desmobiliza e enfraquece a autonomia docente e seu fazer para pensar outras possibilidades de reinvenção educativas sob bases mais democráticas e emancipatórias.

*Palavras-chave:* redes e coletivos docentes, formação docente, movimentos instituintes de professores.

### **Latin american teaching networks and collectives: weaving reflections on teacher training in dialogic instituting movements and Emotional Understanding**

#### **Abstract**

From a dialogic, qualitative and formative investigative perspective, this article focuses on the so-called Latin American Pedagogical Networks. Since their origin, in the 1980s/90s in Colombia, the networks have moved in a context of resistance to neoliberal assumptions. The Covid-19 pandemic year, in 2020, favored the emergence of new experiences of educating, narrating, forming in the process of dialogue between these networks and teaching collectives, practices that oppose a capitalist, market, fragmented and individualist model of education. The projects Memories of the Quarantine: Dialogues between Brazil and Peru and the Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericano, analyzed here, represent part of this movement. The dialogue with such projects allowed us to highlight the teachers as intellectuals of their creative, dialogical thinking, in creating alternative strategies and collective and instituting resistance actions. We affirm the inseparability between the perspective of teacher training and the conception of education as a political, ethical and aesthetic act. We emphasize the relevance of movements in Latin American teacher networks and collectives as plural training spaces, causing shifts in the teaching constitution in the dimensions articulated

between the subjective and the collective spaces. We understand the urgency of such collective teacher movements as forms of resistance to the capitalist model that precarizes, individualizes, demobilizes and weakens teacher autonomy to think about other possibilities of educational reinvention on more democratic and emancipatory bases.

*Keywords:* networks and teaching collectives, teacher training, teachers' instituting movements

### **Diálogos que transbordam tempos de crise e silêncios: as redes e coletivos docentes latino-americanos**

Paulo Freire, nos afirma, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* que o diálogo é uma exigência existencial. (2005, p.91). O diálogo é um dos princípios centrais para Paulo Freire, revelado em sua própria experiência encarnada, em sua forma de perceber-se implicado no/com o mundo com outros seres, em sua práxis, em seu legado, como pronúncia de mundo e da palavra autêntica, como um princípio educativo e ontológico, e como forma de existir e transformar esta existência na materialidade histórica.

Particularmente, para nós, o diálogo, além de estar intimamente relacionado com outros conceitos/ideias forças freirianas, é de valiosa relevância, no sentido de situar a prática/práxis dialógica como um processo, uma condição necessária, ou seja, fundamental à nossa existência e em nossa constituição ontológica e humana, que, como afirmou Freire (2005), é inacabada, incompleta, necessitando do/a(s) outro/a(s), de coletivos, de pronúncias de mundo e de envolvimento dialógico, na problematização deste estar sendo e das condições desiguais e de opressão para sua superação.

Tal conceito, assim como outras ideias forças presentes no legado freiriano nos acompanham ao longo desta tecitura textual, na qual situamos a constituição e existência das redes pedagógicas e coletivos docentes latino-americanas/os como parte desta relação dialógica e necessária à existência humana. Para nós, não é possível conceber a formação entre/de redes e coletivos docentes instituintes que não seja pautado em uma relação dialógica, formativa, política.

E para situar estes diálogos em redes, nos inspiramos em duas experiências vivenciadas, no ano de 2020, entre redes e coletivos docentes latino-americanos: *o Projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru* e a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*, experiências situadas na contramão de políticas neoliberais, conservadoras, reacionárias.

Situamos a experiência do ano de 2020 especificamente, ano da pandemia da Covid-19, justamente por esta ter proporcionado deslocamentos singulares em um contexto macro de desafios, incertezas, perdas e complexas configurações no cenário social e em uma necessidade de diálogos e trocas surgidas entre os sujeitos pertencentes às referidas redes.

Desta forma, este texto entretece alguns caminhos no sentido de reafirmar a dimensão da formação das/os docentes latino-americanos pertencentes às chamadas redes e movimentos pedagógicos, buscando para tal, resgatar alguns elementos constitutivos de sua criação, situar neste processo a centralidade das/os docentes como intelectuais críticos em seu *pensar/fazer*, na medida em que a criação das redes pedagógicas representa um ato de resistência aos modelos de formação docente impostos afinados com os pressupostos neoliberais.

### **As tramas destas redes se constituem com múltiplas vozes docentes: Redes Pedagógicas e suas trajetórias coletivas de resistência**

O movimento de criação das chamadas redes pedagógicas surge como uma resposta, uma reação de resistência crítica de/as/os docentes frente aos modelos neoliberais que estavam sendo impostos para sua formação, e para suas práticas na década de 1980 e 1990, na Colômbia (Boom; Unda B. 1996; Duhalde, 2015; Martínez, 2006; Pineda, 2012; Araujo *et al*, 2022a). Diante de um grande descontentamento por parte de diversos docentes a partir dos modelos formativos que eram impostos e alinhados com propostas neoliberais na ocasião, estes começaram a se organizar, de forma instituinte, criando assim os movimentos das redes pedagógicas.

Desta forma, quando falamos em redes pedagógicas estamos falando, sobretudo de um movimento composto e orquestrado por professoras e professores, cujo caráter crítico e coletivo marca, historicamente, o surgimento das redes enquanto coletivos docentes latino-americanos, ao mesmo tempo em que reafirma a condição destes/tas docentes

enquanto sujeitos históricos, cujas inter-relações sobre o *pensarfazer* docente se faz permeado por práticas sociais e localizado historicamente.

Pineda (2012) situa a Colômbia cenário onde as redes pedagógicas nasceram, ao afirmar que, Sin caer en generalizaciones homogéneas, podríamos decir que existe un cierto consenso acerca de la emergencia y consolidación de colectivos y redes pedagógicas de educadores en varios países de América Latina, entre estos se sitúa Colombia como el país gestor de estas organizaciones. (p.5)

Destacamos que se faz necessário reconhecer as/os professoras/es como sujeitos centrais na realização deste processo, que traz imbricado para o cerne do movimento a discussão sobre sua formação, assumindo-se como sujeitos sociais e históricos, críticos, em uma dimensão política, produzido e transformando as relações educativas e seus modos de constituir-se docentes com o surgimento e a criação das redes e movimentos pedagógicos.

Nos é cara a perspectiva de pensar a formação a partir da pluralidade e diversidade constitutiva destas redes, no sentido de elas proporcionarem condições para romper com um certo engessamento nas propostas de formação docente, alinhadas a uma perspectiva tecnicista. Para além dos grupos de educadoras/es estabelecidos e pertencentes em determinadas instituições de ensino, cujas relações ocorridas costumam ser definidas pelas discussões e limites institucionais, as redes se constituem a partir do interesse da/o professora/or pela sua participação/organização.

É neste sentido que afirmamos o caráter *instituinte* do movimento de rede de docentes, que se funda numa prática autogestionada, rompendo com limites geográficos, locais e se fortalecendo coletivamente nesta ampliação. Conforme Alberto M. Boom e María Del Pilar Unda B. afirmam no terceiro encontro das Redes Pedagógicas em 1996 que: “(...) la Red por su forma horizontal permite la crítica a las formas de organización institucional de carácter vertical, burocrático y jerarquizado” (Boom; Unda B., 1996, p.5).

Ainda para os autores:

La Red es una forma de organización no burocrática, no institucional, no moderna. Se trata de Redes de personas que buscan potenciar su capacidad de acción, reconociendo y

valorando la diversidad y la autonomía, diagramas de fuerzas que nos conectan a otros modos menos burocráticos, no jerarquizados, no ordenados. (Boom; Unda B., 1996, p.5)

Segundo Pineda (2012), a organização das redes pedagógicas se constitui como uma forma de resistência, “cuyo principio fundacional era la cualificación del trabajo pedagógico y la construcción y puesta en marcha de proyectos alternativos”. (p.5)

Consideramos muito importante situar no debate o lugar criador e crítico das/os docentes que integram e autogestionaram e autogestionam este movimento desde sua origem, localizando o movimento como fruto, como criação da ação e do trabalho docente na perspectiva ontológica, crítica e de resistência, sobretudo na reafirmação do docente como sujeito político cujo trabalho crítico, transformador e ontológico tem sido cada vez mais criticado e desvalorizado na atualidade.

Consideramos que os movimentos de resistência e crítica que aderem a este modelo formativo que se alimenta da formação entre pares, dentro da perspectiva fundacional das redes e movimentos pedagógicos coletivos, estes pautados no diálogo plural e nas relações formativas e emancipadoras, se contrapõe a uma perspectiva de formação capitalista, tradicional e neoliberal no sentido destas desconectarem os sujeitos das questões sociais, históricas e críticas, invisibilizando lutas, ações e desmobilizando seus sujeitos.

O movimento das redes tem representado uma alternativa potente e coletiva no sentido de pensarmos formas de mobilização, localizadas historicamente no território latino-americano, que surgiu na colômbia, mas que desde então, tem se ampliado e capilarizado entre os docentes de diferentes países. Compreendemos que esta sustentação, reafirma o lugar da/o *docente latino-americano como um intelectual* (Suaréz, 2017), cuja necessidade formativa, dialógica lhe inspira e motiva a criar outras viabilidades, outros caminhos e rotas instituintes, que lhes permita o encontro com a/o outra/o, se somando a uma luta cotidiana pela *educação como prática de liberdade*. (Freire, 2005)

Conforme nos aponta Freire (2018, p.51) “A luta é histórica. A maneira como a luta se dá também é histórica, espaço-temporal” e, as formas em que tais lutas são tensionadas nos espaços sociais também se dão localizadas espaço-temporalmente, contudo, percebemos que a força do coletivo potencializa e fortalece as formas de reinventar tais espaços de

resistência, em um movimento coletivo que segue à contrapelo dos modelos mercadológicos e capitalistas cada vez mais influentes e determinantes nas práticas educativas e na precarização da atuação docente, agudizadas a partir da experiência pandêmica (Araújo *et al.*, 2022b)

Inspiradas nos movimentos pedagógicos dos países da América Latina, a rede brasileira de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE) nasce, em 2015, com a motivação de se somar a tais movimentos trazendo uma dimensão de coletivos em luta como espaços formativos potentes para professoras e professores brasileiros, nos quais amplia a percepção de fazer parte da América Latina como pertencimento e envolvimento com suas lutas.

Neste horizonte formativo, compreendemos a relevância de movimentos dialógicos entre a universidade, a escola e a formação em redes e coletivos docentes. Vemos em tal movimento alternativas de investigação e de formação docente que mobilizam a resistência à modelos de formação que esvaziam o exercício do magistério de sua perspectiva autoral e intelectual e coletiva.

### ***A formação dialógica docente em redes: tecituras em marcha***

Hablar de los colectivos escolares y las redes de maestros que hacen investigación desde la escuela, lleva a realizar una mirada histórica acerca de una experiencia pedagógica que vienen sosteniendo las y los educadores de la región, a los efectos de pensar en formas alternativas para la organización colectiva y la formación docente. (Duhalde, 2015, p.92)

Conforme nos aponta Duhalde (2015) as redes pedagógicas e coletivos de docentes nos convidam a uma percepção em torno da experiência pedagógica e sobre a formação docente que se organiza de forma alternativa, instituinte, coletiva, autogestionada.

Os *Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad* e o *Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente em Lenguaje* prestigiam as participações dos educadores, professoras e professores vinculados às redes pedagógicas e coletivos docentes. Para participação em tais encontros não há seleção baseada na avaliação por mérito do trabalho que resultem em trabalhos não aprovados. A

prerrogativa para participar destes eventos internacionais é a de que os sujeitos participantes estejam vinculados a redes e coletivos docentes: são os próprios coletivos e redes de docentes que organizam os encontros, sendo nomeados como redes convocantes. Assim, para participar dos referidos encontros é necessário que o/a professor(a) esteja articulada(o) a um coletivo ou rede de docentes, o que implica em uma construção cotidiana do movimento. (Araújo *et al*, 2022a, p.92)

Outra característica que destacamos dos encontros é o fato de se organizarem por meio de perguntas mobilizadoras, perguntas que funcionam como centrais na reflexão dos trabalhos e na própria dinâmica de organização do evento. Consideramos as perguntas como caminhos ao diálogo em uma perspectiva freiriana de problematização e pronúncias de mundo. Entendemos a pergunta como uma chave de problematização do mundo cujo, O movimento de compreensão crítica do mundo nasce de uma curiosidade, de uma pergunta, pergunta que é pedagógica e é política, pois tende sempre a nos ensinar algo, ensinar não somente a quem pergunta, mas também em quem articulado com a pergunta busca encontrar respostas e ou a partir das perguntas se elaborem outras novas. (Araújo, *et al*, 2021, p.74)

Além destas características, há a prática de um período que antecede a realização dos encontros chamado de *leitura entre pares*, cujo movimento permite aos docentes de diferentes redes e países ler os trabalhos submetidos e suscitar questões acerca dos textos. Interessante pensar neste processo como uma forma horizontalizada de ampliar os entendimentos, os diálogos acerca dos temas apresentados em uma outra perspectiva que rompa com uma lógica verticalizada ou classificatória.

Dentro destas multiplicidades investigativas e formativas é preciso destacar que não se pretende defender as redes como um espaço formatado, padronizado, único, como se seu funcionamento ocorresse sempre do mesmo modo. Há características que são fundantes a estas redes e se estabelecem como princípios éticos, políticos, horizontalizados, instituintes, investigativos, contudo, é fundamental reafirmar o lugar das multiplicidades e diversidades que emergem das próprias relações humanas e territoriais. Neste sentido, concordamos com Boom e Unda B. ao afirmarem de que as redes,

No se tienen pretensiones totalizantes; al contrario, en la noción que nosotros proponemos de Red no hay requisitos únicos, determinados, no se imponen ni se pretenden formas organizadas homogéneas. Más que imponer estilos, formas y modos, se impulsa su fisionomía particular. En ese sentido no es lo mismo la Red Pedagógica del Caribe Colombiano, que las redes de instituciones formadoras de maestros, o las Redes Locales en Santafé de Bogotá. Ninguna se constituye en un modelo a replicar por igual en todo lugar. (Boom; Unda B., 1996, p.6)

Tal compreensão dos espaços como vivos, plurais, múltiplos que se constituem de diferentes formas nos convida a possibilidade de reafirmar a própria constituição plural e múltipla da formação docente nesta relação que traz uma interseção constante entre as dimensões subjetivas e coletivas na constituição do/a docente, conforme nos afirma Martínez,

Situamos, o *Projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru* e a participação na *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos* ocorridos em 2020 como projetos alternativos, instituintes, que se organizaram a partir desta dinâmica formativa provocada por meio desta relação, deste movimento capilar permeado entre o subjetivo e o coletivo no processo de constituição da/o docente.

O termo *instituinte* está referenciado na compreensão de Linhares e Heckert (2009), ao afirmarem que,

(...) as experiências instituintes são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (Linhares, Heckert, 2009, p.6)

Desta forma, situamos a participação e a constituição do *Projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru* e a *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos* como projetos alternativos, *investigativoformativo*, instituintes, cuja participação se deu a partir do desejo espontâneo e comprometido de docentes em



estabelecerem trocas diante de um tempo de incertezas e profundas alterações nos cotidianos educativos.

No caso o *Projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru* contou com a participação de 17 professoras/es peruanas/os e 17 professoras/es brasileiras/os em 6 encontros mensais realizados por meio da plataforma *Zoom* com duração aproximada de 2h. Foram produzidas, no âmbito dos encontros, trocas, e narrativas docentes que traziam perspectivas subjetivas para a dimensão coletiva sobre suas experiências no contexto pandêmico.

No âmbito da participação na *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos* foram realizados 18 encontros, também por meio da plataforma *Zoom*, envolvendo professoras/res de doze países latino-americanos e Caribe, que foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Nestes encontros cada país apresentou questões sobre perspectivas docentes e/ou sua prática localizada territorialmente envolvendo perspectivas educacionais, culturais, geográficas, dentre outros aspectos. Uma questão interessante é que, após as falas das/dos docentes de cada país uma tradutora no grupo elaborava uma síntese da discussão em guarani. Esse gesto, aparentemente mínimo, de trazer para o encontro uma língua ancestral, a qual a grande maioria dos/das participantes não tinha nenhum domínio, reafirmava a história de luta dos povos originários como parte do processo de emancipação buscado pelo grupo, bem como um desejo de interlocução que transbordasse as dificuldades de compreensão mútua oriundas das diferentes culturas e línguas das/os participantes.

Não podemos nos esquecer que tais encontros ocorreram em 2020 quando tivemos um cenário de grande impacto em decorrência da pandemia da Covid-19. Neste sentido, percebemos e vivenciamos uma necessidade, uma intensificação dos diálogos e trocas entre as redes e coletivos docentes, em um tempo de incertezas, marcado, paradoxalmente, pelo distanciamento/isolamento social; bem como, por ser um tempo, cujo *saberfazer* pedagógico foi, no conjunto dos países envolvidos, deslocado dos espaços escolares socializadores e presenciais para espaços privados, virtuais.



### **Enredando caminhos nas andarilhagens latino-americanas: considerações provisórias deste percurso.**

Paulo Freire foi considerado um *Andarilho do óbvio* (Freire; Faundez 2019, p.32) e nos ensinou e nos ensina cotidianamente a encontrar, na luta, caminhos, fendas, brechas, rotas e a andar acompanhadas/os por coletivos nos percursos pela América Latina. Nos inspira a (re)encontrar constantemente seu legado, sua presença forte e inspirada, na luta cotidiana das/os educadoras/es que compõem as redes das quais tivemos e temos a oportunidade e o privilégio de conhecer e interagir.

É, por meio deste termo, *andarilhagem*, que vamos chegando nestas linhas finais. O termo andarilhagem nos inspira a recuperar os movimentos históricos e humanos de deslocamentos, que sempre ocorreram.

Tradicionalmente, os/as educadoras/es da região das “veias abertas”, como chamou Eduardo Galeano, se posicionaram e se posicionam acerca do papel político, ético e estético do ato de educar frente aos desafios iminentes e, historicamente tensionados, alinhados a uma educação para o capital. Esta luta não findou. Foi fortalecida pelas redes pedagógicas colombianas nas décadas de 1980/90. Hoje, ainda temos como objetivo superar uma educação para o capital, alienante, precarizadora do trabalho docente, embora com mecanismos cada vez mais complexos e capilares. Vamos seguindo, conforme Linhares e Heckert sinalizaram, neste jogo tensionado entre o instituído e as alternativas instituintes, neste jogo histórico cujas relações de poder buscam se apropriar do trabalho intelectual docente como estratégia de dominação e esvaziamento de sua capacidade crítica, mas este(s) docentes resistem e se capilarizam, de modo a ampliar coletivamente sua e nossa luta. Ressaltamos o papel político, crítico que as redes provocam em seus sujeitos, propiciando movimentos formativos na percepção de uma atuação docente tanto subjetiva quanto coletiva.

Nestes deslocamentos finais, não pretendemos parar a marcha. Ao contrário, cabe situá-la como um movimento vivo, *suleado*, latente que tem acontecido de forma potente e territorializada há anos, como foi possível resgatar a partir do movimento inicial de criação e constituição das redes pedagógicas na Colômbia na década de 1980/90. Hoje, são inúmeras as redes que compõem diferentes sujeitos professores e professoras nos

chãos plurais e múltiplos da América Latina, que se colocam em constantes trocas por meio de uma ação dialógica, formativa, autogestionada, instituinte, investigativa, crítica e solidária, como foi possível experimentar por meio de nossa inserção e participação *Projeto Memórias da Quarentena: Diálogos entre Brasil e Peru* e na participação da *Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos*, ocorridos de forma virtual no ano pandêmico de 2020, possibilitando a troca com docentes de 12 países da América Latina e diversas redes e coletivos participantes.

Neste sentido, consideramos amparadas/os em Freire (2005) que a luta por uma educação justa, democrática, laica, para a liberdade e superação das condições de opressão deve ser dialógica e coletiva, e participar desta experiência entre redes e coletivos docentes nos reafirma o lugar político de constituição docente e sobretudo, a partir da potência de tais redes, constatar o desejo, o interesse docente em fazer parte de tais movimentos considerando a potência formativa que emergem dele.

## Referências

- [Araújo, M S](#) e Trindade, R A C e Faria, D T B. (2022a) Entre redes e coletivos docentes latino-americanos: *Revista Faebra- Educação e Contemporaneidade*, v. 31, p. 31-46.
- [Araújo, M S](#) e Trindade, R A C e Faria, D T B. [Ramos, I. C. F.](#) e Dias, R . (2022b) Deslocamentos andarilhos entre redes latino-americanas na perspectiva formativa investigativa freireana. *Revista Formação em Movimento*, v. 4, p. 1-19.
- Araújo, M., Trindade, R., Faria, D. (2021). Por uma pedagogia da pergunta em tempos pandêmicos: diálogos freireanos entre coletivos docentes latino-americanos. *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13109>
- Boom, A. M.; Unda B. M P, 1996).Redes Pedagógicas: outro modo de ser conjuntos. Tercer Encuentro de Redes Pedagógicas Cali, Marzo 20 y 21 de 1996. *Nodos Y Nudos*. p. 4-9.
- Brandão, C. R.. (2019).Andarilhagem. In.: Streck, D. R., Redin, E., Zitkoski, J.J. (Org.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora

- Duhalde, M. A. ( 2015) Trabajo docente y producción de conocimientos en redes y colectivos de educadores/as. La experiencia político-pedagógica de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, en el camino de la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Rutas posibles en la producción de saber y conocimiento: apuestas de ciudad y región. *Educación y Ciudad* n. 29 julio . 90 – 100
- Freire, P. (2018) *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular*. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 49ª Reimpressão. Paz e Terra,
- Freire, P; Faundez, A. (2019). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 10. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Linhares, C; Heckert, A. L. (2009) Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. *Revista Aleph*, n. 12, p. 5-12.
- Martínez, M. C. (2006) La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, vol. 10, n 33, abril-junio, pp. 243-250.
- Pineda, M. C. M.(2012) Redes Experiencias y Movimientos Pedagógicos 5 *Rev. Cienc. Tecnol.* / Año 14 / N° 18 /. p.5-11.
- Suárez, D. H. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193-209.  
<https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500>

**SIMPOSIO:** Visibilizando Barreiras para la Inclusión Educativa y Social en Persoas con TEA

Identificando barreiras para a superación a e inclusión de persoas con trastorno do espectro do autismo (TEA)

Manoel Baña Castro (\*)

Rosa Fiel Paz (\*\*)

Esther Nuñez Pintos (\*\*\*)

Isabel García García (\*\*\*\*)

(\*) Grupo INDEIN; Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación. Universidade de Santiago de Compostela. [manoel.bana@usc.es](mailto:manoel.bana@usc.es)

(\*\*) Consellería de Educación. Xunta de Galicia.

(\*\*\*) EOE Pontevedra. Consellería de Educación. Xunta de Galicia.

(\*\*\*\*) Departamento de Psicoloxía. Universidade da Coruña

### Resumo

O informe Warnock (1976) sinalaba a imposibilidade de dúas modalidades separadas de educación e a súa coexistencia nun sistema de educación inclusiva. Existen dúas barreiras estruturais para a realización do dereito á educación de persoas con TEA que inciden negativamente sobre a dispoñibilidade, accesibilidade, aceptabilidade e adaptabilidade da educación para este grupo de persoas. Estas barreiras son a visión estereotipada e a discriminación que se ten cara ás persoas con TEA e a escaseza de recursos destinados á educación inclusiva. O Informe da ONU sobre a situación da educación inclusiva en España de 2017 sinala que as políticas públicas dirixidas á poboación con TEA están baseadas en dúas ideas erróneas: “a primeira, asumir a discapacidade como un fenómeno homoxéneo, descoñecendo o seu número de realizacións que pode alcanzar un ser humano con discapacidade se a administración educativa lle asegura os medios axeitados; a segunda, a idea da discapacidade como sinónimo de incapacidade, motivo polo cal ás persoas con TEA, no mellor dos casos, trátaselles como suxeitos de caridade, suxeitos pasivos que non teñen a mínima posibilidade de incidir no desenvolvemento das súas propias vidas e menos, na construción da sociedade na que habitan. Tamén abundan os estereotipos que asumen ás persoas con TEA como seres perigosos, persoas inertes, sen

2373

afectividade e emocións pertencentes a mundos distantes e completamente diferentes”. Tal como segue o Informe mencionado, “é de especial importancia reenfocar a política de atención á poboación con TEA, partindo por recoñecer que este grupo poboacional non é vulnerable, de maneira fundamental, por atoparse en sí mesmo en situación de discapacidade; a súa vulnerabilidade é produto máis da súa interrelación co medio e a sociedade na que habita e na que aspira a realizarse como ser humano tal e como tamén o defenden as grandes organizacións de especialistas no campo da discapacidade intelectual como a APA, a OMS, a AAIDD...

Palabras Chave: Trastorno do Espectro do Autismo, barreiras para a inclusión, calidade de vida e atención educativa.

## **Identificando barreras para la superación e inclusión de personas con trastorno del espectro del autismo**

### **Resumen**

El informe Warnock (1976) señalaba la imposibilidad de dos modalidades separadas de educación y su coexistencia en un sistema de educación inclusiva; existen dos barreras estructurales para la realización del derecho a la educación de personas con TEA que inciden negativamente sobre la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación para este grupo de personas. Estas barreras son la visión estereotipada y la discriminación que se tiene hacia las personas con TEA y la escasez de recursos destinados a la educación inclusiva. El Informe de la ONU sobre la situación de la educación inclusiva en España de 2017 señala que las políticas públicas dirigidas a la población con TEA están basadas en dos ideas erróneas: “la primera, asumir la discapacidad como un fenómeno homogéneo, desconociendo las sin número de realizaciones que puede alcanzar un ser humano con discapacidad si la administración educativa le asegura los medios adecuados; la segunda, la idea de la discapacidad como sinónimo de incapacidad, motivo por el cual a las personas con TEA, en el mejor de los casos, se las trata como sujetos de caridad, sujetos pasivos que no tienen la mínima

posibilidad de incidir en el desarrollo de sus propias vidas y menos, en la construcción de la sociedad en la que habitan. Incluso, abundan los estereotipos que asumen a las personas con TEA como seres peligrosos, personas inertes, sin afectividad y emociones pertenecientes a mundos distantes y completamente diferentes”. Tal como sigue el Informe mencionado, “es de especial importancia reenfocar la política de atención a la población con TEA, partiendo por reconocer que este grupo poblacional no es vulnerable, de manera fundamental, por encontrarse en sí mismo en situación de discapacidad; su vulnerabilidad es producto más de su interrelación con el medio y la sociedad en la que habita y en la que aspira a realizarse como ser humano tal y como también lo defienden las grandes organizaciones de especialistas en el campo de la discapacidad intelectual como la APA, la OMS, a AAIDD...

Palabras Clave: Trastorno del Espectro del Autismo, Barreras para la inclusión, calidad de vida y atención educativa.

### **Identifying barriers to overcoming and including people with autism spectrum disorder (DSA)**

#### **Abstract:**

The report Warnock (1976) pointed out the impossibility of two separate modalities of education y his coexistencia in a system of education inclusiva; they exist two structural barriers stop the realization of the right to the education of people with ADS that affect negatively envelope to availability, accessibility, aceptabilidate and adaptabilidate of the education stop this group of people. These barriers are the stylized vision and the discrimination that has to the people with ADS and the shortage of resources destined to the education inclusive. The Report of the UN about to situation of the education inclusive in Spain of 2017 points out that the public politics directed to the population with ADS are based in two erroneous ideas: “the first, assume the discapacidade eat a phenomenon homogeneous, ignoring it without number of realizations than can reach a human being with discapacidade if the educational administration ensures him the felicitous means; the





second, the idea of the discapacidade like as of inability, reason whereby to the people with ADS, in the best of the cases, treat them like subjects of charity, subject passive than do not have the minimum possibility to affect in the development of the his own lives and less, in the building of the society in the that inhabit. Even, abound the stereotypes that assume to the people with ADS like be dangerous, people inertes, without affectivity and emotions belonging to distant worlds and altogether different”. As it follows the Report mentioned, “is of special importance refocus the politics of attention to the population with ADS, splitting for recognizing that this group population is not vulnerable, of fundamental way, by found per se even in situation of disability; his vulnerability is product more of the his interrelationship with the half and the society in the that inhabits and in the that aspires to realize like human being such and eat also defend it the big organisations of specialists in the field of the disability intellectual eat the APA, the OMS, the AAIDD.

*Key words:* Disorder of the Spectrum of the Autism, Barriers stop the inclusion, quality of life and educational attention.

### 1. Introducción.

Historicamente, as persoas con algunha ou con múltiples discapacidades estiveron restrinxidas ao fogar ou, cando moito, a institucións segregadas que viñeron chamándose colectivamente de “educación especial”. Esta forma de comprender a súa atención e vida responde a un paradigma que se basea no convencemento de que estas persoas non poden educarse e que constitúen unha carga para o sistema ordinario; nalgúns momentos, chegouse a manifestar que non sentían ou os seus umbrais de dor, felicidade... eran distintos ás de calquera persoa. De feito, hai unha frecuente manifestación por parte das entidades ou organizacións ordinarias, tamén das escolas en contra de atender ao alumnado con estas diversidades, entre eles as persoas con Trastornos do Espectro do Autismo (TEA en diante) ou, cando acceden ou se concreta a súa asistencia, a expulsalos porque resulta máis “difícil” atendelos e educalos. A práctica de separar ao alumnado con TEA entraña a súa maior marxinação social, unha situación na que se atopan moitas ou a maioría das persoas con discapacidade e con iso afianzase mais a súa discriminación.

Hoxe en día, podemos dicir que a educación inclusiva é un dereito de todos e todas que, ao promover a convivencia coa diferenza e a pluralidade, impulsa a superación de estereotipos, de prexuízos e, tamén, da discriminación. A inclusión do alumnado con TEA nas escolas regulares desde a máis temperá idade confire importantes vantaxes psicolóxicas porque atende máis as necesidades intelectuais, sociais e emocionais mediante unha interacción natural cun grupo diverso de alumnado sendo unha das mellores maneiras de combater estereotipos e promover a conciencia sobre as capacidades das persoas con TEA. En termos históricos, os últimos vinte anos foron moi importantes para o concepto de Educación Inclusiva (en contraposición ao concepto de Educación Especial) e en novos marcos xurídicos internacionais e nacionais que tratan de forma específica os dereitos das persoas con TEA. O primeiro que podemos observar na atención é a resolución de Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Persoas con Discapacidade, aprobada pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas en decembro do 1993. Este marco afirma o principio da igualdade de oportunidades de educación nos niveis primario, secundario e superior para os nenos, nenas, mozas e persoas adultas con discapacidade e especifica ademais que isto debe ocorrer “en contornas integradas”, velando porque “a educación das persoas con discapacidade constitúa unha parte integrante do sistema de ensino”. Observa que a educación nas escolas regulares require a prestación de servizos de interpretación, condicións axeitadas de acceso e servizos de apoio concibidos para atender as necesidades de persoas con diversas discapacidades. Así mesmo, é clara ao dicir que en tanto “o ensino sexa obrigatorio, debe impartirse ás nenas e os nenos afectados de todos os tipos e graos de discapacidade, incluídos os máis graves”, non deixando dúbidas sobre a inalienabilidade do dereito que todas as persoas teñen á educación.

A Asemblea Xeral das Nacións Unidas de decembro do 2006 aprobou a Convención sobre os dereitos das persoas con discapacidade, clave para a interpretación do dereito polo seu nivel de detalle. A Convención das Nacións Unidas retoma a definición de “discriminación por motivos de discapacidade” presente na Convención Interamericana e engade que a denegación de “axustes razoables” tamén configura unha forma de discriminación. Esta Convención entende por “axustes razoables” as “modificacións e adaptacións necesarias e axeitadas que non impoñan unha carga desproporcionada ou

indebida (...) para garantir ás persoas con discapacidade o goce ou exercicio, en igualdade de condicións coas demais, de todos os dereitos humanos e liberdades fundamentais”.

Este concepto é importante cando se trata de gozar do dereito á educación no sistema ordinario de ensino, dado que terá que responder as necesidades e especificidades do alumnado con TEA. Esta Convención non só busca garantir o acceso de persoas con discapacidade á escola regular, prohibindo que se lles recuse a matrícula, senón tamén presenta requisitos e estratexias para a súa permanencia e éxito na escola, entre elas, a posta en marcha de axustes razoables en función das necesidades e demandas persoais; tamén, de dar o apoio necesario no marco do sistema xeral de educación, para facilitar a súa formación efectiva e proporcionar medidas de apoio personalizadas e efectivas. Estas tres estratexias diferenciadas deben ser despregadas, segundo explícita a Convención, “de conformidade co obxectivo da plena inclusión”. Os distintos marcos legais internacionais sinalan que un sistema educativo inclusivo é aquel que, por encima de calquera outra característica, prohibe as prácticas discriminatorias, promove a valoración da diferenza, acolle a pluralidade e garante a igualdade de oportunidades. Doutra banda, sendo o dereito á educación un dereito dispoñible para todos/as e obrigatorio en determinados niveis de ensino, subliñamos que este precepto se aplica de igual maneira e sen distinción ás persoas con TEA. Esta premisa que responde ao modelo da Educación Inclusiva, explicita o dereito das persoas con TEA a acceder e permanecer no sistema ordinario de educación, que debe ser capaz de facer axustes para responder a todos os seus alumnos e alumnas. Velar pola plena realización do dereito á educación de persoas con TEA, considerando as dimensións de dispoñibilidade, accesibilidade, aceptabilidade e adaptabilidade é o que distingue á inclusión da mera “integración”, cando o alumnado con TEA está presente nas escolas sen os axustes e o apoio requirido para atender as súas necesidades e demandas persoais. A “integración” do alumnado con TEA sen plena inclusión pode levar ao seu illamento e, en última instancia, constituír un obstáculo para atender as necesidades educacionais de todo o alumnado.

## 2. A realidade actual da atención e educación das persoas con TEA.

O recoñecemento manifesto de que as persoas con TEA non son suxeitos de caridade senón, fundamentalmente titulares de dereitos e non son seres incapaces, senón pola

contra persoas que dispoñen dun conxunto de posibilidades e capacidades que cos medios apropiados poden desenvolver plenamente, permite valorar á poboación con TEA, como parte integrante do mundo, con capacidade de achegar ao seu propio desenvolvemento e ao desenvolvemento da súa comunidade”. “Desde esta perspectiva, a vulnerabilidade da poboación con TEA enténdese non só como unha característica propia do suxeito, como un fenómeno estritamente individual, senón, esencialmente como o resultado da interacción do suxeito co seu medio social. A vulnerabilidade da poboación con TEA, aínda que está directamente asociada a determinada limitación física ou mental, depende fundamentalmente da cantidade de barreiras de orde material, económico, social, político e cultural que erixe a sociedade; barreiras que se require eliminar para que este grupo poboacional poida, en igualdade de oportunidades e co máximo nivel de liberdade e autonomía posible, levar o tipo de vida que valoraría e elixiría si dispuxese dos medios apropiados”. Os estereotipos das persoas con TEA actualmente prevalectes entre mestres e mestras, estudantes, autoridades escolares e locais e, mesmo, familias, reforzan a exclusión destes e, evidentemente, obstaculizan a súa inclusión. En efecto, isto recoñece a Convención sobre a Discapacidade das Nacións Unidas ao afirmar que non é “a discapacidade” o que obstaculiza plena e efectivamente a participación na sociedade, senón máis ben “as barreiras debidas á actitude e á contorna” nesa sociedade. A investigación mostrou que os máis elevados índices de prexuízo exprésanos estudantes e familiares e os máis baixos maniféstanos o profesorado e a dirección das escolas. En media, a maioría das persoas cren que as persoas con TEA deben estudar en escolas especializadas e unha porcentaxe elevada pensa que o estudante con TEA crea problemas na escola.

O Comité observa que non existe unha noción clara do que é o interese superior do neno en materia de educación inclusiva. Xeralmente, a conceptualización médica da discapacidade intelectual segue sendo a máis común, e, por tanto, as administracións educativas seguen considerando que o interese superior do neno ou nena con TEA é acceder a unha “educación especializada” en “centros especiais”, fronte a este razoamento, non se toma en conta a persoa como suxeito de dereito, nin a súa opinión é considerada. De forma xeral, aínda existen estereotipos cara ás persoas con TEA na sociedade, incluíndo os contornos educativos; nalgúns casos, tradúcese en rexeitamento

absoluto e hostilidade. Desa maneira, pais e nais de nenos ou nenas con TEA sinalaron ao Comité que os seus fillos/as eran “máis propensos a accidentes” e que eran vítimas de violencia e acoso escolar (bullying) nos centros ordinarios. O Comité advertiu a percepción segundo a cal o alumnado con TEA, e principalmente as nenas, queda mellor “protexido” contra estes tipos de violencia nos centros educativos especiais. Tamén se recibiron testemuños de casos onde os pais/nais de alumnado neurotípico non permitiron que os seus fillos asistisen ao colexio ata que retirasen ao neno ou nena con TEA que estaba na clase, argumentando que atrasaba o rendemento do curso. Estas prácticas discriminatorias non se contrarrestan coa adopción e implementación de campañas de toma de conciencia, información e formación sobre os dereitos de persoas con TEA para o conxunto da sociedade, empezando co persoal educativo, a administración e os pais/nais de nenos e nenas neurotípicos.

Os apoios ás responsabilidades dos pais e nais de nenas e nenos con TEA víronse empobrecidos nos últimos tempos; os pais que decidiron loitar polo acceso dun alumno con TEA a unha educación inclusiva rapidamente chegan a altos niveis de presión, esgotamento e mesmo desesperación. Aínda que reciben o apoio doutros pais/nais (grupos de apoio), de organizacións e redes especializadas, devandito apoio é moi limitado e insuficiente. O Comité constatou que despois da etapa de escolarización obrigatoria (21 anos de idade) existen poucas oportunidades para que o alumnado con TEA exerza o seu dereito á participación e inclusión social. As vías a dispoñibilidade deste alumnado, principalmente aquel con maior necesidade de apoio, consisten repetidamente en rutas segregadas tales como talleres protexidos, centros de ocupación, ou a permanencia na casa ou nun centro de día, que recibe a persoas con TEA de 17 a 70 anos. O Comité constatou que entre os profesionais entrevistados existe unha percepción común de que o coidado institucional de longa duración é o único futuro para certas persoas con TEA entrando á idade adulta. Observa que un alumno/a que seguiu o currículo do centro educativo especial, aula especial ou educación combinada, non obtén o mesmo título que os seus pares senón un certificado para poder traballar e poder acceder a formación vocacional segregada.

Ademais do estigma e a discriminación a persoas con TEA, outro factor estrutural da violación do seu dereito á educación é a discrepancia existente entre o marco xurídico e os recursos dispoñibles para a realización do dereito á educación inclusiva, froito da falta dunha verdadeira vontade política para tal fin. Esta problemática transcende ao conxunto de países da Unión Europea.

Por iso, o rol da escola é clave, pois o traballo mancomunado e cooperativo é o indicador de éxito nunha educación inclusiva. Non pode promoverse a inclusión desde un só suxeito sen gañarse a cooperación de todas as persoas. A escola necesita de líderes inclusivos que se comprometan a traballar en equipo para poder resolver as situacións e dilemas presentados no que a educación inclusiva é un proceso sistémico de mellora e innovación educativa. Isto leva a precisar que a inclusión como filosofía permitirá mellorar a calidade de vida de todo o alumnado para xerar sentimentos de benestar nas comunidades e contornas educativas.

Neste sentido, López (2004) sinala que para o noso grupo de profesorado o ensino é máis que unha mera colección de coñecementos e destrezas técnicas, moito máis que un conxunto de procedementos, moitísimo máis que un puñado de cousas que deben aprenderse. O ensino é un compromiso social, unha responsabilidade moral, que busca que o alumnado na súa interacción se converta en cidadáns de proveito e pleno dereito, en persoas de ben.

### 3. Diversidade do alumnado con TEA e Inclusión.

A inclusión é considerada en moitas ocasións como algo asociado a nenos e nenas con barreiras para a presenza, a aprendizaxe e a participación e só centrada nun único aspecto do neno ou nena, sen ter en conta a súa totalidade. Falamos de barreiras porque o termo de necesidades educativas especiais supón por unha etiqueta que pode conducir a reducir as expectativas do neno ou nena e mudando a linguaxe, poderemos mudar o trato discriminatorio e favorecer deste xeito a inclusión.

Cando falamos de barreiras para o xogo, a aprendizaxe e a participación, poden proceder dende calquera parte do centro sexa da súa distribución física, da súa organización ou mesmo das relacións entre os nenos e nenas e os adultos. Esténdese máis alá do centro e podemos atopalas tanto na comunidade como nas políticas locais e nacionais.

A realidade da inclusión é que abarca a todas e todos indistintamente e implica o recoñecemento tanto das diferenzas coma das semellanzas de todas as nenas e nenos. Isto non significa que o alumnado deba realizar determinadas tarefas ou actividades dunha mesma forma xa que hai que considerar que poden existir diferentes formas de realizalas, é dicir, implica un cambio considerándoo como un proceso de mellora continua. Falar de inclusión supón tamén que se deben reducir todas as formas de exclusión, eliminando todas as presións que impidan unha plena participación.

Booth, Ainscow e Kingston (2006) describen a inclusión como a eliminación de todas as barreiras para a actividade, a aprendizaxe e a participación de todos os nenos e nenas. Isto é, a inclusión vai máis alá de situacións concretas e ten que estar presente en todos os contextos; deste xeito, será preciso a participación de todos/as os profesionais e implicar tamén a todas as persoas e mesmo ás comunidades. Para ilo, é necesario reflexionar acerca das crenzas que temos relacionándoas cos valores inclusivos descritos por Ainscow e Booth (2000) como a confianza, o valor, a compaixón, a igualdade, a participación, a comunidade, o respecto pola diversidade, a sustentabilidade e a non violencia.

Booth, Ainscow e Kingston (2006) sinalan que cando falamos de inclusión na educación, podemos resumila nos seguintes apartados:

- Aumentar a participación dos nenos e nenas para reducir deste xeito a exclusión.
- Reestruturar as culturas, as políticas e as prácticas de todos os centros, facéndose sensibles á diversidade que se presente.
- Valorar a todos e todas por igual (nenos e nenas, asistentes persoais e profesionais).
- Considerar as diferenzas entre os nenos e nenas coma un recurso de apoio ao xogo, a aprendizaxe e a participación, en lugar de consideralo como un problema a resolver.
- Recoñecer o dereito aos nenos e nenas á unha educación e a un coidado na súa localidade, sen excepción.
- Facer melloras que inclúan tanto aos profesionais coma aos nenos e nenas.
- Reducir as barreiras para o xogo, a aprendizaxe e a participación de todo o alumnado, independentemente das barreiras que poidan existir.

