

vol. 76, núm. 2

30 mayo / maio 2018

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

Extra 76(2)

ISSN: 1022-6508 / ISSNe 1681-5653

Didáctica de las Ciencias y la Matemática / *Ensino das Ciências e Matemática*
Educación intercultural-multicultural / *Educação intercultural-multicultural*
Educación superior / *Educação superior*
Evaluación / *Avaliação*
Gestión escolar / *Gestão escolar*
Investigación educativa / *Pesquisa educacional*



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS





de Educación



Vol. Especial 76(2)

Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



© OEI, 2018

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

Volumen 76. Número 2 (extra)

30 mayo / maio

Madrid / CAEU - OEI, 2018

196 páginas

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rieoei@oei.es

www.rieoei.org

ISSN 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

TEMAS / TEMAS

Didáctica de las Ciencias y la Matemática; Educación intercultural-multicultural; Educación superior; Evaluación; Gestión escolar; Investigación educativa

Ensino das Ciências e Matemática; Educação intercultural-multicultural; Educação superior; Avaliação; Gestão escolar; Pesquisa educacional

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

puede adquirirse mediante suscripción gratuita a través de nuestra página web

<https://rieoei.org/index.php/RIE/user/register>

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

pode adquirir-se mediante assinatura livre através de nosso site

<https://rieoei.org/index.php/RIE/user/register>

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

REDIB: [www. www.redib.org](http://www.redib.org)

DIALNET: [www. http://dialnet.unirioja.es/](http://dialnet.unirioja.es/)

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.br

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

Todos los números ESPECIALES pueden ser consultados en formato PDF en la web de la revista. Además la web dispone de números monográficos que se editan cuatrimestralmente, que puede servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en un campo determinado de la educación en Iberoamérica.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos os números ESPECIAIS podem ser consultados em formato PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta outra revista digital monográfica, que se edita quadrimestralmente, que pode servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalha ou pesquisa num campo determinado da educação na comunidade Ibero-americana.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Andrés Viseras

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ACESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*. Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*. Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*. Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*. José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*. Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*. Sylwia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*. Paulo Speller, *Secretario General de la OEI*. Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

EVALUADORES / AVALIADORES

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal*. Josu Ahedo Ruiz, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Ana Maria de Albuquerque Moreira, *Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC), Brasil*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*. Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*. Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Joni Amorim, *Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil*. Sol Andrés, *Universidad de Alcalá, España*. Carme Armengol Asparó, *Universidad Autónoma de Barcelona, España*. Blanca Artega Martínez, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Esperanza Asencio, *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Cuba*. Joaquín Asenjo Pérez, *Investigador y director de la Plataforma Aseamac, España*. Ismael Cabero, *Universitat de València, España*. Santiago Atrio Cerezo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Elsa Barbosa, *Universidade de Évora, Portugal*. L. Miguel Barrigüete Garrido, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ramón Bedolla Solano, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación Superior, Cuba*. Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal*. Ana Clara Bortoleto Nery, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Heloisa Augusta Brito de Mello, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Fabiola Cabra Torres, *Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*. Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*. Valeria Leticia Calagua Mendoza, *Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Perú*. Manuela Castaño Garrido, *Investigadora, España*. Moyra Marcela Castro Paredes, *Universidad de Talca, Chile*. Diana Judith Chamarro Miranda, *Universidad del Norte, Colombia*. Óscar Chiva Bartoll, *Universidad de Valencia, España*. María Clemente Linares, *Universidad de Salamanca, España*. Verónica Cobano-Delgado Palma, *Universidad de Sevilla, España*. Abner J. Colón Ortiz, *PUCPR - Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico*. Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Avanzar, Chile*. Carmen Lúcia Dias, *Universidade do Oeste Paulista, Brasil*. María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile*. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla, España*. Alexandre Fernandez Vaz, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España*. Gilberto Ferreira da Silva, *Unilasalle, Brasil*. Roberto Franchy Hernández, *Universidad de La Laguna, España*. Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*. Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España*. Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Daniel García Concet, *Universidad de Zaragoza, España*. Rocío García Peinado, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. José Manuel Garrido Argandoña, *CEIP. Virrey Morcillo de Villarrobledo, Albacete, España*. Paloma Gavilán Bouzas, *Universidad de Alcalá, España*. Pablo Gentili, *Secretario Ejecutivo, CLACSO, Brasil*. María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España*. José Luis Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal*. María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba*. Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España*. Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil*. Talía Violeta Gutiérrez, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina*. Julio Ángel Herrador Sánchez, *Universidad Pablo de Olavide - Sevilla, España*. Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Luis Alberto Infante Fernández, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España*. Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España*. Leonardo Lemos de Souza, *Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil*. Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla, España*. Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. M^a Luisa López Huguet, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Oscar Macías Álvarez, *Investigador e ingeniero de ISDEFE, España*. Tania Lucía Maddalena, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil*. Jesús Manso Ayuso, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Iraide Marques de Freitas Barreiro, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Mariano Martín Gordillo, *IES n.º 5 de Avilés, España*. Germán Iván Martínez Gómez, *Escuela Normal de Tenancingo - SEP, México*. Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José D. Martins, *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*. Julvan Moreira de Oliveira, *Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil*. William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Katiene Nogueira da Silva, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Isabel M^a Núñez Vázquez, *CEIP El Pinar (El Cuervo de Sevilla), España*. Sílvia Maria de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Francisco Orgaz Agüera, *Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Rep. Dominicana*. Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*. Marc Pallarès Piquer, *Universidad Jaume I de Castellón, España*. Ana Cláudia Pavão Siluk, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. José Peirats Chacón, *Universidad de Valencia, España*. Mario Pena, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil*. Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*. Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España*. María Amelia Pidello Rossi, *CONICET-IRICE, Argentina*. María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil*. Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España*. José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Chenda Francisca Ramírez Vega, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.* Gustavo Ramos Ramirez, *Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, El Salvador*. Ana María Roa, *Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje, España*. Yuraima Lucila Rodríguez Blanco, *Universidad Alfonso X El Sabio, España*. Pablo Rodríguez Herrero, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Carmen Rodríguez Martínez, *Universidad de Málaga, España*. María Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora, Portugal*. Belén Romero Sevilla, *Escuela Infantil Bärbel Inhelder, Universidad Autónoma de Madrid, España*. Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Carmen Sabán Vera, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Belén Sáenz-Rico de Santiago, *Universidad Complutense de Madrid, España*. José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile*. Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España*. Primitivo Sánchez Delgado, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Maribel Santos Miranda Pinto, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*. José Camilo dos Santos Filho, *UNICAMP/UNOESTE, Brasil*. Luís Miguel Santos Sebastião, *Universidade de Évora, Portugal*. Andrea Schmitz-Boccia, *Pesquisadora, Brasil*. Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil*. Gláucia da Silva Brito, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*. Lilliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Cristian Soto Pérez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Armando Terribili Filho, *FAAP - Fundação Armando Alvares Penteado, Brasil*. Amelia Tey Tejón, *Universidad de Barcelona, España*. Blanca Tholliez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España*. M^a Esther Urrutia Aguilár, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*. Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*. Ruth Vilà Baños, *Universitat de Barcelona, España*. Omar Villota, *Universidad de Guadalajara, México*. María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Volumen 76. Número 2 (especial)
30 de mayo / maio de 2018

SUMARIO / SUMÁRIO

Didáctica de las Ciencias y la Matemática / *Ensino das Ciências e Matemática*

Neura Maria de Rossi Giusti e Jutta Cornelia, “Reuwsaat Educação Matemática e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental”9

Manuela Gomes Bomfim e Simoni Tormöhlen, “Gehlen Abordagem temática freireana: a superação de obstáculos gnosiológicos na formação de professores”29

Educación intercultural-multicultural / *Educação intercultural-multicultural*

Guilherme Paiva de Carvalho e Eliane Anselmo da Silva, “As religiões afro-brasileiras na escola”51

Educación superior / *Educação superior*

Ramón Bedolla Solano, “Programa educativo de técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior”73

Evaluación / *Avaliação*

Aida Sanahuja Ribés y Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente, “La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula”95

Erika Paola Reyes Pinuelas, Emilia Cristina González Machado y Pedro Antonio Be Ramírez, “Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios”117

María Amparo Calatayud Salom, “La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora”135

Gestión escolar / *Gestão escolar*

Pietro Cea Anfossi y otros, “Gestión participativa en directivos para el abordaje de la convivencia escolar en instituciones educativas municipalizadas”153

Investigación educativa / *Pesquisa educacional*

Miguel Sepúlveda Contardo y otros, “Desempeño del discurso no conversacional en estudiantes de enseñanza media”185

Educação Matemática e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Mathematical education and primary school teacher's professional development

Neura Maria de Rossi Giusti

Jutta Cornelia Reuwsaat

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Brasil

Resumo. O artigo torna visível um trabalho de doutorado que objetivou investigar como cinco professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental podem construir seu desenvolvimento profissional em uma formação continuada em serviço em Educação Matemática, interseccionados por processos formativos colaborativos e cooperativos. A abordagem qualitativa imprimiu a metodologia de investigação-ação e de investigação-formação, na qual foram utilizados instrumentos de videografações, diários de aula, entrevistas, questionários semiestruturados. As análises se apresentaram articuladas ao modelo interconectado para o desenvolvimento profissional, idealizado por Clarke e Hollingsworth (2002), para os domínios pessoal, da prática, externo e das consequências. Os resultados indicaram que qualquer transformação que ocorra no desenvolvimento profissional docente é um processo de médio e longo prazo. Identificamos condições favoráveis de desenvolvimento profissional e protagonismos para, além de dominar o conhecimento específico da Matemática, transformá-lo em conhecimento a ser ensinado na escola. Os momentos de diálogos e experiências entre os professores trouxeram benefícios a todo o processo de formação, principalmente para a melhoria do desempenho profissional dos professores. O desenvolvimento profissional docente variou de ritmo e intensidade de acordo com o envolvimento e as necessidades profissionais das orientadoras de estudos no processo formativo. Dentre as necessidades profissionais, registramos a resignificação dos conteúdos relativos à resolução de problemas matemáticos, utilizando diferentes estratégias de solução, assim como o aprofundamento teórico e prático da resolução de problemas nos campos aditivo e multiplicativo.

Palavras-chave: educação matemática; formação de professores; desenvolvimento profissional; anos iniciais; ensino fundamental.

Abstract. *The article summarizes a doctoral research that investigated how five teachers from 4th and 5th grades of primary school can construct their professional development in an in-service education on Mathematics Education. The in-service education was developed by collaborative and cooperative processes. The qualitative approach attended investigation-action and investigation-formation methodologies, in which were used as instruments video recordings, class diaries, interviews and semi structured questionnaires. The analyses were articulated to the interconnected model of professional development, idealized by Clarke and Hollingsworth (2002), in the following domains: personal, practice, external and of consequences. The results indicated that any transformation that occur to teacher professional development is a medium and long-term process. We identified favourable conditions for professional development and protagonism, to besides to dominate the specific knowledge of mathematics, transform it into knowledge to be taught at school. The moments of dialogues and experiences between teachers brought benefits to the formation process, mainly to improve teachers' professional performance. Teacher professional development varied in pace and intensity according to*

the involvement and the professional needs of the teachers in formative process. Among the professional needs, we recorded the re-signification of content related to solving mathematical problems, using different solution strategies, as well as the theoretical and practical solving problems, in the additive and multiplicative fields.

Keywords: mathematics education; teacher education; professional development; primary school.

1. INTRODUÇÃO

As evidências reveladas por uma formação em serviço podem trazer à tona as concepções dos professores sobre sua formação, como constroem o seu desenvolvimento profissional, se percebem e explicitam entre seus pares o ensino de Matemática frente a práticas educativas de Educação Matemática (Boavida e Ponte, 2002; Lopes, 2003; Nacarato, Grando, Toricelli e Tomazetto, 2006). Logo, se quisermos, de fato, que a formação continuada em serviço para a Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental alcance os professores em sala de aula, temos que entender como os orientadores de estudos se desenvolvem profissionalmente a partir de um processo formativo.

10

Clarke e Hollingsworth (2002) apoiaram-se na perspectiva construtivista para elaborar o modelo interconectado de desenvolvimento profissional. Os pesquisadores entendem que a aprendizagem é caracterizada como um processo em que a pessoa constrói seu próprio conhecimento, a partir do estabelecimento de relações entre as informações que o indivíduo já sabe e as novas informações que são internalizadas em suas interações com o mundo. Clarke e Hollingsworth (2002) sugerem que a mudança acontece por meio da mediação entre a reflexão e a execução, em quatro domínios distintos que englobam o mundo do professor: o domínio pessoal (conhecimento dos professores, crenças e atitudes), o domínio da prática (experimentação profissional), o domínio de consequência (resultados salientes) e o domínio externo (fontes de informação, estímulo ou apoio). Assim, o modelo pode permitir o reconhecimento da complexidade do desenvolvimento profissional e a identificação do desenvolvimento ocorrendo em múltiplas vias de domínios.

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no ano de 2014 que teve como objetivo investigar como professoras orientadoras de estudos podem construir seu desenvolvimento profissional, em uma formação continuada em serviço em Educação Matemática nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, interseccionados por processos formativos colaborativos e cooperativos (Giusti, 2016).

A pesquisa de doutorado estava interligada a um programa de formação de professores, denominado Matemáticação, desenvolvido em parceria com um município da região sul do Brasil e a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). O Programa compreendia a implementação de ações de formação continuada de professores em serviço para a Educação Matemática, sendo que os professores participantes da formação tinham como incumbência orientar os estudos com seus pares em suas escolas. Esses professores eram chamados de orientadores de estudos (OE). A contribuição do Programa Matemáticação e da pesquisa para o campo da Educação Matemática estava na relevância dos professores OE constituírem-se como protagonistas de uma transformação no ensino e na aprendizagem matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

2. MÉTODO

A abordagem qualitativa para a investigação imprimiu uma metodologia de investigação-ação e de investigação-formação (Nóvoa, 1992), na qual foram utilizados instrumentos de videograções, diários de aula, entrevistas, questionários semiestruturados. As análises se apresentaram articuladas ao modelo interconectado para o desenvolvimento profissional, idealizado por Clarke e Hollingsworth (2002), para os domínios pessoal, da prática, externo e das consequências.

A investigação compreendeu ações de formação continuada de professores em serviço para a Educação Matemática, articuladas em três Grupos Investigativos (GI): GI 1 é o grupo formado pela Professora Universitária (PU), Professora Pesquisadora (PP) e representantes da Secretaria Municipal de Educação (SMED). O GI 2 diz respeito à formação desenvolvida pela Professora Pesquisadora (PP) com 5 professores do 4º e 5º anos do EF para atuarem como orientadores de estudos (OE) (grupo cooperativo)¹. O GI 3 constituiu-se na formação desenvolvida pelas OE com os seus pares, os PRT (grupo colaborativo)². A formação ocorreu com carga horária de 120 horas (80 horas presenciais e 40 horas semipresenciais). As atividades semipresenciais envolveram o planejamento de atividades de formação pelos OE com 54 professores regentes de turmas (PRT) de 12 escolas, registros e relatórios

¹ Compreendemos o processo de *cooperação* possibilita a socialização e trocas de experiências entre os participantes, motivando-os e melhorando a qualidade e o intercâmbio de informações na qual cada um é responsável por uma parte da solução de um problema.

² Entendemos a *colaboração* como um processo em que os participantes trabalham estreitamente em conjunto na base de um interesse ou de um objetivo comum, resultando benefícios para todos por meio do engajamento mútuo. Há um esforço coordenado para resolver um problema em conjunto.

descritivos, estudos e leituras complementares. As formações desenvolvidas pelas OE com os PRT foram organizadas quinzenalmente, atendendo às especificidades de cada grupo de professores. Os temas e conteúdos matemáticos desenvolvidos durante as atividades de formação observaram a Matriz de Referência Nacional para o Ensino da Matemática (Brasil, 2011) e a Matriz Curricular Municipal de São Leopoldo para o 4º e 5º anos do EF (Secretaria Municipal de Educação, 2012) e as necessidades pontuadas pelos professores OE e PRT.

Com base nos mesmos princípios formativos desenvolvidos no GI 2, as professoras OE (aqui chamadas de A, B, C, D e E) organizaram a formação com os seus pares (PRT) (GI 3), promovendo encontros presenciais, atividades pedagógicas e outras tarefas necessárias à realização da formação, como planejar e estudar em conjunto propostas de ensino. Além disso, acompanharam aulas dos PRT e registraram as atividades da formação em diários de aula.

A coleta dos dados da pesquisa se direcionou para as concepções e as relações de apropriação sobre os conteúdos matemáticos, o desenvolvimento profissional das OE a partir da formação desenvolvida, os processos de ensino e de aprendizagem de Matemática, a utilização das informações e a apropriação dos conhecimentos. Buscou-se identificar indícios de criação e reelaboração das práticas pedagógicas para a aprendizagem matemática, a partir da experiência de formação.

12

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir, em uma análise descritiva, apresentamos as principais evidências encontradas em nos Grupos Investigativos GI 2 e GI 1 em diálogo com estudiosos das áreas de Formação de Professores e da Educação Matemática. Em seguida, discutimos o desenvolvimento profissional dos OE nas dimensões dos domínios *pessoal, da prática, externo e das consequências*, segundo o modelo de Clarke e Hollingsworth (2002).

3.1 Os encontros e os diálogos no GI 2

As atividades formativas com as OE para o ensino da Matemática iniciaram no dia 10/04/2014. Nos encontros participavam as cinco orientadoras, juntamente com duas professoras representantes da SMED, responsáveis pela coordenação pedagógica da rede municipal de ensino do município.

A partir desse encontro e dos demais que se seguiram, sentimos que as OE possuíam expectativas pontuais em relação ao processo de formação dos PRT. As narrativas gravadas identificam algumas discussões e encaminhamentos:

OE E: [...] você tem que ir conquistando [os PRT], um trabalho de ir conquistando cada uma devagarinho, é dar o ouvido, sabe? É valorizar, fazer a pessoa sentir que ela é importante no grupo, isso que a gente vai ter também esse jeito.

OE A: Mas eu acredito que também trabalhar com as nossas colegas é mais difícil do que o nosso grupo [OE]. Porque elas vão lá e querem ver o que vocês vão passar para nós!

OE E: A gente aprende muito nesses espaços. A gente começa a pensar muito diferente, eu mudei muito o meu jeito de pensar, depois que eu comecei esse processo. Mudei o jeito de dar aula e eu, agora, estou ajudando a escola, quando eu não estou dando aula. Eu ajudo a escola no que precisa. Então, eu estou entrando nas salas, à tarde, quando posso, para substituir. Eu acho que a formação é de Matemática. Mas, se a gente fizer um trabalho bacana, ela vai mudar o jeito do professor de agir nas outras disciplinas também. Porque o principal é claro, muitos autores falam muito da importância que o professor precisa conhecer muito bem o conteúdo que ele trabalha, mas a gente tem que refletir como fazer com aquele conhecimento que a gente quer que o aluno desenvolva. Como que a gente pode ajudar o aluno a desenvolver esse conhecimento? Então a mediação eu acho que é assim, é a coisa mais importante.

OE A: Aqui eu me sinto segura, porque ela [PP] é a minha mediadora e qualquer coisa eu chego nela. Lá, as gurias [OE] também têm que ter um apoio. Mas aí se você não sabe! É isso que eu tenho o problema. Aí eu tenho medo. Eu fico toda insegura, porque há uma professora com formação em Matemática no grupo que eu vou trabalhar. (Videogravação GI 2, maio/2014).

13

Nas falas, identificamos vários sentimentos em relação ao desenvolvimento das formações com os PRT, sentimentos de tranquilidade, incerteza, angústia e medo. Entretanto, evidenciamos também sentimentos de apoio, colaboração, ajuda mútua, experiências de práticas formativas de professores que ensinam Matemática e reflexões de transformação de posturas frente ao ensino da Matemática. Observamos que a OE A, desde o início da formação, mostrou certa intranquilidade e receio para trabalhar com os PRT. Por outro lado, as professoras OE e OC revelaram sentimentos e posturas experientes sobre o processo e deixaram evidências positivas sobre a formação.

Discutimos, reflexivamente, sobre a participação de professores formados em Matemática no programa Matemática, em que os mesmos poderiam contribuir significativamente na formação, bem como aprender como os alunos dos anos iniciais aprendem matemática. Além disso, percebemos o apoio que a representante da SMED ofereceu a este processo formativo, encorajando as OE e mediando perspectivas de auxílio entre o grupo.

Ferreira (2003), em sua pesquisa, discute que o conhecimento que o professor possui sobre si próprio, como aprendiz-professor de Matemática, inclui tanto conhecer suas próprias forças e fraquezas, tendências e comportamentos típicos, combinado com a existência da consciência de seu próprio repertório de táticas e estratégias e de como elas podem facilitar o desempenho quanto às crenças sobre a Matemática e sua influência sobre seu desempenho. Assim, cada qual com sua história, com suas experiências profissionais e com seu olhar, contribui para o crescimento do coletivo.

Nos encontros que se seguiram com as OE, foram trabalhados diferentes temas matemáticos e, a cada novo encontro, as OE relataram seus sentimentos em relação à formação no grupo de estudos com os PRT. Descrevemos, a seguir, relatos produzidos a partir das práticas.

OE D: No encontro [16/07/2014] estavam 10 professores. Todas elas [PRT] disseram que o encontro foi legal e que foi produtivo e pedem, então, novas aprendizagens para sanar as dificuldades de sala de aula e tudo o que for funcional [...].

OE B: Não vieram todas ainda, mas todas que vieram [03/07/2014] eu percebi que têm esse desejo de estarem ali. Tanto que elas colocaram na dinâmica [...] a questão de troca de experiências, das ideias novas, das novidades e também foi colocada a questão de se trazerem coisas práticas que se relacionem diretamente com a sala de aula. Então, elas querem realmente essa ligação, elas precisam dessa ligação, elas querem muito uma parceria. Na nossa conversa, o que elas [PRT] colocaram é que elas se sentiram muito felizes em saber que o nosso grupo, nós [OE] todas somos de sala de aula. Então nós temos essa ligação, nós estamos lá como aprendizes e que as atividades produzidas no grupo sejam aplicadas em sala de aula. Que seja uma caminhada de construção. Foi muito positivo o encontro e eu saí dali bem feliz e elas gostaram muito. Eu acho que a nossa dinâmica está legal, só que a gente [a formação com as OE] vai ter que continuar nesse patamar e ir buscando além. Fiquei tranquila em relação ao encontro, mas o encontro gerou uma expectativa para mim, uma ansiedade para eu não deixar o nível cair e ir ao encontro das expectativas delas, suprindo as necessidades, as dificuldades. Mas nós vamos desacomodar algumas coisas adormecidas dentro da gente. (Videogravação GI 2, julho/ 2014).

14

A OE B expressou uma questão muito importante que é o estabelecimento de uma relação de confiança e de pertencimento ao grupo que disponibiliza a vontade de “aprender com”. Essa importante questão também foi levantada por outros estudiosos da formação de professores. Por exemplo, Gatti, Davis, Nunes e Almeida (2011) enfatizam que, em processos colaborativos, as interações entre os professores possibilitam novas aprendizagens e, conseqüentemente, mudanças nos docentes e nas práticas pedagógicas. Para Fiorentini (2008), a relação de parceria entre formadores e formandos tem implicações de interações colaborativas

de corresponsabilidade pela resolução de problemas e desafios da prática e pela produção conjunta de saberes relativos às práticas educativas. Boavida e Ponte (2002) apontam que a confiança entre os participantes é fundamental na medida em que todos se sintam à vontade em questionar abertamente as ideias e valorizar as contribuições de cada membro a partir do sentimento de pertença ao grupo. Para tanto, há a necessidade da escuta da voz do outro que decorre da experiência, do diálogo, como um instrumento de consenso, de confronto de ideias e de construção de novas compreensões.

A fala da OE B permitiu que as demais OE refletissem sobre suas práticas como orientadoras. Foi então que, em comum acordo, decidiram ter mais um horário para planejar e trocar materiais, ou seja, para mais um momento se afirmarem como um grupo de estudos e revisitarem os conteúdos e as atividades realizadas no GI 2, ou seja, um momento “extra formação”, onde as OE reuniam-se para o planejamento dos encontros de formação dos PRT. Este momento não estava previsto na proposta inicial da formação. Ele surgiu a partir das necessidades das OE, com o propósito de se apoiarem mutuamente no planejamento, na ressignificação dos conhecimentos de conteúdo, curricular e pedagógico para o ensino da Matemática, bem como para discussão sobre o processo de formação em andamento. Era um momento de escuta e socialização das atividades desenvolvidas com os PRT, para as trocas de experiências entre as OE e intercâmbio de informações.

15

Freitas e Freitas (2002) verificaram que, ao atuar coletivamente, os participantes reveem seus pensamentos, renunciam seus interesses individuais e passam a pensar em função do coletivo. Entretanto, nos lembram da importância dos momentos para se aprender cooperativamente para que a cultura de colaboração se consolide nos espaços de aprendizagem coletiva.

Na perspectiva reflexiva sobre a ação, a OE B argumentou que a forma com que estava aprendendo e ensinando matemática estava lhe desacomodando, porque

[...] aqui a gente está pensando, está reformulando e vendo os conceitos e tudo e a questão como eu estou dinamizando as aulas de Matemática e, as outras disciplinas que leciono já estão me incomodando. Porque eu percebo que os assuntos discutidos aqui podem ser trabalhados de outra forma nas outras áreas do conhecimento, eu posso tentar. Já está me incomodando a forma que eu estou planejando todas as outras disciplinas. Por quê? Porque eu planejo já com outra expectativa, com outro entusiasmo a Matemática e aí as outras disciplinas já estou me desacomodando. Eu já não estou satisfeita com as minhas outras disciplinas. (Videogravação GI 2, junho /2014).