- Aprender das situacións nas que se tenten superar as barreiras no xogo, na aprendizaxe e/o una participación, para lograr así a beneficiar a todo o alumnado.
- Acentuar tanto o proceso desenvolto como os logros finais.
- Fomentar relacións duradeiras e satisfactorias entre os centros e as súas comunidades.
- Recoñecer que a inclusión en Educación Infantil é tamén unha forma de inclusión na sociedade.
- Poñer en marcha os valores inclusivos.

Cardona (2006) sinala que existen determinadas condicións que forman a base da educación inclusiva, partindo dunha actitude positiva cara as capacidades de aprendizaxe de todos e todas, un coñecemento básico por parte do profesorado do grupo, a aplicación de métodos e procedementos de adaptación da ensinanza e do currículo, o apoio de nais, pais e profesores/as e, por último, a oferta de iguais oportunidades ao alumnado para participar (Booth, Ainscow e Kingston, 2006). Estas condicións deben estar moi presentes nas escolas inclusivas e como sinala Giangreco et al. (1997) débese partir dunha serie de características dos centros nos que a educación inclusiva está presente:

- O traballo en equipo colaborativo, caracterizado por ter uns obxectivos comúns, esencial para a calidade da educación inclusiva.
- As ideas e crenzas compartidas.
- A co-responsabilidade coa familia.
- Profesores e titores comprometidos.
- Relacións claras e ben establecidas entre os diversos profesionais.
- Uso efectivo dos apoios.
- Realización da adaptacións curriculares.
- Existencia de procedementos para avaliar a eficacia da inclusión.

A escolarización nunha escola inclusiva non debe referirse a “*inserir*” ou “*meter dentro*” a alguén que queda fóra do sistema educativo, senón que debe darse unha resposta axeitada á diversidade, tanto por parte das Administracións educativas coma dos profesionais da educación e non exclusivamente dos profesionais especialistas.



A escola inclusiva é aquela que abarca a todo o alumnado, sen excepcións, garantindo a eliminación das prácticas de exclusión. Cando falamos dunha escola inclusiva, debemos tratar de adaptarnos ao que o alumnado demanda, xa sexa un axuste nos tempos, nas actividades ou no propio currículo, entre outros.

A escola inclusiva é quen educa a todo o alumnado en ámbitos ordinarios (Stainback e Stainback, 1999); a atención á diversidade debe fomentar a participación de todo o alumnado, considerando como enriquecedora para o grupo a superación de calquera barreira para a presenza, a participación e a aprendizaxe, coñecendo e respetando os diferentes ritmos de aprendizaxe. Booth, Ainscow e Kingston (2006) conciben o apoio á diversidade dende unha perspectiva ampla e consideran que proporcionar apoio ás persoas é só unha das formas de aumentar a participación do alumnado. Os apoios poden vir dos diferentes profesionais cando planifican as actividades tendo en conta a todo o alumnado, os seus puntos de partida, estilos de aprendizaxe, etc. Stainback e Stainback (1999) sinalan que estes apoios deben ser naturais e accesibles (as familias, os propios alumnos, os compañeiros e compañeiras de centro e a comunidade) e, polo tanto, complementarán os apoios de carácter máis formal ou profesional.

As escolas que valoran a diversidade enfatizan a necesidade de incluír a todo o alumnado tanto nas actividades como nos obxectivos da educación. Para isto, será preciso que fomentemos a flexibilidade e “crear escolas onde todos os nenos e nenas aprendan a aprender” (Ballard, 1999). Calquera estratexia didáctica que pretenda atender á diversidade debe contemplar o principio de globalización; cando falamos do principio de globalización quérese transmitir que o protagonista é o alumnado e as disciplinas son uns instrumentos para o seu desenvolvemento integral. Neste sentido, nun enfoque globalizador, as nenas e nenos son o centro do proceso de ensinanza-aprendizaxe.

A atención á diversidade debe entenderse dende un enfoque globalizador que abarcará todo o alumnado, con ou sen TEA. Deste xeito, a aprendizaxe en interacción con outras persoas como outros mestres e mestras e compañeiros e compañeiras é parte importante no proceso xa que engloba a todo o alumnado. Para que a aprendizaxe dos nenos e nenas sexa significativa, será necesario que o proxecto educativo, as actividades, contidos, ... sexan deseñados dende unha perspectiva globalizadora. Enténdese por globalización a

capacidade que teñen as persoas de aproximarse ao obxecto de coñecemento, de aprehender as súas características de modo integral, completo e relacionado, para posteriormente por procesos de análises e sínteses ir completando e establecendo novas relacións sobre esa información (Baña e Losada, 2017).

Whenmeyer e Schalock (2001) recoñecen a gran importancia do construído de calidade de vida na educación, pero sinalan que, aínda non existe unha plena comprensión do mesmo. A pesar diso, podemos observar que nos últimos anos houbo un avance significativo xa que se aprecia o uso do concepto en distintas prácticas educativas. A inclusión comunitaria, o emprego ou a vida independente adulta serán inalcanzables para moitos estudantes con TEA si na educación non se lles prepara suficientemente para avanzar en dimensións persoais de calidade de vida. Algunhas investigacións mostran interese por estudar as relacións entre calidade de vida e autodeterminación, pois a autodeterminación pode ser un fío condutor da calidade de vida (Whenmeyer e Schalock, 2001). Destas investigacións pódese sinalar que o concepto de autodeterminación relaciónase actualmente coa independencia e autonomía da persoa (Whenmeyer, 2006). É un concepto que serve para examinar a progresiva toma de conciencia e control da súa propia vida por parte das persoas con calquera tipo de dificultade na aprendizaxe e na vida. A súa principal utilidade radica en servir como guía para a transformación necesaria da atención educativa guiando as boas prácticas profesionais podendo ser examinadas á luz deste concepto. Podemos dicir que aquilo que posibilite maior autodeterminación dos individuos vai na dirección correcta e aquilo que dificulte esa autodeterminación resulta regresivo (Verdugo, 2000; Schalock, 2004). Whenmeyer (1992, 2007) define a autodeterminación como:

“O proceso polo cal a acción dunha persoa é o principal axente causal da súa propia vida e das eleccións e toma de decisións sobre a súa calidade de vida, libre de influencias externas ou interferencias”.

A conduta autodeterminada, por tanto, é unha característica propia da persoa; agora ben, como se pode fomentar o concepto de autodeterminación na escola? Conseguir a autodeterminación para o alumnado nas escolas, teñan ou non discapacidade intelectual,

é unha tarefa tan complexa como a de atopar traballo e involucrarse nas súas comunidades cando son adultos (Whenmeyer, 1996).

Moitas son as tarefas que hai que levar a cabo para transformar as escolas ata convertelas en medios que faciliten as condutas autodeterminadas do alumnado, incluídos aqueles con maior diversidade. Entre estas tarefas están as seguintes:

- Diseñar ambientes escolares que ofrezan oportunidades para que o alumnado poida elixir e expresar as súas preferencias.
- Facilitar as interaccións de todo o alumnado, teña ou non discapacidades.
- Estimular o acceso a modelos de rol adulto no comportamento.
- Permitir a experiencia do éxito a todo o alumnado.
- Estender a experiencia de aprendizaxe do alumnado moito máis alá do currículo académico e da propia escola.

Para que estas tarefas se efectúen, é primordial e imprescindible o papel dos educadores; sen un primeiro paso de recoñecemento da importancia das habilidades relacionadas coa autodeterminación por parte do profesorado nada pode ser feito. Así mesmo, a práctica de modificacións do sistema escolar debe ser deseñada moi minuciosamente. Impulsar a autodeterminación na escola significa a transferencia do control e a responsabilidade ao alumnado e isto require instrución, estrutura e apoio. Para deseñar este novo sistema de funcionamento requírese a colaboración e a coordinación de todos: administración, profesorado, comunidade educativa, familia e o propio alumnado nunha práctica para a mellora da escola.

#### 4. A educación e o desenvolvemento das persoas con TEA.

Todo acto intelixente supón a existencia dalgún tipo de organización ou estrutura intelectual da que parte e no que se desenvolve; a comprensión da realidade sempre implica interrelacións múltiples entre as accións cognoscitivas e os conceptos e significados que estas accións expresan (Flavell, 1984); supoñen unha organización interna que posibilita a comprensión da nosa realidade. A organización mental é a tendencia a crear sistemas que integren os coñecementos que ten unha persoa acerca do seu entorno. Mediante unha boa organización ou estruturación mental adquirese unha maior flexibilidade mental; a flexibilidade mental é a capacidade dunha persoa de



modificar a súa organización perceptiva, o curso do seu pensamento ou o seu comportamento para adaptarse ás necesidades de cambio do medio ambiente en todos os tempos. En relación a iso, Piaget (1935) fala da construción do coñecemento e como os pensamentos chegan a formarse na mente das persoas; aí reside a preocupación e os esforzos do ser humano para crear ou construír unha concepción do mundo e da súa realidade para poder anticiparse e solucionar as dificultades que poidan xurdir. Para iso, Piaget fai relación á actividade global do neno ou nena e outras formas de representación; A súa teoría considera que o organismo é esencialmente activo e a través da actividade é como se van construíndo as propias estruturas, tanto biolóxicas como mentais. Considérase o desenvolvemento como un proceso de cambio interno, natural e espontáneo da conduta, non ligado á vontade ou conciencia da persoa. Vygotski (1983) e os seus colaboradores sinalan a importancia da construción do coñecemento social no desenvolvemento humano. O paso dun desenvolvemento estritamente biolóxico e madurativo a un desenvolvemento de carácter social é desde esta perspectiva unha característica específica da especie humana. A linguaxe fai de intermediario en toda percepción humana, cumpre o labor de analizar e sintetizar a información que ao seu poder, ordena o mundo percibido polos ser humanos e codifica as súas impresións. Así é como a linguaxe se converte nun instrumento decisivo do coñecemento humano ao facilitarlle a construción verbal e a extracción de conclusións sen achegarse ao mundo dos obxectos (Baña, 1990).

A psicoloxía do desenvolvemento e da aprendizaxe contemporáneas destacan con maior fincapé que a persoa con TEA presenta certos límites no desenvolvemento que son compensados por procesos indirectos e que dan lugar a un particular tipo de desenvolvemento intelectual; este desenvolvemento intelectual atópase coas limitacións dun medio social para levalo a cabo dun modo axeitado (Vygotski, 1983). Trátase de xerar os apoios que reduzan estas limitacións e, para iso, débense impulsar medidas de axuda que redunden na mellora das relacións sociais e nunha participación na comunidade onde se desenvolve a propia independencia e autodeterminación. A idea de supercompensación desempeña un papel predominante; W. Stern formula esta idea como aquilo que non mata, fai máis forte, indicando que a forza xorde da debilidade, as aptitudes das dificultades (W. Stern, 1923, páx. 145). Así como a vida de todo organismo

está orientada pola esixencia biolóxica da adaptación, a vida da mente está orientada polas esixencias do ser social. Non podemos pensar, sentir, querer, actuar sen que haxa ante nós algún fin (Adler, 1927, páx. 2). Construír todo o proceso educativo seguindo as tendencias naturais á supercompensación significa non atenuar as dificultades que derivan do defecto, senón tensar todas as forzas para compensalo, suscitar só tales tarefas e facelo en tal orde que respondan á gradualidade do proceso de formación de toda a personalidade baixo un novo ángulo. A educación non se apoia só nas forzas naturais do desenvolvemento senón tamén no obxectivo final cara ao que debe orientarse; o defecto non é só unha debilidade senón tamén unha forza. Neste sentido, a modificabilidade estrutural cognitiva presenta un enfoque de modificación activa, contrario a unha aceptación pasiva (Feuerstein, 1970). A característica principal deste enfoque é o logro do cambio no individuo, proporcionándolle ao mesmo tempo os medios necesarios para a súa adaptación ao entorno. Desde este enfoque considérase a intelixencia como un proceso dinámico de autorregulación, capaz de dar resposta aos estímulos ambientais; a persoa de baixo rendemento necesita dar un cambio ao seu patrón de desenvolvemento, o cal se consegue a través dunha interacción activa entre o individuo e as fontes internas e externas de estimulación. Na medida en que se produzan os cambios e as modalidades do desenvolvemento, o organismo mostrará unha maior predisposición ao cambio ou, mesmo, un nivel maior de modificabilidade.

É neste sentido onde xorde a formulación do problema que presentamos; se queremos axudar ás persoas con TEA a nivel educativo temos que coñecer as súas capacidades, as súas dificultades e o que caracteriza a esta poboación como TEA ademais de persoas que son por tanto diferentes (Baña e Losada, 2018); por iso propoñémonos realizar un estudo das persoas con TEA en educación primaria para plantexar liñas de actuación consonantes cos principios teóricos presentados anteriormente e defender esta nova liña de actuación baixo a perspectiva do rigor e as boas prácticas que deben presidir as actividades educativas na escola.

A inclusión como opción educativa implica modificacións organizativas, curriculares e ideolóxicas; pódese dicir que chega a ser unha cultura escolar. Para incluír necesítase da implicación de toda a comunidade educativa: pais, profesores, alumnos, persoal de

asistencia... No alumnado con Trastornos do Espectro Autista (TEA) estas modificacións inclúen o currículo, a organización da clase e un proxecto conxunto do Centro apoiado polos pais e a administración educativa. Este Proxecto precisa dun conxunto de axudas e asesoramento que implica directamente á administración educativa en canto a recursos humanos e materiais (formación, medios, instrumentos...).

A inclusión supón que o conxunto das persoas que forman parte deste proxecto comprométense cunha forma de facer escola, educar a alumnado con Trastorno do Espectro do Autismo no centro ordinario supón un reto que xa moitos profesionais están a asumir como obxectivo; para iso a escola necesita dalgún cambio que distintas institucións educativas levan esixindo e demandando; os documentos como o INDEX para a Inclusión ou os Manuais de Boas Prácticas son un bo exemplo diso; o centro ordinario cumpre coas condicións para responder satisfactoriamente a este reto pero necesita dunha serie de condicións ou premisas para responder a el con garantías de éxito. En primeiro lugar, é necesario adoptar o enfoque psicopedagóxico e sobre o paradigma de apoios con respecto á atención; en educación, a autoridade responde a un compromiso de esixencia e compromiso, esíxese, demándase e proporciónase axuda en forma de andamiaxe de Bruner (1966). Desde hai uns anos, reivindicase o enfoque persoal na educación (Arbea e Tamarit, 2003) que sinala que temos que formar persoas para vivir en sociedade, con calidade de vida e capacidade para decidir acerca das súas vidas; este enfoque persoal baseado na autodeterminación das persoas así como na súa calidade de vida, esixe achegarse aos proxectos das persoas, proxectos que queremos crear con elas e implementalos para vivir con elas pero tamén de partir das propias persoas, das súas capacidades (Vygotski, 1976) da súa sobrecompensación e do sistema de valores que fundamenta ~~no~~ noso sistema educativo e no que poden formar parte activa as persoas con Trastorno do Espectro Autista (Booth, 2006). Conseguir que estas persoas sexan capaces de facer cousas que lles interesen e desexen, forma parte deste principio e do obxectivo de educar persoas con capacidade para decidir e participar das súas vidas, é dicir, ser autodeterminados (Wehnmeyer, 2006).

Para iso o centro ordinario reúne as condicións precisas (Warnock, 1976) porque non existen distintas sociedades e distintas escolas e, a vontade reside en responder e

comprometerse a este reto con actitude positiva (García-Leiras, 2007) co obxecto de procurar prácticas de calidade e crear vidas de calidade nas aulas e os centros educativos. Para iso, todo o que necesitan as persoas con TEA cabe nun “maletín” (Baña, Losada e Fiuza, 2019) e a misión dos profesionais da educación consiste en responder as demandas concretas de cada día a estas persoas desde a capacidade e a expectativa de que son capaces e poden aprender.

Para iso, necesitamos do apoio das nais e dos pais, a coordinación na educación familiar e escolar, o dar pasos no mesmo camiño co obxecto de procurar a organización dos esquemas mentais destes alumnos e alumnas (Baña, 1998), o apoio aos profesionais da educación nas súas tomas de decisións así como o seu traballo coordinado, flexible e de equipo (García-Leiras, 2007). E a creación dunha rede de recursos por varias vías son dun gran valor para esta experiencia (Escribano et al., 2014). Educar a un neno ou unha nena con TEA supón un conxunto de adaptacións acerca do currículo ordinario, non un currículo en paralelo; estas modificacións fan referencia á atención ás diferenzas individuais. As persoas con TEA son persoas diferentes aos demais e diferentes entre si; deben de contemplarse nos distintos niveis de concreción curricular desde o Proxecto de Ciclo ou Etapa, da programación da aula á programación individual de clase. Isto require dunha definición dos roles do profesorado de apoio e ordinario conforme ao ensino adaptado que ten que partir dun Proxecto global e conxunto e, concíbese como un continuo entre dous extremos: os cambios habituais que o profesorado introduce no seu ensino para dar resposta ás diferenzas individuais (aprendizaxe funcional, contextual e significativo) e as adaptacións que se realizan no currículo ou Adaptacións Curriculares Significativas.

As adaptacións curriculares non son necesariamente individuais; previa a calquera adaptación é necesario a formación documental e administrativa da mesma e o ensaio de fórmulas de adaptación de proxección grupal e comunitaria e para iso, interesa coñecer, máis, as capacidades e o potencial de aprendizaxe de cada neno ou nena que a súa dificultade e facer fincapé en lograr a maior aproximación posible de todos os nenos e nenas ás mesmas experiencias educativas realizando, para isto, todos os axustes que sexan precisos. Neste contexto, o concepto de inclusión supón unha comprensión noutra

dimensión do concepto de atención, vivencia e desenvolvemento das capacidades de cada persoa, adecuando a educación a cada persoa, principio básico da actuación educativa en calquera contexto, calquera situación e calquera ámbito. Non é unha tarefa sinxela, concreta e fixa; máis ben é un procedemento singular suxeito a cambios, compromisos e situacións específicas; neste sentido, non existe un camiño para a inclusión, non ten un método único, non está suxeito a factores determinados.

Nesta realidade, atopámonos con profesionais comprometidos e é necesario que cada un funcione en cada entorno desta cadea para formar unha persoa. Neste contexto, necesitamos un ensino máis persoal, máis rico nas súas diferenzas cun trato diferencial para cada alumno en función das súas competencias, destrezas e capacidades. Neste contexto, a persoa con TEA non é nin máis nin menos que as outras persoas e necesita de educarse como tal; non ten máis dereitos nin máis obrigas que un neurotípico. Como todas as demais, debe aprender a convivir coas demais, aprender as súas normas, as súas regras, os seus hábitos, as súas actitudes, valores e procedementos necesarios para vivir como unha máis. Non se trata de expor se se pode ou se debe; trátase de proporcionarlle os mesmos medios que a todo cidadán/a se lle facilitan. Neste senso, a escola debe avogar por un ensino de calidade cunha aprendizaxe funcional, natural, contextual e significativa. Se todos o alumnado neurotípico necesita de distinta axuda (en cantidade e calidade, o que Bruner define como andamiaxe), o alumnado con TEA necesitará da axuda que precise, demande e necesite. Neste contexto, o proxecto debe basearse nunha forte coordinación nun Centro Inclusivo, coa axuda e o asesoramento dos profesionais especialistas, determinando os programas a desenvolver así como os obxectivos en cada etapa; o apoio dos/as profesionais especializados son necesarios en función das necesidades e os programas a desenvolver, a formación do profesorado de aula, a axuda aos pais/nais en canto educadores e a posta en marcha dun servizo que facilite os recursos educativos, serva de asesoramento familiar, de axuda específica ao alumnado en canto facilite a inclusión daqueles, asesoramento e axuda as profesionais da educación e os elaboradores dun seguimento continuado e formativo. A inclusión curricular implica modificacións organizativas, curriculares e ideolóxicas, é dicir, onde a resposta educativa debe facilitar como funciona a escola, que se espera dela e un sistema de comunicación funcional; aprender a vivir coa diferenza non resultando estrano e sentíndose aceptado/a.



Para iso, o currículo debe ser común e único o que significa que non sexa uniforme ou homoxéneo.

Fronte a un modelo deficitario, baseado nun enfoque do currículo de carácter racional e tecnolóxico que adopta en moitos contornos educativos, débese apostar por un modelo cultural-integrador, que adopta como forma de individualización no que atender ás diferenzas individuais do alumnado. As características definatorias deste ensino adaptativo son :

- Interesa máis coñecer as capacidades e o potencial de aprendizaxe de cada neno ou nena que as súas dificultades.
- Faise fincapé en lograr a maior aproximación posible de todos os nenos e nenas ás mesmas experiencias educativas realizando para isto todos os axustes que sexan precisos.

#### 5. Discusión e Conclusións.

O ensino adaptativo só é concebible como un proceso de carácter continuado e cíclico porque implica unha corrección e axuste continuado das propostas en función dos resultados obtidos, sendo as encargadas de guiar as sucesivas fases do desenvolvemento; a aprendizaxe é posible en tanto que sexa un continuo proceso de axuste entre as tarefas propostas e as que o alumnado é capaz de facer. Supón a necesidade dun diagnóstico inicial da situación, un diagnóstico interactivo que contemple tanto as necesidades educativas persoais como o contexto de aprendizaxe e culminará coa avaliación de competencias curriculares. Nela, o traballo cooperativo e coordinado constitúe a dinámica de acción máis apropiada para pór en práctica este tipo de adaptacións.

Wang (1995:pp. 21) sinala esta forma de entender a educación adaptativa á diversidade precisando que “o termo adaptativa refírese á modificación dos contornos de aprendizaxe do centro para responder dun modo efectivo ás diferenzas do alumnado, como ao desenvolvemento das súas capacidades para que aprendan nestes contornos. De feito, a realización efectiva deste enfoque require a incorporación dunha gran variedade de métodos de ensino que proporcionen experiencias de aprendizaxe que encaixen nas características persoais de cada un do alumnado: intereses, capacidades e coñecementos”.

Desta forma, consideramos que as habilidades escolares funcionais son as que, de forma tradicional, levaron o peso da aprendizaxe e coas que se relacionou exclusivamente "a educación". O alumnado con TEA necesita unhas adaptacións precisas do currículo como pode ben deducirse dos resultados da investigación e, en consecuencia, dos contidos e obxectivos educativos. O importante é que as ampliacións e adaptacións se fagan en base aos elementos que teñen en común e non só en base aos elementos específicos. O alumnado con TEA debe participar en todas as experiencias e oportunidades que se ofrecen a todo o alumnado nas contornas menos restritivas e máis naturais. Os obxectivos e contidos educativos serán relevantes, deben posibilitar aprendizaxes de futuro, significativos, con sentido para o propio alumnado, funcionais e axeitados á idade cronolóxica, en base aos contextos naturais, que promovan a participación activa do alumnado, tendo en conta os intereses de persoas da súa mesma idade. Complementar o termo de habilidades académicas co de funcionais matiza e expresa con claridade o que se espera da súa aprendizaxe, que non é unha aplicación meramente mecánica da lecto-escritura, cálculo e coñecementos culturais, senón unha aplicación útil (funcional) das súas aprendizaxes á vida do alumnado, a contornas concretas e con posibilidade de ampliación no futuro. Facilitar a adquisición de habilidades académicas xeralizadas (lectura, escritura e cálculo) ou no seu caso habilidades funcionais e promover os coñecementos e valores básicos que permitan a comprensión e acceso á contorna e á cultura, son obxectivos prioritarios a ter en conta durante a escolarización obrigatoria do alumnado con TEA.

Para ilo, debe terse en conta o seu ritmo e capacidade, ofertándolle linguaxes alternativas e /ou aumentativos si os demanda, materiais adaptados e diversificados para cada materia, introducindo as novas tecnoloxías que lle faciliten non só un mellor acceso ao currículo senón tamén ferramentas de traballo que fagan que os resultados da súa aprendizaxe sexan máis positivos (por exemplo escribir con ordenador cando se teñen graves dificultades motrices), que ademais garantan unha mellor calidade de vida ao ter máis posibilidades de relación, capacidade de elección, coñecemento dos seus dereitos e procurando un benestar físico e material que lle permitirá formar parte activa da sociedade na que vive.

Barton (2008) sinala neste sentido as seguintes estratexias: adoptar compromiso de cambio (proporcionar liderado para o cambio, comprender a necesidade de abordar prácticas inclusivas, observar modelos inclusivos), planear o cambio (desenvolver unha visión de prácticas inclusivas, identificar necesidades, establecer metas, desenvolver un plan estratéxico), prepararse para o cambio (participar no desenvolvemento profesional e proporcionar asistencia técnica nas clases) e apoiar o cambio (manter o apoio administrativo, asignar os recursos adecuadamente ás necesidades).

Os centros educativos, para comprometerse co cambio, deben iniciar un proceso de reflexión e avaliación sobre a súa organización e a súa práctica educativa e ver en que situación se atopan. Para iso contarase con documentación que axude a coñecer e acordar aspectos sobre o concepto de calidade de vida e a nova definición de TEA, tales como:

- Diseñar e implementar plans de mellora continua.
- Procurar resultados da avaliación rigorosos e precisos centrados na mellora.
- Definir misión, visión e valores do centro (proxecto educativo).
- Definir sistemas de comunicación interna e externa.
- Definir canles de participación de toda a comunidade.
- Definir sistemas de avaliación.

Neste proceso deben estar implicados todos os membros da comunidade educativa sendo imprescindible que todos os profesionais implicados formen parte dos foros de debate, de reflexión e de toma de decisións. Por tanto, no deseño da organización anual do centro, debe preverse a compatibilidade dos horarios do persoal coa necesidade de reunirse e un proxecto educativo que responda as necesidades dos alumnos e as súas familias, que recolla as súas expectativas e os plans de mellora continua.

Para conseguir a implicación da comunidade educativa, unha vez realizada a avaliación e establecidas as liñas de mellora, poden organizarse equipas de traballo que desenvolvan plans de mellora concretos (plan da motivación para a lecto-escritura, plan para unha maior participación das familias na vida do colexio, plan de incorporación e utilización dos medios tecnolóxicos). Desde o ámbito concreto da educación, é necesario dar

respostas coherentes desde todos os servizos. Unha maior coordinación entre os diferentes servizos evitaría sufrimentos e perdas de tempo ás familias e contribuiría sen dúbida a mellorar a calidade de vida das persoas con TEA.

## Referencias

- Adler, A. (1927). *The practice and theory of individual Psychology*. NY: Doubleday & Co.
- Ainscow, M., Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK
- Arbea, L., Tamarit, J. (2003). De la capacitación a la autorrealización: hacia una nueva conciencia profesional. Pamplona: CREENA.
- Ballard, K. (1999). *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Psychology Press.
- Baña, M. (1998). Os procesos de construción de coñecemento e a aprendizaxe escolar. Santiago: Tórculo Edicións.
- Baña, M. & Losada-Puente, L (2017). *Autodeterminación y alteraciones del desarrollo intelectual*. EAE.
- Baña, M, Losada, L. y Fiuza, M. (2019). La atención educativa a la diversidad en el comportamiento del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) para su inclusión. En S.Alonso, J.Romero, C. Rodriguez y J. Sola (eds.): Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos. Madrid: Dykinson. ISBN: 978-84-1324-492-1
- Baña y Losada (2023). Personal risk factors regarding the presence of autism spectrum disorders. *European J Ed Res.*;12(4):1709-1718.
- Barton, L. (Comp.)(2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid, Morata.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusión. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2000). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. S. (1966) *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Mass: Belkapp
- Cardona, M<sup>a</sup> . (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Escribano, L. et al. (2014): “La aplicación de un plan de apoyo positivo en el contexto escolar”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (3): 74-89.
- Feuerstein, R. (1970). A dynamic approach to causation, prevention, and alleviation of retarded performance. En C. Haywood (Ed.), *Social-cultural aspects of mental retardation* (pp. 287-293). Nueva York: Appleton, Century & Crofts.
- García-Leiras, E. (2007). O centro ordinario como resposta. En CEFORE (Ed.), *Educación con Retos: Autismo e trastornos do desenvolvemento* (pp. 17-26). Lugo: Xunta de Galicia.
- Flavell, J. (1984). *Cognitive Development*. U.S.A.: Prentice-Hall.
- Giangreco e alt.(1997). Helping or Hovering? Effects of Instructional Assistant Proximity on Students with Disabilities. *Exceptional Children* 64 (1) 7-18
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2017). Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en)
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral del niño*. Madrid: Beltrán.
- Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 203-216

- Stainback, S. y Stainback, W. (Coords.). (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea
- Verdugo, M.A. (2000). Programa de habilidades de la vida diaria (PVD). Programas conductuales alternativos. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. (dir.) (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú
- Vygotsky, L. (1976) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Stern, W. (1923). *Psychology and personality. New ideas in psychology*. Worcester MA: Clark University Press.
- Vygotski, L. (1983). *Obras Escogidas V. Fundamentos de defectología* (traducido por Blank, J.G.). Madrid: Visor.
- Wang (1995). *Atención a la diversidad del Alumnado*. Narcea. Madrid.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education needs. REport of the commitee of enquiry into the education of handicapped children and Young peopel*. HMSO. London.
- Wehmeyer, M.L. (1992). La autodeterminación como resultado educativo. *Autodeterminación a lo largo de la vida: Independencia y elección para personas con discapacidad*, 17-36
- Whenmeyer, M.L. (2006). Factores intraindividuales y medioambientales que afectan a la autodeterminación. *Siglo Cero*, 37(4), 47-56.  
<http://sid.usal.es/docs/F8/ART9355/articulos4.pdf>
- Wehmeyer M., Schalock R. (2001). Selfdetermination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.
-

La visibilidad de barreras para la inclusión en las familias de personas con TEA

Isabel García García

Universidade da Coruña

Campus de Elviña, s.n. Facultade de Ciencias da Educación. A Coruña

**Resumen:**

La presencia de un hijo con algún tipo de diversidad funcional dentro del entorno familiar constituye un grave factor de riesgo para la estabilidad de esta.

Una persona con TEA comprende una serie de alteraciones que le pueden afectar en mayor o menor medida a la interacción social, el comportamiento y la comunicación desde el nacimiento. Todos ellos tienen en común las dificultades en la comunicación y su comportamiento adaptativo.

Una familia tiene como objetivo cuidar a las personas que conviven con ella y educar para que lleguen a ser lo más autónomos posibles, aprendiendo a relacionarse con su entorno. Los primeros aprendizajes de los más pequeños siempre surgen en el seno de la familia, y es aquí donde surgen los apoyos incondicionales y las oportunidades para el desarrollo de la persona.

*Palabras Clave:* Familia, alumnado con TEA, Personas, Calidad de vida. Inclusión Social.

## **The visibility of barriers to inclusion in the families of people with ASD**

### **Abstract**

The presence of a child with some type of functional diversity within the family environment constitutes a serious risk factor for its stability.

A person with ASD comprises a series of alterations that can affect social interaction, behavior and communication to a greater or lesser extent from birth. All of them have in common the difficulties in communication and their adaptive behavior.

A family's objective is to take care of the people who live with it and educate them so that they become as autonomous as possible, learning to relate to their environment. The first learning of the little ones always arises within the family, and it is here where unconditional support and opportunities for the development of the person arise.

*Keywords:* Family, students with ASD, People, Quality of life. Social inclusion.

### **1. La familia y el nacimiento de un hijo con TEA**

El nacimiento de un niño con TEA en la familia supone modificar las expectativas que esta tenía para él, y reformular otras. En función del contexto familiar, de los apoyos y las oportunidades que les brinden a los niños, su desarrollo será mejor o peor.

Claro es que no es fácil encajar el golpe del diagnóstico, y para muchos padres, las reacciones emocionales que se pueden encontrar hasta que aceptan a su hijo con el trastorno, se pueden comparar a un duelo por la muerte de un ser querido (Paniagua, 1999). Este duelo consta de 4 fases, aunque no todo el mundo pasa por todas ni les dura lo mismo. Estas fases son:

- Fase de shock (bloqueo)
- Fase de negación (ignoran el problema como si no existiera)
- Fase de reacción (intentan comprender la discapacidad)
- Fase de adaptación y reorientación (fase más realista y práctica).



Como expone Lavado y Muñoz (2023), los futuros padres comienzan a prepararse para el nacimiento de su bebé, tanto a nivel personal, por la adquisición de un nuevo rol, como en lo relativo a su entorno, y generan unas expectativas acerca de cómo será su futuro y el de su hijo. Desde que nace el bebé, los padres continúan su proceso de transformación y adaptación, tratando de introducir cambios en su funcionamiento para proporcionar un entorno que favorezca su desarrollo adecuado desde los primeros meses de vida. Sin embargo, en ocasiones los padres u otra persona pueden detectar comportamientos diferentes de las que muestran otros niños de su misma edad. En este momento es cuando se despiertan las sospechas de que algo no va como se esperaba. Cuando esto se confirma, la familia debe hacer frente a emociones y cambios en su funcionamiento que le permitan adaptarse a la nueva situación y restaurar su equilibrio.

Como apunta Giné (2001), esta situación provoca siempre, en mayor o menor medida una crisis que se caracteriza

- a) Un fuerte impacto psicológico y emocional
- b) Un proceso de adaptación y redefinición del funcionamiento familiar
- c) Cambios en la relación de pareja
- d) La necesidad de ayuda y de asesoramiento.

### **La adaptación del núcleo familiar a las necesidades del niño**

Además de todo este proceso de readaptación de la situación, tener un hijo con TEA implica como dice Paniagua (1999) una preocupación por el presente y el futuro del niño, decidir tratamientos médicos, elegir profesionales y opciones educativas, aumento de dedicación, gastos extraordinarios (en médicos, ortopedia, educación y rehabilitador), y un futuro lleno de interrogantes e incertidumbre. Las etapas del ciclo vital se prolongan, ya que el hijo crecerá y se desarrollará más atípicamente, necesitando que la familia esté pendiente de tareas normalmente asociadas al cuidado de un hijo menos de edad (West, 1986).

Aún así, el proceso de acomodación de la familia al desarrollo del niño diferirá en que los padres tienen que ser más selectivos a la hora de plantear las actividades para el cuidado de sus hijos, y las rutinas son más complejas (Gallimore, Coots, Weisner, Garnier y

Guthrie, 1996). Afirman que la acomodación que tienen que realizar estas familias ante las dificultades del niño presentan un programa mixto de continuidad y cambio, con momentos de transición que puede generar mayor estrés. Como expone Baña (2015), los factores que intervienen en la variedad de respuestas adaptativas de las familias son:

- Las características del niño
- Creencias familiares sobre el desorden del hijo
- Ajuste familiar
- Angustia psicológica
- La calidad de las relaciones familiares
- Sistema de apoyo
- Recursos externos.

Es sabido tal y como indica Bertalanffy (1976) que la alteración en cualquier miembro de la familia afecta a su conjunto, por lo que tener un hijo con TEA modificará el clima familiar tanto en responsabilidades, madurez, dedicación, recursos de los que disponen los componentes de la familia y relaciones entre ellos y con el resto de la sociedad. Todo ello requiere un ajuste en el funcionamiento familiar, desde la adaptación física de la vivienda, para reducir problemas de conductas, modificaciones en los sistemas de comunicación o disminución de las posibilidades de ocio y desarrollo profesional por dedicación al cuidado del hijo.

La AETAPI, 2001, destaca tres tipos de necesidades que hacen que las familias con un hijo TEA sean más vulnerables a sufrir estrés. Estes son:

- Utilitarias: necesidades de aprender estrategias para el control de conductas y supervisión del hijo.
- Psicológicas: creación de lugares y espacios para compartir ideas, sentimientos, información sobre el diagnóstico e implicaciones del autismo en distintos contextos.
- Instrumentales: información acerca de cómo favorecer el desarrollo, organizar el tiempo y la energía de la familia, cómo afrontar la educación...

Como Baña (2015) indica, para disminuir el estrés familiar, la intervención iría dirigida a :

- Aumentar la sensibilidad de las familias cara las posibilidades y competencias de sus hijos.
- Estimular la participación del hijo con desorden en rutinas diarias de la familia.
- Promover en la familia el desarrollo de actitudes y valores sensibles a la diferencia.
- No anteponer el saber experto del profesional al saber educativo de las propias familias.
- Incidir en factores protectores de los impactos negativos de la crianza de estos niños: mejores relaciones familiares, crear estilos de afrontamiento más adecuados, ampliar redes de apoyo a los padres...

Es cierto que la adaptación en las familias no depende sólo de la presencia del hijo con TEA, sino de la interacción entre el suceso estresante, los recursos de la familia y la estimulación de la seriedad del suceso, esto determinará el grado en que la familia presente más tensión o menos. Baña (2015) expone que gran parte de estas familias no presentan problemas graves de adaptación a la tensión. Sería la existencia de una serie de aspectos de la persona y el trastorno, de la situación y el contexto en que se da, que pueden influir en agravar o aliviar la tensión que en la que la familia se puede encontrar.

## **2. La importancia de la salud mental en la familia**

Debemos de discernir entre la calidad de vida que se le dé al niño con TEA, y la del entorno familiar, aunque estén directamente relacionados uno con el otro.

A nivel familiar, un diagnóstico tal afecta a toda la estructura, alterando su calidad de vida, ya que se va a modificar tanto su situación laboral como económica como de hábitos diarios (Mount y Dillon, 2014). Como muy bien expone Lavado y Muñoz (2023), esta situación genera una sensación de carga, la cual se ve acrecentada en las familias con pocos ingresos, cuando el niño es pequeño y con diagnósticos con mayor afectación. También existen diversos estudios que afirman que el mayor peso recae mayoritariamente en el cuidador principal, la cual es la madre en gran parte de los casos. Si además el niño tiene conductas agresivas, esto genera más cansancio en el entorno familiar, así como agotamiento, aislamiento social y necesidad de respiro (Hodgetts et al.,2013). Se encuentran algunas barreras más como es la dificultad para conciliar el cuidado de los hijos con el trabajo. Muchas veces, la comorbilidad con otros trastornos, hacen que los cuidadores tengan que abandonar o reducir su jornada laboral, generando más dificultades económicas en la familia.

Hamre (2018) indica que los niños con TEA tienen mayor probabilidad de vivir en hogares monoparentales, encabezados principalmente por las madres.

En cuanto a tener más hijos, en gran parte de los hogares que ya tienen un niño con TEA, deciden no tener más hijos, sin embargo, en los hogares que presentan un alto nivel de adaptabilidad, basado en un estilo cognitivo flexible y un mejor manejo de la vida después del diagnóstico (Navot et al.,2016).

Brun (2013) opina que los padres que no tienen más hijos que el niño con TEA volver a vivir la paternidad les produce miedo a tener otro hijo que pueda tener la misma patología. Además, presentan muchas dudas acerca de cómo afectaría al niño con TEA la presencia de un nuevo miembro en la familia, ya que su posesividad lo complicaría mucho.

Ven complicado el ofrecer a cada hijo lo que de manera diferente necesitan, sin que las diferencias sean mal vividas. En muchos casos, los padres sienten como una injusticia la prohibición al hijo sano aquello que se le permite al niño con TEA. La culpa por la que tiene que soportar el hermano sin trastorno, no ayuda para imponer las exigencias que se necesitan para la educación del hijo.

Generalmente, los padres que se aventuran a tener otro hijo después del niño con TEA, consultan por sus otros hijos por la preocupación de que puedan estar afectados, o porque necesitan ayuda para explicarles el trastorno de su hermano, o porque algunas conductas del hijo no afectado producen confusión y temor de que apunten a un trastorno.

Cuando las familias reciben información y formación adecuada a través de programas de intervención y grupos de apoyo específicos la salud mental de ellas mejora, así como el funcionamiento familiar y calidad de vida, los estilos de crianza y la creación de redes de apoyo. Todo esto hace que el nivel de estrés en los padres disminuya, favoreciendo la adaptación a la nueva situación familiar. Las familias aprenden a reducir la rigidez, así como a disponer de estrategias para gestionar de forma más positiva y eficaz el día a día, favoreciendo la socialización, ampliando el conocimiento en de las actividades que se realizan en comunidad y la utilización de servicios fuera de la escuela. Todo esto conlleva efectos positivos tanto en los padres como en los niños. También se dan los casos opuestos en los que las familias se aíslan e interactúan cada vez menos socialmente, conllevando

mayor tensión y adaptación familiar, lo cual probablemente influya para agravar la situación lejos de mejorarla.

El papel de las familias es imprescindible para conseguir que los niños con TEA progresen. Para ello, es necesario dotar de posibilidades y oportunidades proporcionando experiencias a los niños, tanto en el colegio como con el entorno. Tal y como expone Guralnick (1997; 1998), los factores básicos a la hora de regir el curso del desarrollo del niño depende de factores próximos, que condicionan el progreso del niño, como son la calidad de las transacciones padres-hijos; las experiencias con el entorno físico y social que los miembros de la familia le ofrecen al niño y los hábitos de la familia que aseguran la salud y seguridad del niño, atención sanitaria, alimentación y ausencia de violencia. Por otra parte, los factores distales, que son los que están constituidos por las características de la familia, y se distinguen las características personales de los padres (nivel de educación, la salud, el equilibrio emocional, las creencias y valores culturales, así como la manera de afrontar los problemas); y las características de la familia, así como la calidad de la relación de pareja, los recursos disponibles y la facilidad de acceso a redes de apoyo.

Aún así, no existe un patrón de comportamiento generalizable a todos los niños con TEA ni para todas las familias. En función de las características del niño con TEA y de las características de la familia y de cómo acojan el trastorno del niño van a repercutir positivamente o negativamente en sus relaciones.

### **3. Los hermanos de niños con TEA**

Es importante no olvidarnos de que en los núcleos familiares compuestos por más un hijo con TEA el papel que desempeñan los hermanos es esencial. Existen estudios que demuestran que la ambivalencia afectiva que presentan los padres también es sufrida por los estos niños. En muchos hogares es curioso que no se habla del problema tan grande que sacude su realidad diaria y que presenta un fuerte impacto en sus vidas y sobre la familia. Establecen un mutismo entre el no poder preguntar del hermano y la dificultad de dar una explicación de los padres por pensar que el conocimiento de la realidad puede afectarle más. En general, se acepta la idea de que el impacto de un miembro con TEA sobre sus hermanos depende del clima social familiar y de las relaciones entre padres-

hijo con TEA (Molina, 1999). Muchas veces los padres se preocupan porque la interacción con el hijo sin trastorno es menor, debido a las demandas de atención y cuidado que requiere el hijo con TEA (Sim et al.,2017). En diversas ocasiones, son los propios hermanos que constatan que aunque percibieran que recibieran menos atención en ocasiones o ayuda, cuando realmente habían demandado dicha ayuda siempre la recibieran (Herman, 2014). La aparición de estos sentimientos y percepciones va a depender en muchas ocasiones de la comunicación e información que reciban sobre el trastorno del hermano con TEA. Elizalde (2016) dice que los padres que se comunican abiertamente con sus hijos y les informan de su situación y necesidades del hermano con TEA, tienen más comprensión y mejor aceptación del trato diferencial que pueda haber entre ellos respecto a la atención recibida, cumplimiento de normas y sentimientos de ambivalencia.

Los sentimientos de los hermanos pueden ir desde el resentimiento o indiferencia al cuidado y apoyo. Esto va a depender de factores como el género, capacidad de recuperación, número de hermanos u orden de nacimiento (Post et al.,2013). Encuentran menos desajustes conductuales, emocionales y sociales en las hermanas que en los hermanos. También mejor ajuste cuando existe un tercer hermano con desarrollo típico o cuando el hermano con desarrollo típico es el mayor. Sin embargo, cuando el mayor es el hermano con TEA existen más problemas. Herman (2014) expone que los hermanos de los niños con TEA dan menos importancia a la escuela, ya que dan prioridad a otros aspectos de la vida y de la familia. Esto no quiere decir que obtengan rendimientos académicos menores. Tampoco suelen realizar actividades extracurriculares, ya que en muchas ocasiones se les otorgan responsabilidades en el hogar y familiares que hacen que tengan menos tiempo.

También es importante destacar el tipo de relaciones existentes entre los hermanos con TEA y sin TEA, y se sabe que las interacciones entre ellos son más limitadas y menos tiempo compartidos entre ellos (Herman,2014).

#### **4. La relación de pareja**

Anteriormente citamos la relación existente entre la pareja, ya que será positivo para el niño que sea cordial y de cooperación entre ellos.

Es normal que con la presencia de un niño con TEA suelen aparecer más conflictos entre la pareja, estrés e insatisfacción conyugal tal y como demuestran diversos estudios (Lavado y Muñoz, 2023). Generalmente, tanto los padres como las madres con niños con TEA afirman tener mayor número de conflictos que las parejas que no tienen niños con trastornos. Esta percepción de empeoramiento es más común en el caso de las madres. Estes conflictos, muchas veces están ligados a aspectos como la existencia de culpabilidad mutua ante el diagnóstico, o escaso apoyo percibido entre los miembros de la pareja, reducción del tiempo dedicado al otro y de comunicaciones efectivas, bajos ingresos familiares...

Se encuentran niveles de estrés muy altos en estas familias, dando lugar a sentimientos de incertidumbre y aislamiento. Sin embargo, la manera de afrontar las diferentes situaciones que se les presentan, cuando es con humor, la participación en actividades familiares o las muestras de gratitud al otro hace que se sienten más unidos y sobrelleven mejor la situación.

Que exista mayor o menor insatisfacción en los padres de niños con TEA va a depender de del alto o bajo funcionamiento de los niños. Sin embargo, las madres están más influenciadas por los problemas de comportamiento de los niños sin guardar ninguna relación con la edad, género o discapacidad intelectual. Así pues, las madres que tienen interacciones más negativas con su hijo, van a desarrollarlas también con su cónyuge. Esta situación hace que gran número de estas familias tomen la decisión de divorciarse.

## **5. Conclusiones**

De todo esto, apreciamos la necesidad de la intervención parental más que individual para el niño con TEA y de dotar a los más cercanos de estrategias que les permita satisfacer tanto las necesidades de sus hijos como las suyas propias, así como de aprender a manejar situaciones determinadas. La habilidad para la familia de aprender a reconducir y de resiliencia ante situaciones difíciles o periodos de dolor emocional es importante para la elaboración de una realidad compleja y dolorosa.

Es por eso que el “cuidador debe cuidarse para poder cuidar”, y realizar la labor de manera más adecuada.

Como expone Lavado y Muñoz (2023), se observan efectos positivos cuando se trabaja en:

- Adaptación al diagnóstico: recibir información individualizada, compartir experiencias o aprender a gestionar las emociones que acontecen en el momento del diagnóstico ayuda a las familias a desarrollar un afrontamiento positivo y aceptar la nueva situación.
- Salud mental de los padres: las intervenciones parentales se reflejan directamente en los efectos positivos en el bienestar psicológico general.
- Autoeficacia respecto al cuidado de los hijos: comprender el trastorno y disponer de herramientas adecuadas para interactuar con él.
- Funcionamiento familiar: se reduce la rigidez y aumentar la utilización de estilos educativos más adaptativos.
- Creación de redes de apoyo social: las intervenciones parentales van a favorecer la comunicación social y la creación de amistades, reduciendo la ansiedad al escuchar las experiencias personales de los demás.

Sin embargo, para cuidar a los cuidares debemos de proporcionar las herramientas necesarias para que los padres puedan entender a sus hijos, darles el apoyo incondicional para que sientan la confianza suficiente en los profesionales y acompañarlos en el proceso, y asesorarlos para que puedan preservar tiempo para ellos, tanto íntimo como sociales.

Como dice Giné (2001), los contenidos a los que se debe articular la tarea con las familias desde una perspectiva educativa son educar a los padres, ofrecer ayuda emocional, asesoramiento en planes y objetivos educativos y la participación de los padres en el movimiento educativo y en la defensa de sus derechos. Baña (2015), manifiesta que debemos de tener claro que los principios para esta educación son el desarrollo de:

- Normalización: es decir, la utilización de medios tan normativos como sea posible, y mantener conductas y características personales que son tan normativas también como sea posible. Para ello, debemos proporcionar a las personas diferentes socialmente la dignidad completa que les corresponde como derecho propio (Perrin & Nirje, 1985), implicando la puesta en marcha de muchas actividades más allá de las tareas concretas de rehabilitación, física, sensorial o cognitiva de un individuo.



- Inclusión: como el cambio social o la transformación del sistema educativo, que debería de ser capaz de ver la diversidad de forma que cada persona pueda ser respetada y asumida, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales. Es decir, conseguir que reconozcan y eliminen las barreras escolares de distinto tipo y en distintos planos en el sistema educativo (Echeita et al., 2008). Sólo acciones bien coordinadas entre los profesionales, los centros educativos y la administración, junto a la participación familiar, garantiza el éxito y la permanencia de los cambios requeridos en los centros educativos (Verdugo y Rodríguez, 2008).
- El paradigma de apoyos: haciendo referencia a las posibilidades, las estimulaciones y la capacidad de poder aprender a vivir en comunidad y con los otros, ya que todos pueden hacer todo dependiendo del apoyo, su intensidad... estos apoyos deben de ofrecerse de forma flexible, ya que no todas las personas necesitan ni los mismos apoyos, ni en las mismas áreas.
- La red de apoyo familiar: involucrar a la familia en la educación de su hijo es imprescindible, lo cual dará lugar a una adecuada información y educación y un mayor grado de aprendizaje. Además es imprescindible para ellos saber cómo interactuar con su hijo.

Para que las personas con TEA tengan conductas más flexibles, las personas que interactúen con él deben demostrar también flexibilidad, dándoles posibilidad y diferencias para aprender de ellas y contar con comportamientos y actitudes de las diferentes personas y entornos que forman (Tamarit, 1996). Para ello, deben procurarse los modelos más eficaces para que las personas lo entrenen. Baña (2015) opina que debemos de empoderar a los niños con TEA para que se sientan capaces y partícipes de su aprendizaje y de las situaciones que lo median. Y como muy bien dice Tamarit (2005), el niño con TEA no tiene una enfermedad, sino que se caracteriza porque la forma de pensar es diferente y un desarrollo característico. Es decir, es una persona con sueños, con deseos, con esperanzas, con sentimientos y con limitaciones también, pero esencialmente con voz propia y con el derecho de que todo ser humano tiene de poder de decisión sobre su proyecto de vida.

## 6. Referencias

Asociación Española de Terapeutas del Autismo (2001) *Resultados del estudio sobre familias de personas con TEA*. Actas de X Congreso Nacional de AETAPI. Vigo.

2408

- Baña, M. (2015) El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Revista de Ciencias Psicológicas*, 9 (2).
- Bertalanffy, L. (1976) *Teoría General de los Sistemas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Brun, J.M. (2013) Comprensión del entorno familiar de los niños con autismo. *Revista Psicopatología Salud Mental*, 22 (43-49).
- Echeita, G. (2008) *La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad*. Informe de investigación no publicado.
- Gallimore, R.; Coots, J.; Weisner, T.; Garnier, H. y Guthrie, D. (1996) Family responses to children with early developmental delays II: Accommodation intensity and activity in early and middle childhood. *American Journal on Mental Retardation*, 101 (3), 215-232.
- Elizalde, M. (2016) *Autism and the family: Neurologically typical-developing children's experience of the relationship with their parents in the context of having a sibling diagnosed with autism* (Order No.AA|3745476). <https://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02051.x>
- Giné, C. (2001) Familia e intervención precoz. Orientaciones para la intervención del psicopedagogo. En B. Del Rincón Igea, *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Guralnick, M.J. (1997) *The effectiveness of Early Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes, Pub.Co.
- Guralnick, M.J. (1998) The effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 319-345.

- Hamre, K. (2018) Family experiences: The impact of family structure and autism spectrum disorder on social outcomes (Order No.AA|10253286). <http://search.proquest.com/docview/2062875223?accountid=14549>
- Herman, E. (2014) *Growing up with autism: The educational impact on neurotypical siblings* (Order No. AA|3602910). <http://search.proquest.com/docview/1614374670?accountid=14549>
- Hodgetts, S., Nicholas, D. y Zwaigenbaum, L. (2013). Home sweet home? Families' experiences with aggression in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(3), 166-174. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1088357612472932>.
- Lavado, S. y Muñoz, A. (2023) Impacto en la familia el diagnóstico de Trastornos del espectro del autismo (TEA) en un hijo/a: una revisión sistemática. *Análisis y Modificación de Conducta*. Vol.49, 180 (3-53).
- Molina, S. (1999) Deficiencia mental. *Aspectos evolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Mount, N. y Dillon, G. (2014) Parents' experiences of living with an adolescent diagnosed with an autism spectrum disorder. *Educational and Child Psychology*, 31(4), 72-81. <https://search.proquest.com/docview/1648598292?accountid=14549>
- Navot, N., Jorgenson, A., Vander A., Toth, K. y Webb, S. (2016) Family planning and family vision in mothers after diagnosis of a child with autism spectrum disorder. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 20(5), 605-615. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1362361315602134>.
- Paniagua, G. (1999) Familias con niños con necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación T3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.469 – 493). Madrid: Alianza.
- Perrin, B. y Nirje, B. (1985) Setting the record straight: a critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zeland Journal of Developmental Disabilities*, 11(2), 69-74.

- Post, S.; Pomeroy, J. Keirns, C.; Dorn, M.; Boroson, L. y Walsh, R. (2013) Brief report: Stony brook guidelines on the ethics of the care of people with autism and their families. *Jornal of Autism and Developmental Disorders*, 43(6), 1473-1476. Doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10803-012-1680-z>
- Sim, A.; Cordier, R.; Vaz, S.; Netto, J. y Falkmer, T. (2017) Factors associated with negativo co-parenting experiences in families of a child with autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 20(2), 83-91. Doi: <http://dx.doi.org/103109/17518423.2015.1069414>.
- Tamarit, J. (1996) *Acerca de la insistencia en la igualdad: Análisis y propuestas para la intervención*. 5th Congress Autisme-Europe. Barcelona.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2008) Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- West, M. (1986) El impacto del retarde mental sobre la familia: implicaciones para la prevención. *Siglo Cero*, 108, 50-56.

**SIMPOSIO:** Ámbitos aplicados de las imágenes mentales: Diferentes líneas de investigación

La imagen de la psicología a través del Museo Gallego de Psicología: El final del primer período

Alfredo Campos (<http://orcid.org/000-0002-4191-4648>)

Universidade de Santiago de Compostela.

Dirección de contacto: [Alfredo.campos@usc.es](mailto:Alfredo.campos@usc.es)

### **Resumen**

El Museo Gallego de Psicología tuvo su origen en el material procedente del Laboratorio de Psicología del Colegio Universitario de Ourense, y posteriormente, del material procedente, fundamentalmente, de las universidades de Galicia. Su sede está en las instalaciones de la Facultad de Psicología, de la Universidad de Santiago de Compostela (España). En este estudio se analizó todo el material que hay en el Museo, clasificándolo en material de laboratorio, tests, libros clásicos y antiguos, libros de autores gallegos, y material de docencia e investigación. También se analiza la procedencia, pública o privada del material, y la procedencia del material por universidades. Se encontró que mucho material procede del Laboratorio de Psicología del antiguo Colegio Universitario de Ourense (Universidad de Vigo), y la Universidad que más material aportó es la Universidad de Santiago de Compostela, seguida de la Universidad de Vigo, y en último lugar, la Universidad de A Coruña.

*Palabras clave:* museo, gallego, psicología, imagen.

### **The image of psychology through the Galician Museum of Psychology: The end of the first period**

#### **Abstract**

The Galician Museum of Psychology originated in the material coming from the laboratory of psychology of the Ourense University College to which, later on, material coming largely from all of the Galician universities was added. Its head office is located

in the facilities of the Faculty of Psychology of the University of Santiago de Compostela (Spain). This paper aimed to analyze the entirety of the material from the Museum, which was classified into lab material, tests, classic and old books, books by Galician authors and teaching and research material. The origin of the material, public or private, as well as its origin according to the university of provenance were also analyzed. The bulk of the material was found to come from the Psychology laboratory of the former University College of Ourense (University of Vigo). The University that contributed the most material was the University of Santiago de Compostela followed by the University of Vigo and lastly the University of A Coruña

*Keywords:* museum, Galician, psychology, image

El museo se denomina “Museo Gallego de Psicología” (MUGAPSI) porque, como veremos a continuación, cuando exponamos la procedencia del material, este procede, fundamentalmente, de toda Galicia. De las universidades de Galicia, fundamentalmente, pero, también de particulares de todo Galicia.

El origen del Museo parte del laboratorio de psicología del Colegio Universitario de Ourense, que existió desde el año 1972 hasta el año 1990 (para más información sobre el laboratorio del Colegio Universitario de Ourense, ver Campos, 1988, 2012, 2015, 2019). En el Colegio Universitario de Ourense, perteneciente, en ese momento, a la Universidad de Santiago de Compostela, se podían estudiar los tres primeros cursos de psicología, los dos cursos restantes había que estudiarlos en Santiago de Compostela o en alguna facultad de España o del extranjero. En este centro había un laboratorio que, en número de aparatos era el mayor de España.

Con la aprobación de la Ley (11/1989, del 20 de Julio) de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia (Diario Oficial de Galicia, 1990), desaparecían de Ourense los estudios de psicología (Espada, 1995). Al desaparecer los estudios de psicología en Ourense, el laboratorio perdió utilidad y cayó en el abandono, razón por la que el material se trasladó a la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela, única Universidad en la que existían los estudios de psicología. El laboratorio de

psicología del antiguo Colegio Universitario de Ourense fue el germen del futuro Museo Gallego de Psicología (MUGAPSI) (Campos, 2019).

A pesar de que el origen del Museo la datamos en 1972, no fue hasta el 24 de febrero de 2012, día de la fiesta del Patrón de la Facultad de Psicología (Juan Huarte de San Juan) cuando fue inaugurado oficialmente por la Decana de la Facultad, la Doctora Carolina Tinajero Vacas. El 19 de mayo de 2014 fue elegido por la Junta de la Facultad de Psicología, de la Universidad de Santiago de Compostela, el Profesor Alfredo Campos García como primer Director del Museo (para más información, ver, Campos, 2015).

Titulamos en este trabajo “La imagen de la psicología a través del Museo Gallego de Psicología: El final del primer período” porque, desde nuestro punto de vista, es el final de una primera etapa, en la que el Museo estuvo muy centrado en la figura del Profesor Alfredo Campos. Él fue el creador y el director del Museo, y sigue siéndolo, a pesar de que se jubilará el 31 de Agosto de 2023; no obstante, seguirá ejerciendo después de la jubilación, como Director del Museo. El final de este primer período es de bastante expansión del Museo, debido, quizás, a que ya es muy conocido en Galicia, y tanto Instituciones Públicas (fundamentalmente, Universidades), como particulares, ya ofrecen el material al Museo.

El Museo, dispone desde el 23 de abril de 2021 de un correo electrónico para comunicarse con el Director, correo al que se puede escribir para concertar una visita guiada. El correo es: [psicologia.museo@usc.gal](mailto:psicologia.museo@usc.gal)

En el final del primer período del Museo estuvieron en el decanato dos decanas que hicieron un esfuerzo por potenciar el Museo: La Doctora Lourdes Mirón Redondo fue decana desde el 30 de octubre de 2017 hasta el 2 de Noviembre de 2021, y la Doctora María José Sampedro Vizcaya que tomó posesión como decana el 3 de noviembre de 2021 y sigue en la actualidad.

El día 16 de enero de 2023 fue abierta al público la nueva página web del Museo, con 42 fotografías de aparatos, efectuadas por el profesor de la Facultad de Psicología, el Doctor Mauro Lucio Rodríguez Casal. Todas las fotografías corresponden a aparatos que se encuentran en los expositores de la Facultad de Psicología, no en el almacén. El enlace de la página web del Museo se encuentra en la página principal de la Facultad de



Psicología, en la página web de la Universidad de Santiago de Compostela. La dirección en gallego es la siguiente: [Museo Galego de Psicoloxía | Facultade de Psicoloxía | Universidade de Santiago de Compostela \(usc.gal\)](#)

El siguiente enlace nos lleva a la página, en castellano, del Museo:

[Museo Gallego de Psicología | Facultad de Psicología | Universidade de Santiago de Compostela \(usc.gal\)](#)

En España, que tengamos noticias, no existe ningún museo de psicología. En algunas facultades de psicología españolas existe, en las entradas a las facultades, algún instrumento expuesto, como puede ser en la UNED de España (Madrid), o la Universidad de Salamanca. Recientemente, la Universidad Complutense de Madrid inauguró la Colección Histórica de la Facultad de Psicología, colección que estuvo dirigida por las profesoras Ana Calles Doñate e Isabel Calonge Romano. La inauguración tuvo lugar en la Facultad de Psicología, el 25 de Marzo de 2022, en la fiesta del patrón Juan Huarte de San Juan. El acto estuvo presidido por el Rector, Joaquín Goyache, y la decana de la facultad, la profesora Nieves Rojo.

La Colección Histórica de la UCM reúne materiales procedentes del Legado Luis Simarro, la colección proveniente del Departamento de Psicología Experimental del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, los fondos del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, y materiales de la propia Facultad de Psicología (Martín, 2022).

Algunos de los materiales de la Colección Histórica de la UCM se pueden visitar en la sala que está enfrente a la cafetería de la facultad, otros materiales están repartidos por la facultad y su biblioteca. En la sala principal se encuentra lo que fue el laboratorio privado del doctor Luis Simarro, primer catedrático de Psicología Experimental de España (Martín, 2022).

Como hemos dicho anteriormente, este trabajo abarca la primera etapa del Museo, por eso, en este estudio se intentaba averiguar cuánto material existe en el Museo Gallego de Psicología desde su creación hasta la actualidad: Material de laboratorio, test, libros, material de docencia e investigación, y cuál es su procedencia: pública o privada.

### Método

Lo que se ha hecho en esta investigación fue un recuento de todo el material que existe en el Museo Gallego de Psicología desde su creación hasta la actualidad, y se clasificó en: Material de laboratorio, test, libros, y material de docencia y de investigación. También se estudió el origen de ese material, si provino de instituciones públicas o de personas privadas.

Para efectuar la investigación se recurrió al “Libro de registro” del Museo Gallego de Psicología, en el que aparece el número de registro que tiene cada elemento, la fecha en la que entró en el Museo, el título del elemento, y la procedencia del material. Una vez recogida la información se clasificó el material. También se recurrió a otras publicaciones ya existentes sobre el Museo.

### Resultados y Discusión

El resultado de la investigación se puede resumir en la Tabla 1. En la Tabla se clasifican las 581 piezas en material “Público” o “Privado”, y se presenta el número de piezas y el porcentaje.

**Tabla 1**

*Resumen del Material del Museo, en Función del Tipo de Material y de la Procedencia Pública o Privada (Puntuaciones Directas, y Entre Paréntesis el Porcentaje)*

Tipo de Material	Origen del Material		Total (porcentaje sobre el total)
	Público	Privado	
Laboratorio	181 (84.98)	32 (15.02)	213 (36.66)
Test	75 (51.72)	70 (48.28)	145 (24.95)
Libros Cásicos y Antiguos	0 (0.00)	64 (100)	64 (11.02)
Libros Autores Gallegos	0 (0.00)	55 (100)	55 (9.47)
Docencia e Investigación	54 (63.53)	31 (36.47)	85 (14.63)
Otros	14 (73.68)	5 (26.32)	19 (3.27)
Total	324 (55.77)	257 (44.23)	581 (100)

Nota: En este cómputo no se incluyen las colecciones de VHS, DVD, CD, disquetes, etc.

Como se puede observar en la Tabla 1, el 55.77% del material del Museo proviene de instituciones públicas y el 44.23% proviene de personas privadas. Es de destacar que la mayor parte del material que se incluyó como “material de laboratorio” proviene de instituciones públicas, en cambio, la mayoría de los libros clásicos y los libros de autores gallegos proviene de personas particulares.

En la Tabla 2 se puede observar la procedencia del material, clasificado por Universidades de procedencia. Como se puede observar, el 46.99% del material proviene de la Universidad de Santiago de Compostela. De las otras Universidades gallegas se recibió poco material, en cambio, también se recibió mucho material, fundamentalmente libros y tests, de personas particulares, clasificados en la Tabla 2, como procedentes de “Otros”. El material procedente del antiguo Colegio Universitario de Ourense se clasificó como procedente de la Universidad de Vigo porque, cuando se recibió el material del laboratorio, el Colegio Universitario de Ourense se había transformado en Facultad de Educación y pertenecía a la Universidad de Vigo.

**Tabla 2**

*Resumen del Material del Museo, en Función del Tipo de Material y de la Universidad de Procedencia (Puntuaciones Directas, y Entre Paréntesis, el Porcentaje)*

Tipo de Material	Universidad de Procedencia del Material			
	Santiago	Vigo	A Coruña	Otros
Laboratorio	140 (65.72)	30 (14.09)	5 (2.35)	38 (17.84)
Test	65 (44.83)	0 (0.00)	0 (0.00)	80 (55.17)
Libros Antiguos	0 (0.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	64 (100)
Libros Gallego	0 (0.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	55 (100)
Docencia e Investigación	54 (63.53)	0 (0.00)	0 (0.00)	31 (36.47)
Otros	14 (73.68)	0 (0.00)	0 (0.00)	5 (26.32)
Total	273 (46.99)	30 (5.16)	5 (0.86)	273 (46.99)

Nota: En este cómputo no se incluyen las colecciones de VHS, DVD, CD, disquetes, etc.

Una de las limitaciones que tiene el trabajo es que el material del Museo fue contabilizado varios meses antes de ser publicado. Como en el Museo están entrando piezas con frecuencia, en el momento en el que este trabajo sea publicado, el número de piezas del Museo será bastante superior al reflejado aquí.

En futuras líneas de investigación habrá que analizar, más detenidamente, el origen de algún material que tiene cerca de 150 años, clasificar el material por su utilidad, y ver distintas posibilidades de abrir el Museo a los profesionales y a la sociedad.

### Referencias

- Campos, A. (1988). *Manual de prácticas de psicología básica*. Grupo Editor Universitario.
- Campos, A. (2012). El laboratorio de psicología del Colegio Universitario de Ourense (1972-1990). *Boletín Informativo de la Sociedad Española de Historia de la Psicología*, 49, 2-11. <http://sehp/boletines/boletin49.pdf>
- Campos, A. (2015). La imagen de la psicología: *El Museo Gallego de Psicología*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., Nº 1. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.666>
- Campos, A. (2019). La imagen de la psicología a través del Museo Gallego de Psicología (MUGAPSI): Situación actual. En M. Peralbo et al. (Eds.). *Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.503-511). Servicio de Publicaciones da Universidade da Coruña.
- Diario Oficial de Galicia (1990), nº. 20, de 24 de Enero.
- Espada, L. (1995). *La Universidad de Vigo: Antecedentes y etapa constituyente (1988-1994)*. Fundación Provigo.
- Martín, A. (2022). La Facultad de Psicología celebra Juan Huarte de San Juan e inaugura su Colección Histórica. <https://tribuna.ucm.es/news/la-facultad-de-psicologia-celebra-juan-huarte>

Afantasía y edad: Una revisión

Alfredo Campos (<http://orcid.org/000-0002-4191-4648>) \*

María José Pérez-Fabello (<http://orcid.org/0000-0003-2856-4038>) \*\*

\*Universidade de Santiago de Compostela. \*\*Universidade de Vigo.

Autor de contacto: Alfredo Campos. [Alfredo.campos@usc.es](mailto:Alfredo.campos@usc.es)

## Resumen

La posibilidad de formar imágenes mentales es una herramienta muy útil para todos los procesos cognitivos, y está relacionada con las habilidades de muchas profesiones laborales y deportivas; sin embargo, existen personas que carecen de esa habilidad, se denominan “afantásicas”. En esta investigación se efectuó una búsqueda de las investigaciones que se han efectuado en el mundo desde el año 2018 hasta el año 2022 (5 años) en las que se relacionase la afantasía y la edad. La búsqueda se efectuó en dos bases de datos: PsycInfo y Medline. En la base de datos PsycInfo se encontraron 8 referencias, y en la base de datos Medline, se encontraron 4 referencias. Posteriormente, aplicando a estas referencias los criterios de inclusión y exclusión, nos hemos quedado con 8 referencias, en total. A continuación, analizamos las referencias seleccionadas, clasificadas en los siguientes bloques temáticos: Afantasía y actividad cerebral, afantasía y memoria, afantasía y anauralia, afantasía y viveza de imagen y edad, y afantasía y cognición.

*Palabras clave:* afantasía, imagen, edad, cognición.

## Aphantasia and age: A review

### Abstract

The ability to form mental images is a very useful tool in all cognitive processes and is closely related to many occupational and sporting skilled professions. However, there exist individuals who lack the said capacity and are known as aphantasic. This research

involved an exploration of investigations carried out all over the world from 2018 to 2022 (a 5-year span) where aphantasia and age were in some way related. The search was conducted in two databases: PsycInfo y Medline. PsycInfo rendered 8 references while Medline rendered 4. After applying the criteria of inclusion and exclusion, the total number of references resulted in 8. Then, the selected references were analyzed and classified into the following content units: aphantasia and brain activity; aphantasia and memory; aphantasia and anauralia; aphantasia, image vividness and age; and aphantasia and cognition.

*Keywords:* aphantasia, age, image, cognition

Siguiendo a Marks (1983), se puede definir la imagen mental como una experiencia cuasiperceptual que ocurre cuando están ausentes todos o parte de los estímulos representados. Es decir, nos podemos imaginar la fachada de nuestra casa, un monumento famoso, o la cara de un ser querido.

Con esta definición que acabamos de formular, inmediatamente pensamos que las imágenes mentales están muy relacionadas con la visión y, por lo tanto, cualquier persona que tenga un problema de visión tiene un déficit de imágenes mentales (Renzi et al., 2013). Sin embargo, esto es cierto solo, en parte, en lo que se refiere a las imágenes mentales visuales. Denis (1984) efectúa una clasificación de las imágenes mentales en función del órgano sensorial con el que están relacionadas, de esta manera, tendríamos imágenes visuales, auditivas, táctiles, cinestésicas, olfativas y gustativas.

Las imágenes mentales juegan un papel decisivo en muchas actividades cognitivas (Campos & Campos-Juanatey, 2019; Campos & González, 2017; Paivio, 1971; Pérez-Fabello & Campos, 2017; Pérez-Fabello et al., 2018; Richardson, 1969). Están relacionadas con las habilidades de muchas profesiones y deportivas: el deporte (Campos et al., 2016), las Bellas Artes (Pérez-Fabello et al., 2018), los estudios de música (Campos & Fuentes, 2016), de arquitectura (Campos-Juanatey & Campos, 2019), etc.

Hasta ahora hemos hablado de la influencia que puede tener la falta de visión en las imágenes mentales, sin embargo, existe un tipo de problema de falta de imágenes en personas sanas, que no tienen problema de visión, son los individuos afantásicos.

El término “afantasia” (aphantasia) fue introducido por Zeman et al. (2015) para describir la falta de imágenes visuales. El hecho de no tener imágenes visuales o tenerlas muy borrosas, no implica que la persona carezca también de las imágenes relacionadas con los demás sentidos (Dawes et al., 2020; Zeman et al., 2020).

Hasta hace poco tiempo se asumía que todas las personas eran capaces de generar voluntariamente imágenes mentales (Blomkvist, 2022), hasta que fueron apareciendo bastantes personas que decían que eran incapaces de formar imágenes mentales. El primero en relatar casos de personas con déficit de formación de imágenes mentales fue Galton (1883). No fue hasta 2010 (Blomkvist, 2022) cuando se hizo la distinción entre afantasia adquirida (Zeman et al., 2010) y afantasia congénita (Zeman et al., 2015). Las investigaciones existentes se centran en la afantasia congénita ya que la afantasia adquirida es extremadamente rara (Blomkvist, 2022).

El objetivo de esta investigación era analizar las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo en afantasia y edad en los últimos 5 años. Se pretendía analizar los resultados de las diferentes investigaciones efectuadas en todo el mundo desde el año 2018 (en los últimos 5 años) hasta 2022, investigaciones en las que, de algún modo, se haya estudiado la afantasia y la edad de los afantásicos. Se deseaba analizar las líneas recientes de investigación en las que se relacionaba la afantasia y la edad.

### **Método**

En primer lugar, se creó una lista de palabras clave que pudiesen describir lo que se deseaba encontrar. Las palabras fueron: “Aphantasia and Age”, y se buscaron en dos bases de datos: PsycInfo y Medline. En la base de datos PsycInfo se encontraron 8 referencias, y en la base de datos Medline, se encontraron 5 referencias.

Los criterios que hemos establecido de inclusión fueron los siguientes: Que estuviesen en las bases de datos de PsycInfo o Medline. Que fuesen estudios empíricos. Que tuviesen

como palabras clave “Aphantasia and Age”. Que estuviesen publicados entre los años 2018 y 2022.

Los criterios de exclusión fueron los siguientes: Que no estuviesen en las bases de datos seleccionadas. Que fuesen estudios teóricos o de revisión. Que no fuesen artículos revisados por pares. Cuando los artículos aparecían en las dos bases de datos, se seleccionaban una sola vez, en una base de datos. Que estuviesen publicados en años diferentes a los seleccionados.

### **Resultados**

Una vez que se aplicaron a las referencias los criterios de inclusión y exclusión, se encontró que, de las referencias encontradas en el PsycInfo, cumplían los criterios 8 referencias, y de las referencias extraídas de Medline, 4 artículos coincidían con los encontrados en PsycInfo, y uno no reunía los criterios de inclusión, por lo que se rechazaron todos.

A continuación, analizamos las referencias seleccionadas, clasificadas en los siguientes bloques temáticos: a) Afantasia y actividad cerebral, b) Afantasia y memoria, c) Afantasia y anauralia, d) Afantasia, viveza de imagen y edad, e) Afantasia y cognición.

#### **a) Afantasia y actividad cerebral.**

Fulford, J., et al. (2018). *The neural correlates of visual imagery vividness-An fMRI study and literature review*. El objetivo del estudio de Fulford et al. era averiguar si había alguna diferencia detectable en la activación cerebral durante las tareas con imágenes visuales entre los individuos altos y bajos en viveza de imagen. También se intentaba averiguar si había correlaciones entre la activación cerebral y la viveza de las imágenes mentales visuales. Y, finalmente, también se deseaba efectuar una revisión de los estudios existentes en los que se correlacionaba la activación cerebral y la viveza de las imágenes mentales.

Para efectuar la investigación, Fulford et al. (2018) utilizaron un grupo de 111 estudiantes universitarios a los que les aplicaron el Vividness of Visual Imagery Questionnaire (Marks, 1973). Con este test seleccionaron 14 individuos con alta puntuación y 15 individuos sanos con baja puntuación. Los dos grupos se emparejaron en las medias de





edad, coeficiente intelectual, memoria y estado de ánimo, pero diferían significativamente en la viveza de las imágenes mentales. Los autores no indican las puntuaciones de separación de los altos y de los bajos en viveza de imagen, ni si los bajos en imagen eran afantásicos.

A los participantes se les miró la activación cerebral mediante la imagen por resonancia magnética funcional (fMRI) mientras miraban, o imaginaban más tarde, caras famosas y edificios famosos.

Los resultados de la investigación indicaron que el grupo de baja viveza de imagen activó un conjunto más amplio de regiones cerebrales mientras visualizaba, que activó el grupo con alta viveza de imagen. El análisis paramétrico de la activación cerebral en relación con la viveza de las imágenes en todo el grupo de participantes reveló distintos patrones de actividad positiva y correlación negativa. En particular, varias regiones corticales posteriores muestran una positiva correlación con la viveza de las imágenes: Regiones de la circunvolución fusiforme, cingulada posterior, y las circunvoluciones parahipocampales (BAs 19, 29, 31 y 36) mostraron correlaciones exclusivamente positivas. En cambio, varias regiones frontales, incluidas partes de la corteza cingulada anterior (BA 24) y giro frontal inferior (BAs 44 y 47), así como la ínsula (BA 13), corteza auditiva (BA 41), y las cortezas visuales tempranas (BAs 17 y 18), mostraron correlaciones exclusivamente negativas.

#### **b) Afantasia y memoria.**

Keogh, R., et al. (2021). *Visual working memory in aphantasia: Retained accuracy and capacity with a different strategy*. Keogh et al. estudiaron el rendimiento de las personas afantásicas en la memoria de trabajo. Los paradigmas de la memoria de trabajo visual implican retener y manipular la información visual en la mente durante unos segundos. Las investigaciones indican que las imágenes visuales son una estrategia que utilizan muchas personas para retener la información visual durante las tareas en la memoria de trabajo. Si las imágenes visuales son esenciales para la memoria de trabajo, los individuos con problemas de imágenes (afantásicos) deberían tener bajo rendimiento en la memoria de trabajo con el material que implique el uso de las imágenes mentales.

Keogh et al. (2021) deseaban comprobar, en su estudio, si los individuos afantásicos manifiestan deficiencias en el rendimiento en las tareas de memoria de trabajo visual. Si las imágenes visuales son sólo una de las muchas herramientas posibles que se utilizan en la memoria de trabajo, los individuos afantásicos no deben mostrar deterioro, e incluso pueden ser capaces de recordar estímulos visuales mediante alguna regla mnemotécnica.

Para llevar a cabo la investigación utilizaron un grupo de 21 afantásicos. Estos individuos se autoidentificaron a sí mismos como afantásicos y tenían una puntuación inferior a 32 en el Vividness of Visual Imagery Questionnaire (Marks, 1973), siguiendo el criterio de Zeman et al. (2015). Los individuos afantásicos tenían un rango de edad entre 20 y 48 años, 12 eran mujeres y 9 eran hombres. También utilizaron un grupo de 68 personas entre 18 y 35 años como grupo control, que tenían una media de 61.77 puntos en el VVIQ.

A los participantes se les evaluó, en el laboratorio, el rendimiento en una tarea de memoria visual. No se encontraron diferencias significativas entre los afantásicos y el grupo control en la capacidad visual y en la memoria de trabajo espacial. Los individuos afantásicos tampoco mostraron diferencias significativas en comparación con el grupo control en el desempeño de los componentes visuales de las pruebas clínicas de memoria de trabajo. Hubo diferencias significativas en las estrategias que utilizaron los afantásicos en todas las tareas de memoria.

Keogh et al. (2021) concluyen el estudio afirmando que, tomando juntos todos los datos, se puede afirmar que los individuos afantásicos no tienen problemas en la memoria de trabajo visual, lo que sugiere que las imágenes visuales y la memoria de trabajo no son la misma cosa, sino que las imágenes mentales son sólo una de las herramientas que se pueden utilizar para resolver tareas de memoria de trabajo visual.

Dawes, A., et al. (2022). *Memories with a blind mind: Remembering the past and imagining the future with aphantasia*. Dawes et al. sostienen, basándose en datos de investigaciones, que las imágenes mentales son una herramienta cognitiva para simular el pasado y el futuro, sin embargo, algunas personas carecen, por completo, de la capacidad de visualizar, lo que se conoce como “afantasia”.

El objetivo del trabajo de Dawes et al. (2022) era comparar un grupo de participantes con afantasia con otro grupo de individuos con imágenes visuales en una tarea de memoria

autobiográfica. ¿Cómo las personas sin imagen visual recuerdan el pasado y construyen el futuro?

Utilizaron un grupo de 30 participantes afantásicos, de edades comprendidas entre los 18 y 68 años (media de 35.73 años), y un grupo control de 15 participantes. A todos los participantes les pasaron distintos test de imagen y una tarea de memoria autobiográfica. Encontraron que los participantes afantásicos generaron significativamente menos detalles episódicos que los participantes del grupo control, tanto para eventos pasados como futuros. También encontraron diferencia entre estos grupos en las puntuaciones del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973).

### c) Afantasia y anauralia.

Hinwar, R. P., y Lambert, A. (2021). *Anauralia: The silent mind and its association with apantasia*. Hinwar y Lambert deseaban averiguar la proporción de personas afantásicas que también manifestaron anauralia (término acuñado por ellos mismos, que significa ausencia de imágenes auditivas), y la proporción de personas anaurálicas que también manifestaron afantasia.

Para llevar a cabo la investigación, Hinwar y Lambert utilizaron 128 individuos que manifestaban pocas imágenes mentales, 86 eran mujeres, 40 hombres y 2 de otros géneros. De estos individuos, 34 eran afantásicos. Del total de participantes, 84 tenían entre 18 y 29 años, 30 entre 30 y 49 años, 13 entre 50 y 69 años, y 1 tenía más de 70 años..

A estos individuos les pasaron la Bucknell Auditory Imagery Scale-Vividness (BAIS-V; Halpern, 2015), la Bucknell Auditory Imagery Scale-Control (BAIS-C; Halpern, 2015), y el Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ-M; Marks, 1973; McKelvie, 1995; Halpern, 2015).

Se encontró que las imágenes auditivas y las imágenes visuales estaban fuertemente asociadas (Rho de Spearman = .83). La mayoría de los afantásicos manifestaron tener imágenes auditivas débiles o nulas, y los que carecían de imágenes auditivas también tendían a ser afantásicos. Los individuos con imágenes visuales vivas solían tener imágenes auditivas vivas.

**d) Afantasia, viveza de imagen y edad.**

Gulyás, E., et al. (2022). *Visual imagery vividness declines across the lifespan*. Gulyás et al. deseaban averiguar cómo se distribuían las puntuaciones en el Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973). La novedad de Gulyás et al. fue que cambió la forma de puntuar el VVIQ, ahora, puntuaciones altas indican mayor viveza de imagen (Milton et al., 2021; Zeman et al., 2020). Consideraron que un individuo era afantásico cuando su puntuación en el VVIQ era inferior a 20, y era hiperfantásico cuando sus puntuaciones en el VVIQ eran superiores a 74.

Gulyás et al (2022) encontraron que la viveza de las imágenes visuales disminuye con la edad, y esta disminución es más pronunciada en los hombres que en las mujeres. La viveza de imagen es alta durante los años de adolescencia, y la proporción de las hiperfantasías desciende bruscamente desde la adolescencia hasta la mediana edad. En cambio, la afantasia es inexistente en la adolescencia, y se va incrementando a partir de esa edad.

**e) Afantasia y cognición.**

Keogh, R., y Pearson, J. (2018). *The blind mind: No sensory visual imagery in aphantasia*. Keogh y Pearson partían de la hipótesis de que si la afantasia congénita es una falta completa de imágenes visuales, no se deberían esperar efectos facilitadores de la rivalidad binocular. Sin embargo, si la afantasia congénita es solo una falta de metacognición, o introspección fallida, entonces se pueden observar efectos facilitadores en la rivalidad binocular, a pesar de los informes subjetivos de ausencia de imágenes.

Para intentar demostrar esta hipótesis, Keogh y Pearson (2018) utilizaron un grupo de 15 afantásicos (7 mujeres y 8 hombres), con un rango de edad de 21 a 68 años. También utilizaron un grupo control de 209 participantes sin problemas de afantasia. La edad de este grupo osciló entre 18 y 80 años. Todos los individuos participaron en una tarea de imágenes mentales visuales para la rivalidad binocular. 15 sujetos del grupo control y 15 también del grupo de afantásicos completaron el Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973), el Spontaneous Use of Imagery Scale (SUIS; Reisberg et al. 1986), y el Object and Spatial Imagery Questionnaire (OSIQ; Blajenkova et al., 2006).

El resultado que se encontró fue que, mientras que los participantes afantásicos dieron menos rendimiento en todas las medias de imagen visual del objeto (más bajos en el VVIQ, SUIS, Object OSIQ, y también puntuaciones bajas en rivalidad binocular), ellos no manifestaron inferioridad en las puntuaciones en el uso de las imágenes espaciales, de hecho fueron superiores al grupo control, aunque las diferencias no fueron significativas. Los autores sugieren que la afantasia es una condición que implica falta de imágenes sensores y funcionales, no una falta de metacognición.

Monzel et al. (2021). *Imagine, and you will find – Lack of attentional guidance through visual imagery in aphantasics*. Monzel et al. se plantearon la hipótesis, basada en el estudio de Moriya (2018) que los tiempos de reacción de los individuos no afantásicos, son significativamente más largos en los ensayos incongruentes que en los neutrales, y significativamente más largos en los ensayos neutrales que en los congruentes. En cambio, los tiempos de reacción de los individuos afantásicos no debería diferir entre los ensayos incongruentes, neutrales y congruentes.

La tarea utilizada por Moriya (2018) consistió en la orientación atencional en pacientes con imágenes visuales intactas. Los individuos tenían que imaginar uno de tres colores, y luego que indicaran si uno de los dos cuadrados de colores presentados estaba abierto en la parte superior o inferior. Los participantes en el estudio de Moriya mostraron tiempos de reacción más largos en las pruebas incongruentes (el distractor tenía el color presentado) que en las pruebas neutrales (ninguno de los cuadrados tenía el color presentado), y tiempos de reacción más largos en las pruebas neutrales que en las pruebas congruentes (el objetivo tenía el color presentado).