O relato da OE B teve um valor expressivo para todo o processo formativo, principalmente para o desenvolvimento profissional dessa professora orientadora de estudos. A expressão “refletir sobre a prática” se justifica, pois como assinalam Menezes e Ponte (2009), o desenvolvimento profissional dos professores nas dimensões de conhecimento didático e práticas de sala possibilitam a reflexão sobre o exercício da profissão. Para Roesken (2011), o desenvolvimento profissional de professores de Matemática é um esforço de aprendizagem contínua ao longo da vida. Ele acontece todos os dias, tanto dentro como fora da sala de aula, por meio de reflexões e falas sobre prática profissional e, ainda, no trabalho para e com os alunos, seja preparando ou planejando as aulas para o dia seguinte. O aprendizado ocorre quando o indivíduo passa por um processo de transformação e a fala da OE B permite identificar essas transformações ocorrendo na sua prática profissional. Assim, transformações no conhecimento profissional, no conhecimento pedagógico, no conhecimento do conteúdo e no conhecimento curricular, ou seja, transformações cognitivas a partir do processo reflexivo sobre a ação. O conflito cognitivo da OE B pode ser visto pela necessidade de desafiar suas concepções iniciais sobre o ensino da Matemática e sobre o ensino das demais áreas do conhecimento.

16

Logo após a fala de OE B, a OE A informou que uma colega de escola lhe perguntou se ela não tinha uma atividade de recuperação matemática para ceder a ela, podendo ser jogos. OE A relatou:

Eu alcancei alguns jogos para ela e depois ela me perguntou: quando é que você vai trazer mais novidades para nós? Eu lhe disse: Vai lá e faz o curso [formação]! (Videogravação GI 2, junho/2014).

Ao ouvir a colega, a OE C acrescentou:

Até porque atividades acabam. Mas eu acho que essa é a questão que nós precisamos dizer: novidades acabam ou demoram a surgir. Agora, quanto mais cabeças conseguem pensar juntas, mais conhecimentos e “novidades” podemos construir e, aí, a coisa muda! É na construção de um conhecimento que se amplia outro. É como eu digo: a música e a tecnologia abrem portas. E o número, a Matemática, o entendimento da gente abre essas portas também, para que atitudes incomodem, para que a gente não se sinta menos inteligente do que uma professora de Matemática formada, né [OE A]? (Videogravação GI 2, junho /2014).

A respeito da fala da OE A, percebemos duas evidências. Primeiro, o convite para a colega participar da formação como uma forma de ajuda à prática pedagógica e, segundo, “lá tem novidades”. Talvez esta forma de convite não tenha sido muito esclarecedora porque, se lá tem novidades, a OE C evidenciou que novidades também acabam. As novidades podem ser construídas no grupo e com o grupo.

Percebemos que o entendimento diferenciado sobre o processo de ensino e aprendizagem matemática tenha permitido uma análise de que a formação envolve vários aspectos, entre eles a teoria alinhada à prática. Os professores que não evidenciam uma visão reflexiva sobre a sua aprendizagem profissional ou uma concepção de desenvolvimento profissional como um esforço de aprendizagem permanente podem ter dificuldades de se adaptarem às mudanças e, se elas existirem, podem ser de caráter pontual ou superficial.

A fala da OE C também nos conduz aos estudos de Imbernón (2010), quando esse se refere aos professores que trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro, o que pode levar ao compartilhamento de evidências, de informações e busca por soluções aos problemas enfrentados. Deste modo, a formação torna-se efetiva quanto mais se aproxima do contexto escolar e das reais necessidades dos professores.

Sobre o conteúdo matemático da multiplicação e divisão de números naturais, a OE C relatou que proporcionou para os PRT estudos das propriedades e também discutiu um vídeo produzido pela TV Escola sobre operações matemáticas para os anos iniciais. Depois trabalhou e explorou alguns jogos, utilizou e explorou o material dourado para a resolução de problemas. Relatou, ainda, que os professores solicitaram às suas direções de escolas a aquisição do material dourado para trabalhar em sala de aula com os alunos. Segundo a OE C, os PRT tinham conhecimento do material, mas tinham pouca experiência com ele. Outra constatação da OE C refere-se à dinâmica de trabalho que se desenvolveu no grupo.

OE C: [...] essa questão de a gente trazer uma atividade, fazer a atividade com elas, elas explorarem aquilo que está sendo trabalhado, trazer uma parte teórica, um vídeo e uma atividade, um jogo ou uma sugestão.

PP: Então, vocês criaram uma dinâmica de trabalho?

OE C: Sim. Eu acho que foi legal e elas também se deram conta disso. Outra ideia é poder explorar uma atividade em várias instâncias, com várias variações e possibilidades de estudos matemáticos.

PP: Fazer várias variações de uma atividade.

OE C: Quando elas viram também os problemas, aqueles, os problemas com a multiplicação, logo embaixo um problema utilizando a divisão, o mesmo problema, eu acho que ali elas ficaram com dificuldade, mas o sorriso logo veio. Uma coisa assim, simples, mas que a gente também não tinha se dado conta! Eu acho que assim como a gente se surpreendeu elas estão se surpreendendo. Então, eu acho que isso é bem legal.

PP: Enquanto grupo [de estudos], nós queremos que a formação chegue à sala de aula, que ela passe para a prática educativa do professor e que os professores sugiram, discutam algumas produções dos alunos e, ao mesmo tempo, compartilhem com os demais colegas professores. É importante esse momento da troca.

OE C: Podemos criar uma comunidade no *Facebook* para compartilhar essas experiências com todos os professores que participam da formação. Eu acho que elas têm um lugar de referência. (Videogravação GI 1, agosto/ 2014).

Ao relatar a dinâmica de trabalho no grupo, a OE C evidenciou uma possibilidade de interação das informações com todos os professores participantes da formação. Sugeriu a mídia como fonte de pesquisa para compartilhar as experiências produzidas na formação. A partir das colocações da OE C foi criada a comunidade³ *MatematicAção* na rede social *Facebook*, como grupo fechado, para socializar e compartilhar as aprendizagens produzidas com as OE, PRT, PP, PU e SMED de São Leopoldo. Na comunidade foram postadas fotos dos encontros, materiais discutidos nas formações, jogos, desafios, notificações de trabalho, vídeos, mensagens, artigos científicos, sugestões de leituras complementares e outras informações pertinentes ao programa.

18

A experimentação profissional das OE, a partir do processo formativo, registrou outras evidências que merecem destaque. Para a OE E, a formação oportunizou transformações, pois;

A gente aprende muito nesses espaços e começa a pensar muito diferente. Eu mudei muito o meu jeito de pensar depois que eu comecei esse processo [de formação] e, assim, a gente pode ajudar também a mudar outros espaços, como a escola. (Videogravação GI 2, julho/2014).

OE E ainda escreveu no seu diário de aula que “Em muitos momentos, durante a formação [com os PRT], ficou visível a distância entre o conhecimento dos professores orientadores e o conhecimento matemático que estava em discussão” (Diário de Aula, agosto/2014). O conhecimento que a OE E identificou está relacionado ao conhecimento do conteúdo para o 5º ano do EF, principalmente a resolução de problemas aditivos e multiplicativos, números decimais, sistemas de medidas, espaço e forma e estudo de frações.

³ <https://www.facebook.com/groups/267875916755356/>

A OE A informou que muitos dos conteúdos discutidos na formação eram pouco contemplados no seu trabalho docente, como a resolução de problemas envolvendo diferentes estratégias de solução, o ensino da geometria, o ensino de frações e os sistemas de medidas.

Sobre a resolução de problemas envolvendo diferentes estratégias de resolução, enfatizou-se para as OE que os alunos devem compreender o que fazem, a fim de permitir a construção de conceitos sólidos e o estabelecimento de um diálogo construtivo e esclarecedor. Para isso, cabe ao professor oferecer aos alunos estratégias de resolução que permitam não só o uso do algoritmo tradicional, mas outras formas de representação e solução. Isso porque estratégias de solução não surgem do nada, elas precisam ser trabalhadas em sala de aula. E o professor, ao analisar as tentativas dos alunos para a resolução de uma situação-problema, pode compreender como os alunos aprendem, como elaboram suas estratégias, qual seu ritmo de aprendizagem e, principalmente, como está acontecendo a base estruturante do pensamento matemático dos alunos (Brasil, 2014).

Para a OE D, a resolução de problemas aditivos e multiplicativos foi um tema inovador na formação matemática e, principalmente, na sua prática profissional. Segundo a OE D,

Eu não conhecia os problemas de uma forma teórica [...] e em alguns desafios eu tive que pensar bastante para achar a resposta correta. (Videogravação GI 2, agosto/2014).

Por outro lado, a OE D identificou as quatro operações com números naturais, usando a decomposição e aproximação dos cálculos como conteúdos matemáticos fáceis para serem desenvolvidos com os PRT. Acrescentou, que

O estudo das frações na formação com OE proporcionou o desenvolvimento de atividades com desenhos, dobraduras e situações-problema com os PRT. A geometria foi explorada utilizando o lúdico. Grandezas e medidas também explorando o lúdico. Educação financeira utilizando uma linguagem simples relacionada ao dia a dia. E as curiosidades na parte da história da Matemática. (Videogravação GI 2, outubro/2014).

A OE D identificou que a formação promovida com as OE contribuiu muito para o desenvolvimento da formação com os PRT. Evidenciou alguns conteúdos matemáticos explorados a partir de atividades lúdicas envolvendo recursos didáticos para apoio das aprendizagens e, também, a resolução de problemas relacionados com

o cotidiano para o estudo da Educação Financeira. Embora identificasse conteúdos matemáticos promovidos a partir de recursos didáticos, registrou a resolução de problemas aditivos e multiplicativos como inovadores para seu aprendizado.

3.2 Os encontros e os diálogos no GI 1

Ao final do primeiro semestre de 2014, o grupo GI 1 reuniu-se para avaliar os primeiros meses de desenvolvimento da formação. As discussões apontaram algumas demandas emergentes para a eficácia da formação, entre elas uma maior assistência à OE A, pois essa professora apresentava algumas dificuldades sobre a explicitação dos conteúdos matemáticos, fazendo-se necessários auxílio e assessoramento no GI 2 e no GI 3. Além disso, contemplar um maior período de estudos sobre a resolução de problemas envolvendo as operações com números naturais, pois este tema registrava dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo que esta solicitação também foi mencionada no grupo de professores da OE B. Assim, o aprofundamento sobre o estudo teórico e prático, principalmente para a multiplicação e divisão de números naturais envolvendo as demais áreas do conhecimento de Matemática, foi pontuado como uma das demandas imediatas no atendimento às necessidades e expectativas das OE e PRT.

20

Outra demanda apontada no GI 1 relaciona-se à aproximação da formação no contexto e projetos da escola de uma forma contínua e sistemática, para que transformações ocorram no *locus* escolar, ou seja, na sala de aula, no processo de ensino do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Para tanto, o programa de formação identificou a necessidade de uma postura de acolhimento a estes professores, de aproximação sobre as reais necessidades que os mesmos possuem.

Assim, o GI 1, por intermédio do GI 2, teve como foco oferecer aos participantes da formação oportunidades de discussões, estudos e dinâmicas de trabalho para a ressignificação da Matemática com a finalidade de desconstruir concepções e sentimentos de medos referentes ao ensino e aprendizagem da Matemática. Entre as ações, também foram vislumbradas a necessidade do sentimento de pertença e confiança no grupo de estudos, seja com as OE ou com os PRT, no que se refere ao planejar juntos, apontar e discutir caminhos. Além disso, mostrar que não há respostas imediatas; valorizar os momentos de estudos; e oportunizar conhecimento de conteúdo. Assim, a transformação precisa ser entendida como contínua em diferentes aspectos, seja ela comportamental, afetiva, metodológica e conceitual.

A evidência discutida sobre o processo formativo revelou-se na fala da professora representante da SMED, onde registramos:

A formação ainda não atinge a escola como escola. Pode atingir a turma da professora que faz a formação, mas não toda a escola. O meu olhar está indo além. Eu vejo, por exemplo, o Matemática entrando na escola, como um projeto de escola (Relatório de Pesquisa, julho/2014).

A eficácia de uma formação em serviço deve estar articulada com o *locus* escolar (Imbernón, 2010; Nóvoa, 1992), como um projeto de gestão pedagógica para a melhoria das aprendizagens. Ainda, a criação de espaços de formação para inovação e pesquisa, a fim de analisar os obstáculos, individuais e coletivos que os professores encontram e os ajude a melhorar (Imbernón, 2010).

Na perspectiva de formação em serviço, identificamos, por meio dos relatos das OE, que apenas a OE A recebeu por parte da gestão escolar, a oportunidade e espaço para dialogar sobre a formação da qual participava. As demais OE indicaram que não houve o acolhimento da escola em relação à formação.

A formação não foi discutida como projeto de escola para o ensino da Matemática. Isso pode confirmar o que Nóvoa (1992) discute sobre o desenvolvimento pessoal, ou seja, a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal e pouco valorizado a articulação entre formação e os projetos das escolas. Estes esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. E acrescentamos: o pouco desenvolvimento da qualidade do ensino em matemática.

Uma nova reunião foi realizada no dia 17/09/2014 para discutirmos o andamento das ações do programa. Nesse encontro, foram lidas as avaliações individuais das OE referentes à execução das atividades de formação, suas expectativas e necessidades em relação ao ensino e aprendizagem da Matemática, as demandas para qualificar os encontros formativos com os PRT e questões de logística relacionadas à melhoria de tempos e espaços para o desenvolvimento da formação.

Ainda foram discutidas a Matriz Curricular de Matemática do 4º e 5º anos do EF atrelada à Matriz de Referência da Prova Brasil. Foram sugeridas ações na formação para contemplar o estudo da Prova Brasil tendo em vista a qualificação dos professores e a melhoria do IDEB do município. Além disso, o grupo cooperativo

comprometeu-se na organização de um quadro comparativo entre as Matrizes de Referência de Matemática do 5º ano do EF para estudo e organização de Plano de Ação junto à SMED de São Leopoldo.