Monzel et al. (2021) utilizaron un grupo de 2617 participantes, de los cuales 568 (el 21.7% dijeron que eran afantásicos, y 1324 dijeron que no eran afantásicos (50.6%), y 725 (27.7%) dijeron que no estaban seguros. Estos últimos fueron excluidos del análisis. La edad de los participantes osciló entre 18 y 69 años.

A estos participantes les pasaron las pruebas de Moriya et al. (2018), el Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973), y el Spontaneous Use of Imagery Scale (SUIS; Reisberg et al., 2003). Se encontró diferencia significativa entre los afantásicos y los no afantásicos, tanto en el VVIQ como en el SUIS. En la prueba de

Moriya (2018), se encontró que los participantes no afantásicos utilizan imágenes visuales como estrategia para seleccionar el objetivo lo más rápido posible, mientras que los afantásicos tienen que confiar únicamente en estrategias no visuales.

Pounder et al. (2022). *Only minimal differences between individuals with congenital aphantasia and those with typical imagery on neuropsychological tasks that involve imagery*. Pounder et al., en su investigación, pretendían estudiar, mediante pruebas clínicas, la memoria declarativa y la memoria de trabajo visoespacial, las diferencias entre un grupo de individuos con aphantasia y en otro grupo sin aphantasia. Para ello, seleccionaron un grupo de 20 personas (7 hombres y 13 mujeres) afantásicos, tomados de foros sobre “afantasia”. Este grupo de afantásicos tenía en el Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973) una puntuación inferior a 25. También utilizaron un grupo de 20 personas no afantásicas (8 hombres y 12 mujeres) que tenían en el VVIQ una puntuación superior a 35.

Encontraron una diferencia entre los grupos en el tiempo de respuesta en la tarea de rotación mental, pero sólo en el subgrupo de participantes afantásicos con un severo déficit de imágenes visuales (puntuación en el VVIQ inferior a 16).

Los autores (Pounder et al., 2022) concluyen, de los resultados de su investigación, que el perfil cognitivo de las personas que carecen de imágenes no difiere mucho de aquellas personas que tienen imágenes. Además, la severidad de la aphantasia puede ser un factor importante a considerar cuando se investigan las diferencias en la experiencia de las imágenes mentales.

### **Discusión**

El objetivo de este estudio era analizar las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo en aphantasia y edad en los últimos 5 años, desde el año 2018 hasta 2022. Se ha efectuado el estudio a través de dos bases de datos: PsycInfo y Medline. Después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, quedamos con 8 referencias que fueron clasificadas en 5 bloques temáticos. Cada bloque tiene un artículo, excepto el bloque de Aphantasia y memoria, que tiene dos artículos, y Aphantasia y cognición que tiene tres artículos.

Una característica de la bibliografía existente sobre la afantasia es que es muy escasa. En primer lugar buscamos en la mismas bases de datos “aphantasia and sex”, desde el año 2000 hasta el año 2022 y no encontramos ninguna referencia. Después miramos “Aphantasia and age”, y encontramos 8 referencias, pero, ningún artículo establece diferencias en afantasia y edad, sólo Hinwar y Lambert (2021) establecieron grupos de edad, pero, lo único que hace es relacionar la afantasia con la anauralia.

Lo que parece claro de los estudios precedentes es que los bajos en imágenes mentales y/o los afantásicos, tienen un menor rendimiento en tareas cognitivas. Suponemos que los afantásicos también tendrán menos rendimiento en las profesiones en las que se necesiten las imágenes mentales.

Las investigaciones entre afantasia y edad tienen muchas limitaciones. En primer lugar, ninguna investigación establece diferencias por edad en afantasia, quizás se deba a que, normalmente, utilizan pocos sujetos en las investigaciones, y para establecer grupos se necesitan muchos sujetos. Otra limitación que tienen estos estudios es que la afantasia la diagnostican, normalmente, mediante el Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973), y todos sabemos las limitaciones que tiene efectuar un diagnóstico mediante un cuestionario de este tipo. Tampoco hay una puntuación clara en la se diga que, debajo de esa puntuación una persona es afantásica, o ¿Es simplemente una medida que separa los altos y bajos en imagen, pero que no tiene nada que ver con la afantasia?

En las futuras líneas de investigación se necesitaría utilizar a más participantes, efectuar diagnósticos de afantasia mediante test de rendimiento, y establecer grupos de edad, para saber si hay diferencias entre ellos. También sería interesante efectuar diferencias en afantasia entre mujeres y hombres. También se necesitan estudios que clarifiquen las características de los afantásicos y las puntuaciones, lo más objetivas posible, debajo de las cuales se considera que una persona es afantásica.

## Referencias

Blajenkova, O., Kozhevnikov, M., & Motes, M. A. (2006). Objectspatial imagery: New self-report imagery questionnaire. *Applied Cognitive Psychology*, 20(2), 239e263. <https://doi.org/10.1002/acp.1182>.

- Blomkvist, A. (2022). Aphantasia: In search of a theory. *Mind & Language*, 1–23. <https://doi.org/10.1111/mila.12432>
- Campos, A., Campos-Juanatey, D., & Pérez-Fabello, M. J. (2019). Influencia de la imagen espacial y la rotación de imágenes en la representación espacial. En M. Peralbo, A. Risso, A. Barca, B. Duarte, L. Almeida, & J. C. Brenlla (Eds.). *Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 438-448). Servicio de Publicaciones da Universidade da Coruña.
- Campos, A. & Fuentes, L. (2016). Musical studies and the vividness and clarity of auditory imagery. *Imagination, Cognition and Personality*, 36(1), 75-84. <https://doi.org/10.1177/0276236616635985>
- Campos, A., & González, M. A. (2017). Importancia de las imágenes mentales en el pensamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(2), 113-119.
- Campos, A., López-Araújo, Y., & Pérez-Fabello, M. J. (2016). Imágenes mentales utilizadas en diferentes actividades físicas y deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 45-50.
- Campos-Juanatey, D., & Campos, A. (2019). Differences among Architecture undergraduates in the mental-map representation of a university library. *Journal of Architectural and Planning Research*, 36(2), 102-113.
- Dawes, A. J., Keogh, R., Andrillon, T., & Pearson, J. (2020). A cognitive profile of multi-sensory imagery, memory and dreaming in aphantasia. *Scientific Reports*, 10:10022. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-65705-7>
- Dawes, A. J., Keogh, R., Robuck, S., & Pearson, J. (2022). Memories with a blind mind: Remembering the past and imagining the future with aphantasia. *Cognition*, 227, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2022.105192>
- Denis, M. (1984). *Las imágenes mentales* [Mental images]. Siglo XXI
- Fulford, J., Milton, F., Salas, D., Smith, A., Simler, A., Winlove, C., & Zeman, A. (2018). The neural correlates of visual imagery vividness – An fMRI study and literature review. *Cortex*, 105, 26-40. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.09.014>



- Galton, E. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. Macmillan
- Gulyás, E., Gombos, F., Sütöri, S., Lovas, A., Ziman, G., & Kovács, I. (2022). Visual imagery vividness declines across the lifespan. *Cortex*, *154*, 365-374. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2022.06.011>
- Halpern, A. R. (2015). Differences in auditory imagery self-report predict neural and behavioral outcomes. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, *25*, 37-47. <https://doi.org/10.1037/pmu0000081>
- Hinwar, R., & Lambert, A. J. (2021). Anauralia: The silent mind and its association with aphantasia. *Frontiers in Psychology*, *12*:744213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744213>
- Keogh, R., & Pearson, J. (2018). The blind mind: No sensory visual imagery in aphantasia. *Cortex*, *105*, 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.10.012>
- Keogh, R., Wicken, M., & Pearson, J. (2021). Visual working memory in aphantasia: Retained accuracy and capacity with a different strategy. *Cortex*, *143* (15), 237-253. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2021.07.012>
- Marks, D. F. (1973). Visual imagery differences in the recall of pictures. *British Journal of Psychology*, *64*, 17-24. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1973.tb01322.x>
- Marks, D. F. (1983). Imagery differences: An overview of research on visual imagery vividness. In D. F. Marks & D. G Russell (Eds), *Imagery I. Proceedings of the First International Imagery Conference* (pp. 1-4). Queenstown, New Zealand: Human Performance.
- McKelvie, S. J. (1995). The VVIQ as a psychometric test of individual differences in visual imagery vividness: a critical quantitative review and plea for direction. *Journal of Mental Imagery*, *19*, 1-106.
- Monzel, M., Keidel, K., & Reuter, M. (2021). Imagine, and you will find – Lack of attentional guidance through visual imagery in aphantasics. *Attention, Perception, & Psychophysics*, *83*(6), 2486-2497 <https://doi.org/10.3758/s13414-021-02307-z>.

- Moriya, J. (2018). Visual mental imagery influences attentional guidance in a visual-search task. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 80(5), 1127–1142. <https://doi.org/10.3758/s13414-018-1520-0>
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Rinehart & Winston.
- Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2017). Dissociative experiences and vividness of auditory imagery. *Creativity Research Journal*, 29(2), 200-205. <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1303310>
- Pérez-Fabello, M. J., Campos, A., & Felisberti, F. (2018). Object-spatial imagery in Fine Arts, Psychology and Engineering. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 131-138. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.005>
- Pounder, Z., Jacob, J., Evans, S., Loveday, C., Eardley, A. F., & Silvanto, J. (2022). Only minimal differences between individuals with congenital aphantasia and those with typical imagery on neuropsychological tasks that involve imagery. *Cortex*, 148, 180-192. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2021.12.010>
- Reisberg, D., Culver, L. C., Heuer, F., & Fischman, D. (1986). Visual memory: When imagery vividness makes a difference. *Journal of Mental Imagery*, 10(4), 51-74.
- Renzi, C., Cattaneo, Z., Vecchi, T., & Cornoldi, C. (2013). Mental imagery and blindness. In S. Lacey, & R. Lawson (Eds.), *Multisensory imagery* (pp. 115-130). New York: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5879-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5879-1_7)
- Richardson, A. (1969). *Mental imagery*. Springer.
- Zeman, A., Della Sala, S., Torrens, L. A., Gountouna, V. E., McGonigle, D. J., & Logie, R. H. (2010). Loss of imagery phenomenology with intact visuo-spatial task performance: A case of “blind imagination”. *Neuropsychologia*, 48(1), 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.08.024>.
- Zeman, A., Dewar, M., & Della Sala, S. (2015). Lives without imagery— congenital aphantasia. *Cortex* 1, 378–380. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.05.019>
- Zeman, A., Milton, F., Della Sala, S., Dewar, M., Frayling, T., Gaddum, J., Hattersley, A., Heurman-Williamson, B., Jones, K., MacKisick, M., & Winlove, C. (2020).

Phantasia—the psychological significance of lifelong visual imagery vividness extremes. *Cortex* 130, 426–440. [https://doi.org/ 10.1016/j.cortex.2020.04.003](https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.04.003)

## Pros y contras de “Baños de Bosque”: Posibilidades del modelo mediante imágenes mentales

Encarnación Sueiro-Domínguez \*

Alfredo Campos \*\*

(\*). Psicóloga Clínica COF “Nóvoa Santos” (SERGAS-Ourense). Prfra. Uvigo. (España)

(\*\*) Prof. Universidade de Santiago de Compostela (España)

### Resumen

En la actualidad está apareciendo con fuerza en España una nueva forma de terapia psicológica denominada “Baños de Bosque”. En esta investigación se efectuó una búsqueda de los artículos existentes sobre esta técnica terapéutica, usando las palabra clave: forest bathing and health, en revistas que efectúan la selección por pares, desde el año 2000 hasta el año 2022 y que cumplen con los criterios establecidos. La búsqueda se efectuó en dos bases de datos: PsycInfo y Medline, en las cuales se encontraron, en un primer momento 59 artículos, para quedarse en 9 referencias, una vez se emplearon todos los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Además de estas referencias, revisando manualmente las bibliografías de los artículos, se han encontrado 2 nuevas referencias, que mantienen los criterios establecidos. A continuación, se efectuó un análisis de los artículos con la finalidad de encontrar las ventajas y los inconvenientes de esta terapia. Se propone realizar los Baños de Bosque, cuando no se puedan efectuar realmente, a través de las imágenes mentales.

*Palabras clave:* bosque, baños, salud, naturaleza, terapia, imágenes.

## **Pros and cons of "Forest Bathing": Possibilities of the model through mental images**

### **Abstract**

Currently, a new form of psychological therapy called "Forest Bathing" is appearing strongly in Spain. In this research, a search was made for existing articles on this therapeutic technique, using the keywords: forest bathing and health, in journals that make the selection by pairs, from the year 2000 to the year 2022 and that meet the established criteria. . The search was carried out in two databases: PsycInfo and Medline, in which 59 articles were initially found, ending at 9 references, once all the established inclusion and exclusion criteria were used. In addition to these references, by manually reviewing the bibliographies of the articles, 2 new references have been found, which maintain the established criteria. Next, an analysis of the articles was carried out in order to find the advantages and disadvantages of this therapy. It is proposed to carry out Forest Bathing, when they cannot really be carried out, through mental images.

*Keywords:* forest, bathing, health, nature, therapy, images.

### **Introducción**

Los 'baños de bosque' o shinrin (bosque) – yoku (baño), en japonés, significa absorber la atmósfera del bosque, conectar con el entorno usando los sentidos. Es una visita corta y pausada a un bosque, con todos los sentidos, para relajarse y recrearse mientras se respiran las fitoncidas (sustancias volátiles, aceites esenciales de la madera (Qing, 2010). No es un paseo, no es hacer senderismo,... no es una competición, no hay que recorrer una distancia, ni hacer un determinado esfuerzo físico, no hay prisa.

Esta práctica tiene su origen en Japón, La inicia Agencia Forestal de Japón (Qing, 2010). El término lo acuña Akiyama Tomohide, en 1982, director de la Agencia Forestal de Japón. Surge para dar valor a los bosques, que cubren un 67% de la superficie del país (Agencia Forestal de Japón, 2002), y al mismo tiempo responder a la demanda de contacto con la naturaleza por parte de la población urbana sometida a niveles intensos de competitividad, ansiedad y estrés, vinculados al trabajo. Se inspiró en las tradiciones



sintoístas y budistas que promueven la comunicación con la naturaleza mediante los sentidos.

En la actualidad, en Japón, la practican entre uno y dos millones de personas. Según una encuesta de opinión pública realizada en 2003, el 25,6% había participado en un baño de bosque (Morita et al., (2007). Y, en países como Corea del Sur, Estados Unidos, Australia, Alemania, Reino Unido y en España, cuenta cada vez con más personas que lo promueven y practican. Recientemente, el Servicio Galego de Saúde (SERGAS) invitó a 21 profesionales sanitarios, elegidos al azar de toda la comunidad gallega, a participar de un baños de bosque, con la intención de que los prescriban a sus pacientes, para que actúen como “prescriptores del cambio”. La finalidad era doble, por un lado, beneficiar a los propios profesionales sanitarios que tras la pandemia estuvieron sometidos a una mayor presión y estrés, y, por otro, que dichos profesionales, conociendo sus ventajas para la salud, los prescriban.

Miyazaki (2018) apunta que sus beneficios se deben a que el cerebro humano evolucionó durante millones de años en la naturaleza, así encontramos equilibrio en ellos. Al contrario, la desconexión sistemática de los mismos lleva al desequilibrio y a la enfermedad física y mental. Demuestra que interactuar con la naturaleza reduce la actividad del córtex prefrontal (el de las funciones cognitivas y ejecutivas: planificar, resolver problemas y tomar decisiones) y la actividad se desplaza a otras partes del cerebro relacionadas con la emoción, relajación, placer y empatía, más próximas a la creatividad que a la productividad. Además, pasar un par de horas en el bosque contribuye a regular la presión arterial, la disminución del cortisol y de la adrenalina y a la activación del sistema nervioso parasimpático (genera calma y bienestar, además de fortalecer el sistema inmune) (Miyazaki, 2018).

También Antonelli et al. (2019), en diferentes estudios, encontraron que los niveles de cortisol (su aumento es la respuesta de estrés agudo) eran significativamente más bajos en los grupos Shinrin-yoku que en los grupos de ambiente urbano. Pasiaka (2021) también observó reducción de los niveles de cortisol en los subgrupos de “observación de bosques” si los comparaba con visitar un entorno urbano. Así pues, observar el bosque y/o el entorno natural, también influye en los niveles de cortisol.

Insistiendo en esto, Iglesias (2021) indica que la ciencia confirma la capacidad de los entornos naturales como espacios terapéuticos, contribuyendo al bienestar físico, psicológico y emocional de las personas. Añade Turnbull (2021) que los espacios verdes contribuyen a mejorar la salud a través de una mejor calidad del aire, una mejor actividad física, una reducción del estrés y una mayor cohesión social.

En vista del auge que tienen la terapia “Baños de Bosque” y las terapias de naturaleza, en esta investigación se realiza una revisión de los artículos que se han publicado en todo el mundo sobre “Baños de Bosque” y las “terapias de naturaleza” en revistas con revisión por pares, desde el año 2000 hasta el año 2022.

### **Método**

En primer lugar, se creó una lista de palabras clave que pudiesen describir lo que se deseaba encontrar, que fueron: forest, bathing, health, para buscar en las bases de datos: PsycInfo y Medline. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: que fuesen artículos, estudios empíricos, publicados entre los años 2000 y el 2022, que la temática fuese la salud mental y su relación con la naturaleza, y más en concreto, con el bosque, que el contenido de la investigación empírica estuviese relacionado con los pros o contras de la terapia de “Baños de Bosque”, o pros y contras de la salud mental en interacción con la naturaleza.

Los criterios de exclusión fueron: Se rechazaron los libros y los capítulos de libros, artículos que no tuviesen revisión por pares, artículos teóricos o de revisión, que estuviesen publicados en años que no correspondían a los establecidos y los artículos que no se relacionasen directamente con “Baños de Bosque” o con terapias en las que se incluya la salud mental y la naturaleza.

### **Resultados**

Fueron 59 los estudios que, inicialmente, se obtienen, muchos de los cuales estaban en las 2 bases de datos empleadas. Una vez que se aplicaron a las referencias los criterios de inclusión y exclusión, se encontró que, de las referencias encontradas en el PsycInfo y Medline, sólo cumplían los criterios 9 referencias. Mediante búsqueda a través de otros

artículos hay 2 referencias que cumplieran los criterios. En total se obtuvieron 11 referencias (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Resumen de la información contenida en los Artículos Revisados*

1. Estudio/autor	2. Año	3. Objetivo	4. N sujetos/Edad	5. Tipo de investigación	6. Medidas realizadas	7. Resultados significativos
8. Morita et al. 9. 10.	11. 2007	12. Conocer los efectos psicológicos de shinriyoku e Identificar los factores relacionados con aquéllos	13. 498 voluntarios sanos, con edad media $56.2 \pm 10.6$	14. Intra/Intersujeto. Día del bosque (2 veces: Pre y Pos paseo). Día de control (2 veces, por zona no boscosa)	15. Escala corta de estado de ánimo múltiple (hostilidad, depresión, aburrimiento, amabilidad, bienestar y vivacidad), Escala A-Estado del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo	16. Las puntuaciones de hostilidad ( $p < .001$ ) y depresión ( $p < .001$ ) disminuyeron significativamente y las de bienestar y vivacidad aumentaron significativamente ( $p = .001$ ), en el día del bosque en comparación con el día de control.
Park et al.	17. 2011	18. Ver la relación entre las respuestas psicológicas a los entornos forestales y urbanos y las	19. 168, con 20. Edad Media de $20,4 \pm 4,1$ años	21. Pre y post caminata por bosque (15 min), contemplación (15 min) de bosque y de áreas urbanas 22.	23. Diferencial semántico (25 pares de adjetivos opuestos). POMS: TA, D, AH, V, C, F y TMD. Ambiente:	24. Las medidas POMS mostraron diferencias significativas entre los bosques y las zonas urbanas.



		variables físicas que los caracterizan			tempe-ratura del aire, humedad relativa, calor radiante, velocidad del viento y 2 índices de confort térmico.	25. En las zonas forestales, la incidencia de emociones positivas es significativam ente mayor que en las zonas urbanas. En las zonas forestales, las condiciones térmicas son más confortables que en las zonas urbanas y las emociones positivas correlacionan con el confort térmico.
Matsunaga et al.	26. 20 11	27. Aclarar los efectos fisiológicam ente relajantes de un bosque en la azotea de un hospital en las personas mayores que	28. 30 ancianas con necesidad de ayuda para la marcha, sin demencia ni marcapasos, con edad de $81,7 \pm 5,6$ años.	29. Transversal. Diseño cruzado. Intrasujeto. 1º día: la mitad obser-varon el bosque en la azotea 12' y la otra mitad el estaciona- miento al aire libre. Cambiaron el 2º día.	30. Variabili dad de Frecuencia cardíaca (VFC) como indicador fisiológico.	31. La actividad parasimpática se volvió dominante durante la visualización del bosque en la azotea, siendo las diferencias

		requieren atención,				significativas ( $p < .05$ ). 32. El indicador simpático fue consistentemente inferior al del control, siendo las diferencias significativas ( $p < .05$ ).
33. Mao et al. 34.	35. 20 12	36. Saber los efectos de los baños de bosque a corto plazo en la salud humana	37. 20 universitarios varones 38. Divididos al azar en 2 grupos de 10:	39. Pre/Post del experimento. Intergrupo: un grupo viaja 2 noches a un bosque verde y el otro a un área urbana	40. Perfil de evaluación de estados de ánimo (POMS: tensión-ansiedad, depresión-desánimo, fatiga-inercia, confusión-desconcierto, vigor-actividad e ira-hostilidad	41. La evaluación POMS mostró puntuaciones más bajas en las subescalas negativas y el puntaje de vigor aumentó, siendo estadísticamente significativas ( $p < .05$ ). 42.
43. McCaffrey & Liehr 44.	45. 20 16	46. Determinar los beneficios de un programa de caminatas	47. 195 sujetos. 25 no pudieron terminar. 57% mujer y 43% hombre	48. Pre/Post 12 caminatas reflexivas por Jardín público, durante 6 semanas	49. Escala de Iniciativa de Crecimiento Personal (PGIS),	50. Todas las medidas de resultado mejoraron estadísticamente ( $p < .05$ ) en

		reflexivas en jardín, en adultos con mayores niveles de estrés psicológico			Escala de Esperanza y de Calidad de Vida	la prueba posterior en comparación con las puntuaciones de la prueba previa. El mayor cambio se dio en la Escala de Crecimiento Personal.
51. Yu et al. 52. 53.	54. 20 17	55. Conocer los cambios en la actividad del sistema nervioso autónomo y las emociones	56. 128 57. 33,6% 58. 66,4% 59. 60±7,44	60. Pre y post Programa de Baño de Bosque, de 2 h corto	61. Frecuencia de pulso 62. Presión arterial sistólica y diastólica y la VFC 63. Índices psicológicos	64. Frecuencia de pulso, Presión arterial sistólica y diastólica significativamente más bajas tras el Programa ( $p < .05$ ). Las puntuaciones de la subescala de estado de ánimo negativo del Perfil de estados de ánimo de "tensión-ansiedad", "ira-hostilidad", "fatiga-inercia",

						<p>"depresión-desánimo" y "confusión-desconcierto" fueron más bajas (<math>p &lt; .05</math>), mientras que la puntuación de la subescala de estado de ánimo positivo de "vigor-actividad" fue mayor. También tuvieron niveles de ansiedad más bajos (<math>p &lt; .05</math>), según el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo.</p>
Stigsdotter et al.	65. 20 17	66. Obtener un mayor conocimiento de la capacidad de restauración de un entorno urbano y natural	67. 51 (N) estudiantes universitarias, de 28 a 36 años	68. Diseño cruzado. Pre/Post. Intrasujeto. Ex- posición a 2 entornos (urbano y forestal, del centro histórico) con visualización sentada y caminando, durante 15' para	69. PRE: Cuestionario de estrés percibido (PSS), Estado de Salud (EQ VAS) y Perfil de Estado de Ánimo (POMS). 70. POST: Perfil de	71. La caminata por el bosque produce una reducción significativa ( $p < .05$ ) en la alteración del estado de ánimo (POMS): "Tensión-Agresión",

				cada entorno, en días diferentes.	Estado de Ánimo (POMS). Y Escala de Restauración Percibida (PRS)	“Fatiga-Inercia” y “Confusión-Desconcierto” fueron sustancialmente reducidas. En las puntuaciones promedio de la Escala de Restauración Percibida (PRS): hubo una diferencia significativa entre el bosque y el ambiente urbano, siendo el ambiente forestal calificado más alto que el urbano en los cuatro componentes: Estar lejos, fascinación, extensión y compatibilidad .
Song et al.	72. 2018	73. Aclarar los beneficios psicológicos de cami-	74. 585 sujetos con media de edad de 21,7 ± 1,6 años	75. Pre y post caminata de 15 min por Bosque Urbano (control)	77. Profile of Mood State (POMS)	79. Caminar por áreas boscosas redujo significativam

	<p>natas breves por áreas forestales. Ver las asociaciones entre las respuestas psicológicas y los niveles de ansiedad rasgo.</p>	76. Intrasujetos	78. State-Trait Anxiety Inventory (STAI)	<p>ente (<math>p &lt; .01</math>) los estados de ánimo negativos de “depresión-desánimo”, “tensión-ansiedad”, “ira-hostilidad”, “fatiga” y “confusión” y mejoró (<math>p &lt; .01</math>) el estado de ánimo positivo de “vigor”, en comparación con caminar por las zonas urbanas. Hay co-rrelación significativa (<math>p &lt; .01</math>) entre los niveles de ansiedad rasgo de los sujetos y sus cambios en la subescala de “depresión-desánimo” de POMS tras caminar por áreas boscosas. Hay correlación significativa (<math>p</math></p>
--	---	------------------	--	--

						< .01) entre los cambios tras caminar por áreas boscosas y los niveles de ansiedad rasgo
80. Furuyashiki et al. 81. 82.	83. 2019	84. Investigar los efectos fisiológicos y psicológicos de los baños de bosque	85. 155 sujetos de Edad laboral. 37% con tendencias depresivas ( $5 \leq K6 \leq 12$ )/sin tendencias depresivas ( $K6 < 5$ )	86. Mediciones Antes y Después de sesiones de 2 horas de Baños de Bosque 87.	88. Presión arterial sistólica (PAS), presión arterial diastólica (PAD), frecuencia de pulso (PR), funciones autonómicas y perfil de estados de ánimo (POMS): tensión y ansiedad (TA), depresión (D), ira y hostilidad (AH), vigor (V), confusión (C), fatiga (F) y alteración total del estado de	89. Ambos grupos mostraron una disminución significativa en la PAS, la PAD ( $p < .001$ ) y el grupo con tendencias depresivas mostró un aumento significativo ( $p < .05$ ) en la PR después de los baños de bosque, y este aumento fue notablemente superior a la escalada encontrada en el grupo sin tendencias depresivas ( $p < .05$ ). Las puntuaciones POMS para los 2 grupos, en las 5 subescalas

					ánimo (TMD).	negativas disminuyeron significativamente: Tensión-Ansiedad; Depresión - Abatimiento; Ira-Hostilidad; Fatiga y Confusión ( $p = .001$ a $p < .001$ ). Quienes tenían tendencias depresivas demostraron una mejora significativamente mayor en muchos de los ítems del POMS que aquellos sin tendencias depresivas y muchos de ellos ya no diferían entre aquellos con y sin tendencias depresivas.
90. Gola et al.	91. 2021	92. Evaluar los beneficios de	93. Cuestionario emitido en listas	94. Intersujeto 95. Pre y post descanso en la	96. Perfil de Estados de Ánimo	97. Un breve descanso en los espacios



		20-30 min en contacto con la naturaleza	correo, redes y web, para 200 suj. Respondieron 77 sanitarios (61% mujer, 38% hombre y 1% otro, 62% médicos, 13% enfermeras, 3% asistentes sin licencia y 22 % otros).	naturaleza, en un espacio verde privado, público y hospitalario, durante 20-30 min	(POMS): tensión y ansiedad (TA), depresión (D), ira y hostilidad (AH), vigor (V), confusión (C), fatiga (F) y alteración total del estado de ánimo (TMD).	verdes influyó fuertemente en el bienestar mental y psicofísico del personal hospitalario. 98. 99.
100.Takayama et al.	101.2022	102.Conocer los efectos terapéuticos fisiológicos y psicológicos de un entorno digital Shirin-yoku, en el interior de una instalación urbana. Saber las características del entorno que contri-	103.25 sujetos, de 36,1 ± 8,13 años	104.Pre/Post y continuas, en 3 sesiones (2h/cada una), 2 días, en un entorno digital Shirin-yoku que reproducía elementos visuales, auditivos y olfativos, en el interior de una instalación urbana	105.Actividad del nervio parasimpático o 106.Frecuencia cardíaca 107.Profile of Moods States (POMS) 108.Programa de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) 109.Escala de Resultado	111.La actividad del nervio parasimpático aumentó significativamente y la frecuencia cardíaca disminuyó significativamente durante la exposición en comparación con el estado de reposo. Se confirmaron efectos psicológicos

	buyen a la restauración			Restaurativo (ROS) 110.Escala de Restauración Percibida (PRS)	restaurativos, con una disminución significativa en el “afecto negativo” (PANAS) y un aumento significativo en el sentido de la restauración (ROS), después de la experiencia. Al comparar el entorno digital de Shinrin-yoku con el forestal real y el urbano, usando POMS, PANAS, ROS y PRS, se descubrió que los efectos psicológicos y los rasgos ambientales del Shinrin-yoku digital eran similares a los del entorno forestal real.
--	-------------------------	--	--	---	--

## Discusión

Se analizan los “Baños de Bosque” y las terapias que relacionan naturaleza y salud. Es importante decir que hay pocos estudios empíricos, con rigor científico, que pasen por el tamiz de la revisión por pares, lo que habla de las limitaciones actuales de este tipo de terapias.

Este tipo de terapias están muy centradas en los estados de ánimo y en variables fisiológicas relacionadas con los mismos. Además de una terapia, es un estilo de vida saludable: contacto con la naturaleza, paseos, sin tensión, sin móvil, contemplar la naturaleza, reflexionar sobre uno mismo. Todo esto hace que las personas disfruten más de la vida y reduzcan el estrés y las consecuencias negativas de éste, tal como señalan algunos autores.

En 2007, Morita et al. concluyen que el shinrin-yoku puede emplearse como un método de reducción del estrés y los entornos forestales pueden verse como paisajes terapéuticos, con lo que el shinrin-yoku habitual puede ayudar a disminuir el estrés. Por su parte, Matsunaga et al. (2011), afirman que la actividad simpática se suprimió durante la observación del bosque en la azotea, pero la importancia no fue tan grande como con la actividad parasimpática (aunque el área plantada era limitada, el bosque de la azotea era lo suficientemente relajante para los pacientes de edad avanzada y las ancianas que requerían cuidados entraron en un estado fisiológicamente relajado en un bosque en la azotea de su instituto de salud). En este sentido, Yu et al. (2017) resuelven que el programa de baños de bosque cortos es un método terapéutico prometedor que mejora las funciones de la frecuencia cardíaca y la presión arterial, así como una estrategia efectiva de relajación psicológica para personas de mediana edad y ancianas. Finalmente, Stigsdotter et al. (2017) aseguran que la reducción de las medidas psicológicas indican que el paseo por el bosque tiene un efecto positivo sobre el estado de ánimo, mientras que el paseo en el entorno urbano no tiene ningún efecto y el entorno forestal también tiene una calificación más alta con respecto a la restauración percibida que el entorno urbano.

Posteriormente, Song et al. (2018) demostraron que los beneficios psicológicos de caminar por áreas boscosas presentaban una correlación significativa entre los niveles de ansiedad rasgo y sus cambios en la subescala de "depresión-desánimo", de POMS,

después de caminar por áreas boscosas. Y, Furuyashiki et al. (2019) concluyeron que al examinar los efectos fisiológicos y psicológicos de una sesión de un día de baño de bosque en un grupo en edad laboral demostró efectos positivos significativos en la salud mental, especialmente en aquellos con tendencias depresivas. Gola et al. (2021) van un poco más allá, al destacar la importancia para la salud, de los espacios verdes cercanos en las arquitecturas, pues incluso un breve descanso en la naturaleza puede regenerar a los usuarios, especialmente en tiempos de una emergencia de salud estresante.

Finalmente, Takayama et al. (2022) investigaron bajo el estado de emergencia declarado por el COVID-19, afirmando que, si el baño de bosque digital puede tener un efecto similar al de un bosque real, entonces puede usarse como un nuevo dispositivo para reducir el estrés mental y físico de las personas, incluso en caso de otra pandemia causada por COVID-19 o una nueva enfermedad infecciosa. De esta forma, los baños de bosque digitales pueden utilizarse como un nuevo dispositivo para reducir el estrés mental y físico. Así, cuando no se puede por los cierres, se puede disfrutar de experiencias seguras y cómodas de baños de bosque con familia y amistades, con un entorno de baño de bosque digital en su sala de estar.

Park et al. (2011) concluyen que sus resultados podrían ser útiles en el diseño de entornos de restauración en áreas urbanas, para la relajación. Años más tarde, Stigsdotter et al. (2017), respaldan la investigación que muestra que los entornos naturales son más restauradores que los entornos urbanos, sumándose al debate sobre la planificación urbana saludable al indicar que las cualidades arquitectónicas e históricas pueden estar asociadas con el bienestar fisiológico de los ciudadanos. Aunque Pasiéka (2021) señala que se precisa más investigación, apoya que la exposición a espacios verdes está asociada con numerosos beneficios para la salud, lo suficiente como sugerir a quienes legislan y planifican las ciudades a crear, diseñar y mantener espacios verdes accesibles en los centros urbanos.

Teniendo en cuenta lo ya señalado y coincidiendo con Nieuwenhuijsen et al. (2017) y Sachs (2019), cabe plantear varias cuestiones:

\* Cómo llevar el conocimiento a la acción para que quienes planifican las ciudades, los centros escolares, hospitalarios, ... entiendan que lo que hacen impacta en la salud.

- \* ¿Cuáles son los mediadores (contaminación del aire, temperatura y estrés, actividad física, contactos sociales y restauración) que intervienen y en qué medida lo hacen?
- \* De qué tipo de espacios verdes se está hablando (paisajes urbanos, techos verdes, tipos de árboles/de suelo,...). ¿Dónde, cuándo, cuánto y qué tipo de espacio verde se precisa?
- \* De cuánta naturaleza: cuánto tiempo/tamaño de naturaleza se necesita para que resulte eficaz: un pequeño jardín, un parque entero, una hilera de árboles en las aceras,...
- \* Cuáles son los efectos neurológicos, fisiológicos y biológicos de la naturaleza y cuánto duran.
- \* ¿Cuáles serían las poblaciones susceptibles, a qué población irían destinados, cómo sería en poblaciones vulnerables (infancia, moribundos, afectados por traumas, infancia,...)?
- \* ¿Funcionaría usando videos inmersivos, tecnología virtual, a través de una ventana, usando la imaginación,...?
- \* ¿Serían eficaces las prescripciones verdes en la práctica clínica?
- \* ¿Cuáles serían los beneficios económicos del uso de la naturaleza para la salud?

Teniendo en cuenta las ventajas y las limitaciones de los “Baños de Bosque” y de las terapias de la naturaleza, se proponen, como futuras líneas de investigación, una sustitución de los paseos por el bosque para las personas que, por cualquier razón, no pueden pasear por problemas físicos, de tiempo, de bosques cercanos, etc., paseos por el bosque mediante imágenes mentales. Se trata de que las imágenes complementen la realidad o, cuando aquella no sea posible, la sustituyan. Además, la propuesta de imágenes mentales no sólo hace referencia a la naturaleza verde, sino también a la naturaleza azul, donde ambas se pueden experimentar usando los cinco sentidos (qué vemos, escuchamos, olemos, degustamos y sentimos).

Las imágenes mentales juegan un papel decisivo en muchas actividades cognitivas (Campos & Campos-Juanatey, 2019; Campos & González, 2017; Paivio, 1971; Pérez-Fabello & Campos, 2017; Pérez-Fabello et al., 2018; Richardson, 1969). Están relacionadas con las habilidades del deporte (Campos et al., 2016), los estudios de Bellas

Artes (Pérez-Fabello et al., 2018), los estudios de música (Campos & Fuentes, 2016) o de arquitectura (Campos-Juanatey & Campos, 2019) y, por supuesto, se utilizan en la mayor parte de las terapias existentes (ver Campos, 1993, 2013; Sheikh, 1984, 2002, para una revisión; Doidge, 2007).

Las imágenes mentales pueden utilizarse en el deporte, como complemento al entrenamiento físico o sustituyéndolo (Doidge, 2007; Guarnera et al., 2016; Guillot et al., 2009; Parry et al., 2018), en residencias de mayores, hospitales y centros de salud mental. En psicoterapia, también se usan como sustitución de la realidad (Campos, 1993, 2013; Sheikh, 1984, 2002, para una revisión). Como complemento o en sustitución de “Baños de Bosque”, pueden emplearse acompañadas de técnicas de relajación (respiración abdominal o diafragmática), donde las personas se trasladan a hacer un recorrido mental por un lugar que les resulte conocido, en el que se encuentren cómodas durante un rato.

## Referencias

- Agencia Forestal de Japón (2002). Disponible en: <http://www.rinya.maff.go.jp/toukei/genkyou/shinrin-jinkou.htm>
- Antonelli, M., Barbieri, G., & Donelli, D. (2019). Effects of forest bathing (Shinrin-yoku) on levels of cortisol as a stress biomarker: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Biometeorology*, 63, 1117-1134. <https://doi.org/10.1007/s00484-019-01717-x>
- Campos, A. (1993). A função clinica das imagens mentais. *Journal de Psicologia*, 11(3 & 4), 3-7.
- Campos, A. (2013). Principales ámbitos de aplicación de las imágenes mentales. En R. González Cabanach, R. Fernández Cervantes, F. Fariña, M. Vilariño, & C. Freire (Eds). *Psicología y salud I. Educación, aprendizaje y salud* (83-91). GEU Editorial.
- Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2019). Do gender, discipline and mental rotation influence orientation on “You-Are-Here-Maps”. *SAGE Open*, 1-7. <https://doi.org/10.1177/2158244019898800>

- Campos, A., & Fuentes, L. (2016). Musical studies and the vividness and clarity of auditory imagery. *Imagination, Cognition and Personality*, 36(1), 75-84. <https://doi.org/10.1177/0276236616635985>
- Campos, A., & González, M. A. (2017). Importancia de las imágenes mentales en el pensamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(2), 113-119.
- Campos, A., López-Araújo, Y., & Pérez-Fabello, M. J. (2016). Imágenes mentales utilizadas en diferentes actividades físicas y deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 45-50
- Campos-Juanatey, D., & Campos, A. (2019). Differences among Architecture undergraduates in the mental-map representation of a university library. *Journal of Architectural and Planning Research*, 36(2), 102-113.
- Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. Penguin
- Furuyashiki, A., Tabuchi K., Norikoshi, K., Kobayashi. T., & Oriyama, S. (2019) A comparative study of the physiological and psychological effects of forest bathing (Shinrin-yoku) on working age people with and without depressive tendencies. *Environmental Health and Preventive Medicine*. 24(1),46. <https://doi.org/10.1186/s12199-019-0800-1>
- Gola, M., Botta, M., D'Aniello, A. L., & Capolongo, S. (2021). [Influence of nature at the time of the pandemic: An experience-based survey at the time of SARS-CoV-2 to demonstrate how even a short break in nature can reduce stress for healthcare staff.](#) *Health Environments Research & Design Journal*. 14(2), 49-65. <https://doi.org/10.1177/1937586721991113>
- Guarnera, M., Stummiello, M., & Cascio, M. I. (2016). Vividness and transformation of mental images in karate. *International Journal of Kinesiology & Sports Science*, 4(3), 10-17. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijkss.v.4n.3p.10>
- Guillot, A, Nadrowska, E., & Collet, C. (2009). Using motor imagery to learn tactical movements in basketball. *Journal of Sport Behavior*, 32(2), 189-206.