No dia 23/10/2014, o GI 1 reuniu-se novamente para dar sequência às atividades discutidas na reunião anterior sobre a elaboração de um Plano de Ação de atendimento à Matriz de Referência de Matemática, buscando ações e encaminhamentos adicionais de formação e pesquisa.

A intersecção entre os GI 1 e GI 2 facilitaram as ações de parcerias, de engajamentos e ajustes no decorrer da formação. Ações estas que envolveram a parte logística do programa como um todo, o desenvolvimento da formação matemática nos grupos, ajustes no processo, um espaço de diálogo entre os PU, PP, OE e PRT, momentos de compartilhamento de informações e experiências com os outros professores, apropriação de saberes, atendimento às **necessidades e expectativas** em relação ao ensino da Matemática e, principalmente, transformações nas práticas educativas das OE para o seu desenvolvimento profissional.

22

Como evidenciado ao longo da análise, cada OE, no seu tempo e ritmo, revelou e amadureceu seu desenvolvimento profissional durante o período em que estiveram envolvidos na formação. Os saberes produzidos envolveram uma dinâmica de trabalho para o atendimento às necessidades, bem como a ressignificação de conteúdos matemáticos pertinentes ao nível de ensino em que atuam. As atividades tiveram como apoio as experiências práticas dos professores, o estudo teórico e prático dos conteúdos matemáticos do 4º e 5º anos.

Deste modo, o desenvolvimento profissional das OE se manifestou de forma não linear, uma vez que cada qual é portadora de conhecimentos variados, aprendizagens matemáticas diferenciadas durante as trajetórias estudantis e profissionais. Lembramos que as OE não possuem formação específica para o ensino da Matemática, bem como, algumas estão desempenhando seu primeiro aprendizado como OE. A caminhada de cada sujeito envolvido se assemelha em alguns pontos e se distancia em outros, porém o processo de transformação fica evidente nas ações das OE no exercício da docência, na explicitação da formação junto aos seus pares e, embora em menor amplitude, no *locus* escolar.

3.3 As dimensões do desenvolvimento profissional

A análise realizada sob a perspectiva das dimensões do desenvolvimento profissional (Clarke e Hollingsworth, 2002) das OE no GI 1 e no GI 2 revelou:

No *domínio pessoal*, percebemos que as cinco OE se envolveram na formação com muitas expectativas sobre o processo de aprender e ensinar matemática e se colocaram predispostas para aprender a aprender, aprender a ressignificar e aprender a ensinar. No planejamento das formações para com os PRT, evidenciamos que as orientadoras B, C e E se sentiam à vontade e seguras sobre a condução dos encontros e sobre a discussão dos conteúdos matemáticos. Buscaram ressignificar as práticas relacionando o estudo dos números naturais com a resolução de situações-problema, desafios, envolvendo operações matemáticas, raciocínio lógico e diferentes estratégias de resolução.

No *domínio da prática*, verificamos que as OE tiveram experiências diferenciadas sobre o ensino e a aprendizagem de matemática, muito embora a formação no GI 2 tenha sido comum a todas. Entendemos que isso se deva, entre outros fatores, aos diferentes significados que cada OE tinha ao longo das experiências profissionais e as aprendizagens preexistentes da formação inicial.

No *domínio externo*, constatamos que cada OE buscou diferentes fontes de informação matemática e apoios promotores de desenvolvimento profissional. As OE, em sua maioria, buscaram aprofundar suas informações por meio de vídeos, sites que discutem a Matemática, livros didáticos do 4º e 5º anos do EF e leituras de apoio sugeridas pelo programa de formação.

Para o *domínio das consequências*, registramos que as orientadoras se sentiram mais à vontade para explorar conceitos matemáticos, atividades, leituras, jogos e outros materiais de apoio que abordassem os conteúdos matemáticos. Entre as atividades estão a resolução de problemas envolvendo diferentes estratégias de resolução, assim como a utilização de materiais de apoio como material dourado, jogos, brincadeiras, desafios matemáticos para concretizar o estudo dos números naturais, operações, o estudo das frações, da geometria, grandezas e medidas, a educação estatística e financeira.

Durante a análise, identificamos que os conteúdos matemáticos que as OE tomaram como temas desafiadores encontram-se a resolução de problemas aditivos e multiplicativos pela forma que os mesmos foram tratados, ou seja, a partir da diversidade semântica envolvidas no campo conceitual aditivo e multiplicativo e o seu uso de representações. De acordo com as OE, os problemas eram, de modo geral,

trabalhados na prática sem que houvesse uma organização, uma classificação dos problemas segundo sua estrutura semântica. A classificação em categorias ainda é pouco conhecida pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do EF.

No estudo das frações ficou evidente que as OE resistiam em trabalhar com o conteúdo em sala de aula, devido a poucas informações e conhecimentos, principalmente quando o estudo envolvia diferentes significados e conceitos. Outra evidência diz respeito à aplicação do estudo em contextos variados envolvendo a resolução de problemas e demais áreas do conhecimento, como as frações e grandezas e medidas e as frações e os números decimais. Neste sentido, percebemos que as OE lançaram outras perspectivas de ensino e aprendizagem sobre o tema, principalmente na explicitação da formação junto aos seus pares.

As operações envolvendo os números naturais estavam muito presentes nas evidências apresentadas pelas OE como uma aprendizagem sobre o algoritmo da adição, subtração, multiplicação e divisão com o objetivo de sistematizar e facilitar o processo de cálculo e técnicas operatórias. Entretanto, algumas OE perceberam outro importante aspecto sobre o estudo, como o emprego dos mesmos para resolver situações-problema relacionadas ao dia a dia. Ou seja, a resolução de problemas como estratégias facilitadoras da aprendizagem das operações matemáticas e dos conceitos envolvidos.

24

O estudo da geometria trouxe para as OE um enfoque desconhecido para elas, o ensino do modelo de *Van Hiele* para o estudo do pensamento geométrico. Evidenciamos que as OE tinham concepções que migravam para a geometria plana e pouco para a geometria espacial. Nos relatos evidenciados nas análises, a geometria tomou outro ponto de vista: a importância de trabalhar a geometria desde cedo para que os alunos possam aprender a partir de situações concretas para, então, relacioná-lo a situações abstratas.

O trabalho com materiais didáticos e jogos pedagógicos fascinaram as OE de modo geral. Os materiais se revelaram, sob o olhar das mesmas, como receitas para solucionar os problemas do dia a dia. Embora os jogos e materiais tenham um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, eles devem ter uma perspectiva de conciliação entre a teoria e a prática para que os professores reflitam sobre a necessidade e a eficácia dos mesmos, tendo em vista o aprendizado matemático de fato.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação realizada percebemos que desenvolvimento profissional das OE para a Educação Matemática variou de ritmo e intensidade de acordo com o envolvimento as necessidades profissionais de cada docente. Evidenciamos que ressignificar a Educação Matemática em um processo formativo para o desenvolvimento profissional vai muito além do querer aprender e querer ensinar matemática. Requer estar aberto para refletir, discutir, pesquisar e compartilhar com os pares para melhorar e aperfeiçoar o que já se sabe.

Acreditamos que a interseccionalidade de comunicação entre os grupos investigativos GI 1, GI 2 e GI 3 permitiu identificar condições favoráveis de desenvolvimento profissional e protagonismos para, além de dominar o conhecimento específico da Matemática, transformá-lo em conhecimento a ser ensinado na escola. Os momentos de diálogos e experiências entre os professores trouxeram benefícios a todo o processo de formação, principalmente para a melhoria do desempenho profissional dos professores. A experiência apresentada mostrou que, quando existe um interesse comum focado e articulado, transformações podem ocorrer. Mas, para isso, o diálogo, a escuta, a troca, o respeito ao outro, o comprometimento e a responsabilidade de todos os envolvidos se fazem necessários. Ao mesmo tempo, o trabalho em rede se fortalece quando abandonamos o isolamento para nos unir. E, fortalecidos, somos capazes de tomar decisões, realizar planejamentos, assumir frentes de trabalho e, principalmente, nos desenvolvermos como pessoas e profissionais.

Para finalizar, observamos que, em um processo formativo contínuo e em serviço, a existência de uma prática escolar como projeto pedagógico de gestão pode permear o êxito das aprendizagens de quem ensina e de quem aprende. Formações individualizadas ou políticas formativas em larga escala, compreendidas apenas como cursos, podem se esvaziar no esquecimento e inviabilizar o desenvolvimento profissional dos professores na perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

BIBLIOGRAFIA

Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas*. Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa:

Universidade de Lisboa, 2002, p. 43-55. Disponível em: <http://www.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/investigacaocolaborativa.pdf>.

Brasil (2011). Ministério da Educação: Plano de Desenvolvimento da Educação: *Prova Brasil: Ensino Fundamental: Matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; INEP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf.

Brasil. (2014). Ministério da Educação: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Operações na resolução de problemas*. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB.

Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*. 18, 2002, p. 947–967. Disponível em: [file:///C:/Users/win8/Downloads/Clarke2002%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/win8/Downloads/Clarke2002%20(2).pdf).

Ferreira, A. C. (2003). Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo. *Tese de Doutorado*. FE/Unicamp. São Paulo: Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000297486>.

Fiorentini, D. (2008). A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Bolema*, Rio Claro, SP, Ano 21, nº 29, 2008, p. 43-70. Disponível em: <http://www2.rc.unesp.br/bolema/?q=node/69>.

Freitas, M. L. V. & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Gatti, B. A., Davis, C., Nunes, M. & Almeida, P. (2011). *Relatório final. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Disponível em: www.fvc.org.br/estudos.

Giusti, N. M. R. (2016). Desenvolvimento Profissional de Professores Orientadores de Estudos em Educação Matemática por Processos Formativos de Colaboração e Cooperação. Tese de Doutorado. Universidade Luterana do Brasil/Ulbra.

Imbernón. F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Lopes, C. A. E. (2003). O conhecimento profissional dos professores e suas relações com Estatística e Probabilidade na Educação Infantil. *Tese de Doutorado*, FE/Unicamp.

Menezes, L. & Ponte, J. P. (2009). Investigação colaborativa de professores e ensino da matemática: caminhos para o desenvolvimento profissional. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 2009, p. 1 - 10.

- Nacarato, A. M., Grando, R. C., Toricelli L. & Tomazetto, M. (2006). Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processo de formação. In: Nacarato, A. M. & Paiva, M. A. V. (Org). *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coordenação). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Roesken, B. (2011). *Hidden dimensions in the professional development of mathematics teachers: in-service education for and with teachers*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Secretaria Municipal de Educação. (2012). *Orientações Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo* (versão final, nov, 2012). Prefeitura Municipal de São Leopoldo.

Abordagem temática freireana: a superação de obstáculos gnosiológicos na formação de professores

Freirean thematic approach: Overcoming gnosiological obstacles in teacher training

Manuela Gomes Bomfim

Simoni Tormöhlen Gehlen

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil

Resumo

Algumas pesquisas realizadas no Brasil, baseadas em Paulo Freire, têm discutido sobre situações limítrofes que professores de Ciências têm apresentado no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Essas situações, denominadas de Obstáculos Gnosiológicos, são caracterizadas como barreiras para que os professores possam implementar um currículo crítico. Objetiva-se investigar a superação desses obstáculos manifestados por professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que participaram de um Processo Formativo de professores, em uma escola pública em Ilhéus/BA-Brasil. As atividades deste processo de formação foram estruturadas tendo como referência as etapas da Investigação Temática Freireana, na obtenção de Temas Geradores. As informações foram obtidas por meio de videogravações dos encontros do Processo Formativo e analisadas por meio da Análise Textual Discursiva, tendo como categorias: *Medo da Liberdade*, *Negação da Descontinuidade Epistemológica como Gênese*, *Pretensão à Verdade* e *Arrogância Epistemológica*. Dentre os resultados, constatou-se que durante o Processo Formativo os professores apresentaram indicativos da superação desses Obstáculos, principalmente nas etapas da *Legitimação da Hipótese* e *Organização da Programação Curricular*, sinalizando para o potencial Gnosiológico da Abordagem Temática Freireana.

Palavras-chave: ensino de ciências; formação de professores; potencial gnosiológico, Paulo Freire.