- Iglesias, G. (2021). Beneficios de la Terapia de Bosque. Sanar en la naturaleza. *Cuadernos Médico Sociales*, 61(2), 105-108. <https://doi.org/10.56116/cms.v61.n2.2021.51>
- Mao, G. X., Lan, X. G., Cao, Y. B., Chen, Z. M., He, Z. H., Chen, Z. M., Wang, Y. Z., Hu, X. L., Wang, G. F., & Yan, J. (2012). Effects of short-term forest bathing on human health in a broad-leaved evergreen forest in Zhejiang Province, China. *Biomedical Environmental Sciences*. 25 (3): 317-24. <https://doi.org/10.3967/0895-3988.2012.03.010>
- Matsunaga, K., Park, B.-J., Kobayashi, H., & Miyazaki, Y. (2011). Physiologically relaxing effect of a hospital rooftop forest on older women requiring care. *Journal of the American Geriatrics Society*. 59(11), 2162-2163, <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2011.03651.x>
- McCaffrey, R. & Liehr, P. (2016). The effect of reflective garden walking on adults with increased levels of psychological stress. *Journal of Holistic Nursing*. 34(2), 177-184, <https://doi.org/10.1177/0898010115594934>
- Miyazaki, Y. (2018). *Shinrin-Yoku, Baños curativos de bosque*. Blume.
- Morita, E., Fukuda, S., Nagano, J., Hamijima, N., Yamamoto, H., Iwai, Y., Nakashima, T., Ohira, H., & Shirakawa, T. (2007). Psychological effects of forest environments on healthy adults: Shinrin-yoku (forest-air bathing, walking) as a possible method of stress reduction. *Public Health*, 121(1), 54-63. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2006.05.024>.
- Nieuwenhuijsen, M. J., Khreis, H., Triguero-Mas, M., Gascón, M., & Dadvand, P. (2017). [Fifty shades of green: pathway to healthy urban living](https://doi.org/10.1097/EDE.0000000000000549). *Epidemiology*. 28(1), 63-71. <https://doi.org/10.1097/EDE.0000000000000549>.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Holt, Rinehart and Winston.
- Park, B. J.; Furuya, K., Kasetani, T., Takayama, N., Kagawa, T., & Miyazaki, Y. (2011). Relationship between psychological responses and physical environments in forest settings. *Landscape. Urban Plan.* 102(1), 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2011.03.005>



- Pasieka, J. L. (2022). [Shinrin-yoku, yoga and other strategies in the fight against COVID-19. \*Surgery\*. 171\(1\), 94-95. <https://doi.org/10.1016/j.surg.2021.07.044>](https://doi.org/10.1016/j.surg.2021.07.044)
- Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2017). Dissociative experiences and vividness of auditory imagery. *Creativity Research Journal*, 29(2), 200-205. <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1303310>
- Pérez-Fabello, M. J., Campos, A., & Felisberti, F. (2018). Object-spatial imagery in Fine Arts, Psychology and Engineering. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 131-138. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.005>
- Perry, I. S., Chow, G. M., Tenenbaum, D., & Katz, Y. J. (2018). The effect of motor-mental pre-performance routines on motor performance in novice learners. *Journal of Applied Sports Psychology*, 30(4), 402-420. <https://doi.org/10.1080/10413200.2017.1411404>
- Qing, L. (2010). Effect of forest bathing trips on human immune function. *Environmental Health and Preventive Medicine*. 15(1), 9-17. <https://doi.org/10.1007/s12199-008-0068-3>
- Richardson, A. (1969). *Mental imagery*. Springer.
- Sachs, N. A. (2019). Research on nature in healthcare: What do we still need? *Health Environments Research & Design Journal*. 12(2), 162-167. <https://doi.org/10.1177/1937586719848861>
- Sheikh, A. A. (Ed.) (1984). *Imagination and healing*. Baywood.
- Sheikh, A. A. (Ed.) (2002). *Therapeutic imagery techniques*. Baywood.
- Song, C., Ikei, H., Park, B. J., Lee, J., Kagawa, T., & Miyazaki, Y. (2018). Psychological benefits of walking through forest areas. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 15(12), 2804. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122804>
- Stigsdotter, U. K., Corazon, S. S. Sidenius, U., Kristiansen, J., & Grahn, P. (2017). It is not all bad for the grey city – A crossover study on physiological and

psychological restoration in a forest and an urban environment (white star). *Health & Place*. 46, 145-154. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2017.05.007>

Takayama, N., [Morikawa](#), T., [Koga](#), K., [Miyazaki](#), Y., [Harada](#), K., Fukumoto, K., & Tsujiki, Y. (2022). Exploring the physiological and psychological effects of digital Shinrin-Yoku and its characteristics as a restorative environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1202. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031202>

Turnbull, R. (2021). Healthy, happy places a mores integrated approach to creating health and well-being through the built environment? *British Medical Bulletin*. 140(1):62-75. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldab026>

Yu, C. P., Lin, C. M., Tsai, M. J., Tsai, Y. C., & Chen, C. Y. (2017). Effects of short forest bathing program on autonomic nervous system activity and mood states in middle-aged and elderly individuals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 14, 897. <https://doi.org/10.3390/ijerph14080897>.

**Páginas Web:**

[https://www.terra.org/sites/default/files/data/observatorio\\_bosques.pdf](https://www.terra.org/sites/default/files/data/observatorio_bosques.pdf)

<https://habladelbosque.es/mejores-libros-banos-de-bosque/>

La imagen espacial del alumnado de bachillerato

Mario Lado (<https://orcid.org/0000-0002-3975-741X>)\*,

Diego Campos-Juanatey (<https://orcid.org/0000-0003-3889-1657>)\*\*

\*Universidade de Santiago de Compostela, \*\*Universidad de A Coruña

## Resumen

En esta investigación se intentaba averiguar si el tipo de bachillerato estudiado por los participantes y el género influían en la habilidad de imagen espacial. Para ello, se utilizó un grupo de 156 participantes, mujeres y hombres, que habían estudiado un Bachillerato de ciencia y tecnología, o un bachillerato de ciencias sociales y humanidades. A estos participantes se les presentó un test de imagen espacial, “The Measure of the Ability to Form Spatial Mental Imagery” (MASMI). Se encontró que los participantes que habían estudiado el bachillerato de ciencias y tecnología tenían una habilidad de imagen espacial significativamente superior a la habilidad de imagen espacial manifestada por los participantes que habían estudiado el bachillerato de ciencias sociales y humanidades. No se ha encontrado diferencia significativa en las puntuaciones de imagen obtenidas por las mujeres y los hombres. La interacción entre el género y el tipo de bachillerato tampoco resultó significativa.

*Palabras clave:* Imagen espacial, género, estudios de bachillerato, estudio de ciencias, estudio de humanidades.

## Spatial image of high school students

### Abstract

This research tried to find out if the type of high school studied by the participants and the gender influenced the ability of spatial image. A group of 156 participants, male and female, who had studied a Bachelor of Science and Technology, or a Bachelor of Social Sciences and Humanities, participated in this study. These participants completed a spatial

2458

image test, “The Measure of the Ability to Form Spatial Mental Imagery” (MASMI). Results showed that the participants who had studied sciences and technology at High School had significantly higher spatial imaging ability than those participants who had studied social sciences and humanities. No significant difference was found in the image scores obtained by women and men. The interaction between gender and the type of baccalaureate was not significant either.

*Keywords:* Spatial imagery, gender, high school students, science and technology, humanities.

Uno de los autores pioneros en el estudio de las imágenes mentales fue Pavio (1971). Afirmaba que existían dos formas de codificación o representaciones que pueden utilizar las personas en una variedad de tareas psicológicas: sistemas verbales y de imagen. En un primer momento, las imágenes mentales se consideraban una experiencia unitaria, pero estudios cognitivos y neurocientíficos (Kosslyn, 1994) han demostrado que las imágenes no son unitarias. Se han identificado dos tipos de imágenes: las imágenes espaciales y las imágenes del objeto (Blajenkova et al., 2006). Las imágenes espaciales se refieren a imágenes sobre el movimiento de los objetos, transformación espacial, relaciones entre objetos, etc.; en cambio, las imágenes del objeto son imágenes sobre la forma, talla, color, etc. (Blajenkova et al., 2006).

Mediante análisis factorial, diferentes investigadores (Burton & Fogarty, 2003; Carroll, 1993) afirman que la imagen espacial también se puede dividir en varios factores, los dos con más carga son el factor Visualization (VZ) y la Rotación espacial (SR). Kozhevnikov y Hegarty (2001), y Hegarty y Waller (2004) también distinguen entre rotación mental e imagen espacial.

Campos (2009, 2013) construyó un test que mide la imagen espacial (que es lo que Carroll, 1993, y Burton y Fogarty, 2003, denominaban factor de Visualización, VZ), “The Measure of the Ability to Form Spatial Mental Imagery” (MASMI, Campos, 2009, 2013). Este test es el que utilizamos en esta investigación.

Son muchos los estudios que encontraron relación entre imagen espacial y el tipo de carrera universitaria que se elige (Kell & Lubinski, 2013; Hegarty, 2014; Uttall & Cohen, 2012; Taylor & Hutton, 2013). Pero ¿influye la carrera universitaria, o bachillerato, en la imagen espacial, o influye la imagen espacial en la carrera que se elige? Wai et al. (2009) encontraron relación entre la capacidad espacial y la elección del título educativo, de tal modo que la capacidad de imagen espacial predijo la búsqueda de títulos universitarios y carreras en STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) de los participantes (ver Khine, 2017) para una revisión).

Las habilidades espaciales son muy importantes para muchas profesiones, como arquitectura o aviación, y pueden incrementarse con entrenamiento (Mataix, 2014; 2015). El entrenamiento en imagen espacial podría ser parte del plan de estudios, de este modo se podría incrementar el número de estudiantes, sobre todo mujeres, que podrían optar por las carreras STEM (Uttal et al., 2013).

Campos y Canto (2019) midieron la diferencia de imagen entre estudiantes universitarios españoles e italianos, a los que les aplicaron diferentes test que median viveza de imagen, control de imagen e imagen espacial (MASMI). Encontraron que los españoles obtuvieron puntuaciones, en control de imagen, significativamente superiores a las que obtuvieron los individuos italianos. En viveza de imagen y en imagen espacial no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos.

### **Género e imagen espacial**

Son muchos los estudios que han analizado la diferencia de imagen entre las mujeres y los hombres (ver Richardson, 1994, para una revisión), y los resultados no están claros, debido, fundamentalmente, a la gran variedad de tipos de imágenes que existen (Campos, 1998, 2014; Horowitz, 1983; Reilly, & Neumann, 2013; Richardson, 1977), y a la gran cantidad de pruebas que existen para medir la habilidad de formar imágenes mentales (Campos, 1998, 2009, 2012). Por lo tanto, cuando se hable de diferencia de imagen mental entre las mujeres y los hombres, hay que tener en cuenta el tipo de imagen y la prueba utilizada.

En una prueba efectuada por Campos (2014), en la que utilizó el MASMI, encontró diferencias significativas entre las mujeres y los hombres, a favor de los hombres, en

imagen espacial. Sin embargo, en otros estudios en los que también se medía la imagen espacial, con el mismo test (Campos, 2009, 2013), no se encontraron diferencias significativas. Linn y Petersen (1985) y Voyer et al. (1995), en un meta-análisis, encontraron diferencias significativas de género en rotación mental (a favor de los hombres), pero no en percepción y en visualización espacial. Estos resultados se mantienen en las investigaciones posteriores (ver Reilly, & Neumann, 2013, para una revisión).

El hecho de que en muchos estudios se haya encontrado superioridad de los hombres en imagen espacial, y sobre todo en rotación de imágenes, puede explicar la razón por la que existe un mayor número de hombres que de mujeres que estudian ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) en la universidad (Liben, 2015).

Existen distintas teorías que intentan explicar la razón por la que no suelen aparecer diferencias de género en las tareas de imagen espacial, y en cambio, siempre aparecen en las tareas de rotación de imágenes (Harris et al., 2013; Geiser et al., 2006; Kail et al., 1979). De todas las teorías existentes, nosotros somos partidarios de la teoría de la “socialización” (Campos, 2014; Campos & Canto, 2019; Oosthuizen, 1991), que sostiene que, tanto las tareas que implican imagen espacial como rotación de imágenes, son muy sensibles a la educación. La educación que se le da a las niñas a los niños varía en muchos casos, a los niños se les suelen dar juguetes que implican rotación de imágenes, como grúas, coches, trenes, etc.

El objetivo de esta investigación era ver la influencia del tipo de bachillerato estudiado por el alumnado (ciencia y tecnología, y ciencias sociales y humanidades), y el género de los participantes, en la imagen espacial, medida a través del MASMI. Las variables independientes son el tipo de bachillerato, y el género de los participantes en el estudio, y la variable dependiente es la puntuación obtenida en el MASMI.

## **Método**

### **Participantes**

En esta investigación participó un grupo de 156 participantes, 102 mujeres y 54 hombres, estudiantes del primer y segundo curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos

Humanos en la Universidad de Santiago de Compostela (España), que previamente había estudiado un Bachillerato de ciencia y tecnología, o un bachillerato de ciencias sociales y humanidades, con una media de edad de 19.08 ( $SD = 1.84$ ).

### **Instrumentos**

Se utilizó la versión española de “The Measure of the Ability to Form Spatial Mental Imagery” (MASMI: Campos, 2009, 2013). El MASMI es un instrumento que se utiliza para medir la habilidad espacial, concretamente el factor de Visualización (VZ). El test consiste en un cubo descompuesto que los individuos tienen que recomponer mentalmente antes de contestar a 23 preguntas relacionadas con el cubo. Cada pregunta del test tiene cuatro posibles respuestas, de las cuales dos son ciertas y dos son falsas. La puntuación total del test se obtiene sumando las respuestas correctas y restando las respuestas incorrectas. A los participantes se les dio un periodo de 5 minutos para completar el test. La consistencia interna del MASMI, medida con el alfa de Cronbach, fue de .93 (Campos, 2009).

### **Procedimiento**

A los participantes, en pequeños grupos de aproximadamente 20 sujetos, en sus respectivas clases de prácticas, se les pasó el MASMI, durante 5 minutos. Al finalizar este tiempo, se les preguntó en una hoja, la edad, el género, y el tipo de bachillerato que habían estudiado.

Los participantes tuvieron que firmar el consentimiento para cubrir el test y para utilizar los datos grupales. Se les garantizó la confidencialidad de los resultados, y en ningún momento tuvieron que poner ningún dato identificativo. El estudio se realizó de acuerdo con las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2013, y se ha recibido la aprobación de la Comisión de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela.

### **Análisis de los Datos**

Para ver si existían diferencias significativas en el MASMI, en función del género de los participantes y del tipo de bachillerato que habían estudiado (ciencia y tecnología, y ciencias sociales y humanidades), efectuamos un Análisis Variado de Varianza (ANOVA)

de 2 (género) x 2 (tipo de bachillerato). Las variables independientes fueron el género y el tipo de bachillerato, y la variable dependiente fueron las puntuaciones en el MASMI. Los análisis estadísticos fueron desarrollados utilizando el IBM SPSS Statistics, Version 25.0, statistical software (IBM Corporation, Armonk, NY, USA).

### Resultados

Las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en el MASMI, en función del tipo de bachillerato (ciencia y tecnología, y ciencias sociales y humanidades), y del género de los participantes, se encuentran en la Tabla 1. Los resultados del ANOVA indicaron que el tipo de bachillerato que habían estudiado los participantes influyó significativamente,  $F(1, 153) = 5.75$ ,  $p = .02$ ,  $\eta^2_p = .04$ , potencia = .66. Los estudiantes que procedían de un bachillerato de ciencias tenían una mayor habilidad espacial que los estudiantes que procedían de un bachillerato de ciencias sociales o de humanidades.

El género de los participantes no influyó significativamente en las puntuaciones del MASMI,  $F(1, 153) = 0.93$ ,  $p = .34$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .16. No existió diferencia significativa en habilidad espacial entre las mujeres y los hombres. Tampoco existió interacción significativa entre las dos variables,  $F(1, 153) = 0.84$ ,  $p = .36$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .15.

**Tabla 1**

*Medias y Desviaciones Típicas de las Puntuaciones Obtenidas en el MASMI por el Alumnado de Ciencia y Tecnología, y Ciencias Sociales y Humanidades, y por las Mujeres y los Hombres.*

Bachillerato	Mujeres		Hombres		Total	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ciencias	12.91	9.93	9.29	10.36	10.88	10.13
Ciencias S.	6.53	8.18	6.44	8.76	6.50	8.33
Total	7.22	8.56	7.16	9.18	7.20	8.75



## Discusión

En esta investigación se trataba de analizar si el tipo de bachillerato estudiado por los participantes, y el género, influía en la habilidad de imagen espacial. Se encontró que los participantes que habían estudiado el bachillerato de ciencia y tecnología tenían una habilidad de imagen espacial significativamente superior a la que manifestaron los estudiantes de ciencias sociales y humanidades. Este resultado coincide con la mayoría de los estudios efectuados hasta la fecha en la que los estudiantes de STEM tienen una habilidad de imagen espacial superior a la que tiene el alumnado que efectúa otros estudios (Kell & Lubinski, 2013; Hegarty, 2014; Khine, 2017; Uttall & Cohen, 2012; Uttal et al., 2013; Taylor & Hutton, 2013; Wai et al., 2009).

Al analizar la diferencia entre las puntuaciones de las mujeres y los hombres en la habilidad de imagen espacial medida por el MASMI, no se han encontrado diferencias significativas. Este resultado coincide con los estudios previos (Campos, 2009, 2013; Linn & Petersen, 1985; Reilly & Neumann, 2013; Voyer et al., 1995), en los que se han utilizado tareas que miden imagen espacial.

Una de las limitaciones que tiene esta investigación es que hemos seleccionado individuos que, aunque procedían de bachilleratos diferentes, todos eligieron la misma carrera (Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos), lo que limita mucho los intereses y habilidades de los participantes. Sería interesante mirar la imagen espacial cuando los participantes están estudiando el bachillerato, y estudiar todos los tipos de bachillerato que existen en España.

Cuando se ha mirado la diferencia entre las mujeres y los hombres en imagen espacial, hemos utilizado individuos que tienen una misma edad. Sería interesante, también, analizar si hay diferencia entre las mujeres y los hombres de diferentes edades y de niveles educativos diferentes.

Estos resultados que hemos obtenido son interesantes para tenerlos en cuenta cuando se planifican los estudios de bachillerato, y se orienta a los estudiantes. Quizás, en vez de centrarse tanto en el diagnóstico de las imágenes mentales, habría que preocuparse más en la formación de individuos capaces de utilizar perfectamente las imágenes mentales

espaciales, para que las mujeres puedan elegir las carreras de ciencias al mismo nivel que los hombres (Mataix, 2014; 2015).

## References

- Blajenkova, O. Kozhevnikov, M., & Motes, M. A. (2006). Object-spatial Imagery: A new self-report imagery questionnaire. *Applied Cognitive Psychology, 20*, 239-263. <https://doi.org/10.1002/acp.1182>.
- Burton, L. J., & Fogarty, G. J. (2003). The factor structure of visual imagery and spatial abilities. *Intelligence, 31*, 289-318. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(02\)00139-3](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(02)00139-3)
- Campos, A. (1998). *Imágenes mentales* [Mental Imagery]. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Campos, A. (2009) Spatial imagery: A new measure of the visualization factor. *Imagination, Cognition and Personality, 29*, 31-39. <https://doi.org/10.2190/IC.29.1.c>
- Campos, A. (2012) Measure of the ability to rotate mental images. *Psicothema, 24*, 431-434. <https://doi.org/10.1037/t14408-000>
- Campos, A. (2013). Reliability and percentiles of a measure of spatial imagery. *Imagination, Cognition and Personality, 32*, 427-431. <https://doi.org/10.2190/IC.32.4.f>
- Campos, A. (2014). Gender differences in imagery. *Personality and Individual Differences, 59*, 107-111. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.12.010>
- Campos, A., & Canto, M. (2019). Diferencias en imagen mental entre individuos españoles e italianos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 6*(1), 37-43. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.5271>
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press.
- Geiser, C., Lehmann, W., & Eid, M. (2006). Separating “rotators” from “nonrotators” in the mental rotation test: A multigroup latent class analysis. *Multivariate*

- Behavioral Research*, 41, 261-293.  
[https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4103\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4103_2)
- Harris, J., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N. S. (2013). Understanding spatial transformations: Similarities and differences between mental rotation and mental folding. *Cognitive Processing*, 14, 105-115. <https://doi.org/10.1007/s10339-013-0544-6>
- Hegarty, M. (2014). Spatial thinking in undergraduate science education. *Spatial Cognition and Computation*, 14(2), 142-167.  
<https://doi.org/10.1080/13875868.2014.889696>
- Hegarty, M., & Waller, D. (2004). A dissociation between mental rotation and perspective-taking spatial abilities. *Intelligence*, 32, 175-191.  
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2003.12.001>.
- Horowitz, M. J. (1983). *Image formation and psychotherapy*. Jason Aronson.
- Kail, R., Carter, P., & Pellegrino, J. (1979). The locus of sex differences in spatial ability. *Perception and Psychophysics*, 26, 182-186.  
<https://doi.org/10.3758/BF03199867>
- Kell, H. J., & Lubinski, D. (2013). Spatial ability: A neglected talent in educational and occupational settings. *Roepers Reviews*, 35(4), 219-230.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2013.829896>
- Khine, M. S. (2017). *Visual-spatial ability in STEM education*. Switzerland: Springer
- Kosslyn, S. M. (1994). *Image and brain: The resolution of the imagery debate*. MIT Press.
- Kozhevnikov, M., & Hegarty, M. (2001). A dissociation between object-manipulation spatial ability and spatial orientation ability. *Memory & Cognition*, 29, 745-756.  
<https://doi.org/10.3758/BF03200477>
- Liben, L. S. (2015). The STEM gender gap: The case for spatial interventions. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 7, 133-150. Recuperado de <https://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view/418>

- Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, *56*, 1479–1498. <https://doi.org/10.2307/1130467>.
- Mataix, J., León, C., & Montes, F. P. (2014). Las habilidades espaciales de los estudiantes de las nuevas titulaciones técnicas. Un estudio en la Universidad de Granada [Spatial skills of students in new technical degrees. Case study at the University of Granada]. *EGA. Revista de Expresión Gráfica y Arquitectura*, *24*, 264-271. <https://doi.org/10.4995/ega.2014.1767>
- Mataix, J., León, C., & Reinoso, J. F. (2015). Métodos de entrenamiento de las habilidades espaciales de los estudiantes de titulaciones técnicas [Methods for training the spatial skills of students pursuing technical careers]. *EGA. Revista de Expresión Gráfica y Arquitectura*, *26*, 278-287. <https://doi.org/10.4995/ega.2015.3324>
- Oosthuizen, S. (1991). Sex-related differences in spatial ability in a group of South African students. *Perceptual and Motor Skills*, *73*, 51–54. <https://doi.org/10.2466/PMS.73.4.51-54>.
- Pavio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Oxford: Holt, Rinehart & Winston.
- Reilly, D., & Neumann, D. L. (2013). Gender differences in spatial ability: A meta-analytic review. *Sex Roles*, *68*, 521-535. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0269-0>
- Richardson, A. (1977). The meaning and measurement of memory imagery. *British Journal of Psychology*, *68*, 29–43. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1977.tb01556.x>.
- Richardson, A. (1994). *Individual differences in imaging*. Baywood.
- Taylor, H. A., & Hutton, A. (2013). Think3d!: Training spatial thinking fundamental to STEM education. *Cognition and Instruction*, *31*(4), 434–455. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.828727>

- Uttal, D. H., & Cohen, C. A. (2012). Spatial thinking and SETEM education: When, why and how. *Psychology of Learning and Motivation*, 57(2), 147-181. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00004-2>
- Uttal, D. H., Miller, D. I., & Newcombe, N. S. (2013). Exploring and enhancing spatial thinking links to achievement in science, technology, engineering, and mathematics? *Current Directions in Psychological Science*, 22, 367-373. <https://doi.org/10.1177/0963721413484>
- Voyer, D., Voyer, S., & Bryden, M. P. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin*, 117, 250-270. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.250>
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 817-835. <https://doi.org/10.1037/a0016127>

Seguridad que proporcionan los mapas en función de la forma de representación de la escala del mapa

Diego Campos-Juanatey (<http://orcid.org/000-0003-3889-1657>) \*

Mario Lado (<http://orcid.org/000-0002-3975-741X>) \*\*

\*Universidad de A Coruña \*\*Universidad de Santiago de Compostela

Autor de contacto: Diego Campos-Juanatey (email: [dcj.arquitect@gmail.es](mailto:dcj.arquitect@gmail.es))

## Resumen

Se deseaba averiguar si influye el tipo de representación de la escala de un mapa: número, línea, y círculo, y el género de los participantes, en la seguridad que suscita un mapa. Para ello, seleccionamos un grupo de estudiantes universitarios a los que se les presentó una tarea de buscar lugares en mapas. Un grupo de mapas tenía escala numérica, otro grupo tenía una línea, y otro grupo de mapas tenía un círculo. Posteriormente, los participantes tenían que valorar, en una puntuación que oscilaba entre 1 y 10, la seguridad que suscitaba cada grupo de mapas, en función de su representación y del género de los participantes. Se encontró que no existía diferencia significativa entre los tres tipos de mapas, ni entre las mujeres y los hombres. También se averiguó si existía correlación en la seguridad de los tres grupos de mapas, según la representación de la escala. Se encontró que las puntuaciones de seguridad que suscitaban los mapas con la línea correlacionaban significativamente con la seguridad del número y del círculo. Sin embargo, el círculo no correlacionó significativamente con el número.

*Palabras clave:* mapas, seguridad, orientación espacial, orientación urbana, plano turístico.

## **Confidence provided by maps based on the form of representation of the map's scale**

### **Abstract**

We aimed to find out whether confidence provided by maps was influenced by the type of map scale representation (number, line and circle) and the gender of participants. To this purpose, a group of college students was selected and assigned the task of finding places in maps. Certain maps had a number scale, others had a line scale and the remaining had a circle scale. Next, participants were asked to rate the level of confidence induced by each group of maps in a 1 to 10 punctuation according to map scale representation and gender of participants. It emerged that there were significant differences neither between the three types of maps nor between male and female students. It was also investigated whether confidence correlated with any of the three map sets. It was found that confidence scores induced by line scale significantly correlated with confidence induced by number and circle scales. Conversely, circle scales did not significantly correlate with number scales.

*Keywords:* maps, confidence of maps, spatial orientation, wayfinding, tourist map.

Londres es una ciudad cosmopolita, con muchos turistas y muchos ciudadanos no nativos. Todos estos usuarios del metro de la ciudad llegaban a saturar las estaciones en hora punta, por lo que, las autoridades locales encargaron a un grupo de diseñadores que estudiaran la forma de que la gente fuese de un lugar a otro caminando en lugar de usar el metro. Para eso, comenzaron a estudiar un nuevo diseño de la señalización de la ciudad (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016). Los avances en la investigación de este grupo dieron como resultado la utilización, en los paneles de información turística de las grandes y pequeñas ciudades, de unos mapas que, en vez de utilizar las escalas gráficas tradicionales de números o de líneas, utilizaban círculos (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2018). Una de las cualidades básicas que deben tener los mapas de los paneles turísticos para producir comprensión y seguridad en los lectores, es que estén bien alineados con el

entorno. Un mapa, para estar bien alineado con el entorno, tiene que estar colocado de forma que las direcciones del mapa coincidan con las coordenadas propias del usuario, de modo que la parte superior del mapa tiene que coincidir con lo que la persona que mira el mapa tiene delante, lo que está en la parte de abajo del mapa es lo que el usuario tiene detrás, lo que está a la derecha del mapa es lo que el usuario tiene a su derecha, y lo que aparece a la izquierda del mapa es lo que el usuario tiene a su izquierda (Aretz & Wickens, 1992; Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2020; Campos-Juanatey, 2016; Campos-Juanatey et al., 2017; Harwood & Wickens, 1991; Levine, 1982).

Otra de las características que tiene que tener el mapa de una ciudad es lo que se conoce como diseño “wayfinding” (encontrar el camino). Esto quiere decir que las herramientas del lenguaje visual (posición, forma, tamaño, color, textura, orientación, tipografía, simbología, material y luces) guarden entre sí una coherencia, de tal modo que sean fácilmente comprensibles por los viandantes (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016). Por ejemplo, el color rojo se suele relacionar con la prohibición, el amarillo con el peligro, el azul con la obligatoriedad o recomendación, y el verde con el permiso de desplazamiento (Costa, 1989; Gibson, 2009).

Los paneles de Londres, como hemos dicho anteriormente, son un modelo para todo el mundo. Para establecer la distancia entre dos puntos, los mapas de Londres utilizan dos tipos de mapas: los denominados mapas de 15 minutos y los mapas de 5 minutos. Los mapas de planificación o de 15 minutos se emplean para aportar información de los barrios. En estos planos se pueden apreciar las conexiones entre barrios próximos y las calles que los forman. Esto mejora el mapa cognitivo del usuario, y le anima a planificar recorridos entre barrios. Estos mapas se orientan en función de su posición en el lugar, siguiendo la equivalencia “forward-up” (delante-arriba), que facilita la toma de decisiones de desplazamiento, por eso, los mapas que se encuentran en caras opuestas del panel no son iguales, sino que están giradas 180° entre ellos (Campos-Juanatey, 2016; Campos-Juanatey et al., 2018).

Los mapas de localización, o de 5 minutos, representan el entorno que rodea el panel, abarcando únicamente un barrio y su conexión con los barrios próximos. Estos mapas se utilizan, fundamentalmente, para planificar desplazamientos cortos, en los que es



importante localizar el punto exacto de destino. Estos mapas mantienen los mismos criterios de diseño que los mapas de 15 minutos (Campos-Juanatey, 2016; Campos-Juanatey et al., 2018).

Recientemente, Campos-Juanatey y Lado (en prensa) midieron la facilidad de comprensión de tres grupos de mapas, según la forma de representación de su escala: mediante números, una línea, o un círculo. Previamente, los participantes tuvieron experiencias de tareas en las que tenían que ir de un sitio a otro en un mapa y adivinar la distancia, utilizando, unas veces, una escala gráfica de número, otras veces de línea, o un círculo. Encontraron diferencias significativas entre los tres tipos de mapas. Los mapas más fáciles de comprender eran los que tenían un círculo, en segundo lugar, los mapas con línea, y finalmente, los que eran menos comprensibles eran los que tenían una escala gráfica numérica. No encontraron diferencias significativas entre las mujeres y los hombres en la comprensión de mapas.

La idea básica de todos los estudios efectuados en Londres y en otras ciudades del mundo era que los mapas fuesen muy fáciles de comprender y que diesen tranquilidad a los viandantes para que se decidiesen a caminar por la ciudad, y no utilizasen el metro para recorridos cortos (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Aretz & Wickens, 1992; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey, et al., 2018, Jacinto García, 2022).

En esta investigación deseábamos saber si existía diferencia en la seguridad que proporcionan los mapas, en función de la forma de representación de su escala: número, línea o círculo. La hipótesis que formulamos era que la escala del mapa (número, línea y círculo), y el género de los participantes, influyen en la seguridad que proporcionan los mapas. Las variables independientes son el tipo de representación de la escala del mapa y el género de los participantes, y la variable dependiente es la seguridad que aporta el mapa.

## Método

### Participantes

En esta investigación se utilizó un grupo de 117 personas, 56 hombres y 61 mujeres, estudiantes del primer y segundo curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, con una media de edad de 19.07 ( $SD = 1.82$ ) años.

### Material

Utilizamos un cuestionario que mide la “Seguridad que Proporciona cada Tipo de Mapas” para encontrar lugares, según la representación de la escala del mapa: mediante un Número, Línea, o con un Círculo. Cada tipo de mapa se puede valorar en una puntuación que va de 1 = ninguna seguridad, hasta 10 = mucha seguridad.

Se utilizaron 28 mapas que tenían una leyenda que decía que 1 cm del mapa equivalía a 5 minutos caminando (1 cm = 5 min), otros 28 mapas tenían una leyenda que consistía en una pequeña línea que equivalía a cinco minutos caminando (— = 5 min), y otros 28 mapas tenían un círculo que equivalía a 5 minutos caminando. En cada mapa había un punto de salida y una meta, y había que calcular el tiempo que se tardaba en llegar, andando, desde el punto de salida hasta la meta: 5, 10, 15 o 20 minutos. En la representación del círculo, el centro siempre era el punto de salida.

### Procedimiento

En primer lugar, se construyeron 84 mapas, muy semejantes entre sí, y al azar, se distribuyeron en tres grupos. A un grupo de mapas se le puso la escala con el número, a otro grupo de mapas se le puso la escala de la línea, y, finalmente, a otro grupo de mapas se le puso el círculo. Los mapas eran semejantes entre sí, excepto en la representación de la escala. En cada mapa había un punto de salida y una meta. La tarea de los participantes era decir el tiempo que tardarían en llegar desde el punto de salida hasta la meta: 5, 10, 15 o 20 minutos.

Los mapas se construyeron para que los participantes pudiesen tener la experiencia de manejar cada tipo de mapa, según su leyenda, para, posteriormente, poder valorar qué tipo de mapa (según la representación de la escala), le producía más seguridad.

Posteriormente, construimos el cuestionario “Seguridad que Proporciona cada Tipo de Mapas” para mirar si existía diferencia significativa en la seguridad que proporciona cada tipo de mapa, dependiendo que la representación de escala sea un número, línea o círculo.

En un principio utilizamos un grupo más grande de participantes, pero, como había mucha diferencia en el número de mujeres y de hombres, para igualar los grupos, se rechazaron, al azar, 41 mujeres.

El estudio se llevó a cabo siguiendo las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2013, y aprobado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela.

### **Análisis de datos**

Para comprobar si existía diferencia significativa en la seguridad que proporciona cada tipo de mapa, dependiendo de que la representación de la escala sea un número, línea, o círculo, y si existía diferencia significativa en la seguridad que tienen las mujeres y los hombres, se efectuó un Análisis Mixto de Varianza, de 3 (tipo de mapa: número, línea, y círculo) x 2 (género). Los análisis intrasujetos se efectuaron con el tipo de mapa, y los análisis intersujetos se efectuaron con el género. La variable dependiente fue la seguridad que proporcionaba cada tipo de mapa. También nos interesaba averiguar si existían correlaciones significativas entre la seguridad que proporcionaba cada tipo de mapa, según su representación de la escala: número, línea y círculo. Los análisis estadísticos fueron desarrollados utilizando el IBM SPSS Statistics, Version 25.0, statistical software (IBM Corporation, Armonk, NY, USA).

### **Resultados y Discusión**

Las medias y desviaciones típicas en el cuestionario “Seguridad que Proporciona cada Tipo de Mapa” en función de la leyenda y del género de los participantes se encuentran en la Tabla 1. El Análisis Mixto de Varianza nos indicó que la representación de la escala del mapa (número, línea y círculo), no influyó en la seguridad de los mapas,  $F(1,115) = 2.29$ ,  $p = .13$ ,  $\eta^2_p = .02$ , potencia = .32. Estos resultados están en contra de los estudios precedentes en los que se tendió a diseñar los mapas turísticos con la escala representada mediante círculos (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Aretz & Wickens,

1992; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2018), porque se pensaba que los círculos darían más seguridad a los viandantes para desplazarse por la ciudad, en distancias cortas, y que eso fortalecería el turismo, y que la gente caminase más. Independientemente de que no afecten a la seguridad de los usuarios, los mapas más fáciles de comprender y utiliza son los que tienen un círculo, en segundo lugar, los mapas con línea, y finalmente, los que tienen una escala numérica (Campos-Juanatey y Lado, en prensa).

**Tabla 1**

*Medias y Desviaciones Típicas de la Seguridad que Proporciona Cada Tipo de Mapa, en Función de la Representación de la Escala del Mapa y del Género de los Participantes*

Género	Representación de la Escala del Mapa					
	Número		Línea		Círculo	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Mujeres	6.79	2.34	7.03	2.10	7.33	2.02
Hombres	6.71	2.29	7.45	1.58	7.09	2.45
Total	6.75	2.31	7.23	1.87	7.21	2.23

El género de los participantes tampoco influyó significativamente en la percepción de la seguridad que proporcionan los mapas,  $F(1,115) = 0.02$ ,  $p = .89$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .05. La interacción entre la representación de la escala, y el género de los participantes, tampoco resultó significativa,  $F(1,115) = 0.08$ ,  $p = .78$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .06.

Las correlaciones entre las puntuaciones de seguridad suscitadas por los diferentes tipos de mapas: escala con número, con línea y con círculo, se encuentran en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Correlaciones Entre la Seguridad que Proporciona Cada Tipo de Mapa Según la Representación de la Escala: Número, Línea, Círculo*

	Número	Línea
Línea	.37**	
Círculo	-.03	.21*

\*\*  $p < .01$

\*  $p < .05$

Como se puede observar, la representación de línea correlaciona significativamente con el número y con el círculo, sin embargo, no existió correlación entre la representación del círculo y la del número. Es una pena que no hayamos encontrado otros estudios que nos puedan dar una explicación de este resultado. Es decir, la línea correlaciona, tanto con el número como con el círculo. Sin embargo, el círculo, que se suponía que sería el que más seguridad daría a los viandantes (Campos-Juanatey, 2016), sólo correlaciona con la línea.

Una de las limitaciones del estudio es que en la escala con el círculo solo hemos utilizado un círculo, aunque consideramos que aumentar el número de círculos facilita la comprensión. Hemos utilizado un solo círculo para igualar la dificultad de estos mapas en relación con los mapas que utilizaban los números y las líneas. En futuras investigaciones habrá que averiguar si utilizando más círculos se facilita más la comprensión y, como consecuencia de eso, también se facilita la seguridad.

### Referencias

Applied Information Group (2006). *Legible London: A wayfinding study*. London.

Applied Information Group (2007). *Legible London: The yellow book*. London.

Applied Information Group (2016). *Legible London: West end prototype – Applied wayfinding*. London.

- Aretz, A. J., & Wickens, C. D. (1992). The mental rotation of map displays. *Human Performance*, 5, 303-328. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup0504\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327043hup0504_3)
- Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2017). Importancia de la rotación de imágenes para la comprensión de los “you-are-here maps” [Importance of rotating images for the CAMPOS-JUANATEY understanding of you-are-here maps]. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. Nº. 1. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2149>
- Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2020). Measure of spatial orientation ability. *Imagination, Cognition and Personality*, 39(4), 348-357. <https://doi.org/10.1177/0276236619896268>.
- Campos-Juanatey, D. (2016). *Diseño de mapas you-are-here*. Andavira Editores.
- Campos-Juanatey, D. (2021a). Los “you-are-here maps” de Moscú: Unos mapas didácticos que reflejan los conocimientos actuales. *Actas del XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.137-147). Braga, Portugal.
- Campos-Juanatey, D. (2021b). Los “you-are-here maps” como modelos educativos en ciudades pequeñas: El caso de Aveiro. *Actas del XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.148-157). Braga, Portugal.
- Campos-Juanatey, D., & Lado, M. (en prensa). Comprensión de mapas en función de la forma de representación de la escala del mapa. *Actas del XVII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña.
- Campos-Juanatey, D., Tarrío, S., Dopico, J. A., & Campos, A. (2017). Habilidad de los estudiantes de arquitectura para la rotación de mapas urbanos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 106-111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.3110>
- Campos-Juanatey, D., Tarrío, S., Pérez-Fabello, M. J. (2018). Diseño de paneles turísticos y “you-are-here-maps”: El caso de Londres. *Topofilia. Revista de Arquitectura, Urbanismo y Territorios*, 11(16), 110-122.

- Costa, J. (1989). *Señalética. De la señalización al diseño de programas*. Barcelona: CEAC.
- Gibson, D. (2009). *The wayfinding handbook. Information design for public places*. New York: Princeton Architectural Press.
- Harwood, K., & Wickens, C. D. (1991). Frames of reference for helicopter electronic maps: The relevance of spatial cognition and componential analysis. *The International Journal of Aviation Psychology*, 1, 5-23. [https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0101\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0101_2)
- Jacinto García, E. (2022). La lengua de los panels turísticos: Un análisis de la descripción del patrimonio arquitectónico en español e inglés. *Estudios de Traducción*, 12, 67-77. <https://doi.org/10.5209/estr.80907>
- Levine, M. (1982). You-are-here maps: “Psychological considerations”. *Environment and Behavior*, 14(2), 221-237. <https://doi.org/10.1177/0013916584142006>

Comprensión de mapas en función de la forma de representación de la escala del mapa

Diego Campos-Juanatey (<http://orcid.org/000-0003-3889-1657>) \*

Mario Lado (<http://orcid.org/000-0002-3975-741X>) \*\*

\*Universidad de A Coruña \*\*Universidad de Santiago de Compostela

Autor de contacto: Diego Campos-Juanatey (email: [dcj.arquitect@gmail.es](mailto:dcj.arquitect@gmail.es))

## Resumen

En esta investigación deseábamos averiguar cómo influye el tipo de representación de la escala de un mapa: número, línea, y círculo, y el género de los participantes, en la comprensión de un mapa. Para ello, seleccionamos un grupo de estudiantes del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, a los que se les presentó una tarea de buscar lugares en los mapas. Los mapas tenían una escala numérica, de línea, o de círculo. Posteriormente, tenían que valorar, en una puntuación que oscilaba entre 1 y 10, la facilidad de comprensión de cada grupo de mapas, en función de su escala. Se encontró que existía diferencia significativa entre los tres tipos de mapas. Los de mayor comprensión fueron los mapas con una escala de círculo, seguidos de una escala de línea, y en último lugar los mapas con una escala numérica.

*Palabras clave:* mapas, comprensión de mapas, orientación espacial, orientación urbana, plano turístico.

## Map comprehension as dependent on the form of representation of the map's scale

### Abstract

This study aimed to examine how the type of map scale (number, line and circle) and the gender of participants influenced map comprehension. To this purpose, a group of students of the degree of Labour Relations and Human Resources was selected and asked



to perform a task consisting in finding places in maps. All maps had a graphic scale, be it a number, a line or a circle, and were grouped by scale type. Next, participants were asked to rate the ease of comprehension of each set of maps in a 1 to 10 punctuation. It emerged that there was a significant difference between the three types of map sets. Maps with a circle scale were best understood followed by those with a line scale and lastly those with a number scale.

*Keywords:* maps, map comprehension, spatial orientation, wayfinding, tourist map

Los mapas “you-are-here” (Usted-está-aquí) denominados habitualmente, mapas turísticos, pueden estar fijos en el suelo en paneles informativos, o ser mapas portátiles, también llamados “mapas de bolsillo” (Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2017). Estos mapas de información urbana, para poder ser comprendidos correctamente, deben estar bien diseñados, teniendo en cuenta, entre otros aspectos importantes, la orientación (Aretz & Wickens, 1992; Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2020; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2017; 2018; Harwood & Wickens, 1991; Levine, 1982).

Los mapas “you-are-here” fijos en paneles, también denominados paneles turísticos, para poder ser comprendidos, tienen que estar alineados con el entorno, es decir, el mapa tiene que estar colocado de tal forma que las direcciones de desplazamiento a realizar en el mapa tienen que coincidir con las coordenadas propias del usuario. Por lo tanto, lo que está en la parte de arriba del mapa, es lo que ve el usuario delante. Lo que está a la derecha del mapa es lo que tiene el usuario a su derecha, lo que está a la izquierda del mapa es lo que tiene el usuario a su izquierda, y lo que está en la parte de abajo del mapa es lo que tiene el usuario a su espalda (Aretz & Wickens, 1992; Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2020; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2017, 2018; Harwood & Wickens, 1991; Levine, 1982). Si el mapa no está bien alineado con el entorno, la única forma que tiene el usuario de alinearlos es efectuando una rotación mental, y esto lleva tiempo y esfuerzo (Shepard & Hurwitz, 1984).

Los mapas turísticos de bolsillo también hay que alinearlos con el entorno. La forma habitual de hacerlo es, teniendo el mapa en la mano, hacer un giro, de tal modo que lo

que tiene la persona de frente, sea lo que tiene el mapa delante, lo mismo sucede con lo que tenga el mapa a la derecha o izquierda. Si esto no se hace, sólo queda la rotación mental, con la problemática en tiempo y errores que tiene la rotación mental de mapas (Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2019, 2020; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Harwood & Wickens, 1991).

Una de las características que deben poseer los mapas es que deben ser de fácil comprensión, de ahí que se hayan propuesto distintos tipos de representaciones de la escala: numérica, de línea, y de círculo (Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b). Cada tipo de mapa tiene sus ventajas y sus inconvenientes.