Abstract

*Some researches conducted in Brazil, based on Paulo Freire, have discussed about borderline situations that teachers of Science have presented in the development of pedagogical practices. These situations, called Gnosiological Obstacles, are characterized as barriers for teachers to implement a critical curriculum. The objective is to investigate the overcoming of these obstacles manifested by teachers of the Education of Youths and Adults (EJA), who participated in a Formative Process of teachers, in a public school in Ilhéus/BA-Brasil. The activities of this training process were structured with reference to the stages of the Freirean Thematic Research, in obtaining Generator Themes. The information was obtained through videotapes of all the meetings of the Formative Process and analyzed through Discursive Textual Analysis, having as categories: *Fear of Freedom*, *Denial of Epistemological Discontinuity as Genesis*, *Pretension to Truth and Epistemological Arrogance*. Among the results, it was observed that during the Formative Process teachers presented indicatives of overcoming these Obstacles, mainly in the stages of *Legitimation of Hypothesis* and *Organization of Curricular Programming*, signaling to the Gnosiological potential of the Freirean Thematic Approach.*

Keywords: science teaching; teacher training; gnosiological potential, Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO

Alguns trabalhos na área de Ensino de Ciências realizados no Brasil têm se apoiado nos pressupostos de Paulo Freire para discutir aspectos relacionados à reestruturação curricular, com base em Temas Geradores, na formação inicial e continuada de professores, a exemplo de Delizoicov (1982), Sousa, Solino, Figueiredo e Gehlen (2014) e Lambach (2013). O Tema Gerador apresenta em sua essência situações-limites, compreendidas como obstáculos apresentados pelos indivíduos, que se estabelecem como barreiras para que os mesmos possam apresentar uma compreensão humanizadora do contexto social em que está inserido (Freire, 1987). Parte dos estudos, balizados nos pressupostos freireanos, discutem aspectos relacionados a situações limítrofes que professores de Ciências têm apresentado no desenvolvimento de práticas pedagógicas, caracterizadas por Alves e Silva (2015) como Obstáculos Gnosiológicos. Os autores afirmam que esses Obstáculos podem ser superados em processos de formação permanente, se estruturados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Abordagem Temática Freireana, priorizando o diálogo e a problematização. Essa Abordagem consiste em uma perspectiva de reconfiguração curricular estruturada a partir do Tema Gerador, que representa as principais problemáticas da comunidade. Dessa forma, os conteúdos, conceitos e conhecimentos são selecionados a partir das demandas apresentadas para compreensão do Tema.

30

No entender de Stuani (2016), a Abordagem Temática Freireana, enquanto concepção de formação permanente, apresenta seu potencial Gnosiológico associado à problematização e a aprendizagem constante dos sujeitos com elementos de seu contexto. A autora afirma que ao tomar a realidade do sujeito como ponto de partida, exige que o docente esteja apto a realizar problematizações crítico-reflexivas de sua própria prática, ressaltando que no contexto da formação permanente a “problematização da própria prática de forma coletiva propicia o desencadear de um processo de conscientização, que faz do professor um sujeito pensante e não um mero expectador (Stuani, 2016, p. 232)”. Tendo em vista que o Potencial Gnosiológico da Abordagem Temática Freireana na formação permanente tem como essência a problematização e a dialogicidade (Stuani, 2016), corrobora-se com a ideia que esses elementos terão um importante papel na superação dos Obstáculos Gnosiológicos. Com isso, objetiva-se identificar indicativos da superação dos Obstáculos Gnosiológicos manifestados por professores da EJA, em um Processo Formativo, realizado no município de Ilhéus/BA, região Nordeste do Brasil.

2. OBSTÁCULOS GNOSIOLÓGICOS

De acordo com Japiassu e Marcondes (2001), Gnosiolgia compreende a teoria do conhecimento, que tem como ponto de partida a busca da origem, da natureza, dos valores e dos limites do conhecimento humano. Damke (1995) argumenta que Gnosiolgia, baseado nas ideias de Paulo Freire, é o ato de *conhecer* que ocorre por meio da interação social, sendo mediatizado pelo diálogo. Esse diálogo, para Freire (1987), está relacionado com a construção do conhecimento no contexto da educação libertadora, superando a relação oprimido e opressor, vigente na educação bancária. Assim, o diálogo se constitui como condição *sine qua no* para a educação libertadora, uma vez que “sem ele [diálogo], não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 1987, p 83).

Para Freire (1996), a educação como prática da liberdade é verdadeiramente uma situação gnosiológica, possibilitando que o homem perceba-se como ser inacabado, em constante construção, sendo o diálogo um dos elementos essências deste contexto. Para ele:

Na educação que seja verdadeiramente uma situação gnosiológica, não há para o educador, um momento em que, sozinho, em sua biblioteca ou em seu laboratório, conheceu, e outro em que, *afastado* deste, simplesmente narra, disserta ou expõe o que conheceu (Freire, 1996, p 79).

Isto é, na visão de Freire (1996), a educação como uma situação gnosiológica, baseada no diálogo, fomenta a construção do conhecimento de forma colaborativa, em que educando e educador assumem a postura de sujeitos cognoscentes. Nessa perspectiva, o educador afasta-se da cultura do ensino bancário, priorizando a troca e a busca de novos conhecimentos, por meio do diálogo com os educandos. Nessa relação, o educador não é narrador ou transmissor de conteúdo; ele passa ser responsável pela problematização dos conteúdos que se apresentam na relação entre os seres cognoscentes (Freire, 1996).

Damke (1995), baseado nos pressupostos freireanos, afirma que a situação gnosiológica não está restrita na relação entre o sujeito e o objeto, mas ocorre na dialogicidade entre o educando e educador, enquanto seres cognoscentes, mediado pelo objeto cognoscível. Stuani (2016) afirma que aprender com a cotidianidade envolve a dimensão gnosiológica da perspectiva freireana, uma vez que ocorre a reconstrução do conhecimento a partir das mudanças e demandas do contexto que os sujeitos estão inseridos. Damke (1995) também explica que a problematização apresenta-se como uma exigência da situação gnosiológica, pois possibilita aos educandos exercitarem o pensar criticamente e interpretarem o contexto social em

que estão inseridos. E Freire (1996) entende que é no ato de problematizar que o docente problematiza a si mesmo, pois é impossível questionar algo para alguém sem comprometer-se com o processo. Nesse sentido, o professor está inserido em um contexto, no qual os questionamentos se configuram como uma situação de reaprendizagem, possibilitando a revisão do conhecimento.

Stuani (2016) aprofunda as discussões sobre a concepção de gnosiológica em Freire e destaca que:

A gnosiológica presente na educação freireana concebe a interrelação entre os saberes numa dimensão social do conhecimento, que se coloca a serviço da humanização. Nesta perspectiva, o problema é um elemento desencadeador de novas reflexões acerca da ação docente, no sentido de trazer novos desafios a serem enfrentados na busca dialógica pela elaboração do conhecimento (Stuani, 2016, p. 230).

Isto é, a situação gnosiológica, no entender da autora, apresenta-se pela troca do conhecimento entre os sujeitos, tendo o problema como desencadeador da busca por novos conhecimentos. Para Stuani (2016), além de levar em consideração os problemas sociais vivenciados pelos sujeitos, na educação verdadeiramente gnosiológica, é necessário que haja diálogo crítico sobre esses problemas, bem como a interlocução de novos conhecimentos para a compreensão dos mesmos.

32

Alves (2014), baseado nas relações teóricas entre Gaston Bachelard, Ludwick Fleck e Paulo Freire, cunha o termo “Obstáculos Gnosiológicos” entendido como “limites na concepção dos educadores, impedindo-os de implementarem um currículo crítico de ciências” (Alves e Silva, 2015, p. 187). Isto é, os Obstáculos apresentam-se como situações-limite, que representam a visão limitada e acrítica dos educadores que constituem como barreiras para construção e implementação de um currículo crítico-reflexivo. De acordo com Alves (2014), esses obstáculos podem ser de diferentes naturezas, quais sejam:

- *Medo da Liberdade*: ocorre quando a autonomia e autenticidade dos docentes em sala de aula ficam comprometidas, para entender às demandas da cultura hegemônica, que no caso dos educadores correspondem aos interesses do Estado.
- *Pretensão da Verdade*: no contexto escolar é manifestado quando os docentes não desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem a partir das problemáticas vivenciadas pelos alunos.
- *Arrogância Epistemológica*: ocorre à medida que os educadores assumem o papel de transmitir o conhecimento para os alunos, os quais não são considerados sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

- *Negação da descontinuidade Epistemológica como Gênese do Conhecimento*: se manifesta no contexto de sala de aula, quando os docentes não exploram as tensões e os conflitos que perpassaram a construção do conhecimento, por não considerar relevante ou por entender que a discussão dessas questões demanda um tempo que não está disponível, em função da “necessidade” em cumprir toda a grade curricular.

Bomfim (2018) realizou um estudo inicial com professores da EJA de uma escola pública localizada no distrito de Olivença, município de Ilhéus, no estado brasileiro da Bahia, em que por meio de entrevistas, identificou esses quatro Obstáculos Gnosiológicos, sinalizando a necessidade de realizar um Processo Formativo, baseado na Abordagem Temática Freireana, para a superação desses Obstáculos.

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Após identificar a manifestação dos Obstáculos Gnosiológicos em professores que atuam na EJA, conforme apresentado por Bomfim (2018), desenvolveu-se um Processo Formativo de professores em parceria com o GEATEC. A formação foi realizada com sete professores, nas dependências da escola em que atuam os professores entrevistados por Bomfim (2018), durante oito encontros correspondendo a 40 horas de atividades, em Olivença, Distrito de Ilhéus/BA. O Processo Formativo foi realizado tendo como referência a Investigação Temática (Freire, 1987), com base nas etapas de Sousa et al. (2014), quais sejam:

1. *Aproximações iniciais com a comunidade local e escolar*: realizou-se algumas visitas a escola com o objetivo de apresentar a proposta aos professores e firmar uma parceria. Na sequência foram obtidas informações com os moradores e nos blogs regionais de notícias sobre as principais problemáticas que permeiam a comunidade de Olivença;
2. *Apresentação de possíveis situações-limite para a comunidade local*: identificou-se possíveis situações-limite da comunidade, envolvendo uma compreensão acrítica e limitada, acerca de questões relacionadas à atividade de extração de areia e seus impactos para o meio ambiente, bem como um posicionamento acrítico e acomodado com relação aos assuntos de violência, infraestrutura e a falta do sentimento de pertencimento dos moradores daquela região. Essas informações foram organizadas em um portfólio, o qual foi apresentado para a comunidade com o objetivo de identificar a concepção dos moradores e do Poder Público com relação aos problemas apontados;
3. *Legitimação da hipótese*: realizou-se a legitimação das situações-limites com os professores, alunos, moradores e integrantes do poder público do

município de Ilhéus e obteve-se o Tema Gerador 'Olivença: eu vivo em um paraíso esquecido', selecionado pelo fato de envolver as problemáticas locais.

4. *Organização da Programação Curricular*: construiu-se uma Rede Temática, adaptada de Silva (2004), que auxiliou na organização e problematização de práticas educativa, conteúdos, conceitos científicos e ações necessárias para superar as situações-limite. Organizou-se a estruturação do conteúdo em um Plano de Ensino, compreendendo três unidades: "Identidade histórica de Olivença", "Impactos Socioambientais" e "Infraestrutura e Economia", contemplando conteúdos da área de história, geografia, literatura, matemática, física, química e biologia.

Para a obtenção das informações durante o Processo Formativo, realizou-se video-gravações dos oito encontros na íntegra, que foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiuzzi, 2011), tendo como categorias *a priori* os Obstáculos Gnosiológicos: "Medo da Liberdade", "Negação da Descontinuidade Epistemológica como Gênese do Conhecimento", "Pretensão à Verdade Científica" e "Arrogância Epistemológica". Para preservação da identidade dos sujeitos, os nomes dos professores e pesquisadores que participaram das entrevistas e do Processo Formativo foram substituídos pela letra P (professor), seguido por um "numeral": P1, P2, Pn... sendo que D1 corresponde ao vice-diretor. Para identificar os pesquisadores utilizou-se PQ (pesquisador), seguido por um "numeral": Pq1, Pq2, Pqn.

4. INDICATIVOS DA SUPERAÇÃO DOS OBSTÁCULOS GNOSIOLÓGICOS

4.1 *Negação da descontinuidade epistemológica como gênese do conhecimento*

No estudo de Bomfim (2018), alguns professores apresentaram a manifestação do Obstáculo Gnosiológico *Negação da Descontinuidade Epistemológica como gênese do conhecimento*. Isto ocorreu quando os docentes atribuíam neutralidade à produção do conhecimento científico, negando as tensões e conflitos que passam sua produção como uma construção histórico-cultural (Alves, 2014). Por outro lado, na etapa da *Legitimação da Hipótese*, que é o momento em que se obtém o Tema Gerador, os professores apresentaram indicativos da superação do deste Obstáculo, como é possível identificar no extrato da fala de P5:

Esse tema abrange a peculiaridade do local. A falta desse reconhecimento (do potencial de Olivença) tem levado a desvalorização por parte da comunidade. Entender que viver em um lugar tão rico acarreta em uma responsabilidade cultural e social relevante fará toda diferença na ação em defesa dos valores locais. A população fica inerte com relação às situações como poluição, droga,

conflitos agrários pelo desconhecimento de sua história. **Resgatar essa força do passado, junto com a aplicação de novos conhecimentos abrirá novas possibilidades** (P5) (Grifo nosso).

No entender de P5, o resgate do contexto histórico associado a novos conhecimentos abre novas possibilidades, ou seja, conhecer as questões históricas de Olivença auxiliará os sujeitos compreenderem os fatos atuais que influenciam diretamente na economia e infraestrutura da comunidade. Com base em Alves (2014), nota-se que P5 apresenta indicativos da superação da *Negação Epistemológica*, vinculado ao afastamento da postura conservadora, uma vez que, ao afirmar a necessidade do resgate histórico, o mesmo contribui para a reprodução e conservação de uma epistemologia que tem nos aspectos históricos a gênese do conhecimento, negando a neutralidade e a linearidade do contexto de Olivença. Corroborando com essa ideia, P2 afirma:

Acho interessante que dentro desta temática seja trabalhando a autoestima, os direitos e deveres, a identidade [referindo-se ao resgate histórico] e a consciência ambiental dos alunos, que podem se tornar agentes transformadores de sua comunidade. (P2) (Grifo nosso).