Los “you-are-here maps” han sido muy estudiados, sobre todo en Londres por la empresa Applied Information Group (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016), que en la actualidad está diseñando los paneles de muchas ciudades del mundo. Esta empresa ha hecho muchos estudios sobre las características que tienen que tener los paneles, con la finalidad de que sean más fácilmente comprensibles por los viandantes. Estas investigaciones y aplicaciones prácticas se hicieron, sobre todo en Londres, donde sus mapas urbanos se han convertido en un modelo mundial (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016),

En la ciudad de Londres, después de muchas investigaciones, se elaboró un modelo de señalización para mejorar la experiencia de moverse por la ciudad. Este sistema se ha convertido en el modelo de referencia internacional, y se va incorporando en muchas de las grandes ciudades del mundo, y paulatinamente, también se está aplicando en pequeñas ciudades (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey, et al., 2018). Los avances en la investigación de este grupo, dieron como resultado, la utilización en los mapas de información peatonal urbana de las grandes y pequeñas ciudades, de unos mapas que, en vez de utilizar las leyendas tradicionales de escala del plano mediante números o líneas, utilizaban círculos (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b).

Todos los diseños realizados en todo el mundo (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Aretz & Wickens, 1992; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2018, Jacinto García, 2022), se hacen con la finalidad de que los mapas sean más

fácilmente comprensibles por los viandantes, sin embargo, no existen estudios empíricos que demuestren si la forma de representación influye o no en la comprensión de los mapas. Por eso, el objetivo de esta investigación era analizar el nivel de comprensión de los mapas, en función de la forma de representación de la escala del mapa: número, línea y círculo, y del género de los participantes. Para intentar hacer la investigación, se elaboró la hipótesis de que la forma de representar la escala del mapa (numero, línea y círculo) y el género de los participantes, influye en la comprensión del mapa. Las variables independientes son el tipo de representación de la escala que tiene el mapa, y el género de los participantes. La variable dependiente es la comprensión del mapa.

## **Método**

### **Participantes**

Utilizamos un grupo de 156 participantes, 102 mujeres y 54 hombres, estudiantes del primer y segundo curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, con una media de edad de 19.08 ( $SD = 1.84$ ).

### **Material**

Se utilizaron 84 mapas, semejantes entre sí. 28 de estos mapas tenían una leyenda que decía que 1 cm era igual a 5 minutos caminando (1 cm = 5 min). Otros 28 mapas tenían una leyenda que consistía en una pequeña línea que equivalía a cinco minutos caminando (— = 5 min), y otros 28 mapas tenían un círculo que equivalía a 5 minutos caminando. En cada mapa había un punto y una meta, y había que calcular si, para llegar a la meta se necesitarían, andando, 5, 10, 15 o 20 minutos.

Se utilizó un Cuestionario “Escala de Facilidad de Comprensión de Mapas”, que pregunta la facilidad que ha tenido el participante en la comprensión de los tres tipos de mapas en función de la representación de la escala: con Número, con Línea, o con un Círculo. Cada tipo de representación de la escala del mapa se puede valorar con una puntuación que va de 1 = ninguna comprensión, hasta 10 = muy fácil de comprender.

### **Procedimiento**

En primer lugar, construimos 84 mapas, semejantes entre sí, y al azar, los distribuimos en tres grupos. A un grupo de mapas se le puso una leyenda con número, en la que se decía

que un centímetro del mapa equivalía a 5 minutos caminando. Otro grupo de mapas tenía una leyenda en la que aparecía un trozo de línea y se indicaba que esa línea equivalía, en el mapa, a 5 minutos caminando. El otro grupo de mapas tenía un círculo que equivalía a 5 minutos caminando. Cada mapa tenía un punto de salida y un punto de llegada. Los bloques de mapas eran semejantes entre sí, excepto en la leyenda.

Posteriormente, construimos el Cuestionario la “Escala de Facilidad de Comprensión de Mapas”, para averiguar la facilidad de comprensión que tenían los mapas con la escala numérica, de líneas o de círculos.

Se utilizaron los mapas para que los participantes en el estudio tuviesen experiencia de la comprensión de los mapas para poder, posteriormente, ser preguntados por la facilidad de comprensión de uno u otro tipo de mapas, dependiendo de su representación de la escala. El estudio se llevó a cabo siguiendo las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2013, y aprobado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela.

### **Análisis de datos**

Para comprobar si existía diferencia en la facilidad de comprensión de los mapas en función de la forma de representación de la escala del mapa y del género de los participantes, se efectuó un Análisis Mixto de Varianza, de 3 (tipo de mapa: número, línea, y círculo) x 2 (género). Los análisis intrasujetos se efectuaron con el tipo de mapa, y los análisis intersujetos se efectuaron con el género. Para saber entre qué tipo de mapa (según la representación de la escala) existía diferencia significativa, se efectuó un análisis mediante la Diferencia Menos Significativa. Los análisis estadísticos fueron desarrollados utilizando el IBM SPSS Statistics, Version 25.0, statistical software (IBM Corporation, Armonk, NY, USA).

### **Resultados y Discusión**

Las medias y desviaciones típicas en facilidad de comprensión de los diferentes tipos de mapas, en función de la representación de la escala y del género de los participantes se encuentran en la Tabla 1. El Análisis Mixto de Varianza nos indicó que el tipo de mapa, según la escala gráfica (número, línea y círculo), influyó en la facilidad de comprensión

de los mapas,  $F(1,154) = 38.76, p < .001, \eta^2_p = .20$ , potencia = 1. Las Diferencias Menos Significativas indicaron que existían diferencias entre los tres grupos, es decir, los mapas con círculo fueron significativamente más fáciles de comprender ( $p < .001$ ) que los mapas con línea y que los mapas con número. Y, los mapas con línea fueron significativamente más fáciles de comprender ( $p < .001$ ) que los mapas con número. Estos resultados confirman los estudios precedentes en los que se prefirió por representar la escala de los mapas mediante círculos (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Aretz & Wickens, 1992; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2018).

**Tabla 1**

*Medias y Desviaciones Típicas de Facilidad de Comprensión, en Función de la Representación de la Escala del Mapa y del Género de los Participantes*

Género	Representación de la Escala del Mapa					
	Número		Línea		Círculo	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Mujeres	7.36	1.87	7.77	1.53	8.38	1.61
Hombres	6.93	1.86	7.56	1.69	8.41	1.76
Total	7.21	1.87	7.70	1.58	8.39	1.66

El género de los participantes no influyó significativamente en la comprensión de los mapas,  $F(1,154) = 1.09, p = .30, \eta^2_p = .01$ , potencia = .18. La interacción entre el tipo de mapa, según la leyenda, y el género de los participantes, tampoco resultó significativa,  $F(1,154) = 1.32, p = .25, \eta^2_p = .01$ , potencia = .21.

Una de las limitaciones que tiene el estudio es utilizar diferente número de hombres y mujeres. Hemos emparejado los grupos, eliminando a muchas mujeres, y al observar que los resultados no variaban en función del número de mujeres, hemos optado por mantener el número original. Otra limitación, que consideramos muy importante es que en los

mapas con círculo utilizamos sólo un círculo, aunque consideramos que aumentar el número de círculos facilita la comprensión. Lo hemos hecho así para que los tres grupos de representaciones tuviesen una dificultad semejante. En futuros estudios se intentará ampliar el número de círculos.

## Referencias

Applied Information Group (2006). *Legible London: A wayfinding study*. London.

Applied Information Group (2007). *Legible London: The yellow book*. London.

Applied Information Group (2016). *Legible London: West end prototype – Applied wayfinding*. London.

Aretz, A. J., & Wickens, C. D. (1992). The mental rotation of map displays. *Human Performance*, 5, 303-328. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup0504\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327043hup0504_3)

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2017). Importancia de la rotación de imágenes para la comprensión de los “you-are-here maps” [Importance of rotating images for the understanding of you-are-here maps]. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. Nº. 1. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2149>

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2019). Do gender, discipline, and mental rotation influence orientation on “You-Are-Here-Maps”. *SAGE Open.*, 1-7. <https://doi.org/10.1177/2158244019898800>.

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2020). Measure of spatial orientation ability. *Imagination, Cognition and Personality*, 39(4), 348-357. <https://doi.org/10.1177/0276236619896268>.

Campos-Juanatey, D. (2016). *Diseño de mapas you-are-here*. Andavira Editores.

Campos-Juanatey, D. (2021a). Los “you-are-here maps” de Moscú: Unos mapas didácticos que reflejan los conocimientos actuales. *Actas del XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.137-147). Braga, Portugal.

- Campos-Juanatey, D. (2021b). Los “you-are-here maps” como modelos educativos en ciudades pequeñas: El caso de Aveiro. *Actas del XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.148-157). Braga, Portugal.
- Campos-Juanatey, D., Tarrío, S., Dopico, J. A., & Campos, A. (2017). Habilidad de los estudiantes de arquitectura para la rotación de mapas urbanos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 106-111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.3110>
- Campos-Juanatey, D., Tarrío, S., Pérez-Fabello, M. J. (2018). Diseño de paneles turísticos y “you-are-here-maps”: El caso de Londres. *Topofilia. Revista de Arquitectura, Urbanismo y Territorios*, 11(16), 110-122.
- Harwood, K., & Wickens, C. D. (1991). Frames of reference for helicopter electronic maps: The relevance of spatial cognition and componential analysis. *The International Journal of Aviation Psychology*, 1, 5-23. [https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0101\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0101_2)
- Jacinto García, E. (2022). La lengua de los paneles turísticos: Un análisis de la descripción del patrimonio arquitectónico en español e inglés. *Estudios de Traducción*, 12, 67-77. <https://doi.org/10.5209/estr.80907>
- Levine, M. (1982). You-are-here maps: “Psychological considerations”. *Environment and Behavior*, 14(2), 221-237. <https://doi.org/10.1177/0013916584142006>
- Shepard, R. N., & Hurwitz, S. (1984). Upward direction, mental rotation, and discrimination of left and right turns in maps. *Cognition*, 18, 161-193. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(84\)90024-6](https://doi.org/10.1016/0010-0277(84)90024-6)

## La imagen y la ansiedad ante la muerte de los adolescentes después del COVID-19

Esther López-Pérez (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-8277>) \*

Alfredo Campos (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4191-4648>) \*\*

\*Universidad Internacional de la Rioja, \*\*Universidad de Santiago de Compostela

Correspondencia a: Esther López-Pérez. Email: [esteerlopezperez@gmail.com](mailto:esteerlopezperez@gmail.com)

### Resumen

En esta investigación se intentaba averiguar si la pandemia había influido en la imagen de la muerte, y en la ansiedad ante la muerte que tienen los jóvenes. A un grupo de adolescentes se les pasó un test de imagen de la muerte, y un test de ansiedad ante la muerte. Posteriormente, se les preguntó si su imagen de la muerte y su ansiedad ante la muerte había cambiado con la pandemia. Si la imagen de la muerte ahora era igual, más positiva o más negativa. También se le preguntó si su ansiedad ante la muerte seguía siendo igual, se incrementó, o disminuyó. Se encontró que los participantes que manifestaron que su imagen había cambiado negativamente, dieron una imagen de la muerte más negativa que los participantes que manifestaron que su imagen no había cambiado. Los que manifestaron que con la pandemia se había incrementado su ansiedad ante la muerte, dieron en un test de ansiedad ante la muerte una diferencia significativa en relación con el grupo que manifestó que no había cambiado.

*Palabras clave:* Covid-19, pandemia, imágenes mentales, ansiedad, muerte

### Image and anxiety at death of adolescents after COVID-19

#### Abstract

This research sought to find out if the pandemic had influenced the image of death, and the anxiety about death that young people have. A group of teenagers were given an image test of death, and a test of anxiety before death. They were then asked if their image of

2487



death and their anxiety about death had changed with the pandemic. If the image of death was now the same, more positive or more negative. He was also asked whether his death anxiety remained the same, increased, or decreased. It was found that participants who stated that their image had changed negatively, gave a more negative image of death than participants who stated that their image had not changed. Those who said that with the pandemic had increased their anxiety about death, gave in a death anxiety test a significant difference in relation to the group that said that it had not changed.

*Keywords:* Covid-19, pandemic, mental images, anxiety, death.

La muerte es la certeza más absoluta en la vida de cada ser humano. Constituye un hecho cotidiano, implícito a la vida, del cual ningún individuo puede escapar. Lleva implícito rasgos sociales, culturales y biológicos, incluyendo facetas psicológicas, espirituales y emocionales. Pese a ello, la idea de la muerte queda relegada y eludida, estableciéndose como tema tabú. (López-Pérez, 2021).

La “Ansiedad ante la Muerte” es uno de los principales miedos del ser humano, y concretamente, pensar en la propia muerte provoca un estado emocional desagradable (López-Pérez, 2021; Templer, 1970). De acuerdo con Abdel-Khalek (2005), este término se utiliza para conceptualizar la aprehensión provocada por la conciencia de la muerte. Es por ello que causa una gran ansiedad el hecho de desconocer, cómo, cuándo, dónde sucederá o la incerteza de qué ocurrirá después (Kastenbaum & Aisenberg, 2006), debido a que el ser humano es el único organismo vivo sobre el planeta que destaca por su consciencia (Martí-García, 2014; Tomás-Sábado, 2016).

Otro término relevante es la “Imagen de la Muerte”. Koestenbaum (1964-1965) afirma que la imagen de la muerte hace referencia a perder de forma permanente la habilidad de experimentar este mundo o cualquier otro (Kunzendorf, 2007; López-Pérez, 2021). Son numerosos los estudios que manifiestan una clara relación entre la Imagen de la Muerte y Ansiedad ante la Muerte (Baird, 1971; Bassett & Williams, 2003; Lonetto et al., 1976; McDonald & Hilgendorf, 1986; Nogas et al., 1974).

Investigaciones previas a la pandemia, afirman que los adolescentes con una Imagen positiva de la muerte muestran menor Ansiedad ante la Muerte en comparación con los sujetos con una Imagen negativa de la muerte, siendo los hombres los que manifiestan niveles bajos de ansiedad, en comparación con las mujeres (Brubeck & Beer, 1992; Limonero et al., 2010; López-Pérez, et al., 2020; Missler et al., 2012; Tomás-Sábado & Gomez-Benito, 2002, 2003; Tomas-Sábado & Guix, 2001).

Desde el comienzo de la civilización, se ha producido la propagación de epidemias que han sido las causantes de una alta mortalidad en la población. Así pues, la Organización Mundial de la Salud (OMS) anuncia el 31 de diciembre del 2019 de la presencia de una neumonía provocada por un nuevo coronavirus (SARS-CoV-2), esparciéndose por todo el mundo (Tomás-Sábado, 2020). En este sentido, se pone de manifiesto la existencia de conexión entre alarmas sanitarias y estrés, ansiedad y tendencias suicidas (Wheaton et al., 2012). Así mismo, se recoge en la Teoría del estrés (Norris et al., 2002) y la Teoría del riesgo percibido (Slovic, 1987) que las emergencias de salud pública desencadenan más emociones negativas y afectan a la evaluación cognitiva (Sijia, 2020). Siguiendo esta tendencia, desde el inicio de la pandemia, se constata un aumento de depresión, ansiedad, estrés e insomnio en la población general (Lee, 2020; Liu et al., 2020).

Durante el COVID-19 el concepto de muerte fue el pensamiento que más atormentó y más angustia y ansiedad provocó, debido a que ninguna persona estaba cómoda ante individuos contagiados o en riesgo de una posible muerte (Lok, 2019; Ramos-Vera, 2021). En este sentido, la pandemia ha supuesto una amenaza real para la vida y ha sido el detonante que ha activado los miedos existenciales del ser humano (Tomás-Sábado, 2020). Las medias de aislamiento y distanciamiento social han provocado mucha vulnerabilidad en la salud mental de los estudiantes universitarios. No sólo la pandemia ha generado inseguridades sobre la salud, sino que también ha ocasionado mucha incertidumbre en el ámbito académico y profesional. (Nekliudov et al., 2020; Ramos-Vera, 2021).

Investigaciones realizadas por López Garza (2021), Tang et al., (2020), Liu, et al, (2020) y Mazza, et al, (2020), ponen de manifiesto la existencia en diferentes países de un impacto psicosocial en niños y adolescentes debido al aislamiento causado por la

pandemia, dando lugar a un aumento de la ansiedad, sobre todo en el grupo de los adolescentes. En esta misma línea, otras investigaciones afirman que tanto niños como adolescentes forman parte de la población vulnerable al impacto psicológico de la pandemia, dado que son sensibles a las modificaciones en las rutinas y estilos diarios de vida, reaccionando con desajustes emocionales y conductuales (Cabrera Ruiz et al., 2021; Sánchez Boris, 2020).

Son escasos los artículos que comuniquen el impacto de los adolescentes a causa de la pandemia por covid. No obstante, los primeros estudios realizados en China afirman que se ha evidenciado pérdida de hábitos y rutinas y estrés psicosocial (Wang et al., 2020; Zhang et al., 2020). En Italia, el estudio realizado manifiesta como resultado, dificultades en la calidad del sueño, distorsión en la medida del tiempo, aumento de tristeza y frustración, entre otras (Di Giorgio et al, 2020). En España, el primer estudio que se llevó a cabo con población infantil reportó que el 89% de los niños padecían alteraciones conductuales o emocionales tales como dificultad para concentrarse, irritabilidad, sensación de soledad, ansiedad, enfado, tristeza, miedo a la infección por COVID-19, entre otras. Siguiendo esta misma tendencia, Medina Gamero et al., (2022) encontraron que la población adolescente manifestó afectación emocional a casusa de la pandemia. Esta afectación se produjo por muerte de un familiar, baja autoestima, entre otras. Tanto hombres como mujeres manifestaron estrés postraumático, trastornos afectivos y ansiedad.

Por el contrario, en la investigación llevada a cabo por Cabrera Ruiz, et al., (2021) afirman que el colectivo de adolescentes sufrió menor impacto psicológico durante la pandemia, debido a que tuvieron mayor apoyo social y estrategias resilientes.

El objetivo de esta investigación era averiguar si existía influencia de la pandemia en la imagen de la muerte (si la imagen de la muerte, después de la pandemia, era más positiva, más negativa, o igual que antes de la pandemia) y en la ansiedad ante la muerte (si después de la pandemia se incrementó, disminuyó o permaneció igual que antes de la pandemia). Para ello, formulamos la hipótesis de que la pandemia influyó en la imagen de la muerte y en la ansiedad ante la muerte. Como variable independiente se utilizó la opinión de los

participantes del cambio: positivo, negativo, y sin cambio. Como variables dependientes se utilizaron la imagen de la muerte y la ansiedad ante la muerte medidas por test.

## **Método**

### **Participantes**

Un total de 134 estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (66 hombres y 68 mujeres), de la enseñanza concertada, con una media de edad de 14.43, una desviación típica de 0.65, y un rango de 13 a 16 años, participaron en esta investigación.

### **Instrumentos**

The Death Anxiety Scale (DAS; Templer, 1970) consta de 15 ítems de respuesta dicotómica: VERDADERO/FALSO. El rango va de 0 a 15 puntos, de menor a mayor ansiedad. El test no tiene límite de tiempo. López-Pérez et al. (2022) encontraron un alfa de Cronbach de .74 en este test. The Image of Death Scale (IDS; López-Pérez et al., 2022) es una escala tipo Likert con un solo ítem: “Si tuvieras que explicar tu imagen de la muerte, ¿Dirías que es positiva (descanso, ausencia de dolor, etc.), o negativa (pérdida de la vida, de los familiares, etc.)?”. La respuesta se da en una escala de 6 puntos: 1 = Muy negativa, 2 = Bastante negativa, 3 = Negativa, 4 = Positiva, 5 = Bastante positiva, 6 = Muy positiva.

### **Procedimiento**

A los participantes, en sus clases habituales, se les ha aplicado el Death Anxiety Scale (DAS; Templer, 1970), y el Image of Death Scale (IDS; López-Pérez et al., 2022). Se han dado las instrucciones de los test y se ha contrabalanceado el orden de presentación de los test. Se consiguieron los permisos pertinentes para pasar las pruebas en los centros de estudio, todos los estudiantes participaron de manera voluntaria en el estudio, no tuvieron que escribir ningún dato identificativo y se les garantizó la confidencialidad de los resultados. Las pruebas se pasaron en el horario habitual de clase, en grupos de, aproximadamente, veinte alumnos. El estudio se realizó de acuerdo con las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2013, y se ha recibido la aprobación del Comité Ético de la Universidad de Santiago de Compostela.

A los participantes también se les preguntó si su imagen de la muerte había cambiado con el COVID-19, si ahora era: igual, más negativa, o más positiva. A continuación se les preguntó si su ansiedad ante la muerte se había modificado o no con la pandemia. Si era igual, se incrementó, o disminuyó.

### **Análisis de Datos**

Para comprobar si existía diferencia en imagen de la muerte entre el alumnado que pensaba que no tuvo cambios con la pandemia, los que pensaban que tuvieron un cambio a peor, y los que pensaban que tuvieron un cambio a mejor, efectuamos un Análisis de Varianza Univariante. También efectuamos un Análisis de Varianza Univariante para comprobar si existía diferencia en ansiedad ante la muerte, entre el alumnado que pensaba que no había tenido cambios con la pandemia, los que pensaban que tuvieron más ansiedad, y los que pensaban que tuvieron una reducción de la ansiedad. Los análisis estadísticos fueron desarrollados utilizando el IBM SPSS Statistics, Version 25.0, statistical software (IBM Corporation, Armonk, NY, USA).

### **Resultados**

En primer lugar, averiguamos el porcentaje de participantes que pensaban que no habían tenido cambio después de la pandemia, en relación con la imagen de la muerte, el porcentaje de los que manifestaron que el cambio fue positivo, y el porcentaje de los que manifestaron que el cambio fue negativo. También averiguamos el porcentaje de participantes que pensaban que no habían tenido cambio después de la pandemia, en ansiedad ante muerte, los que habían sentido una disminución con la pandemia, y el porcentaje de los que manifestaron que se incrementó la ansiedad. Los resultados se encuentran en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Porcentaje de Participantes que Manifestaron que no Tuvieron Cambio Después del COVID-19, Porcentaje de los que Manifestaron que el Cambio fue Positivo y el Porcentaje de los que Manifestaron que el Cambio fue Negativo*

	Igual	Positiva	Negativa
Imagen	63	10	27
	Igual	Disminución	Incremento
Ansiedad	49	15	36

Para averiguar si había diferencia significativa en imagen de la muerte (Image of Death Scale; IDS) entre los individuos que manifestaron que no habían tenido cambio, los que manifestaron que empeoró su imagen y los que dijeron que mejoró su imagen de la muerte, se efectuó un ANOVA. Las medidas y desviaciones típicas se encuentran en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Medias y Desviaciones Típicas de las Puntuaciones en Imagen de la Muerte, Obtenidas por los Participantes que Manifestaron que no Tuvieron Cambio en Imagen de la Muerte, por los que Manifestaron que el Cambio fue Positivo y por los que Manifestaron que el Cambio fue Negativo*

	Igual	Positiva	Negativa
<i>M</i>	3.17	2.71	2.67
<i>SD</i>	1.10	0.91	1.07

Los resultados del Análisis de Varianza indican que existió diferencia significativa entre las puntuaciones en el test de imagen de la muerte (Image of Death Scale; IDS) entre los

participantes que manifestaron que no habían tenido cambios, los que dijeron que empeoró la imagen, y los que dijeron que la imagen había mejorado  $F(1, 131) = 3.24, p = .04, \eta^2_p = .05$ , potencia = .61. Los análisis a posteriori, basados en las medias marginales estimadas, indicaron que existió diferencia significativa entre los que manifestaron que no habían tenido cambios ( $M = 3.17, SD = 1.10$ ) y los que manifestaron que habían cambiado su imagen a peor ( $M = 2.67, SD = 1.07$ ). Entre los demás grupos no existió diferencia significativa (igual que antes-más positiva,  $p = .15$ ; más negativa-más positiva,  $p = .89$ ), lo que indica que los individuos que manifestaron que habían cambiado a mejor su imagen de la muerte, en la realidad su puntuación no ha cambiado en relación con el grupo que manifestó que no había cambiado.

Para saber si había diferencia significativa en ansiedad ante la muerte (Death Anxiety Scale; DAS) entre los individuos que manifestaron que no habían tenido cambio, los que habían sentido más ansiedad y los que dijeron que habían sentido menos ansiedad ante la muerte después de la pandemia, se efectuó un ANOVA. Las medidas y desviaciones típicas se encuentran en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Medias y Desviaciones Típicas de las Puntuaciones en Ansiedad ante la Muerte, Obtenidas por los Participantes que Manifestaron que no Tuvieron Cambio, por los que el Manifestaron más Ansiedad y por los que Manifestaron que Tuvieron Menos Ansiedad*

	Igual	Disminución	Incremento
<i>M</i>	6.95	7.10	9.60
<i>SD</i>	3.21	2.81	2.97

Los resultados del ANOVA indican que existió diferencia significativa entre las puntuaciones en el test de (Image of Death Scale; IDS) entre los participantes que manifestaron que no habían tenido cambios en ansiedad ante la muerte después de la

pandemia del COVID 19, los que dijeron que sentían después de la pandemia más ansiedad ante la muerte, y los que manifestaron que después de la pandemia sentían menos ansiedad ante la muerte,  $F(1, 131) = 11.20, p < .001, \eta^2_p = .15$ , potencia = .99. Los análisis a posteriori, basados en las medias marginales estimadas, indicaron que existió diferencia significativa ( $p < .001$ ) entre los que manifestaron que no habían tenido cambios en ansiedad ante la muerte ( $M = 6.95, SD = 3.21$ ) y los que manifestaron que habían incrementado su ansiedad ( $M = 9.60, SD = 2.97$ ). También existió diferencia significativa ( $p = .003$ ) en las puntuaciones de ansiedad ante la muerte, entre los que pensaban que incrementaron su ansiedad ante la muerte y los que pensaban que la disminuyeron ( $M = 7.10, SD = 2.81$ ). No existió diferencia significativa ( $p = .85$ ) entre las puntuaciones de los que manifestaron que no habían sentido cambio en ansiedad ante la muerte y los que la habían disminuido.

### Discusión

En esta investigación se intentaba de averiguar si la pandemia había influido en la imagen de la muerte, y en la ansiedad ante la muerte que tienen los jóvenes. Por un lado, se intentaba saber lo que pensaban los jóvenes, y por otro, si los test confirmaban ese cambio. Se ha encontrado, Tabla 1, que el 62 por ciento de los jóvenes siguen teniendo la misma imagen de la muerte, pero, el 27 por ciento han cambiado su imagen de la muerte a peor. En ansiedad ante la muerte, más de la mitad han cambiado su nivel de ansiedad, que nos parece muchísimo. El 36 por ciento han cambiado a peor, es decir, manifiestan tener más ansiedad y el test lo confirmó. Estos resultados avalan la afirmación realizada por Tomás-Sábado (2020), al manifestar que la pandemia ha supuesto una amenaza real para la vida y ha sido el detonante que ha activado los miedos existenciales del ser humano.

Se ha encontrado que existió diferencia significativa en imagen de la muerte entre los que manifestaron que no habían sentido cambios en su imagen de la muerte y los que indicaron que su imagen de la muerte había ido a peor. Se ha comprobado que las imágenes mentales negativas aumentan la ansiedad y miedo a la muerte (Deeprise & Holmes, 2010; Hales et al., 2011; Holmes et al., 2008; Moulton & Kosslyn, 2009). El pensamiento y la imagen sobre esta enfermedad infecciosa pueden convertirse en dañinos.



Una de las razones por las que podría ser explicado el cambio a peor de la imagen de la muerte sería la continua exposición a la información sobre la COVID-19 en los medios de comunicación, lo que estimularía los pensamientos obsesivos y respuestas ansiosas de los individuos y, por consiguiente, se traduciría en una mayor angustia (Lee, 2020; Ramos-Vera, 2021).

A su vez, tomando como base referencia los estudios realizados por Sabatini y Kastenbaum (1973), Simpson (1975) y Shneidman (1972), la imagen a peor de la muerte de los adolescentes podría ser debido a que los jóvenes tienen más problemas para verse a ellos mismos “muertos”, dado que prefieren vivir más de lo que esperan vivir. El alto número de personas fallecidas diariamente, los contagios, las imágenes en los hospitales, funerarias... habría agravado la imagen de la muerte de los adolescentes

En ansiedad ante la muerte, los participantes que alcanzaron mayor puntuación fueron los participantes que dijeron que habían incrementado su ansiedad, seguidos por los que dijeron que la habían disminuido, y por los que manifestaron que no habían tenido cambios. Un dato relevante a tener en cuenta con los adolescentes después de la pandemia, es que muchos que dijeron que habían disminuido su ansiedad, en realidad no la disminuyeron, sino que tienen algo más de ansiedad que los que manifestaron que no habían tenido cambios.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones realizadas posteriormente a la pandemia. López-Garza et al., (2021) analizaron el impacto del COVID-19 en los adolescentes encontrando niveles altos de ansiedad. Estos niveles elevados de ansiedad podrían ser explicados debido a la escasa o nula práctica de actividad física que ha provocado la pandemia, dado que la práctica regular ayuda a disminuir los niveles de ansiedad durante periodos de estrés (Alves et al., 2020). A su vez, otros estudios encontraron que la escasa socialización y la pérdida de las clases presenciales fueron factores que contribuyeron a aumentar la ansiedad (Liu et al., 2020; Ahmed et al., 2020; Zhou et al., 2020; Marques de Miranda et al., 2020; Guessoum et al., 2020).

Como se puede ver en los datos, parece que a la mayoría de los jóvenes les afectó la pandemia en su ansiedad, e incluso, en los que manifestaron que habían tenido una

disminución de la ansiedad, en realidad no tuvieron esa disminución. Esto les va a influir, no sólo en su rendimiento académico, sino también en todo su comportamiento.

A continuación, se presentan una serie de limitaciones que han surgido en el estudio y que hace necesario ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados aquí presentados:

- En primer lugar, la información recogida y analizada se ha centrado solamente en la perspectiva del alumnado de 3º y 4º de la ESO de la Provincia de Ourense después de la pandemia. Sería importante ampliar la muestra a otras provincias de la comunidad gallega y a otras etapas del sistema educativo, como son la Educación primaria, bachillerato o etapa universitaria.
- En segundo lugar, otra limitación encontrada es que quedaron fuera del análisis individuos de la ESO de cursos inferiores (1º y 2º curso), e individuos de otras edades (por ejemplo, personas de la tercera edad).
- En segundo lugar, los análisis se efectuaron sobre unos cursos concretos de la ESO (3º y 4º) en un colegio privado-concertado. Por ello, sería relevante emplear como muestra tanto alumnos de colegios privados-concertados como colegios públicos.

En la actualidad y siguiendo esta misma línea de investigación, sería bastante fructífero y necesario estudiar la influencia de la imagen mental en la Ansiedad ante la Muerte en otras franjas de edades, como por ejemplo la tercera edad y en niños que cursen Educación Primaria, para ver el impacto que ha causado la pandemia.

## Referencias

- Abdel-Khalek, A. (2005). Happiness and death distress: Two separate factors. *Death Studies*, 29 (10), 949-958. <https://doi.org/10.1080/07481180500299394>
- Abdel-Khalek, A. M. (2005). Death anxiety in clinical and non clinical groups. *Death Studies*, 29 (3), 251-259. <http://dx.doi.org/10.1080/07481180590916371>
- Ahmed, M. Z., Ahmed, O., Aibao, Z., Hanbin, S., Siyu, L., & Ahmad, A. (2020). Epidemic of COVID-19 in China and associated psychological problems. *Asian Journal of Psychiatry*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102092>

- Alves, J.M., Yunker, A.G., DeFendis, A., Xiang, A.H., & Page, K. A. (2021). Associations between affect, physical activity, and anxiety among US children during COVID-19. *MedRxiv*. <http://doi.org/10.1101/2020.10.20.20216424>.
- Baird, C. (1971). *Death fantasy in male and female college students*. Boston University Press.
- Bassett, J. F., & Williams, J. E. (2003). Personification of death as seen in adjective check list descriptions among funeral service and university students. *Omega*, 45, 23-41. <https://doi.org/10.2190/WRX4-7KKB-KGUA-HX6>
- Brubeck, D., & Beer, J. (1992). Depression, self-esteem, suicide ideation, death anxiety and GPA in high school students of divorced and nondivorced parents. *Psychological Reports*, 71, 755-763. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.71.3.755>
- Cabrera Ruiz, I. I., Toledo Méndez, M. A., & Pérez Fernández, A. (2021). *Afrontamiento psicológico en niños y adolescentes convalecientes a la COVID-19. Estudio del primer rebrote en Villa Clara*. Feijóo.
- Cabrera, I. I., Toledo, M. A., & Pérez, A. (2021). Subjetividades que narran la pandemia: patologías psiquiátricas en niños y adolescentes convalecientes a la COVID-19. En D. Pañellas, & I. Cabrera. *Acuario*, 183-209.
- Deepröse, C., & Holmes, E. (2010). An exploration of prospective imagery: The Impact of Future Events Scale. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 38(2), 201-209. <https://doi.org/10.1017/S1352465809990671>
- Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G. & Cellini, N. (2020). The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 30(9), 1401-1412. <http://doi.org/10.1007/s00787-020-01631-3>.
- Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., & Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry Research*, 291. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113264>

- Hales, S. A., Deepro, C., Goodwin, G. M., & Holmes, E. A. (2011). Cognitions in bipolar disorder versus unipolar depression: Imagining suicide. *Bipolar Disorders*, 13(7–8), 651–661 <https://doi.org/10.1111/j.1399-5618.2011.00954.x>
- Holmes, E. A., Geddes, J. R., Colom, F., & Goodwin, G. M. (2008). Mental imagery as an emotional amplifier: Application to bipolar disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 46(12), 1251–1258. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.09.005>
- Kastenbaum, R., & Aisenberg, R. (2006). *The psychology of death*. (3<sup>a</sup>. ed.). Springer.
- Koestenbaum, P. (1964-1965). *The vitality of death*. *Journal of Existentialism*, 5, 139-166.
- Kunzendorf, R., G. (2007). Confronting death through mental and artistic imagery. In A., A. Sheikh., & K.S. Sheikh, (Eds.), *Healing with Death Imagery* (pp. 47-65). Baywood Publishing Co.
- Lee, S. A. (2020). Coronavirus Anxiety Scale: A brief mental health screener for COVID-19 related anxiety. *Death Studies*. 44(7), 393-401. <http://doi.org/10.1080/07481187.2020.1748481>
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N., & Tingshao, Zhu. (2020). "The Impact of COVID-19 Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users" *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17, (6). <https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>
- Limonero, J. T., Tomás-Sabado, J., Fernández, J., Cladellas, R., & Gómez-Benito, J. (2010). Competencia personal percibida y ansiedad ante la muerte en estudiantes de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 16, 177-188.
- Liu, J., Zhu., Q., Fan, W., Makamure, J., Zheng, C., & Wang, J. (2020). Online mental health survey in a medical college in China during the COVID-19 outbreak. *Frontiers in Psychiatry*. 13 (11), 459. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00459>.
- Lok, G.K.I, Ng., M.W.I, Zhu, M.M.X, Chao, S.K.K, & Li, S.X. (2019). Mediating effect of religious belief on death anxiety in Chinese adolescents: a cross-sectional study. *International Journal of School Health*, 6, 14–20.

- Lonetto, R., Fleming, S., Clare, M., & Gorman, M. (1976). The perceived sex of death and concerns about death. *Essence: Issues in the Study of Ageing, Dying, and Death*, 1(1), 66–84.
- López, G .M. I., Núñez del Prado, J., Vázquez, P., Guillén, M. E. A., & Bracho, B. E. (2021). Ansiedad en niños y adolescentes debido a la cuarentena por COVID-19. Una encuesta en línea. *Acta Medicina Diagnóstica*, 19 (4), 519-523. <https://dx.doi.org/10.35366/102539>
- López-Pérez, M. E., Pino-Juste, M., & Campos, A. (2022). Mental imagery and anxiety towards death in adolescents. *Death Studies*, 46(8), 1891-1896. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1864683>
- Marques de Miranda, D., Da Silva Athanasio, B., Sena Oliveira, A. C, Simoes-E-Silva, A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction*. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101845>
- Martí Garcia, C. (2014). *Miedo a morir: estudio experimental de las repercusiones de la angustia ante la muerte en población joven, aplicaciones en procesos de vida* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada] <https://hera.ugr.es/tesisugr/23534813.pdf>
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., & Roma P. A., A nation wide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: Immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (9), 3165. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>.
- McDonald, R. T., & Hilgendorf, W. A. (1986). Death imagery and death anxiety. *Journal of clinical psychology*, 42(1), 87-91. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198601\)42:13.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198601)42:13.0.CO;2-S)
- Missler, M., Stroebe, M., Geurtsen, L., Mastenbroek, M., Chmoun, S., & Van der Houwen, K. (2011-2012). Exploring death anxiety among elderly people: A

- literatura review and empirical investigation. *Omega: The Journal of Death and Dying*, 64, 357-379. <https://doi.org/10.2190/OM.64.4.e>
- Moulton, S. T., & Kosslyn, S. M. (2009). Imagining predictions: Mental imagery as mental emulation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 36(4), 1273–1280. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0314>
- Nekliudov, N. A., Blyuss, O., Cheung, K.Y., Petrou, L., Genuneit, J., Sushentsev, N., Levadnaya, A., Comberati, P., Warner, J.O., Tudor-Williams, G., Teufel, M., Greenhawt, M., DunnGalvin, A., & Munblit, D. (2020). Excessive media consumption about COVID-19 is associated with increased state anxiety: Outcomes of a large online survey in Russia. *Journal of Medical Internet Research*, 22 (9) <http://doi.org/10.2196/20955>
- Nogas, C., Schweitzer, R., & Grumet., J. (1974). An investigation of death anxiety, sense of competence, and need for achievement. *Omega*, 5, 245-255.
- Norris, F. H., Friedman, M. J., & Watson, P. J. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part 2. Summary and implications of the disaster mental health research. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 65(3), 240–260. <https://doi.org/10.1521/psyc.65.3.240.20169>
- Ramos-Vera, C (2021). Las relaciones dinámicas de red de la obsesión y la ansiedad ante la muerte por COVID-19 durante la segunda cuarentena en universitarios peruanos [The dynamic network relationships of obsession and death from COVID-19 anxiety among Peruvian university students during the second quarantine]. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 50(3), 160–163. <http://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.03.004>.
- Sabatini, P., & Kastenbaum, R. (1973). The do-it-yourself death certificate as a research technique. *Life-Threatening Behavior*, 3(1), 20–32.
- Sánchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25(1), 1-19. <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v25n1/1029-3019-san-25-01-123.pdf>

- Shneidman, E. S. (1972). Can a young person write his own obituary?. *Life-Threatening Behaviour*, 2, 262-267. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.1972.tb00090.x>
- Simpson, M. A. (1975) The Do-It-Yourself Death Certificate in evoking and estimating student attitudes toward death. *Journal of Medical Education*, 50, 475-478.
- Slovic, P. (1987). Perception of risk. *Science*, 236, 280-285. <https://doi.org/10.1126/science.3563507>
- Tang, F., Liang, J., Zhang, H., Kelifa, M.M., He, Q., & Wang, P. (2021). COVID-19 related depression and anxiety among quarantined respondents. *Psychology & Health* 36 (2), 164-178. <https://doi.org/10.1080/08870446.2020.1782410>
- Templer, D. I. (1970). The construction and validation of a death anxiety scale. *Journal of General Psychology*, 82, 165-177. <https://doi.org/10.1080/00221309.1970.9920634>
- Tomás-Sábado, J. (2016). *Miedo y ansiedad ante la muerte: Aproximación conceptual, factores relacionados e instrumentos de evaluación*. Herder.
- Tomás Sábado, J. (2020). Miedo y ansiedad ante la muerte en el contexto de la pandemia de la COVID-19. *Revista de Enfermería y Salud mental*, 16, 26-30.
- Tomás-Sábado, J., & Gómez-Benito, J. (2002). Psychometric properties of the Spanish form of Templer's Death Anxiety Scale. *Psychological Reports*, 91, 1116-1120. <https://doi.org/10.2466/pr0.2002.91.3f.1116>
- Tomás-Sábado, J., & Gómez Benito, J. (2003). Variables relacionadas con la ansiedad ante la muerte. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (3), 257- 279.
- Tomás-Sábado, J., & Guix, E. (2001). Ansiedad ante la muerte: efectos de un curso de formación en enfermeras y auxiliares de enfermería. *Enfermería Clínica*, 11, 20-25. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(01\)73697-2](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(01)73697-2)
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*. 21, 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)



- Wheaton, M. G., Abramowitz, J. S., Berman, N. C., Fabricant, L. E., & Olatunji, B. O. (2012). Psychological predictors of anxiety in response to the H1N1 (swine flu) pandemic. *Cognitive Therapy and Research*, 36(3), 210–218. <https://doi.org/10.1007/s10608-011-9353-3>
- Zhang, J., Shuai, L., Yu, H., Wang, Z., Qiu, M., Lu, L., Cao, X., Xia, W., Wang, Y., & Chen, R. (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102077>
- Zhou, S. J., Zhang, L.G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., Liu, M., Chen, X., & Chen, J.X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 29(6), 749-758. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>



Influencia de la facilidad de comprensión de mapas en la seguridad que aportan a los usuarios

María José Pérez-Fabello (<https://orcid.org/0000-0003-2856-4038>)\*

Diego Campos-Juanatey (<https://orcid.org/0000-0003-3889-1657>)\*\*

Mario Lado (<https://orcid.org/0000-0002-3975-741X>)\*\*\*

\*Universidad de Vigo, \*\* Universidad de A Coruña, \*\*\* Universidad de Santiago de Compostela

Correspondencia a: María José Pérez-Fabello. Facultade de Belas Artes. Rúa Maestranza 2. 36002 Pontevedra. Email: [fabello@uvigo.es](mailto:fabello@uvigo.es)

### **Resumen**

Muchos estudios afirman que los mapas más fáciles de comprender proporcionan más seguridad a las personas que los utilizan que los mapas más difíciles de comprender. En esta investigación deseábamos saber si los mapas que son más fáciles de comprender también dan más seguridad. También deseábamos saber si la habilidad de las personas para la comprensión de mapas influía en la seguridad que les proporcionan los mapas. Un grupo de estudiantes universitarios efectuó una tarea de recorrido por unos mapas que tenían una leyenda de números, otros mapas tenían una leyenda de línea y, finalmente, otros tenían una leyenda con un círculo. Se encontraron altas correlaciones entre la comprensión y la seguridad de los mapas. También se encontró que las personas que tenían una alta comprensión de mapas tenían más seguridad que las personas que tenían baja comprensión. La mayor correlación y la mayor influencia se producen cuando los participantes utilizan, tanto en la comprensión como en la seguridad, la misma leyenda.  
*Palabras clave:* mapas, comprensión, seguridad, orientación urbana, plano turístico.

## **Influence of the ease of comprehension of maps on the confidence that they provide to users**

### **Abstract**

Many studies claim that easier-to-understand maps provide more user confidence than harder-to-understand maps. This research aims to confirm this approach with new empirical data. We also wanted to find out if people's ability to understand maps influenced their confidence in maps. A group of college students performed a walkthrough task using map sets, each with a number map key, a line map key or a circle map key respectively. High correlations were found between map understanding and confidence. It was also found that people with a high understanding of maps were more confident than people with a low understanding. Finally, the highest correlation and the greatest influence both in comprehension and in confidence were obtained when participants used the same type of map key.

*Keywords:* maps, comprehension, security of maps, wayfinding, tourist map.

Todas las ciudades del mundo se han dado cuenta de las ventajas de todo tipo que acarrea el turismo, y todas ellas, unas más que otras, se han lanzado a preparar sus ciudades para que sean atractivas para el turismo. Una de las formas para atraer el turismo es haciendo unos mapas, fijos y de bolsillo, que faciliten a los turistas un recorrido cómo y seguro por las ciudades (Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey, et al., 2018, Jacinto García, 2022). La ciudad de Londres fue una de las primeras ciudades del mundo en estudiar en profundidad los mapas de su ciudad (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016). Un grupo de investigadores de diferentes disciplinas elaboraron un modelo de mapas urbanos que se están instalando, poco a poco, en muchas ciudades del mundo, dada su facilidad de comprensión, y su eficacia en la ciudad de Londres (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey, et al., 2018). Los mapas urbanos, para poder ser comprendidos correctamente, deben estar bien diseñados, teniendo en cuenta, entre otros aspectos importantes, la orientación (Aretz & Wickens, 1992; Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2020; Campos-Juanatey, 2016, 2017, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2018; Harwood & Wickens,

1991; Levine, 1982). Los mapas fijos, también denominados paneles turísticos, o mapas “you-are-here”, para poder ser comprendidos tienen que estar alineados con el entorno, de tal forma que las direcciones del mapa tienen que coincidir con las coordenadas propias del usuario. Es decir, lo que está en la parte de arriba del mapa es lo que ve el usuario de frente. Lo que está a la derecha del mapa es lo que tiene el usuario a su derecha, lo que está a la izquierda del mapa es lo que tiene el usuario a su izquierda, y lo que está en la parte de abajo del mapa es lo que tiene el usuario a su espalda (Aretz & Wickens, 1992; Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2020; Campos-Juanatey, 2016, 2017, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2018; Harwood & Wickens, 1991; Levine, 1982). Una de las características que deben poseer los mapas urbanos es que deben ser de fácil comprensión, de ahí que se hayan propuesto distintos tipos de leyendas: de número, de línea, y de círculo (Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b). Cada tipo de mapa tiene sus ventajas y sus inconvenientes. La leyenda es imprescindible en un mapa para saber las distancias a las que se encuentran los lugares a los que deseamos desplazarnos. Después de muchos estudios, el grupo de Londres (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016) optó por utilizar los círculos. Utilizan círculos de 5 minutos y círculos de 15 minutos, cada uno con información diferente. Los mapas de localización, o de 5 minutos, abarcan únicamente un barrio, el que rodea al panel. En él se representan las cosas importantes que visitar en menos de cinco minutos andando, e indican también, la conexión con los barrios próximos. Estos mapas mantienen los mismos criterios de diseño que los mapas de 15 minutos (Campos-Juanatey, 2016; Campos-Juanatey et al., 2018). Lo que intentaban los investigadores de la ciudad de Londres y de otras ciudades del mundo era que los mapas facilitasen todo lo posible la movilidad de las personas. Para eso, los mapas tenían que ser fáciles de comprender y tenían que dar tranquilidad a los viandantes para que se decidiesen a caminar por la ciudad, y no utilizaran vehículos propios, sino que caminasen, y si la distancia era algo grande, que utilizaran medios de transporte colectivos (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Aretz & Wickens, 1992; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey, et al., 2018, Jacinto García, 2022). Con la idea de investigar qué leyenda: números, línea y círculo, era más fácilmente comprensible por los viandantes, Campos-Juanatey y Lado (en prensa a) midieron la facilidad de comprensión de tres grupos de mapas, según su leyenda: Leyenda de

números, leyenda de una línea, y leyenda de un círculo. Previamente, los participantes participaron en una tarea en la que tenían que ir de un sitio a otro en un mapa y adivinar la distancia, utilizando, unas veces, una leyenda de número, otras veces una leyenda de línea, y finalmente, una leyenda de un círculo. Encontraron que los mapas más fáciles de comprender eran los que tenían un círculo, en segundo lugar, los mapas con línea y, finalmente, estaban los mapas que tenían una leyenda con un número. No encontraron diferencias significativas entre las mujeres y los hombres en la comprensión de mapas. Tampoco fue significativa la interacción entre el tipo de leyenda y el género. En otra investigación, Campos-Juanatey y Lado (en prensa b), los individuos participaron en una tarea de recorrer mapas para llegar a lugares, semejante a la anterior (Campos-Juanatey & Lado, en prensa a), y posteriormente, se les preguntó si se habían sentido más seguros a la hora de localizar lugares, cuando la leyenda tenía números, líneas, o círculos. Se encontró que no había diferencia significativa en la seguridad que suscitaba ninguna de las tres leyendas: número, línea, y círculo. En esta investigación deseábamos saber si la comprensión de un mapa influye en la seguridad que proporciona cuando la persona se imagina que camina por una ciudad. La hipótesis que formulamos afirma que existe diferencia significativa en seguridad, entre los altos y bajos en la comprensión de mapas, y entre las mujeres y los hombres. Las variables independientes son la comprensión del mapa y el género de los participantes.

## Método

### Participantes

Un grupo de 117 personas, 54 hombres y 62 mujeres, estudiantes del primer y segundo curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, con una media de edad de 19.15 ( $SD = 1.88$ ) años, participaron en la investigación.

### Material

Utilizamos 28 mapas que tenían una leyenda que decía que 1 cm del mapa equivalía a 5 minutos caminando (1 cm = 5 min), otros 28 mapas que tenían una leyenda que consistía en una pequeña línea que equivalía a cinco minutos caminando (— = 5 min), y otros 28 mapas que tenían un círculo que equivalía a 5 minutos caminando. En cada mapa había un punto de salida y una meta, y había que calcular el tiempo que se tardaba en llegar,

andando, desde el punto de salida hasta la meta: 5, 10, 15 o 20 minutos. En los mapas que tenían la leyenda del círculo, el centro del círculo siempre era el punto de salida.

También utilizamos la Escala de Comprensión de Mapas y la Escala de Seguridad que Proporciona cada Tipo de Mapas para encontrar lugares, según la leyenda del mapa: Leyenda con número, Leyenda con Línea, y Leyenda con un Círculo. Cada tipo de mapa se puede valorar, con la Escala de Comprensión de Mapas, en una escala que va de 1 = ninguna comprensión del mapa, hasta 10 = muy fácil de comprender. La Escala de Seguridad que Proporciona cada Tipo de Mapas oscila entre 1 = ninguna seguridad, hasta 10 = mucha seguridad.

### **Procedimiento**

Se construyeron 84 mapas, muy semejantes entre sí, y al azar, se distribuyeron en tres grupos. A un grupo de mapas se le puso la leyenda con el número, a otro grupo de mapas se le puso la leyenda de la línea, y, finalmente, a otro grupo de mapas se le puso el círculo. Los mapas eran semejantes entre sí, excepto en la leyenda. En cada mapa había un punto de salida y una meta. La tarea de los estudiantes era decir el tiempo que tardarían en llegar desde el punto de salida hasta la meta: 5, 10, 15 o 20 minutos.

Los mapas se construyeron para que los participantes pudiesen tener la experiencia de efectuar el recorrido que se le indicaba en cada tipo de mapa, según su leyenda. Posteriormente, tenían que valorar en cada tipo de mapa (según la leyenda), su facilidad de comprensión, y la seguridad que suscitaba al recorrer la ciudad.

El estudio se llevó a cabo siguiendo las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2013, y aprobado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela.

### **Análisis de datos**

En primer lugar, nos interesaba averiguar si existían correlaciones significativas entre las puntuaciones obtenidas en la Escala de Comprensión de Mapas y las puntuaciones obtenidas en la Escala de Seguridad que Proporciona cada Tipo de Mapas, según su leyenda: número, línea y círculo. Para obtener esta correlación utilizamos la correlación de Pearson.

Para comprobar si la comprensión de los mapas y el género de los participantes influía en la seguridad que proporciona cada tipo de mapa, en la leyenda de número, efectuamos un ANOVA de 2 (individuos con alta y baja comprensión de mapas) x 2 (género). La variable dependiente fue la seguridad que proporcionaba cada tipo de mapa.

Se efectuó un ANOVA utilizando como variable dependiente la leyenda del mapa, otro ANOVA con la leyenda de la línea, y otro ANOVA con la leyenda del círculo. Los análisis estadísticos fueron desarrollados utilizando el IBM SPSS Statistics, Version 25.0, statistical software (IBM Corporation, Armonk, NY, USA).

### Resultados

En primer lugar, nos interesaba averiguar qué relación existía entre la comprensión y la seguridad, tanto en los mapas con la leyenda de número, de línea y de círculo. Los resultados de la correlación se encuentran en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Correlaciones Entre la Comprensión y la Seguridad en Cada Tipo de Mapa Según la Leyenda: Número, Línea, Círculo*

Comprensión	Número	Línea	Círculo
Número	.58**	.16	.13
Línea	.28**	.61**	.22*
Círculo	-.05	.19*	.41**

\*\*  $p < .01$

\*  $p < .05$

En segundo lugar, deseábamos averiguar si la comprensión de un mapa influía en la seguridad que sienten las personas al caminar por esa ciudad. También nos interesaba saber si el género de las personas influía en esa seguridad. Las medias y desviaciones típicas obtenidas en la Escala de Seguridad que Proporcionan los mapas con la leyenda de número, en función de la comprensión del mapa con esa leyenda y del género de los participantes, se encuentran en la Tabla 2. El Análisis de Varianza nos indicó que los participantes, altos en comprensión del mapa con la leyenda del número, tenían significativamente más seguridad, ante el mapa con la leyenda del número, que los participantes bajos en comprensión del mismo mapa,  $F(1,112) = 12.61, p < .001, \eta^2_p = .10$ ,

potencia = .94. El género de los participantes no influyó significativamente en la percepción de la seguridad que proporcionan los mapas con la leyenda del número,  $F(1,112) = 0.01$ ,  $p = .94$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .05. La interacción entre la comprensión del mapa y el género de los participantes, tampoco resultó significativa,  $F(1,112) = 1.12$ ,  $p = .29$ ,  $\eta^2_p = .01$ , potencia = .18.

**Tabla 2**

*Medias y Desviaciones Típicas de la Seguridad que Proporcionan los Mapas con la Leyenda con Número, en Función de la Comprensión del Mapa y del Género de los Participantes*

Género	Comprensión					
	Alta		Baja		Total	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Mujeres	7.73	1.76	5.88	2.45	6.98	2.24
Hombres	7.33	2.18	6.33	2.22	6.78	2.24
Total	7.57	1.93	6.13	2.32	6.89	2.23

También nos interesaba saber la influencia de la comprensión de mapas con la leyenda de líneas, en la seguridad que sienten los participantes al caminar por una ciudad con esos mapas. También nos interesaba saber si el género de las personas influía en esa seguridad. Las medias y desviaciones típicas obtenidas en la Escala de Seguridad que Proporcionan los Mapas con la leyenda de línea, en función de la comprensión del mapa con esa leyenda y del género de los participantes, se encuentran en la Tabla 3. El Análisis de Varianza nos indicó que los participantes, altos en comprensión del mapa con la leyenda de línea tenían, significativamente, más seguridad, ante el mapa con la leyenda de línea, que los participantes bajos en comprensión del mismo mapa,  $F(1,112) = 33.27$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .23$ , potencia = 1. El género de los participantes también influyó significativamente en la percepción de la seguridad que proporcionan los mapas con la leyenda de línea,  $F(1,112) = 4.37$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2_p = .04$ , potencia = .55. Los hombres ( $M = 7.54$ ,  $SD = 1.54$ ) tuvieron mayor seguridad en los mapas con las leyendas con línea que las mujeres ( $M = 7.19$ ,  $SD$

= 1.95). La interacción entre la comprensión del mapa y el género de los participantes no resultó significativa,  $F(1,112) = 1.13, p = .29, \eta^2_p = .01$ , potencia = .18.

**Tabla 3**

*Medias y Desviaciones Típicas de la Seguridad que Proporcionan los Mapas con la Leyenda de Línea, en Función de la Comprensión del Mapa y del Género de los Participantes*

Género	Comprensión					
	Alta		Baja		Total	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Mujeres	7.86	1.41	5.80	2.21	7.19	1.95
Hombres	8.17	1.26	6.75	1.51	7.54	1.54
Total	7.99	1.35	6.32	1.90	7.35	1.77

El último análisis que hemos hecho consistió en analizar si existía influencia de la comprensión de mapas con la leyenda de círculo, en la seguridad que sienten los participantes al caminar por una ciudad con esos mapas. También nos interesaba saber si el género de las personas influía en esa seguridad. Las medias y desviaciones típicas obtenidas en la Escala de Seguridad que Proporcionan los Mapas con la leyenda de círculo, en función de la comprensión del mapa y del género de los participantes, se encuentran en la Tabla 4. El Análisis de Varianza nos indicó que los participantes, altos en comprensión del mapa con la leyenda de círculo tenían, significativamente, más seguridad, ante el mapa con la leyenda de círculo, que los participantes bajos en comprensión del mismo mapa,  $F(1,112) = 207.73, p < .001, \eta^2_p = .65$ , potencia = 1. El género de los participantes no influyó significativamente en la percepción de la seguridad que proporcionan los mapas con la leyenda de círculo,  $F(1,112) = 1.26, p = .26, \eta^2_p = .01$ , potencia = .20. La interacción entre la comprensión del mapa y el género de los participantes tampoco resultó significativa,  $F(1,112) = 0.58, p = .45, \eta^2_p = .01$ , potencia = .12.



**Tabla 4**

*Medias y Desviaciones Típicas de la Seguridad que Proporcionan los Mapas con la Leyenda de Círculo, en Función de la Comprensión del Mapa y del Género de los Participantes*

Género	Comprensión					
	Alta		Baja		Total	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Mujeres	9.54	0.51	6.96	1.30	8.58	1.53
Hombres	9.47	0.51	6.60	1.67	8.41	1.76
Total	9.51	0.51	6.79	1.47	8.50	1.64

### Discusión

En esta investigación se deseaba saber si existía relación significativa entre la comprensión de los mapas y la seguridad que proporcionan los mismos mapas. Se encontraron correlaciones significativas ( $p < .001$ ) entre la comprensión y la seguridad, pero, sobre todo cuando la comprensión y la seguridad se hace con la misma leyenda, es decir, la comprensión y la seguridad con la leyenda de número, o con la leyenda de línea, o con la leyenda del círculo. Esto confirma los estudios que indican que existe relación entre la comprensión de mapas y la seguridad que proporcionan los mapas (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Aretz & Wickens, 1992; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2018).

También se encontró que los participantes que puntuaban alto en comprensión de mapas puntuaban alto en la seguridad que le proporcionaban los mapas, y los participantes que puntuaban bajo en la comprensión de los mapas, también puntuaban bajo en la seguridad que le suscitaban los mapas. Estas relaciones se encuentran, sobre todo, cuando la comprensión y la seguridad se mide en los mapas que tienen el mismo tipo de leyenda. Esto confirma también los estudios que indican que existe una relación entre la comprensión y la seguridad de los mapas (Applied Information Group, 2006, 2007, 2016; Aretz & Wickens, 1992; Campos-Juanatey, 2016, 2021a, 2021b; Campos-Juanatey et al., 2018).

Una de las limitaciones que tiene esta investigación es que se efectuó una relación entre la comprensión y la seguridad, en la totalidad, pero, no se analizó qué tipo de leyenda proporcionaba más comprensión, y si un tipo de leyenda concreta aportaba también más seguridad que las otras leyendas. En futuras líneas de investigación hay que analizar si las leyendas dan diferente comprensión y diferente seguridad. También hay que analizar cuál es el comportamiento de las personas jóvenes, y de las mayores, en la comprensión y la seguridad de las leyendas de los mapas. También es necesario analizar la comprensión y la seguridad que proporcionan los mapas cuando no están bien aliados (Campos & Campos-Juanatey, 2017, 2020; Campos-Juanatey, 2016, Campos-Juanatey & Lado, en prensa a, en prensa b; Harwood & Wickens, 1991).

### Referencias

Applied Information Group (2006). *Legible London: A wayfinding study*. London.

Applied Information Group (2007). *Legible London: The yellow book*. London.

Applied Information Group (2016). *Legible London: West end prototype – Applied wayfinding*. London.

Aretz, A. J., & Wickens, C. D. (1992). The mental rotation of map displays. *Human Performance*, 5, 303-328. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup0504\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327043hup0504_3)

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2017). Importancia de la rotación de imágenes para la comprensión de los “you-are-here maps” [Importance of rotating images for the understanding of you-are-here maps]. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. N°. 1. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2149>

Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2020). Measure of spatial orientation ability. *Imagination, Cognition and Personality*, 39(4), 348-357. <https://doi.org/10.1177/0276236619896268>

Campos-Juanatey, D. (2016). *Diseño de mapas you-are-here*. Andavira Editores.

Campos-Juanatey, D. (2021a). Los “you-are-here maps” de Moscú: Unos mapas didácticos que reflejan los conocimientos actuales. *Actas del XVI Congreso*

*Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.137-147). Braga, Portugal.

Campos-Juanatey, D. (2021b). Los “you-are-here maps” como modelos educativos en ciudades pequeñas: El caso de Aveiro. *Actas del XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.148-157). Braga, Portugal.

Campos-Juanatey, D., & Lado, M. (en prensa a). Comprensión de mapas en función de la forma de representación de la escala del mapa. *Actas del XVII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña.

Campos-Juanatey, D., & Lado, M. (en prensa b). Seguridad que proporcionan los mapas en función de la forma de representación de la escala del mapa. *Actas del XVII Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña.

Campos-Juanatey, D., Tarrío, S., Pérez-Fabello, M. J. (2018). Diseño de paneles turísticos y “you-are-here-maps”: El caso de Londres. *Topofilia. Revista de Arquitectura, Urbanismo y Territorios*, 11(16), 110-122.

Harwood, K., & Wickens, C. D. (1991). Frames of reference for helicopter electronic maps: The relevance of spatial cognition and componential analysis. *The International Journal of Aviation Psychology*, 1, 5-23.  
[https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0101\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0101_2)

Jacinto García, E. (2022). La lengua de los paneles turísticos: Un análisis de la descripción del patrimonio arquitectónico en español e inglés. *Estudios de Traducción*, 12, 67-77. <https://doi.org/10.5209/estr.80907>

Levine, M. (1982). You-are-here maps: “Psychological considerations”. *Environment and Behavior*, 14(2), 221-237. <https://doi.org/10.1177/0013916584142006>

Afantasía y superfantasía: Diferencias entre estudiantes de bellas artes y psicología

María José Pérez-Fabello (<https://orcid.org/0000-0003-2856-4038>)\*

Alfredo Campos (<https://orcid.org/0000-0002-4191-4648>)\*\*

\*Universidad de Vigo, \*\* Universidad de Santiago de Compostela

Correspondencia a: María José Pérez-Fabello. Facultade de Belas Artes. Rúa Maestranza 2. 36002 Pontevedra. Email: [fabello@uvigo.es](mailto:fabello@uvigo.es)

## Resumen

La mayoría de las personas pueden crear una imagen mental. Sin embargo, la claridad y solidez de las imágenes mentales visuales varía de persona a persona. Algunas personas, llamadas superfantásticas, experimentan una viveza casi similar a la percepción, mientras que, al otro lado del extremo, las personas con afantasía tienen muchas dificultades o no tienen la posibilidad de visualizar. El objetivo de esta investigación es conocer si hay diferencia entre los estudiantes de bellas artes y psicología en el continuo superfansía y afantasía. También nos interesa conocer si hay diferencias en función del género. Para ello hemos pasado la versión española del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ) a 111 estudiantes de bellas artes y a 112 estudiantes de psicología. Los resultados ponen de manifiesto que existe una distribución similar entre ambas titulaciones y en función de género. Consideramos que conocer cómo se dibuja el continuo entre la afantasía y la superafantasía en un grupo es fundamental para poder utilizar estrategias de imagen en el aprendizaje y conocer sus especificidades en el proceso enseñanza-aprendizaje.

*Palabras clave:* afantasía, superfantasía, imagen visual, estudiantes universitarios

## **Aphantasia and hyperphantasia: Differences between fine art and psychology students**

### **Abstract**

Most people can create a mental image. However, the clarity and robustness of visual images vary from person to person. Some people, called hyperphantasics, experience an almost similar vividness to perception, while at the other end of the spectrum, people with aphantasia have great difficulty or no ability to visualize. The objective of this research is to know whether there are differences between students of fine arts and psychology in the hyperphantasia and aphantasia continuum. We are also interested in knowing whether there are differences based on gender. To this purpose, we have applied the Spanish version of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ) to 111 fine art students and 112 psychology students. The results show that there is a similar distribution between both degrees and between both sexes. We believe that knowing how the continuum between hyperphantasia and aphantasia extends in a group is essential to be able to use image strategies in learning and to know their specificities in the teaching-learning process.

*Keywords:* aphantasia, hyperphantasia, visual imagery, university students

La mayoría de las personas pueden crear una imagen mental. Sin embargo, la claridad y solidez de las imágenes mentales visuales varía de persona a persona. Algunas personas experimentan una viveza casi similar a la percepción (personas superfantásticas), mientras que otras (personas con aphantasia) tienen muchas dificultades o no tienen la posibilidad de visualizar. A pesar de que el término “afantasia” se acuñó inicialmente en el contexto de imágenes visuales, pronto se hizo evidente que podía abarcar otros sentidos (ver Monzel, Mitchell, et al., 2022), de todos modos, en este trabajo nos centraremos en las imágenes visuales.

La afantasia suele ser congénita y se define como un trastorno del neurodesarrollo en el que las imágenes mentales visuales están completamente ausentes o son tenues y vagas

(Zeman et al., 2015, 2020). Aunque el fenómeno fue reconocido por primera vez hace 140 años (Galton, 1883), solo fue nombrado recientemente y reconocido más formalmente en la literatura científica (Zeman et al., 2015). Estudios desde entonces, han demostrado que las personas con afantasia tienen su propio conjunto de comorbilidades (p. ej., Dance, Jaquiere et al., 2021) y características (Bainbridge et al., 2021, Dawes et al., 2020, Milton et al., 2021, Wicken et al., 2021, Zeman et al., 2015, 2020). En algunas tareas, las personas con afantasia tienen resultados similares a los imaginadores: en tareas que miden memoria de trabajo, tanto visual y numérica (Keogh et al., 2021), como recordar detalles de una historia (Milton et al., 2021). Sin embargo, manifiestan más pobres habilidades sociales que los visualizadores (Dance, Jaquiere et al., 2021), problemas con el reconocimiento facial (Milton et al., 2021, Zeman et al., 2020), experimentan recuerdos autobiográficos menos detallados, y tienen sueños nocturnos menos ricos sensorialmente que los imaginadores del grupo de control (Dawes et al., 2020, Milton et al., 2021, Monzel, Vetterlein, et al., 2022). Por otra parte, desempeñan mejor algunas tareas espaciales (Keogh et al., 2021) y experimentan menos respuestas fisiológicas de miedo cuando se les pide que lean e imaginen pasajes que evocan miedo (Wicken et al., 2021).

El interés en el estudio sobre afantasia es evidente (ver, para una revisión, Campos y Pérez-Fabello 2023). Aparte de los estudios sobre la fenomenología y el perfil cognitivo de la afantasia, hay otra importante línea de investigación que se refiere a la frecuencia con la que ocurre este rasgo en la población general. En este tipo de trabajos es básico reconocer la afantasia y, para ello, la prueba más utilizada fue el Cuestionario de Vividness of Visual Imagery (VVIQ; Marks, 1973). El VVIQ es una forma robusta de medir imágenes visuales (Dance, Ward et al., 2021; Keogh & Pearson, 2018, Milton et al., 2021, Pearson et al., 2011).

Los datos recientes de la prevalencia de la afantasia en la población general, cuando los individuos carecen de imágenes visuales, varían entre el 7% - 8% (Dance et al., 2022; Milton et al., 2021; Zeman et al., 2020) al 2 - 3% (Faw, 2009), lo que indica una notable discrepancia entre los estudios. Cuando se incluyen, además, las personas con imágenes tenues/vagas, los datos estimados son del 3,9% (Dance et al., 2022) y podrían llegar al

8,2% (Faw, 2009). En el otro extremo del espectro de imágenes están las personas con hiperfantasía, que podría ser alrededor del 2,6% (Milton et al., 2021; Zeman et al., 2020). Gulyás et al. (2021) recopilaron datos en una muestra aleatoria de 2252 participantes entre las edades de 12 a 60 años, y encontraron una proporción decreciente de individuos con imágenes vivas visuales, como una proporción creciente de personas con imágenes vivas bajas a medida que avanza la maduración y el envejecimiento.

En este trabajo, en la línea de investigación sobre la prevalencia de afantasia e hiperfantasía en distintas poblaciones, nos centramos en estudiantes universitarios/as, y concretamente, en dos titulaciones, bellas artes y psicología. Así pues, en esta investigación deseábamos saber si hay diferencia entre los estudiantes de bellas artes y psicología en las puntuaciones altas del VVIQ, y en las puntuaciones bajas. También nos interesa conocer si hay diferencias en función del género en las puntuaciones altas del VVIQ, y en las puntuaciones bajas del VVIQ. Para ello, establecemos las siguientes hipótesis: hipótesis 1.- Existe diferencia significativa en la proporción de los participantes de bellas artes y psicología, en las puntuaciones altas en el VVIQ, y en la proporción de los participantes con puntuaciones bajas en el VVIQ. Hipótesis 2.- Existe diferencia significativa entre los participantes de bellas artes y psicología, por sexos, en las puntuaciones altas en el VVIQ, y en las puntuaciones bajas en el VVIQ. Hipótesis 3.- Existe diferencia significativa entre las mujeres y los hombres, tanto de bellas artes como de psicología, en las puntuaciones altas en el VVIQ, y en las puntuaciones bajas en el VVIQ.

## **Método**

### **Participantes**

Los participantes en este estudio fueron un total de 223 estudiantes de las universidades de Vigo y Santiago de Compostela (114 mujeres y 109 hombres) de segundo curso (111 del grado de bellas artes y 112 del grado de psicología) con una media de edad de 19.73 ( $SD = 1.50$ ) y un rango de 18 a 24 años.

## **Material**

La versión española (Campos et al., 2002) del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ; Marks, 1973) contiene 16 ítems que se refieren a diferentes situaciones. Consta de 16 ítems que se refieren a diferentes situaciones en las que se le pide al sujeto que visualice y califique la viveza de la imagen en una escala de 5 puntos, 5: “ninguna imagen en absoluto, solo sabes que estás pensando en la habilidad” y 1: “perfectamente clara y tan viva como la visión normal”. Por lo tanto, una puntuación alta indica una capacidad de imagen baja. Este cuestionario está diseñado para a ser completado dos veces. En primer lugar, los participantes deben imaginar las situaciones con los ojos abiertos y, en segundo lugar, deben imaginar la misma situación con los ojos cerrados. Un ejemplo de un elemento es: " Piensa en la fachada de la tienda a la que tú vas a menudo... El aspecto total de la tienda desde la acera de enfrente". La puntuación total en la prueba es la puntuación media de todas las respuestas. La fiabilidad encontrada en el cuestionario fue de.88. (Campos et al., 2002). La fiabilidad encontrada es buena (George & Mallery, 2003).

## **Procedimiento**

A los participantes, alumnos del segundo curso de bellas artes y de psicología, en sus clases habituales de prácticas, en grupos reducidos, se les pasa el VVIQ. El estudio se llevó a cabo siguiendo las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2013, y fue aprobado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Vigo.

## **Análisis de datos**

Los análisis estadísticos fueron realizados usando el IBM SPSS Statistics, Versión 25.0, soporte estadístico (IBM Corporation, Armonk, NY, USA). La consistencia interna del VVIQ fue calculada con el alfa de Cronbach para las dos titulaciones. Posteriormente, se hallaron las proporciones que los participantes obtuvieron en cada una de las puntuaciones del VVIQ (entre 1 y 1.99; 2 y 2.99; 3 y 3.99, 4 y 5). Se hallaron las proporciones en las dos titulaciones y por género. Finalmente, se comprobó si existían diferencias de proporciones. En los casos en que el tamaño de los grupos era muy pequeño (igual o inferior a 5), se calculó la prueba de probabilidad exacta de Fisher.

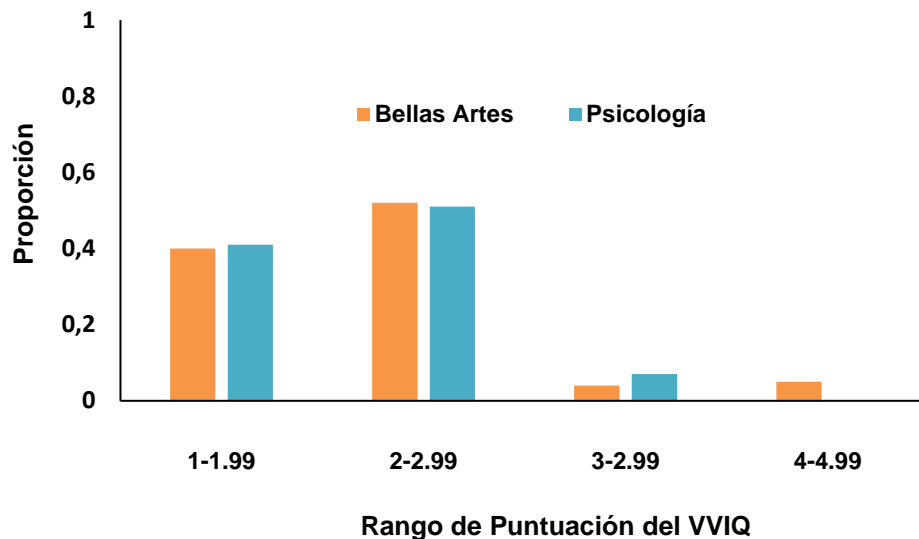


## Resultados

El alfa de Cronbach encontrada en bellas artes fue de .95 y para psicología fue de .92. Para saber si existen diferencia significativa entre las proporciones de los participantes de bellas artes y psicología, en las puntuaciones altas en el VVIQ, y las puntuaciones bajas en el VVIQ se hallaron las proporciones (ver figura 1).

**Figura 1**

*Proporciones de las Puntuaciones en el VVIQ de los Participantes de Bellas Artes y*

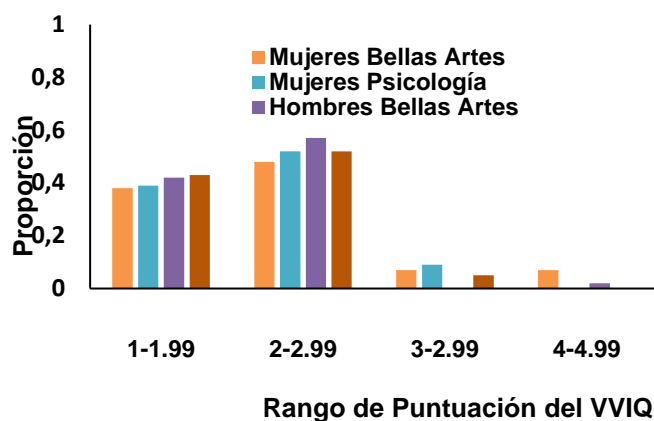


### *Psicología*

Para saber si existe diferencia significativa entre los participantes de bellas artes y psicología, por género, en las puntuaciones altas en el VVIQ y en las puntuaciones bajas en el VVIQ, se hallaron las proporciones que se encuentran en la Figura 2.

**Figura 2**

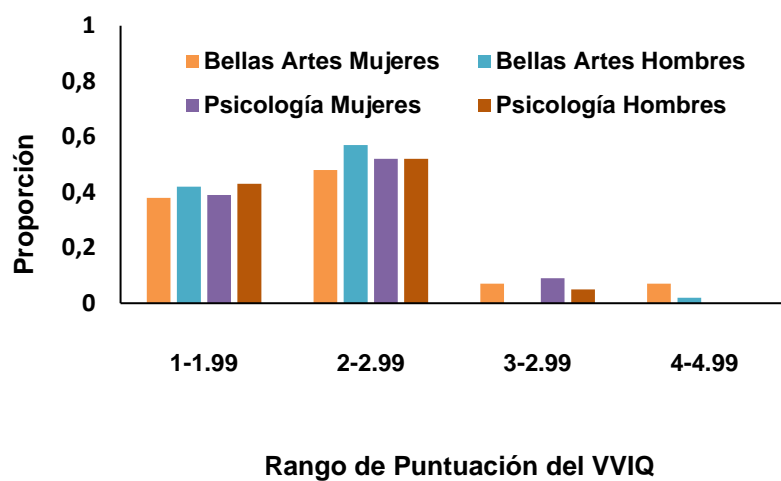
*Proporciones de las Puntuaciones en el VVIQ Obtenidas por Mujeres de Bellas Artes y Psicología, y Hombres de Bellas Artes y Psicología*



Por último, se hallaron las proporciones en las puntuaciones altas y bajas del VVIQ para conocer si existe diferencia significativa entre las mujeres y los hombres, tanto de bellas artes como de psicología (ver Figura 3).

**Figura 3**

*Proporciones de Puntuaciones en el VVIQ Obtenidas por las Mujeres y Hombres de Bellas Artes y por las Mujeres y Hombres de Psicología*



Se hizo una prueba de comparación de proporciones en los distintos grupos para los rangos entre 1-1.99 y 2-2.99; y una prueba de probabilidad exacta de Fisher en los rangos de 3-3.99 y 4-4.99, por haber una frecuencia de sujetos muy baja. En ningún caso se encontraron diferencias de proporciones significativas entre los grupos.

### **Discusión**

Los resultados ponen de manifiesto que la distribución de las puntuaciones en viveza de imagen visual es muy similar entre los/las estudiantes de bellas artes y de psicología. Creemos que los estudiantes universitarios tienen un buen entrenamiento en imágenes mentales visuales que se refleja en la proporción alta de las puntuaciones de habilidad alta de (proporción = .42) (1-1.99 y 2-2.99), frente a las puntuaciones extremas de poca habilidad, especialmente de 4-4.99, donde en psicología no se encuentra ningún individuo. Estos resultados difieren bastante de los proporcionados por estudios previos acerca de la población general (Dance et al., 2022; Faw, 2009, Milton et al., 2021; Zeman et al., 2020). Tampoco se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en bellas artes y psicología, ni entre mujeres de bellas artes y psicología y hombres en bellas artes y psicología en la distribución de puntuaciones que manifestaron en el VVIQ. Aunque podría esperarse una proporción mayor de individuos superfantásticos en bellas artes frente a los individuos de psicología, dada la importancia de las imágenes en las artes plásticas (Pérez-Fabello et al., 2018), los resultados refutaron las hipótesis. Sin embargo, se necesitan nuevos estudios que confirmen nuestros resultados.

Hay que señalar que la existencia de individuos afantásticos implica, en la mayoría de las veces, deficiencias de la imaginación sensorial, sin embargo, como dice Arcangeli (2023), no agota el campo imaginativo, por lo que no debemos sacar la conclusión precipitada de que los afantásticos no tienen imaginación. La mayoría de los afantásticos carecen de imaginación sensorial visual, pero podría decirse que pueden explotar otras formas de imaginación. Así, por ejemplo, la literatura sobre afantasia señala que los afantásticos pueden ser creativos (por ejemplo, el genetista Craig Venter, el neurólogo Oliver Sacks y el creador de Firefox, Blake Ross, como indica Zeman, 2020).

La importancia de estos resultados radica en que es necesario conocer cómo se distribuyen las puntuaciones extremas (afantasia y superfantasia) en distintos grupos de población

para saber si hay características específicas para posibles aplicaciones de las imágenes mentales. Los conceptos de aphantasia y superphantasia son nuevos y, por tanto, la investigación es muy novedosa, pero se necesitan nuevos estudios para seguir avanzando. En futuros estudios, sería interesante conocer la distribución de las puntuaciones con otras pruebas de imagen visual y con otros cuestionarios de distintos tipos de imagen, gustativa, táctil, auditiva, olfativa, etc. Así como, hacer comparación con otras titulaciones.

## Referencias

- Arcangeli, M. (2023). Aphantasia demystified. *Synthese* 201, 31.  
<https://doi.org/10.1007/s11229-022-04027-9>
- Bainbridge, W. A., Pounder, Z., Eardley, A. F., & Baker, C. I. (2021). Quantifying aphantasia through drawing: Those without visual imagery show deficits in object but not spatial memory. *Cortex*, 135, 159-172.  
<http://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.11.014>
- Campos, A., González, M. A., & Amor, A. (2002). The Spanish version of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire: Factor structure and internal consistency reliability. *Psychological Reports*, 90, 503-506.  
<http://doi.org/10.2466/pr0.2002.90.2.503>
- Campos, A., & Pérez-Fabello, M. J. (2023). Aphantasia y edad: Una revisión. *Actas del XVII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*.
- Dance, C.J., Ipser, A., & J. Simner J. (2022). The prevalence of aphantasia (imagery weakness) in the general population. *Consciousness and Cognition*, 97, 1-9.  
<https://doi.org/10.1016/j.concog.2021.103243>
- Dance C. J., Jaquiere M., Eagleman D. M., Porteous D., Zeman A., & Simner J. (2021). What is the relationship between aphantasia, synaesthesia and autism? *Consciousness and Cognition*, 89, 103087.  
<http://doi.org/10.1016/j.concog.2021.103087>
- Dance, C. J., Ward, J., & Simner, J. (2021). What is the link between mental imagery and sensory sensitivity? Insights from aphantasia. *Perception*, 50(9), 757-782.  
<http://doi.org/10.1177/03010066211042186>

- Dawes, A. J., Keogh, R., Andrillon, T., & Pearson, J. (2020). A cognitive profile of multi-sensory imagery, memory and dreaming in aphantasia. *Scientific Reports*, 10:10022. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-65705-7>
- Faw, B. (2009). Conflicting intuitions may be based on differing abilities: Evidence from mental imaging research. *Journal of Consciousness Studies* 16 (4), 45-68.
- Galton, E. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. Macmillan
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows steps by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Allyn & Bacon.
- Gulyás, E., Gombos, F., Sütöri, S., Lovas, A., Ziman, G., & Kovács, I. (2022). Visual imagery vividness declines across the lifespan. *Cortex*, 154, 365-374. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2022.06.011>
- Keogh, R., & Pearson, J. (2018). The blind mind: No sensory visual imagery in aphantasia. *Cortex*, 105, 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.10.012>
- Keogh, R., Wicken, M., & Pearson, J. (2021). Visual working memory in aphantasia: Retained accuracy and capacity with a different strategy. *Cortex*, 143 (15), 237-253. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2021.07.012>
- Marks, D. F. (1973). Visual imagery differences in the recall of pictures. *British Journal of Psychology*, 64(1), 17-24. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8295.1973.tb01322.x>
- Milton, F., Fulford, J., Dance, C., Gaddum, J., Heuerman-Williamson, B., Jones, K., Knight, K. F., MacKisack, M., Winlove, C. & Zeman, A. (2021). Behavioral and neural signatures of visual imagery vividness extremes: Aphantasia versus hyperphantasia, *Cerebral Cortex Communications*, 2, (2), tgab035. <https://doi.org/10.1093/texcom/tgab035>
- Monzel, M., Mitchell, D., Macpherson, F., Pearson, J., & Zeman, A. (2022). Proposal for a consistent definition of aphantasia and hyperphantasia: A response to Lambert and Sibley (2022) and Simner and Dance (2022). *Cortex*, 152, 74-76. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2022.04.003>

- Monzel, M., Vetterlein, A., & Reuter, M. (2022). Memory deficits in aphantasics are not restricted to autobiographical memory—Perspectives from the dual coding approach. *Journal of Neuropsychology*, *16*(2), 444–461. <https://doi.org/10.1111/jnp.12265>
- Pearson, J., Rademaker, R. L., & Tong, F. (2011). Evaluating the mind's eye: The metacognition of visual imagery. *Psychological Science*, *22* (12), 1535-1542. <https://doi.org/10.1177/0956797611417134>
- Pérez-Fabello, M. J., Campos, A., & Felisberti, F. (2018). Object-spatial imagery in Fine Arts, Psychology and Engineering. *Thinking Skills and Creativity*, *27*, 131-138. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.005>
- Wicken, M., Keogh, R., & Pearson, J. (2021). The critical role of mental imagery in human emotion: Insights from fear-based imagery and aphantasia. *Proceedings of the Royal Society. B.*, *288*, 20202432. <http://doi.org/10.1098/rspb.2021.0267>
- Zeman, A. (2020). Aphantasia. In A. Abraham (Ed.), *The Cambridge handbook of the imagination* (pp. 692–710). Cambridge University Press.
- Zeman, A., Dewar, M., & Della Sala, S. (2015). Lives without imagery— congenital aphantasia. *Cortex* *1*, 378–380. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.05.019>
- Zeman, A., Milton, F., Della Sala, S., Dewar, M., Frayling, T., Gaddum, J., Hattersley, A., Heuerman-Williamson, B., Jones, K., MacKisiack, M., & Winlove, C. (2020). Phantasia—the psychological significance of lifelong visual imagery vividness extremes. *Cortex* *130*, 426–440. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.04.003>

## Cambio de actitud ante la muerte a causa del COVID-19

Esther López-Pérez (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-8277>) \*

Alfredo Campos (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4191-4648>) \*\*

\*Universidad Internacional de la Rioja, \*\*Universidad de Santiago de Compostela

Correspondencia a: Esther López-Pérez. Email: [esteerlopezperez@gmail.com](mailto:esteerlopezperez@gmail.com)

### Resumen

En esta investigación se intentaba averiguar si la pandemia había influido en la actitud ante muerte que tienen los jóvenes. A un grupo de adolescentes se les pasó un test de actitud ante la muerte, el Death Attitude Profile-Revised (DAP-R). Posteriormente, se les preguntó si su actitud ante la muerte había cambiado con la pandemia. Si la actitud ante la muerte era, ahora, igual que antes, mejor que antes o peor que antes. A continuación, se averiguó si había diferencia entre los tres grupos en su actitud ante la muerte. Se encontró que los participantes que manifestaron que habían tenido un cambio negativo de actitud hacia la muerte con la pandemia manifestaron más Miedo a la Muerte (FD), más Evitación de la Muerte (DA), y una menor Aceptación Neutral (NA) que los individuos que manifestaron que no habían tenido cambio y que los individuos que manifestaron que habían tenido un cambio positivo de actitud hacia la muerte.