P2 argumenta que há necessidade de resgatar os aspectos históricos que permeiam a comunidade, ressaltando que os fatos ocorridos no passado, influenciam a dinâmica atual do Distrito, bem como as ações dos sujeitos que ali residem. Consta-se a superação em algumas compreensões de P2, quando aponta que: “Interessante que dentro desta temática seja trabalhando a autoestima, os direitos e deveres, a identidade [referindo-se ao resgate histórico] (P2)”.

P2 percebe que para a compreensão do Tema Gerador, algumas discussões sobre o histórico de Olivença, direitos e deveres dos cidadãos tornam-se imprescindíveis. Alves (2014), fundamentada nas bases epistemológicas de Paulo Freire, afirma que a construção do conhecimento não ocorre de maneira aleatória, mas conforme as demandas dos problemas apresentados na realidade do sujeito, que no caso de P2, refere-se às situações-limite que constituem o Tema Gerador de Olivença.

Na etapa da *Organização da Programação Curricular*, em que foram construídas as Unidades de Ensino, P3 afirma: “Olha alí, naquela unidade [se referindo à primeira Unidade], **eu posso trazer aspectos da história de Olivença e de Ilhéus para discutir os assuntos do romantismo.** (P3) (Grifo nosso).” Nessa etapa, os professores elaboraram as Unidades de Ensino, em que na Unidade I denominada “Identidade histórica de Olivença” aborda-se a questão histórica da comunidade, e conteúdos relacionados à Desvalorização da cultura local, Demarcação das terras

Indígenas, Valorização da cultura local, Conflitos identitário/preconceito e Conflito territorial. Sendo que o objetivo foi compreender os aspectos históricos, bem como analisar os reflexos dos mesmos nos problemas atuais da comunidade de Olivença.

Levando em consideração as características apresentadas pelos tópicos na Unidade I, P3 afirmou que pode resgatar os aspectos da história local para trabalhar o conteúdo de sua disciplina de Literatura, de modo que fique evidente para os alunos de que forma os conflitos e tensões do passado influenciaram nos problemas atuais da comunidade. No entender de Freire (1968), é por meio dessa troca entre educador e educando, sustentado pelo conhecimento científico, que ocorre a construção do conhecimento acerca da realidade, que no contexto de P3 corresponde aos conteúdos necessários para a compreensão do Tema Gerador. Para o autor, essa prática está vinculada a uma concepção epistemológica que considera os problemas socioculturais, como ponto de partida para construção de novos conhecimentos. Assim, os conteúdos escolares selecionados a partir da demanda concreta da comunidade de Olivença ganham sentido e significado tanto para o educador quanto para o educando, tornando-se conteúdo concreto e instrumento de transformação cultural.

4.2 *Medo da Liberdade*

No estudo de Bomfim (2018), professores também manifestaram o Obstáculo Gnosiológico *Medo da Liberdade*, ao assumirem uma postura passiva, acrítica, carente de problematização e seguiram sugestões estabelecidas pelos documentos oficiais, dificultando a implementação de um currículo crítico.

Na etapa da Aproximação inicial com a comunidade local e escolar, realizou-se problematizações com os professores por meio do vídeo “A coroa do Imperador” que retrata parte da realidade da educação pública no Brasil. Por meio de problematizações, buscou-se compreender as visões que os docentes tinham sobre aspectos como: concepção de educando, planejamento de aula e papel do professor em sala de aula. Quando questionados sobre a importância da participação do educando e o diálogo no processo de ensino e aprendizagem, alguns docentes se posicionaram da seguinte forma:

Na EJA, eu dou os conteúdos próprios da EJA, tirando o eixo 5. Eu comecei a trabalhar um conteúdo com eles, que é equação do segundo grau, que eles têm muita dificuldade. Então, assim, eu pulo um conteúdo e dou outro, *mas dentro do conteúdo deles, dentro do próprio livro que é proposto, que a escola tem como proposta.* (P1) (Grifo nosso).

Corroborando com essa fala, P4 afirma:

Eu também faço a seleção. A gente **tem o material da EJA** que, por sorte, ele já traz muita coisa contextualizada. **Depois que chegou esse material pra EJA mesmo, eu acho que facilitou essa questão da gente selecionar.** Até a parte temática, eles já trazem identidade, e como você vai trabalhar cada tema. Então isso já ajuda muito. O que a gente faz? **Eu sigo aquele conteúdo que foi eleito** (P4) (Grifo nosso).

As afirmações de P1 e P4 denotam que a seleção dos conhecimentos científicos que serão trabalhados em sala de aula está associada com os conteúdos estabelecidos pelos livros didáticos ou documentos oficiais. Nessa condição, os educadores renunciam sua autonomia, tornando-se objetos e não mais sujeitos ativos (Alves, 2012).

Para Alves (2014, p. 101), “as práticas docentes pouco autônomas, baseadas pela reprodução de conteúdos pré-estabelecidos e distantes da realidade dos educandos”, são caracterizadas como Obstáculo Gnosiológico do *Medo da Liberdade*. Ao apresentar certo medo à prática autônoma, conforme constatado nas falas de P1 e P4, os docentes acabam por subordinarem-se aos interesses da cultura hegemônica que valoriza determinados conteúdos, sem considerar as necessidades reais da comunidade escolar. Ao encontra-se imerso nesse Obstáculo, o sujeito internaliza as verdades imposta pelo dominador como única, em consequência não assume sua autonomia e autenticidade. No entender de Dussel (1995), à medida que o sujeito não tem voz, não respeita a sua história ou a sua cultura, não lhe é permitido ser sujeito, passando a ser incorporado pela “totalidade alheia”. Para o autor, “totalizar a exterioridade, sistematizar a alteridade, negar o outro como outro é alienação” (Dussel, 1995, p.60). Nesse sentido, quando o sujeito está submetido à totalidade da cultura hegemônica, passa ser objeto do dominador, perdendo a sua essência, autonomia e autenticidade, tornando-se instrumento do ser de outro.

Para Freire (1987), esses sujeitos subordinados à condição de oprimidos, apresentam-se nas sombras dos opressores, à medida que seguem o que esses lhes determinam. Assim, infere-se que, P1 e P4 “temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o da autonomia”, com isso o Medo de assumir sua liberdade associa-se ao fato de torna-se responsável pelas próprias ações.

Baseando-se em Alves e Silva (2015, p. 182), o *Medo da Liberdade* manifestado nas falas de P1 e P4 compreende aspectos que transcendem a formação, tais como “a cultura escolar arraigada na tradição educacional, limites no tempo de preparação das atividades pedagógicas, salários baixos que exigem jornadas de trabalhos exaustivas, etc.”. Os autores ressaltam que o Medo apontado pelos docentes está ligado ao posicionamento político dos mesmos, uma vez que, ao adotar uma prática excludente estabelecida historicamente, passam a defender concepções, que fortalecem a imposição da cultura hegemônica.

Na etapa da *Apresentação de possíveis Situações-limite* constatou-se, por meio da problematização do vídeo “Bem vindo (a) a Olivença”, evidências de autonomia dos professores em sala de aula. Ao questionar a possibilidade de trabalhar com os alunos as informações da aproximação inicial e do vídeo, os professores se posicionaram da seguinte forma:

Esses temas?... Acredito que sim. (P6),

De certa forma, **alguns desses temas são trabalhados**, mas não com tanta densidade... (P5) (Grifo nosso).

38

Quando questionado de que maneira esse trabalho acontece, P5 afirma:

A gente conversa, ou seja, até que a gente tem algumas informações. Por exemplo, eu não moro aqui, mas eu já conheço bastante coisa por conta do debate que a gente faz aqui, que eles trazem as angústias, as preocupações... **Mas, organizado dessa forma**, a gente, realmente, não tinha trabalhado... (P5) (Grifo nosso).

As falas dos professores expressaram certa dúvida sobre o trabalho desenvolvido a partir dos temas. Todavia, P5 ressalta que embora não morasse na região, trabalhava alguns aspectos da realidade, por meio das informações adquiridas em conversas com os alunos. No entanto, o diálogo estabelecido entre P5 e seus alunos não ocorre de forma sistematizada, ou seja, o professor não organiza as informações sobre a realidade da comunidade para que possam ser trabalhadas em sala de aula. Para Stuaní (2016), não é suficiente partir da realidade dos alunos, uma vez que é preciso um diálogo crítico sobre as situações-limite vivenciadas pelos sujeitos, bem como a interlocução de novos conhecimentos necessários para a compreensão das mesmas. Esse diálogo desenvolvido por P5 diverge da concepção freireana, a qual defende que o diálogo estabelecido entre educador e educando ocorre por meio da problematização da realidade concreta dos sujeitos. Freire (1987) argumenta que:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreende- lá, explica - lá, transforma – lá (Freire, 1987, p.34).

O processo de Investigação Temática apresenta-se como uma alternativa para superação da situação expressa na fala de P5, uma vez que na *Redução Temática* (quarta etapa da Investigação), serão elencadas ações, conteúdos e conhecimentos científicos necessários para a compreensão do Tema Gerador. Apesar de na segunda etapa da Investigação Temática, constar-se manifestações incipientes de autonomia dos professores, os extratos das falas apontam para uma possível progressão desta postura para nas próximas etapas da Investigação Temática.

Na terceira etapa do Processo Formativo, juntamente com os professores foram problematizadas as situações-limite de Olivença, objetivando-se a *Legitimação do Tema Gerador*. Nesse momento, os educadores apresentaram-se apreensivos, seguidas de um intervalo de silêncio, denotando insegurança para eleição do Tema Gerador. Até que P5 posicionou-se:

Eu acho que [...] do que foi apresentado, eu acho que a questão da cidadania é algo que precisa ser trabalhado. O que vocês acham? Porque é uma questão que [...] é abrangente. (P5).

39

Na sequência, outros professores apresentaram aspectos que poderiam ser discutidos:

Os próprios valores né?! [...] Talvez a questão de identidade (P6).

Violência. Porque eles pensam que violência é só homicídio (D1).

Eu acho que “Identidade e Pertencimento”. Eu acho que é um tema mais aberto (P5).

Assim, pelo portfólio, pela fala dos moradores, eu vi que o “Meio Ambiente” está em todas (falas). Agora assim, eu entendi o que P5 disse em relação à “identidade e pertencimento” assim: se eu me identifico, se eu pertencço a esse meio, eu vou lutar por ele. Vou lutar pelo fim da violência, vou ter que lutar pelo fim dessa desigualdade. Entende? (P6).

Constatou-se, nas falas de P5, P6 e D1, que questões como “Cidadania”, “Valores”, “Violência”, “Meio Ambiente”, “Identidade e Pertencimento” necessitam ser levadas e discutidas de forma emergencial em sala de aula. Pode-se inferir, com base nas falas, que há indicativos da superação do *Medo da Liberdade*, à medida que os professores elegem questões para serem trabalhadas em sala de aula, que emergem das necessidades de Olivença e extrapolam o livro didático. Isso porque os professores afastam-se dos conteúdos tradicionalmente bancários, já estabelecidos

previamente, para contemplar assuntos vinculados à realidade do aluno (Rocha, 2013). Com isso, o docente aproxima-se da construção de um currículo crítico e reflexivo no ensino de Ciências, que influencia em novos processos organizacionais, promovendo a reconstrução de novos sentidos, significados, valores e ideologias na escola (Silva, 2004).

Há uma sintonia entre os posicionamentos dos professores com as ideias de Alves e Silva (2015), pois P5, P6 e D1 ao assumirem uma postura autônoma, distanciam-se da reprodução dos conteúdos pré-estabelecidos, apresentando a possibilidade de trabalhar em sala de aula questões que permeiam a realidade do aluno, fomentam, a implementação do currículo crítico reflexivo defendido pelos autores.

Na etapa da *Organização da Programação Curricular*, ocorreu a elaboração de Planos de Aula, seguindo a dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2009). Constatou-se que os docentes não selecionaram qualquer conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, a priori identificaram as situações-limites e na sequência apontaram o conteúdo científico necessário para a compreensão crítica da mesma, conforme o extrato da fala: “*Os impactos causados pelo areal, temos que falar. Desmatamento, Destruição* (P4).” P4 aponta a necessidade de trabalhar assuntos relacionados ao desmatamento e destruição ambiental para que os moradores possam compreender os impactos causados pela extração de areia. Esse posicionamento está vinculado à situação-limite que denota uma alienação por parte dos moradores, diante dos problemas causados pelo areal, expressos nos extratos das falas:

40

Eu fiquei muito surpresa com o areal, é aquela questão mesmo, dá problema, prejuízo para todo mundo, mas, mas ele financia isso, financia aquilo. Esse é o grande problema e as pessoas ganham nesse aspecto, entendeu? Ele dá patrocínio, ele financia, seu filho está doente, precisa ir para São Paulo, ele vai lá paga a passagem, Entendeu? Então, é esse lado. Parece com o tráfico no Rio de Janeiro, sabe? É um tráfico que a gente não quer, mas ele ajuda a comunidade (P3).