*Palabras clave:* Covid-19, pandemia, actitud, muerte.

### Change in attitude towards death due to COVID-19

#### Abstract

This research tried to find out if the pandemic had influenced the attitude towards death that young people have. A group of teenagers were given an attitude to death test, the Death Attitude Profile-Revised (DAP-R). Subsequently, they were asked if their attitude to death had changed with the pandemic. If the attitude to death was, now, as before, better

than before or worse than before. It was then found out if there was a difference between the three groups in their attitude to death. Participants who reported a negative change in attitude toward death with the pandemic were found to have more Fear of Death (FD, plus Death Avoidance (LD), and lower Neutral Acceptance (NA) than individuals who reported no change and individuals who reported having had a positive change in attitude toward death.

*Keywords:* Covid-19, pandemic, attitude, death.

El ser humano, durante el trascurso de la vida se cuestiona diferentes aspectos que le provocan varias crisis, siendo su mayor preocupación aspectos sobre la vida y la muerte (Calle, 2005; López-Pérez, 2021). La muerte es la certeza más absoluta en la vida de cada ser humano. Constituye un hecho cotidiano, implícito a la vida, del cual ningún ser humano puede escapar. Lleva implícito rasgos sociales, culturales y biológicos, incluyendo facetas psicológicas, espirituales y emocionales. Pese a ello, la idea de la muerte queda relegada y eludida, estableciéndose como tema tabú (López-Pérez, 2021). Kastembaun y Aisemberg (1972) definen la muerte como la extinción del proceso homeostático, que implica el fin de la vida humana. No es un acto puntual que acontece en un momento determinado sino que es considerada un proceso biológico, psicológico y social. Limonero (1997) afirma que la muerte afecta a todos los seres, organizaciones, culturas y objetos que se caracterizan por una dimensión temporal y, por consiguiente, un inicio y un fin.

Las actitudes ante la muerte hacen referencia tanto a formas de definir la muerte en general como a los pensamientos de la muerte en particular, que trasciende el conocimiento objetivo de la misma, debido a que causa efectos en el plano afectivo de las personas (Aguar, 2010; Calle, 2004; López-Pérez, 2021). Se caracterizan por un componente cognitivo/creencia, componente emocional y evaluativo y un componente conductual. Todos los seres humanos destacamos por presentar determinadas actitudes y sentimientos vinculados con la muerte, que van evolucionando a lo largo del tiempo (Thompson, 1997). El ser humano puede expresar simultáneamente actitudes aceptables sobre la muerte en general y, actitudes que aluden o rechazan su propia muerte. Siguiendo



esta tendencia, se ha encontrado que un individuo puede mostrar al mismo tiempo actitudes positivas, negativas o ambivalentes acerca de la muerte (Aguiar, 2010; Vázquez, 2012), siendo las principales actitudes ante la muerte la ansiedad, el temor, la preocupación y la aceptación (Rodríguez Fernández, 2000). Las actitudes ante la muerte están influenciadas por diversos factores como la edad, género, personalidad, estado de salud, entre otras (Vázquez, 2012). En la etapa de la adolescencia, los adolescentes comienzan a desarrollar el significado de la muerte. En este sentido, la actitud que tengan hacia la misma va a estar condicionada por su nivel de desarrollo, personalidad, experiencias vitales, nivel de educación, entre otras (Armas Arráez, 2021). Durante esta etapa, los adolescentes sienten ansiedad al imaginar la muerte, dado que les preocupa el futuro, sus metas. Sin embargo, aquellos que no se preocupan por el futuro conciben la muerte como algo remoto (Armas Arráez, 2021; Diskstein & Blatt, 1967; Wohlford, 1966). Es de vital importancia trabajar y profundizar sobre las actitudes ante la muerte con el fin de reducir la ansiedad ante la muerte (Armas Arráez, 2021; Cantero, 2013).

Aceptando de forma neutral la muerte, se pueden sustituir los sentimientos de ansiedad y negación. Para mitigar y afrontar cualquier sufrimiento, es necesario implantar una educación tanatológica en los adolescentes, con el propósito de encontrar un significado a la vida (Armas-Arráez, 2019, 2021; Gallego & Isidro, 2019; Otálvaro, 2015), dado que este colectivo presenta mayores niveles de ansiedad ante la muerte, en comparación con los adultos (Alcázar y García, 2014).

El objetivo de esta investigación era averiguar si existía influencia de la pandemia en la actitud ante la muerte (en distintas subescalas del Death Attitude Profile-Revised (DAP-R) (si ahora era igual que antes, mejor que antes, o peor que antes). Para ello, formulamos la hipótesis de que la pandemia influyó en distintas subescalas del Death Attitude Profile-Revised (DAP-R). Como variable independiente se utilizó la opinión de los participantes del cambio producido por la pandemia: mejor que antes, peor que antes, y sin cambio. Como variables dependientes se utilizaron las subescalas del Death Attitude Profile-Revised (DAP-R): Aceptación de Acercamiento (AA), Miedo a la Muerte (FD), Evitación de la Muerte (DA), Aceptación de Escape (EA), y Aceptación Neutral (NA).

## **Método**

### **Participantes**

En el estudio participó un grupo de 134 estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (66 hombres y 68 mujeres), de la enseñanza concertada, con una media de edad de 14.43, una desviación típica de 0.65, y un rango de 13 a 16 años.

### **Instrumentos**

Utilizamos la Death Attitude Profile-Revised (DAP-R), una versión del Death Attitude Profile (DAP, Gesser et al. 1988), una medida multidimensional de las actitudes hacia la muerte, desarrollada por Wong et al. (1994). La escala consta de 32 ítems que se puntúan en una escala tipo Likert, que va de 1 = fuertemente desagradable, a 7 = fuertemente agradable. Las subescalas son: Aceptación de Acercamiento (AA), Miedo a la Muerte (FD), Evitación de la Muerte (DA), Aceptación de Escape (EA), y Aceptación Neutral (NA).

### **Procedimiento**

A los participantes, en sus clases habituales, se les ha aplicado el Death Attitude Profile-Revised (DAP-R; Wong et al., 1994). Se han dado las instrucciones del test. Se consiguieron los permisos pertinentes para pasar la prueba en los centros de estudio, todos los estudiantes participaron de manera voluntaria en el estudio, no tuvieron que escribir ningún dato identificativo y se les garantizó la confidencialidad de los resultados. La prueba se pasó en el horario habitual de clase, en grupos de, aproximadamente, treinta alumnos. El estudio se realizó de acuerdo con las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2013, y se ha recibido la aprobación del Comité Ético de la Universidad de Santiago de Compostela. A los participantes también se les preguntó si su actitud ante la muerte había cambiado con el COVID-19, si ahora era: igual que antes, mejor que antes, o peor que antes.

### **Análisis de Datos**

Efectuamos un MANOVA para comprobar si existía diferencia en algunas de las escalas de actitud ante la muerte:[Aceptación de Acercamiento (AA), Miedo a la Muerte (FD), Evitación de la Muerte (DA), Aceptación de Escape (EA), y Aceptación Neutral (NA)],

entre el alumnado que pensaba que no había tenido cambios con la pandemia en su actitud hacia la muerte, los que manifestaron que habían tenido un cambio positivo de actitud, y los que pensaban que tuvieron un cambio negativo de actitud. Los análisis estadísticos fueron desarrollados utilizando el IBM SPSS Statistics, Version 25.0, statistical software (IBM Corporation, Armonk, NY, USA).

### Resultados

En primer lugar, averiguamos el porcentaje de participantes que pensaban que no habían tenido cambio a causa de la pandemia, en relación con la actitud hacia la muerte, el porcentaje de los que manifestaron que el cambio fue positivo, y el porcentaje de los que manifestaron que el cambio fue negativo. Encontramos que el 54 por ciento de los participantes en el estudio indicaron que no habían sentido un cambio de actitud hacia la muerte a causa de la pandemia, el 24 por ciento indicaron que habían tenido un cambio positivo hacia la muerte, y el 22 por ciento indicaron que el cambio había sido negativo.

Efectuamos un MANOVA para determinar si había diferencia entre los participantes que manifestaron que no habían tenido cambio de actitud hacia la muerte a causa de la pandemia, los que manifestaron que habían tenido un cambio positivo y los que manifestaron que habían tenido un cambio negativo de actitud, en cada una de las subsescalas del Death Attitude Profile-Revised (DAP-R): Aceptación de Acercamiento (AA), Miedo a la Muerte (FD), Evitación de la Muerte (DA), Aceptación de Escape (EA), y Aceptación Neutral (NA). Las medias y desviaciones típicas de los grupos se encuentran en la Tabla 2. Los resultados del MANOVA indican que hubo un cambio de actitud ante la muerte a consecuencia del COVID-19, Lambda de Wilks = .87,  $F(10, 254) = 1.89$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2_p = .07$ , potencia = .85.

Los análisis univariados indicaron que existió diferencia significativa en la escala de Miedo a la Muerte (FD), entre los participantes que manifestaron que no habían tenido un cambio de actitud ante la muerte, los que manifestaron un cambio positivo y los que dijeron que habían sentido un cambio negativo,  $F(2, 131) = 4.61$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2_p = .07$ , potencia = .77. Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas indican que los individuos que tuvieron un cambio negativo de actitud ante muerte ( $M = 33.69$ ;  $SD = 9.52$ ) tuvieron una puntuación significativamente mayor ( $p = .01$ ) que los

individuos que manifestaron que no tuvieron cambio ( $M = 28.40$ ;  $SD = 10.51$ ), y los que manifestaron un cambio negativo tuvieron, también, una puntuación en miedo a la muerte significativamente mayor ( $p = .004$ ) que los individuos que manifestaron que habían sentido un cambio positivo a consecuencia de lo vivido con la pandemia ( $M = 26.48$ ;  $SD = 7.94$ ). No existió diferencia significativa en miedo a la muerte entre los participantes que manifestaron que no habían sentido cambio de actitud con la pandemia y los que manifestaron que habían sentido un cambio positivo.

Los análisis univariados también indicaron que existió diferencia significativa en la escala de Evitación de la Muerte (DA) entre los participantes que manifestaron que no habían tenido un cambio de actitud ante la muerte, los que manifestaron un cambio positivo y los que manifestaron que habían sentido un cambio negativo,  $F(2, 131) = 3.01$ ,  $p = .05$ ,  $\eta^2_p = .04$ , potencia = .58. Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas indicaron que los individuos que tuvieron un cambio negativo de actitud ante muerte ( $M = 23.69$ ;  $SD = 7.07$ ) tuvieron una puntuación significativamente mayor ( $p = .04$ ) que los individuos que manifestaron que no tuvieron cambio ( $M = 19.81$ ;  $SD = 8.98$ ), y que los individuos ( $p = .02$ ) que manifestaron que habían sentido un cambio positivo a consecuencia de lo vivido con la pandemia ( $M = 18.85$ ;  $SD = 7.88$ ). No existió diferencia significativa en Evitación de la Muerte (DA), entre los participantes que manifestaron que no habían sentido cambio de actitud con la pandemia y los que manifestaron que habían sentido un cambio positivo

Los análisis univariados también indicaron que existió diferencia significativa en la escala de Aceptación Neutral (NA) entre los participantes que manifestaron que no habían tenido un cambio de actitud ante la muerte, los que manifestaron un cambio positivo y los que manifestaron que habían sentido un cambio negativo,  $F(2, 131) = 2.89$ ,  $p = .05$ ,  $\eta^2_p = .04$ , potencia = .56. Las comparaciones por pares basadas en las medias marginales estimadas indicaron que los individuos que tuvieron un cambio negativo de actitud ante muerte ( $M = 25.90$ ;  $SD = 5.12$ ) tuvieron una puntuación significativamente inferior ( $p = .03$ ) que los individuos que manifestaron que no tuvieron cambio ( $M = 28.57$ ;  $SD = 5.66$ ), y que los individuos ( $p = .04$ ) que manifestaron que habían sentido un cambio positivo a consecuencia de lo vivido con la pandemia ( $M = 28.85$ ;  $SD = 5.47$ ). No existió diferencia

significativa en Aceptación Neutral (NA) entre los participantes que manifestaron que no habían sentido cambio de actitud con la pandemia y los que manifestaron que habían sentido un cambio positivo.

Finalmente, los análisis univariados indicaron que no existió diferencia significativa en la escala de Aceptación de Acercamiento (AA), ni en la escala de Aceptación de Escape (EA), entre los participantes que manifestaron que no habían tenido un cambio de actitud ante la muerte, los que manifestaron que habían tenido un cambio positivo y los que manifestaron que habían sentido un cambio negativo.

**Tabla 1**

*Medias y Desviaciones Típicas de las Escalas de Actitud Hacia la Muerte (AA, FD, DA, EA, NA) en Función del Cambio de Actitud a Causa del COVID-19*

Subescalas	Igual		Positivo		Negativo	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
AA	37.65	12.40	38.55	13.83	43.24	11.72
FD	28.40	10.51	26.48	7.94	33.69	9.52
DA	19.81	8.98	18.85	7.88	23.69	7.07
EA	17.50	7.20	19.00	7.60	20.07	7.97
NA	28.57	5.66	28.85	5.47	25.90	5.12

Nota: AA = Aceptación de Acercamiento; FD = Miedo a la Muerte; DA = Evitación de la Muerte; EA = Aceptación de Escape; NA = Aceptación Neutral.

### Discusión

En esta investigación se intentaba averiguar si la pandemia había influido en la actitud ante muerte que tienen los jóvenes. A un grupo de adolescentes se les pasó un test de actitud ante la muerte, el Death Attitude Profile-Revised (DAP-R) y se les preguntó si su actitud ante la muerte había cambiado con la pandemia. Se encontró que los individuos que tuvieron un cambio negativo relacionado con la actitud ante la muerte después de la

pandemia tuvieron más Miedo a la Muerte (FD) que los individuos que manifestaron que no tuvieron cambio o que manifestaron que el cambio fue positivo. Estos resultados se alinean con la investigación realizada por Buscovich-La Rosa, et al. (2022) utilizando el Perfil Revisado de Actitudes hacia la muerte [PAM-R], donde se encontró que los adolescentes mostraron más Miedo a la Muerte, pero en relación a temores asociados a sus seres queridos (miedo a que la propia muerte genere consecuencias negativas en los seres queridos sobrevivientes y miedo a las consecuencias que puede generar la muerte de otros en ellos mismos).

Los que manifestaron que habían tenido un cambio positivo, tuvieron menos miedo a la muerte que los que manifestaron que no tuvieron cambio. Siguiendo esta tendencia, en la misma investigación realizada por Buscovich-La Rosa, et al. (2022) otra parte de los jóvenes mostraron bajo miedo a la propia muerte, lo cual se relacionó con la concepción de la muerte como una realidad remota y a la firmeza sobre la inexistencia de la vida después de la muerte. Todo esto trajo como consecuencia una actitud poco reflexiva hacia la posibilidad de morir, causando una menor conciencia sobre preocupaciones para sí mismos vinculadas al fin de su propia vida.

Los participantes que manifestaron que habían tenido un cambio negativo de actitud hacia la muerte con la pandemia manifestaron más Evitación de la Muerte (DA) que los individuos que manifestaron que no habían tenido cambio y que los individuos que manifestaron que habían tenido un cambio positivo de actitud hacia la muerte. En este sentido, Buscovich-La Rosa, et al. (2022) encontraron en su estudio altas puntuaciones en Evitación de la Muerte. Una de las posibles causas de estas puntuaciones tan altas es la forma de mantener la funcionalidad u homeostasis psíquica, dado que pensar en la muerte de otros produce emociones displacenteras que amenazan la propia vida. Por consiguiente, es alejada del pensamiento mediante acciones y/o intelectualizaciones. Sin embargo, en la misma investigación de Buscovich-La Rosa, et al. (2022) se encontraron también puntuaciones bajas de Evitación de la Muerte en adolescentes con antecedentes de ansiedad, dado que son más propensos a tener pensamientos intrusivos relacionados con catástrofes que pueda ocasionar la muerte.

Los individuos que manifestaron que habían tenido un cambio negativo de actitud hacia la muerte con el COVID-19, también manifestaron una menor Aceptación Neutral (NA) que los individuos que manifestaron que no habían tenido cambio y que los que manifestaron que habían tenido un cambio positivo de actitud hacia la muerte. Estos resultados corresponden con los de Buscovich-La Rosa, et al. (2022), donde se evidenció que los adolescentes que mostraron menor Aceptación Neutral fue porque percibieron la muerte como un fenómeno negativo e injusto, si tiene lugar en situaciones como el fallecimiento de un hijo o durante la juventud, muerte a causa de terceras personas, o la muerte sin haber llevado a cabo los proyectos planteados. Sin embargo, aquellos que habían tenido un cambio positivo, obtuvieron altas puntuaciones en Aceptación Neutral, debido a que contemplaron la muerte con neutralidad, siendo esta parte de la última etapa del proceso natural de la vida.

A continuación, se presentan una serie de limitaciones que han surgido en el estudio y que hace necesario ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados aquí presentados. En primer lugar, la información recogida y analizada se ha centrado solamente en la perspectiva del alumnado de 3º y 4º de la ESO de una localidad concreta después de la pandemia. Sería importante ampliar la muestra a otras poblaciones y a otras etapas del sistema educativo, como son la Educación primaria, bachillerato o etapa universitaria, analizando la influencia de la pandemia sobre el colectivo adolescente. En segundo lugar, los análisis se efectuaron sobre unos cursos concretos de la ESO (3º y 4º) en un colegio privado-concertado. Por ello, sería relevante emplear como muestra, tanto alumnos de colegios privados-concertados, como colegios públicos.

En la actualidad y siguiendo esta misma línea de investigación, sería bastante fructífero y necesario estudiar el cambio de Actitud ante la Muerte en otras franjas de edades, como por ejemplo la tercera edad y en niños que cursen Educación Primaria, para ver el impacto que ha causado la pandemia.

## Referencias

Aguiar, F. X. (2010). Ansiedad, depresión e obsesión ante a morte en estudantes universitarios. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Vigo.  
<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=927960>

- Alcázar, M., & García, M. (2014). Ansiedad ante la muerte en jóvenes y personas mayores de determinadas zonas de la ciudad de Zaragoza. [Trabajo fin de grado de Trabajo Social, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/14638>
- Armas-Arráez, M. M. (2019). La educación tanatológica y en competencias para la vida. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de La Laguna. <https://portalciencia.ull.es/documentos/5e83c8f7299952463cb1400d>
- Armas-Arráez, M. M., Alegre de la Rosa, O. M., & Gutiérrez Barroso, J. (2021). Actitudes ante la muerte en adolescentes: propiedades psicométricas de tres escalas. *Revista INFAD*, 2(1), 83–96. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2121>
- [Buscovich-La Rosa, L.](#), [Avaria-Ramírez, F.](#), [Fernández-Samit, R.](#), & [Parra-Gutiérrez, P.](#) (2022). Actitudes hacia la muerte expresadas por jóvenes en contexto COVID-19 en la región de Tarapacá. *Revista de Psicología*, 27, 33-62. <https://doi.org/10.53287/10.53287/devr4986ox84p>
- Calle, I. (2005). Actitudes, ansiedad y miedo ante la muerte en pacientes de VIH/Sida. [Tesis de doctorado, Universidad Pontificia de Salamanca]. SUMMA. Repositorio Institucional. <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=0000014329>
- Cantero, M. F. (2013). La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. *Psicogente*, 16(30), 424-438. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552364014.pdf>
- Diskstein, L. S., & Blatt, S. (1967). Death concern, futurity and anticipation. *Journal Conseling Psychology*, 30, 11-17. <https://psycnet.apa.org/record/1966-04230-001>
- Gallego, A., & Isidro, A.I. (2019). El duelo de la muerte en la etapa de la adolescencia. *Revista INFAD*, 1(1), 93-100. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1388>
- Gesser, G., Wong, P., & Reker, G. (1988). Death attitudes across the life-span: The development and validation of the Death Attitude profile. *Omega – Journal of Death and Dying*, 18, 113-128. <https://doi.org/10.2190/0DQB-7Q1E-2BER-H6YC>
- Kastenbaum, R., & Aisenberg, R. (1972). *The psychology of death*. Springer Publishing



- Limonero, J. T. (1997). Ansiedad ante la muerte. *Ansiedad y Estrés*, 3, 37-46.
- López-Pérez, M. E. (2022). *Viveza de imagen, actitud ante la muerte y ansiedad ante la muerte en personas de diferentes edades*. Tesis doctoral. Universidade de Vigo.
- Otálvaro, J. M. (2015). Desplazamiento forzado en adolescentes desde la experiencia límite según el modelo logoterapéutico. *Ánfora*, 22(38), 135-159.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5151537>
- Rodríguez Fernández, M. I. (2000). Génesis y evolución de actitudes ante la muerte en la infancia. *Cuadernos de Bioética*, 11 (41), 113-118.
- Thompson, L. A. (1997). La ansiedad ante la muerte y el propósito en la vida en fin de vida. Universidad de Deusto.
- Vázquez, R. (2012). Variables predictivas de la ansiedad, el miedo y actitudes ante la muerte en estudiantes de secundaria [Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Vigo].
- Wohlford, P. (1966). Extension of personal time, affective states and expectation of personal death. *Journal Personality and Social Psychology*, 3, 559-566.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0023208>
- Wong, P., Reker, G., & Gesser, G. (1994). Death Attitude Profile-Revised: A multidimensional measure of attitudes toward death. In R. A. Neimeyer (Ed.). *Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application* (pp. 121-148). Taylor and Francis.

Rotación de mapas: Diferencias entre el alumnado de bachillerato

Mario Lado (<https://orcid.org/0000-0002-3975-741X>)\*

Diego Campos-Juanatey (<https://orcid.org/0000-0003-3889-1657>)\*\*

\*Universidade de Santiago de Compostela \*\*Universidad de A Coruña

## Resumen

Distintas investigaciones indican que los estudiantes de ciencias tienen mayor habilidad para rotar imágenes que el alumnado de otras titulaciones. El objetivo de esta investigación era averiguar las diferencias en habilidad de rotación mental de mapas entre el alumnado de ciencias y el de ciencias sociales. A un grupo de estudiantes del bachillerato de ciencias y a otro grupo que estudiaba bachillerato de ciencias sociales se les pasó el Map Rotation Ability Test (MRAT), un test que mide habilidad para rotar mapas mentalmente. Se encontró que el tipo de bachillerato influyó significativamente en la habilidad para rotar mapas mentalmente. El alumnado de ciencias tuvo mayor habilidad que el alumnado de ciencias sociales. No hubo diferencia en esa habilidad entre las mujeres y los hombres.

*Palabras clave:* Rotación de mapas, rotación mental, bachillerato de ciencias, género, sexo.

## Maps rotation: Differences between high school students

### Abstract

Research has found that science students have a greater ability to rotate images than students of other degrees. The objective of this research was to find out the differences in mental map rotation ability between science and social science students. A group of science high school students and another group studying social sciences completed the Map Rotation Ability Test (MRAT), a test that measures the ability to mentally rotate maps. Results showed that the type of high school significantly influenced the ability to

2537

rotate mental maps. Science students had higher ability than social science students. There was no difference in that ability between women and men.

*Keywords:* Map rotation, mental rotation, science high school, gender, sex

Los mapas fijos que existen en las ciudades, conocidos como “mapas usted está aquí”, tienen que estar colocados de tal forma que lo que está a la derecha del mapa sea lo que el usuario tiene a su derecha, lo que está a la izquierda en el mapa sea lo que el usuario tiene a su izquierda, lo que está en la parte de arriba del mapa es lo que el usuario tiene enfrente, y lo que está en la parte de abajo del mapa es lo que el usuario tiene detrás (Campos-Juanatey, 2016; Klippel et al., 2006; Levine, 1982) (ver Figura 1). Si estos mapas no están orientados, el usuario tiene que orientarse mentalmente, tiene que girar mentalmente el mapa, efectuar una rotación de imagen.

### Figura 1

Interpretación de un Mapa “Usted-Está-Aquí”



Nota: El punto central representa al usuario. La línea que está delante del punto representa el mapa “usted-está-aquí”.

Campos y Campos-Juanatey (2020a) construyeron un test, el Map Rotation Ability Test (MRAT), un test que mide la habilidad que tienen las personas para rotar mentalmente mapas. Campos y Campos-Juanatey (2020a) aplicaron el MRAT a un grupo de 257 estudiantes universitarios que tenían que decir si parejas de mapas eran iguales o simétricos. También les pasaron la versión española del Measure of the Ability to Form

Spatial Mental Imagery (MASMI; Campos, 2009, 2013), la versión española del Spatial Orientation Skills Test (SOST; Campos & Campos-Juanatery, 2020b) que mide orientación espacial, y la versión española del Mental Rotation Rest (MRT; Vandenberg & Kuse, 1978). Encontraron que el MRAT correlacionó .42 ( $p < .001$ ) con el MRT, .40 ( $p < .001$ ) con el MASMI, y .35 ( $p < .001$ ) con el SOST. También encontraron que los hombres obtuvieron puntuaciones significativamente superiores a las que obtuvieron las mujeres en la habilidad para rotar mapas, MRAT.

En un estudio posterior, Campos et al. (2021) aplicaron a un grupo de 176 estudiantes universitarios, además de la versión española del Map Rotation Ability Test (MRAT; Campos & Campos-Juanatey, 2020a), la Ability to Form Spatial Mental Imagery (MASMI; Campos, 2009, 2013), el Mental Rotation Test (MRT; Vandenberg & Kuse, 1978), y la versión española del Spatial Orientation Skills Test (SOST; Campos & Campos-Juanatey, 2020b). Encontraron que, tanto la habilidad para formar imágenes espaciales (MASMI), como la habilidad para rotar imágenes mentales (MRT), y la habilidad de orientación espacial (SOST) influían significativamente en la habilidad para rotar mapas (MRAT).

Se puede decir que la habilidad de rotación de mapas (MRAT) es una aplicación concreta de la habilidad general de rotación, medida, por ejemplo, por el MRT. La correlación entre estos dos tests fue de .42 ( $p < .001$ ) (Campos & Campos-Juanatey, 2020a).

### **Diferencias entre tipo de estudios y rotación mental**

Existe bastante consenso entre los investigadores que hay relación entre la imagen espacial, sobre todo, la rotación de imágenes, y el tipo de carrera universitaria que se elige (Hegarty, 2014; Kell & Lubinski, 2013; Taylor & Hutton, 2013; Uttall & Cohen, 2012;). Alonso y Campos (2013) descubrieron la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes de ciencias y los de ciencias sociales en la imagen espacial. Los estudiantes de bachillerato de ciencias sociales tuvieron menos puntuaciones en la escala espacial del Object-Spatial Imagery and Verbal Questionnaire (OSIVQ; Blazhenkova & Kozhevnikov, 2009) que los estudiantes de ciencias sociales. Garrard (1982) afirma, también, que hay una correlación entre la visualización espacial y la solución de

problemas matemáticos. Cittá et al. (2019) también encontraron una correlación positiva entre la habilidad de rotación de imágenes y la habilidad de pensamiento computacional.

En la educación se ha estudiado la habilidad de imágenes espaciales y rotación de imágenes en los adolescentes relacionándola con STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Wai et al. (2009) encontraron relación entre la capacidad espacial y la elección de carrera universitaria y de profesión, de tal modo que la capacidad de imagen espacial predijo la búsqueda de títulos universitarios y carreras en STEM de los participantes. Los estudiantes altos en habilidad de rotación de imágenes normalmente eligen estudios universitarios relacionados con carreras STEM (ver Khine, 2017, para una revisión). Existen muchas profesiones, como ingeniería, aviación, o arquitectura en las que es muy importante la habilidad para rotar imágenes mentales.

### **Género y rotación de mapas**

Parece que existe consenso entre los investigadores que los hombres obtienen mayores puntuaciones que las mujeres en la rotación de imágenes mentales (Campos, 2014; Campos et al., 2004; Delgado & Prieto, 1996; Hedges & Nowell, 1995; Linn & Petersen, 1985, 1986; Voyer, 2011; Voyer et al., 1995). El único estudio que existe sobre la diferencia entre las mujeres y los hombres en la habilidad para rotar mapas utilizando el MRAT, también encontró diferencia significativa, a favor de los hombres (Campos & Campos-Juanatey, 2020a). Algunos estudios, como el de Campos y Castro (2016) no encontraron diferencias significativas entre las mujeres y los hombres en rotación de imágenes (Mental Rotation Test, MRT), en una muestra de estudiantes de Ciencias de la salud, bachillerato de Humanidades, y bachillerato de Artes Escénicas.

Las causas de la diferencia entre las mujeres y los hombres en rotación mental las centran en factores de socialización (Campos, 2014; Oosthuizen, 1991), cambios hormonales (Hooven et al., 2004; Kimura, 1999; Sanders et al., 2002), o diferentes estrategias entre las mujeres y los hombres a la hora de rotar las imágenes (Linn & Petersen, 1985).

Continuando con la línea de investigación sobre la rotación mental de mapas, el objetivo de esta investigación era averiguar las diferencias en habilidad de rotación de mapas entre el alumnado de ciencias y el de ciencias sociales. Las variables independientes son el tipo

de bachillerato, y el género de los participantes en el estudio, y la variable dependiente es la puntuación obtenida en el MRAT.

## **Método**

### **Participantes**

Nosotros utilizamos en esta investigación un grupo formado por 156 participantes, 102 mujeres y 54 hombres, estudiantes del primer y segundo curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Santiago de Compostela, que previamente había estudiado un Bachillerato de ciencia y tecnología, o un bachillerato de ciencias sociales y humanidades, con una media de edad de 19.08 ( $SD = 1.84$ ).

### **Instrumentos**

Se ha utilizado el Map Rotation Ability Test (MRAT; Campos & Campos-Juanatey, 2020a). El test consta de 30 ítems, y cada uno está compuesto de dos mapas, el de la izquierda que es el modelo, y el de la derecha que es el mismo mapa que el modelo, pero puede estar girado, 0°, 90°, o 180°, (10 ítems están en 0°, 10 ítems aparecen en 90°, y 10 aparecen en 180°) y pueden ser iguales o simétricos (la mitad son iguales y la otra mitad son simétricos). Igual es cuando girando el mapa de la derecha sobre su eje se ve que es igual que el modelo, y es simétrico cuando, girando el mapa de la derecha sobre su eje no resulta igual que el de la izquierda, sino que se ve el modelo como en espejo. Para que el mapa de la derecha se vea como el de la izquierda se necesita girarlo en 3D. Los participantes tienen que responder, en un plazo máximo de 2 minutos, si el mapa de la derecha de cada ítem es igual o simétrico del modelo. La puntuación total son los aciertos menos los errores.

### **Procedimiento**

A los participantes, en pequeños grupos, en sus respectivas clases de prácticas, se les pasó el MRAT (Campos & Campos-Juanatey, 2020a). Al finalizar este tiempo, se les preguntó en una hoja, la edad, el género, y el tipo de bachillerato que habían estudiado.

Los participantes firmaron el consentimiento para cubrir el test y para utilizar los datos grupales. Se les garantizó la confidencialidad de los resultados individuales, y en ningún momento tuvieron que poner ningún dato identificativo. El estudio se realizó de acuerdo con las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2013, y se ha recibido la aprobación de la Comisión de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela.

### **Análisis de los Datos**

Para ver si existían diferencias significativas en el MRAT, en función del tipo de bachillerato que habían estudiado (ciencia y tecnología, y ciencias sociales y humanidades), y del género de los participantes, efectuamos un Análisis Variado de Varianza (ANOVA) de 2 (tipo de bachillerato) x 2 (género). Las variables independientes fueron el tipo de bachillerato y el género, y la variable dependiente fueron las puntuaciones en el MRAT. Los análisis estadísticos fueron desarrollados utilizando el IBM SPSS Statistics, Version 25.0, statistical software (IBM Corporation, Armonk, NY, USA).

### **Resultados**

Las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en el MRAT, en función del tipo de bachillerato (ciencia y tecnología, y ciencias sociales y humanidades), y del género de los participantes, se encuentran en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Medias y Desviaciones Típicas de las Puntuaciones Obtenidas en el MRAT por el Alumnado de Ciencia y Tecnología, y Ciencias Sociales y Humanidades, y por las Mujeres y los Hombres.*

	Mujeres		Hombres		Total	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Bachillerato						
Ciencias	10.18	6.10	11.00	6.19	10.64	6.03
Ciencias S.	9.12	4.81	7.63	4.20	8.66	4.67
Total	9.24	4.94	8.49	4.95	8.97	4.94

Los resultados del ANOVA indicaron que el tipo de bachillerato que habían estudiado los participantes influyó significativamente,  $F(1, 153) = 4.14, p = .04, \eta^2_p = .03$ , potencia = .53. Los estudiantes que procedían de un bachillerato de ciencias tenían una mayor habilidad para rotar mapas que los estudiantes que procedían de un bachillerato de ciencias sociales.

El género de los participantes no influyó significativamente en las puntuaciones del MRAT,  $F(1, 153) = 0.93, p = .34, \eta^2_p = .01$ , potencia = .16. No existió diferencia significativa en habilidad espacial entre las mujeres y los hombres. Tampoco existió interacción significativa entre las dos variables (tipo de bachillerato y género),  $F(1, 153) = 0.09, p = .76, \eta^2_p = .01$ , potencia = .06.

### Discusión

En este estudio se analizaron las diferencias en habilidad de rotación de mapas entre el alumnado de ciencias y el de ciencias sociales. Las variables independientes fueron el tipo de bachillerato estudiado por los participantes y su género, y como variable dependiente se utilizaron las puntuaciones en el MRAT. Se encontró que los estudiantes que había estudiado el bachillerato de ciencias tenían una habilidad para rotar mapas superior a la habilidad que tenían los participantes que habían estudiado el bachillerato de ciencias sociales y humanidades. Este resultado coincide con la mayoría de las investigaciones que se efectuaron hasta la actualidad (Alonso & Campos, 2013; Hegarty, 2014; Kell & Lubinski, 2013; Taylor & Hutton, 2013; Uttall & Cohen, 2012;).

Al analizar la diferencia entre las puntuaciones de las mujeres y de los hombres en la habilidad para rotar mentalmente mapas, se ha encontrado que no existían diferencias significativas. En los estudios que implican algún tipo de rotación mental, generalmente, los hombres obtienen mayores puntuaciones que las mujeres (Campos, 2014; Campos et al., 2004; Delgado & Prieto, 1996; Hedges & Nowell, 1995; Linn & Petersen, 1985, 1986; Voyer, 2011; Voyer et al., 1995). El único estudio que analizó la diferencia de género en la habilidad para rotar mapas utilizando el MRAT, el test que utilizamos en nuestra investigación también encontró diferencia significativa, a favor de los hombres (Campos & Campos-Juanatey, 2020a). El único estudio, del que tengamos referencia, que no



encontraron diferencias significativas entre las mujeres y los hombres en rotación de imágenes (Mental Rotation Test, MRT) es el efectuado por Campos y Castro (2016). Esta ausencia de diferencia significativa entre las mujeres y los hombres puede deberse al tipo de muestra utilizada, una muestra de estudiantes del bachillerato de Ciencias de la salud, bachillerato de Humanidades, y bachillerato de Artes Escénicas, y no hay un grupo de ciencias.

Esta investigación tiene una limitación importante ya que, muchas investigaciones relacionadas con la rotación de imágenes están hechas basándose en la relación entre la habilidad de rotación de imágenes mentales y la elección de carrera, STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) (Khine, 2017; Wai et al., 2009). En esta investigación no se ha podido estudiar esta relación ya que todos los participantes fueron seleccionados de la misma carrera universitaria, el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Otra limitación del estudio es que el tipo de bachillerato estudiado se ha reunido en dos grupos, por su afinidad, debido a que, si se tomaban todos los bachilleratos existentes en la actualidad, existirían pocos sujetos en cada grupo. Otra limitación también se encuentra en que es diferente el número de mujeres y de hombres que participaron en el estudio. Esto lo hemos solucionado igualando los grupos, y al ver que obteníamos el mismo resultado, hemos optado por continuar con el grupo original.

En futuras investigaciones se deberían analizar las diferencias en habilidad de rotar mapas entre individuos de las distintas ramas de bachillerato, y ver si los que tienen altas habilidades también seleccionan carreras relacionadas con el STEM. También habría que estudiar la diferencia en habilidad de rotar mapas entre el estudiantado de distintas carreras universitarias, sobre todo, entre las carreras STEM y las demás.

## Referencias

Alonso, M., & Campos, A. (2013). Las imágenes mentales de los estudiantes de ciencias y ciencias sociales. En R. González Cabanach, R. Fernández Cervantes, F. Fariña, M. Vilariño, & C. Freire (Eds.). *Psicología y salud I: Educación, aprendizaje y salud* (pp. 121-125). GEU.

- Blazhenkova, O., & Kozhevnikov, M. (2009). The new object-spatial-verbal cognitive style model: Theory and measurement. *Applied Cognitive Psychology, 23*, 638–663. <https://doi.org/10.1002/acp.1473>
- Campos, A. (2009). Spatial imagery: A new measure of the visualization factor. *Imagination, Cognition and Personality, 29*, 31-39. <https://doi.org/10.2190/IC.29.1.c>
- Campos, A. (2013). Reliability and percentiles of a measure of spatial imagery. *Imagination, Cognition and Personality, 32*, 427-431. <https://doi.org/10.2190/IC.32.4.f>
- Campos, A. (2014). Gender differences in imagery. *Personality and Individual Differences, 59*, 107-111. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.12.010>
- Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2020a). Measure of the ability to mentally rotate maps. *North American Journal of Psychology, 22*(2), 289-298.
- Campos, A., & Campos-Juanatey, D. (2020b). Measure of spatial orientation ability. *Imagination, Cognition and Personality, 39*(4), 348-357. <https://doi.org/10.1177/0276236619896268>
- Campos, A., & Castro, A. (2016). Estilo de procesamiento de la información utilizado por el alumnado de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 3*(2), 81-86. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1763>
- Campos, A., Pérez-Fabello, M. J., & Gómez-Juncal, R. (2004). Gender and age differences in measured and self - perceived imaging capacity. *Personality and Individual Differences, 37*, 1383–1389. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.008>.
- Campos-Juanatey, D. (2016). *Diseño de mapas you-are-here*. Andavira Editora.
- Campos-Juanatey, D., Tarrío, S., & Campos, A. (2021). Mental rotation and spatial orientation in maps. *North American Journal of Psychology, 23*(4), 677-688.
- Cittá, G., Gentile, M., Allegra, M., Arrigo, M., Conti, D., Ottaviano, S., Reale, F., & Sciortino, M. (2019). The effects of mental rotation on computational thinking.

*Computers & Education*, 141, 103613.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103613>

Delgado, A. R., & Prieto, G. (1996). Sex differences in visuospatial ability: Do performance factors play such an important role? *Memory & Cognition*, 24, 504-510. <https://doi.org/10.3758/BF03200938>

Garrard, S. W. (1982). *Sex differences, spatial visualization ability and the effects of induced and imposed imagery on problem solving performance*. Dissertation Abstracts International, 43, 115-A.

Hedges, L. V., & Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269, 41-45. <https://doi.org/10.1126/science.7604277>

Hegarty, M. (2014). Spatial thinking in undergraduate science education. *Spatial Cognition and Computation*, 14(2), 142-167. <https://doi.org/10.1080/13875868.2014.889696>

Hooven, C. L., Chabris, C. F., Ellison, P. T., & Kosslyn, S. M. (2004). The relationship of male testosterone to components of mental rotation. *Neuropsychologia*, 42, 782-790. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.11.012>

Kell, H. J., & Lubinski, D. (2013). Spatial ability: A neglected talent in educational and occupational settings. *Roeper Reviews*, 35(4), 219-230. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.829896>

Khine, M. S. (2017). *Visual-spatial ability in STEM education*. Springer

Kimura, D. (1999). *Sex and cognition*. The MIT Press.

Klippel, A., Freksa, C., & Winter, S. (2006). You-are-here maps in emergencies – The danger of getting lost. *Journal of Spatial Sciences*, 51, 117-131. <https://doi.org/10.1080/14498596.2006.9635068>

Levine, M. (1982). You-are-here maps: Psychological considerations. *Environment and Behavior*, 14(2), 221-237. <https://doi.org/10.1177/0013916584142006>

- Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, *56*, 1479–1498. <https://doi.org/10.2307/1130467>.
- Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1986). Gender differences in spatial ability: Implications for mathematics and science performance. In J. Hyde & M. C. Linn (Eds.), *The psychology of gender: Advance through meta-analysis* (pp. 67-101). John Hopkins University Press.
- Oosthuizen, S. (1991). Sex-related differences in spatial ability in a group of South African students. *Perceptual and Motor Skills*, *73*, 51–54. <https://doi.org/10.2466/PMS.73.4.51-54>.
- Sanders, G., Sjodin, M., & de Chastelaine, M. (2002). On the elusive nature of sex differences in cognition: Hormonal influences contributing to within-sex variation. *Archives of Sexual Behavior*, *31*, 145–152. <https://doi.org/10.1023/A:1014095521499>.
- Taylor, H. A., & Hutton, A. (2013). Think3d!: Training spatial thinking fundamental to STEM education. *Cognition and Instruction*, *31*(4), 434-455. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.828727>
- Uttal, D. H., & Cohen, C. A. (2012). Spatial thinking and SETEM education: When, why and how. *Psychology of Learning and Motivation*, *57*(2), 147-181. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00004-2>
- Vandenberg, S. G., & Kuse, A. R. (1978). Mental rotations, a group test of three-dimensional spatial visualization. *Perceptual and Motor Skills*, *47*, 599-604. <https://doi.org/10.1010.2466/pms.1978.47.2.599>
- Voyer, D. (2011). Time limits and gender differences on paper-and-pencil tests of mental rotation: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, *18*, 267-277. <https://doi.org/10.3758/s13423-010-0042-0>.
- Voyer, D., Voyer, S., & Bryden, M. P. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin*, *117*, 250-270. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.250>

Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 817-835.  
<https://doi.org/10.1037/a0016127>