Na análise dessa situação-limite, P3 elenca os conteúdos da sua área que considera relevante para que os sujeitos compreendam que essa atividade extrativista pode gerar inúmeros problemas ambientais para Olivença. Para além da seleção de conteúdos, conhecimentos e ações, os educadores estruturaram o Tema Gerador em três Unidades de Ensino: I - Identidade Histórica de Olivença; II – Impactos socioambientais; III – Infraestrutura e Economia.

Há indícios da superação do *Medo da Liberdade*, à medida que os professores apresentam-se ativos no processo de estruturação das Unidades de Ensino e seleção dos conteúdos. As posturas de P3, P5, P6 e D1 apresentam indicativos da superação da cultura arraigada na Rede Pública brasileira, a qual compreende que os conteúdos escolares estão pré-estabelecidos em apostilas, livros didáticos e documentos oficiais. Além disso, constata-se na estruturação da Unidade II, que os professores compreenderam a relevância de discutir em sala de aula os impactos causados pelo areal. Tal posicionamento indica a superação do Medo, pois mesmo sabendo que os responsáveis são sujeitos violentos e uma parte da comunidade defende a extração de areia, os professores não se intimidaram e apontaram a necessidade de discutir essa questão em sala de aula.

4.3 *Pretensão à verdade científica*

O Obstáculo da *Pretensão à Verdade Científica* foi manifestado pelos professores no estudo de Bomfim (2018) quando eles reduziram o processo de ensino e aprendizagem à transmissão de conteúdos comprovados cientificamente, caracterizando a educação como uma verdadeira invasão cultural. Como mencionado anteriormente, na etapa da *Aproximação inicial com a comunidade local e escolar*, realizou-se problematizações com os professores por meio do vídeo “A coroa do Imperador”, buscando compreender, como os mesmos realizavam os planejamentos de suas aulas. Quando se questionou os educadores sobre a importância de levar em consideração a realidade dos alunos para a estruturação das aulas, P1 afirmou:

Eu apresento o conteúdo que eu quero trabalhar com eles e antes de iniciar eu procuro dar alguns exemplos que relacionem com o dia a dia deles. (P1).

P1 explicita que o planejamento da aula ocorre independente da realidade dos alunos, mas à medida que ministra o conteúdo tenta relacionar com o dia a dia dos mesmos. P3 corrobora com a ideia de P1 e afirma:

À noite já é outro público. Um público que você vai chegar, aí eles já vão tá muito mais calmos. Aí você vai passar o conteúdo. Você vai exemplificando, contextualizando aquilo que você tá na realidade (P3).

As situações expressas nas falas de P1 e P3 explicitam que a base da estruturação das aulas não está vinculada à realidade do aluno, sendo esta utilizada apenas para exemplificar questões do conteúdo ministrado. Nessas condições, o ensino e a aprendizagem ocorrem ignorando o conhecimento e as contradições sociais vividas pelos educandos (Alves, 2014).

Para Alves (2014), o Obstáculo Gnosiológico *Pretensão à verdade Científica* manifesta-se no contexto escolar quando o docente estabelece uma prática unidirecional, por meio da imposição de sentidos, valores e significado, desconsiderando os conhecimentos, a cultura e a participação dos alunos. Os conteúdos ministrados por P1 e P3 são selecionados sem considerar os problemas vivenciados pela comunidade, supervalorizando os conteúdos pré-estabelecidos pela programação curricular da escola, independente do significado que os mesmos apresentam para os alunos.

No contexto da EJA, a manifestação da *Pretensão à verdade científica* é um problema ainda maior, pois Freire (1987) afirma que a educação de adultos (na perspectiva da educação popular) exige à compreensão do conteúdo e à sensibilidade dos educadores. Uma destas exigências também está associada à necessidade dos educadores compreenderem as contradições sociais vividas pelos alunos. No entanto, tal postura não é expressa nas falas de P1 e P3, que utilizam da realidade do aluno apenas para citar exemplos. Para Freire (1987, p. 22), “não é possível educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares” é preciso que os educadores possam conhecer a realidade da comunidade local e escolar, para trabalhar a partir das necessidades apresentadas pelos educandos. O autor aponta que a estruturação dos conteúdos não pode estar desvinculada da realidade da comunidade, mas deve servir como base para o desenvolvimento da prática pedagógica.

42

Na etapa da *Apresentação de possíveis Situações-limite*, nota-se que os professores trabalham em sala de aula com alguns elementos utilizados na Codificação e Descodificação, quando Pq3 questionou:

Mas iai?! As questões abordadas no vídeo e sistematizadas por vocês (professores) nos cartazes, como exemplo as questões ambientais, o areal, a poluição das praias. Vocês acham o quê? Poderiam ser trabalhadas em sala de aula? (Pq3) Acho que sim (P4.). De certa forma, alguns desses temas são trabalhados, mas não com tanta densidade. A gente conversa, ou seja, até que a gente tem algumas informações. Por exemplo, eu não moro aqui, mas eu já conheço bastante coisa por conta do debate que a gente faz aqui, que eles trazem as angústias, as preocupações. Mas, organizado dessa forma, a gente, realmente, não tinha trabalhado (P5).

Nos extratos das falas de P4 e P5, notou-se que os mesmos já trabalharam com algumas das temáticas apresentadas na Descodificação (no vídeo e nos cartazes construídos pelos Professores). Todavia, P5 ressalta que esse trabalho não ocorreu com a riqueza de detalhes sistematizados e apresentados na Codificação e Descodificação. Nessa etapa da *Apresentação de possíveis Situações-limite* não foram evidenciados posicionamentos dos docentes que expressaram indicativos da

superação do Obstáculo Gnosiológica *Pretensão à verdade científica*. Contudo, as Codificações e Descodificações realizadas nessa etapa são relevantes para que os professores tenham um contato direto com algumas das problemáticas vivenciadas pela comunidade e possam utiliza-las na estruturação das aulas.

Para Freire (1987), a Codificação realizada na Investigação Temática corresponde às representações das situações existências, enquanto que as Descodificações referem-se à análise crítica desta “situação codificada”. Silva (2004) argumenta que as Codificações e Descodificações são imprescindíveis na estruturação de uma proposta educacional, uma vez que, por meio destas, serão discutidas e legitimadas as contradições sociais vivenciadas pela comunidade local e escolar. Assim, com o vídeo “Bem Vindo(a) a Olivença” foram apresentados aos professores características específicas (histórico, econômicos, cultural) daquele espaço, motivando P5 perceber que há possibilidade de sistematizar as informações acerca das problemáticas de Olivença.

A Descodificação, entendida por Freire (1987, p. 6) como a “análise e consequente reconstituição da situação vivida”, pode auxiliar na superação da *Pretensão à Verdade Científica*, uma vez que fomenta no sujeito o desenvolvimento de um olhar sistematizado e crítico da sua realidade, bem como propicia a compreensão de problemáticas que na maioria das vezes são desconhecidas. Isto ocorre, pois na Descodificação, durante o Processo de Formação, o professor analisa as informações da realidade da comunidade, explanando sua concepção sobre os recortes apresentados.

Na etapa da *Organização da Programação Curricular*, os professores elencaram alguns conhecimentos, conteúdos e ações para a superação das visões limitadas apresentadas pela comunidade e poder público, apontando indicativos da superação do Obstáculo *Pretensão à verdade científica*, como ilustra a fala de P5:

Acho que seria interessante também estudarmos a cultura indígena. Certo dia um aluno me falou que não gostava de índios, que achava todos preguiçosos. Eu expliquei que não era bem assim, eles apresentavam outros costumes e outra cultura. Por isso, e acho interessante trabalhar a cultura indígena em sala de aula. O que é cultura indígena? Até eu mesmo não sabia dessa história do massacre do cururupe (fato apresentado no vídeo). Porque o não conhecimento da história leva a essa desvalorização do povo indígena (P5).

O professor P5 apontou a necessidade de trabalhar em sala de aula aspectos da cultura indígena, pois o mesmo entende que o desconhecimento da história e cultura leva a discriminação e desvalorização dos índios. Já P2, referiu-se uma visão equivocada expressa na fala de um aluno e afirmou:

Tenho que trabalhar também o “salitro” (referindo a um termo da fala de um aluno). Nesse caso, envolvem as propriedades químicas e físicas. Dá para trabalhar um monte de coisa (P2).

Com relação aos aspectos relacionados ao areal, P4 ressaltou a importância de abordar os impactos ambientais causados pela extração da areia: “Da parte do areial, temos que falar dos impactos, como o desmatamento. Podemos falar também dos impactos da extração da areia sobre os ciclos biogeoquímicos (P4)”.

Os extratos das falas de P2, P4 e P5 evidenciam que os professores durante as aulas ministradas, elencaram alguns conhecimentos relevantes para a superação de algumas compreensões limitadas apresentadas pela comunidade de Olivença. Ao assumir essa postura, os professores opõe-se a cultura impregnada nos espaços formais de ensino, que defende uma prática pedagógica tradicional, com currículos historicamente preestabelecidos. Para Silva (2004), um dos desafios encontrados na escola está relacionado à seleção de conteúdos que condizentes com a realidade dos alunos, pois normalmente os docentes aceitam conteúdos disciplinares que não condizem com os sujeitos e com o contexto que os mesmos estão inseridos.

44

Identificou-se, também, a superação em algumas compreensões de P4, se comparado com seu posicionamento na entrevista semiestruturada realizada por Bomfim (2018), quando o mesmo afirma que:

A realidade deve servir de base, mas não é isso que acontece e é muito difícil fazer isso. Eu acho que é o ideal, mas não é o real. Não é o que eu faço (P4) - Bomfim (2018, p.111).

Nessa fala, P4 considera que no cenário educacional ideal, a realidade dos alunos deve orientar o desenvolvimento das aulas, mas na prática isso não ocorre. Durante o Processo Formativo esse mesmo professor admite a relevância de estabelecer alguns conteúdos a partir dos problemas ambientais causados pela extração da areia.

Os extratos das falas de P2, P4 e P5 estão em consonância com as análises de Alves (2014), pois a autora argumenta que o processo de ensino e aprendizagem em que os limites explicativos da realidade dos educandos são considerados, rompem com a imposição de visões, conhecimento, ideias e significados. Para Freire (1981, p.

14), uma prática educativa efetiva não se dá de forma aleatória, mas consideram-se aspectos do “contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político”. Nessa perspectiva, o ensino não ocorre a partir da invasão cultural, mas por meio da demanda social dos sujeitos.

Ao elencar os conteúdos a serem ministrados na sala de aula, a partir da realidade dos alunos, P2, P4 e P5 rompem com os pressupostos da escola tradicional, uma vez que esses fomentam a “separação dos sujeitos a partir de conteúdos alienados e alienantes, anacrônicos e descontextualizados” (Silva, 2004, p. 19). Com isso, os professores superam um cenário educacional, o qual é impregnado pela memorização de conteúdos e utilizam-se da realidade dos alunos apenas para citar exemplos.

4.4 *Arrogância epistemológica*

No primeiro encontro do Processo Formativo, em que se buscou compreender as visões dos educadores sobre o papel do professor, identificou-se o Obstáculo Gnosiológico da *Arrogância Epistemológica*, expressa por P1:

Assim, que houve muito conflito (professor e os alunos), porque eu queria ensinar algo que eles (alunos) não estavam aptos a receber. Tanto que esse ano, eu trabalho no segundo e terceiro ano também, e eu não dou o conteúdo da série. Eu faço revisão, porque não adianta dar o conteúdo que é da série, porque eles não vão pegar (P1).

No discurso P1, nota-se que sua relação com os alunos é permeada por alguns conflitos, associados ao fato do professor entender que os educandos não estão habilitados para “pegar” determinados conteúdos. Como consequência desta situação, o docente seleciona os conteúdos que julga condizente com a “aptidão” do aluno “receber”. Para Freire (1996), um educador deve respeitar os saberes dos educandos, pois chegam deles saberes que são socialmente construídos na prática. Essa não foi a postura assumida por P1, uma vez que não há valorização dos saberes dos educandos. Tendo como referência Alves e Silva (2015), constata-se a *Arrogância Epistemológica* na fala de P1, uma vez que o educador apresenta-se intolerante com os conhecimentos e limites explicativos apresentados pelos alunos. Alves (2014) argumenta que os professores ao estarem imersos nesse Obstáculo ignoram que o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer de forma horizontal, considerando os educandos como sujeitos ativos do processo.

Na etapa da *Legitimação da Hipótese* foram problematizadas as situações-limite evidenciadas na Codificação e na Descodificação, com objetivo de legitimar o Tema Gerador “Olivença: eu vivo em um paraíso esquecido”. Neste momento, P3 manifestou interesse em trabalhar com a proposta, afirmando a possibilidade de compreender algumas questões da realidade de Olivença:

Eu vejo assim, então assim, ao meu ver. Gostei, eu quero fazer essa proposta! Assim, é, tem esse medo, tem um pouco de conhecimento (com relação à realidade da comunidade)? Sim! Mas esse conhecimento que eu não tinha, tem que tá buscando. Mas a maioria é medo mesmo, é medo! (P3).

O extrato da fala de P3 denota humildade em reconhecer a necessidade de novos conhecimentos relacionados à comunidade de Olivença para trabalhar a partir do Tema Gerador. Ao assumir essa postura, P3 rompe com as barreiras da arrogância e compreende que o processo de ensino e aprendizagem não ocorre numa relação autoritária, mas se dá na construção coletiva de conhecimentos em que educando e educador apresentam saberes fundamentais que precisam ser respeitados em todo o processo (Alves, 2014).

46

Dussel (1995, p.8) aponta que ao “aceitar o argumento do outro supõe aceitar ao outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual”. O autor reitera que a relação igualitária estabelecida entre os sujeitos, proporciona a desconstrução do sistema opressor, permitindo que os oprimidos possam participar ativamente das tomadas de decisões. Com isso, o sujeito que anteriormente era opressor passa assumir uma nova postura, valorizando os saberes dos outros sujeitos (antes vistos como objetos). Freire (1997, p. 37) argumenta que ao assumir uma postura humilde o docente reconhece que “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência”. Isto é, tanto os discentes como docentes apresentam saberes que precisam ser respeitados, levando o educador a compreender que o processo de ensino e aprendizagem não ocorre de forma unilateral, mas se constitui em um coletivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente Processo Formativo apresenta potencial Gnosiológico, uma vez que há indicativos da superação dos seguintes Obstáculos Gnosiológicos, nas etapas do processo de Investigação Temática:

Negação Epistemológica como Gênese do Conhecimento: nas etapas da Legitimação da Hipótese e Organização da Programação curricular em que os educadores expressaram maior consciência com relação aos critérios utilizados para a seleção de conhecimento a partir do Tema Gerador, e constataam o papel social do conteúdo escolar, compreendendo que a seleção dos conteúdos científicos deve ocorrer a partir da demanda social da comunidade;

Medo da Liberdade: foi localizada na etapa da *Aproximação com a comunidade local e escolar*, todavia, nas etapas subsequentes há indicativos da superação deste obstáculo principalmente relacionado à seleção dos conteúdos que serão ministrados, tendo maior destaque na quarta etapa que corresponde a *Organização da Programação Curricular*. Isto ocorre quando o educador compreende-se como sujeito ativo do processo, autônomo para selecionar os conteúdos relevantes para que os educandos compreendam as situações-limite que envolvem o Tema Gerador. Além disso, ao superar o medo na sua prática, o docente cria expectativas de superação dos problemas locais, motivando a comunidade local e escolar buscar por melhores condições para o Distrito de Olivença.

Pretensão à verdade científica: identificada na etapa da *Aproximação com a comunidade local e escolar* e na segunda etapa - *Apresentação de possíveis Situações-limite* - foram apresentados alguns indicativos de que as informações obtidas nas Codificações e Descodificações proporcionarão subsídios para que nas etapas posteriores, os professores possam estruturar suas práticas pedagógicas a partir das informações sistematizadas sobre a realidade dos educandos. Já na quarta etapa – *Organização da Programação Curricular*- há indicativos da superação da *Pretensão à verdade científica*, durante a construção da Rede Temática. Com isso, a Investigação Temática fomentou a importância de dialogar com a comunidade de Olivença, obtendo-se a visão de mundo dos sujeitos que nela vivem que será ponto de referência para selecionar e elaborar os conteúdos e conhecimentos necessários para serem trabalhados em sala de aula.

Arrogância epistemológica: presente na *Aproximação com a comunidade local e escolar*. Não obstante, na etapa da *Legitimação da Hipótese* há indicativos da superação deste obstáculo, em que professores assumem uma postura humildade, ressaltando que precisar conhecer mais da realidade de Olivença para trabalhar com o Tema Gerador em sala de aula. Com isso, os professores reconhecem a educação como um processo de compreensão da realidade que os sujeitos estão inseridos, com vistas à possibilidade de análise crítica e transformação das problemáticas sociais apontadas ao longo da Investigação Temática.

Para melhor compreender a superação dos Obstáculos Gnosiológicos durante o Processo Formativo de professores, laborou-se a Escala Gnosiológica que ilustra a manifestação dos obstáculos, bem como a superação dos mesmos, durante as etapas da Investigação Temática, conforme apresentado na Figura 1.

FIGURA 1

Escala Gnosiológica				
Etapas da Investigação Temática	Negação da Descontinuidade Epistemológica como gênese do conhecimento	Medo da Liberdade	Pretensão à Verdade Científica	Arrogância Epistemológica
1ª Aproximação inicial com a comunidade local e escolar	Amarelo	Azul escuro	Verde escuro	Laranja
2ª Apresentação de possíveis situações-limite para a comunidade local	Amarelo claro	Azul médio	Verde médio	Laranja claro
3ª Legitimação da hipótese	Amarelo muito claro	Azul claro	Verde claro	Laranja muito claro
4ª Organização da Programação Curricular	Amarelo muito claro	Azul muito claro	Verde muito claro	Laranja muito claro

Fonte: Bomfim (2018, p.119).

A Escala, composta pelas etapas da Investigação Temática (coluna vertical) e pelos Obstáculos Gnosiológicos (primeira linha horizontal), ilustra a síntese das compreensões apresentadas pelos professores, ao decorrer do Processo Formativo realizado em Olivença. As tonalidades escuras representam a manifestação do Obstáculo, enquanto que as tonalidades claras apresentam indicativos da superação dos mesmos. O principal objetivo desta escala consiste em ilustrar a variação do Obstáculo, apresentando as etapas da Investigação que mais contribuíram para a superação do mesmo, que nesse caso, corresponde a *Legitimação da Hipótese* e *Organização da Programação Curricular*.

As análises do Processo Formativo corroboram com os apontamentos realizados por Coelho (2010), Alves e Silva (2015) e Bomfim (2018), ao afirmarem que o desenvolvimento de Processos Formativos balizados nos pressupostos freireanos pode indicar a superação de situações-limite em uma dimensão pedagógica. Além disso, constata-se que o Potencial Gnosiológico da Abordagem Temática Freireana é o primeiro passo para a superação dos Obstáculos Gnosiológicos, pois o mesmo pode propiciar outros elementos, sinalizados por Stuaní (2016), como a reflexão em torno da prática (praxiologia), a seleção dos conteúdos científicos (epistemologia) e a compreensão das vivências da comunidade (ontologia). Defende-se, assim, a

formação docente na perspectiva freireana, em que a formação não está limitada aos cursos de capacitação, oficinas ou palestras, mas ocorre ao longo de toda vida. Essa formação, entendida como permanente (Stuani, 2016) proporciona ao docente momentos de reflexão crítica sobre sua própria prática, fomentando compreensões que o processo de ensino e aprendizagem ocorre a partir da realidade da comunidade local e escolar.

REFERÊNCIAS

- Alves, A. H. B. (2014). *Manifestações de obstáculos gnosiológicos para a seleção de conteúdos na implementação de um currículo crítico em ciências*. (Dissertação Mestrado). PPGE: UFSCar, Sorocaba.
- Alves, A. H. B. e Silva, A. F.G. (2015). Manifestações de Obstáculos Gnosiológicos para a Seleção de Conteúdos na Implementação de um Currículo Crítico em Ciências Naturais. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 8 (1), 181-2017. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n1p181>.
- Alves, A. H. B. (2012). *Critérios para a seleção dos conteúdos: a importância da contextualização para o ensino de ciências* (Monografia). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.
- Bomfim, M. G. (2018). *O Potencial Gnosiológico da Abordagem Temática Freireana: um olhar sobre o processo formativo de professores da EJA*. (Dissertação Mestrado). PPGET, UESC, Ilhéus, Bahia.
- Coelho, J. C. (2010). *Processos Formativos na Direção da Educação Transformadora: temas-dobradora como contribuição para abordagem temática* (Tese Doutorado). PPGET, UFSC, Florianópolis.
- Delizoicov, D. (1982). *Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau*. (Dissertação Mestrado). USP, São Paulo.
- Delizoicov, D., Angotti, J. A., e Pernambuco, M. M. (2009). *Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos* (4a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Dussel, E. (1995). *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. Trad. de George I. Maissiat. São Paulo: Paulus.
- Freire, P. (1968). *Educação como prática para liberdade*. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'água.
- Japiassú, H., e Marcondes, D. (2001). *Dicionário Básico de Filosofia* 3ª ed. Rio de Janeiro.
- Lambach, M. (2013). *Formação Permanente de Professores de Química da EJA na Perspectiva Dialógico-Problematizadora Freireana* (Tese de Doutorado). PPGECT, UFSC, Florianópolis.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. (2a. ed.) Ijuí: UNIJUÍ.
- Rocha, C.C. (2013). "Bora vê quem pode mais": Uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia) (Tese de doutorado). PPGAS, UFSC, Florianópolis.
- Silva, A. F. G. (2004). *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas* (Tese de doutorado). PUC, São Paulo, São Paulo.
- Sousa, P. S., Solino, A. P., Figueiredo, P. S., & Gehlen, S. T. (2014). Investigação Temática no Contexto do Ensino de Ciências: Relações entre a Abordagem Temática Freireana e a Práxis Curricular via Tema Gerador. *Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 7(2), 155-177. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38222>.
- Stuani, G. M. (2016). *Abordagem Temática Freireana: uma concepção de formação permanente dos professores de Ciências* (Tese de doutorado). PPGECT, UFSC, Florianópolis.

As religiões afro-brasileiras na escola

The Afro-Brazilian religions in school

Guilherme Paiva de Carvalho

Eliane Anselmo da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Brasil

Resumo

O artigo aborda as representações de professores/as da educação básica sobre as religiões afro-brasileiras. Para tanto, o estudo utiliza um método qualitativo baseado na técnica de entrevista semiestruturada e na análise de conteúdo. A concepção de representação, formulada por teorias que compõem os estudos culturais, é uma referência para a análise da visão dos/as professores/as sobre as religiões afro-brasileiras. No sistema educacional brasileiro, as culturas africanas e afro-brasileiras tornaram-se conteúdos obrigatórios na educação básica com a Lei 10.639/2003, incorporada pela Lei 11.645/2008. Com o racismo simbólico constituído na história da sociedade brasileira, são construídas formas estereotipadas de representação e estigmas sobre as religiões afro-brasileiras. Os resultados da pesquisa mostram que formas estereotipadas de representação podem ser observadas na perspectiva de profissionais da educação básica que não tiveram contato com conhecimentos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Por outro lado, cursos de formação continuada proporcionam uma visão mais abrangente sobre as religiões de matriz africana e formas incipientes de ruptura epistemológica na educação brasileira.

Palavras-chave: cultura afro-brasileira; representação; educação; religião.

Abstract

The article approaches the representations of teachers that work in basic education, about the Afro-Brazilian religions. In order to do so, the study utilizes a qualitative method based on technical semi-structured interviews and in the analysis of the content. The conception of representation, formulated by theories that compose the culture studies, is a reference for the analysis of the vision of teachers about the Afro-Brazilian religions. For the culture studies, the representation connects meaning, language and culture. In the Brazilian educational system, the African and Afro-Brazilian cultures became obligatory in contents of basic education with the Law 10.639/2003, incorporated for the Law 11.645/2008. With the symbolic racism constituted in the history of Brazilian society are constructed stereotypical forms of representation and stigmas about the Afro-Brazilian religions. These stereotypical forms of representation can be observed in the perspectives of professionals of basic education that didn't have contact with knowledges about the African and Afro-Brazilian cultures. On the other side, the courses of continued formation propitiate a vision more comprehensive about the Afro-Brazilian religions and incipient forms of epistemological rupture in Brazilian education.

Keywords: Afro-Brazilian Culture; Representation; Education; Religion.

1. INTRODUÇÃO

A investigação aborda o tema das religiões de matriz africana no espaço escolar, levando em consideração a problemática das relações étnico-raciais no âmbito do sistema educacional brasileiro e os impactos de programas de formação continuada de professores/as na educação básica, na modalidade de Educação a Distância (EAD). Assim, o estudo propõe analisar as representações de profissionais do magistério da educação básica da rede pública de ensino sobre as religiões afro-brasileiras.

Na sociedade brasileira, as desigualdades de gênero, classe, “raça” e etnia originaram-se de uma cultura influenciada por uma visão eurocêntrica correspondente à dimensão simbólica e a relações complexas de poder. Tendo uma sociedade constituída pela pluralidade étnica, o Estado brasileiro forjou a construção de uma identidade nacional baseada em uma perspectiva monocultural e no mito da democracia racial. Até praticamente o final do século XX, a temática da diversidade cultural e étnica foi desconsiderada pelo sistema educacional, mesmo considerando o caráter multicultural da sociedade brasileira (Candau, 2008).

52

A definição de papéis sociais subalternos para homens e mulheres miscigenados/as, afro-brasileiros/as e indígenas, articulada a esta estrutura se reflete na estratificação social e na reprodução de desigualdades de gênero, classe e etnia. De acordo com Azevedo (2000), o sistema educacional no Brasil instituiu uma estrutura caracterizada pela estratificação social e a desigualdade econômica.

No Brasil, é somente com a Constituição Federal de 1988 que teve início um processo de reconhecimento, por parte do Estado, dos direitos de grupos sociais afro-brasileiros e populações indígenas preservarem a sua cultura e as suas tradições. No final do século XX e início do XXI, as políticas educacionais passaram a enfatizar o caráter multicultural e a diversidade étnica da sociedade. Com isto, há um reconhecimento, no âmbito normativo, das contribuições das culturas indígenas e afro-brasileiras para a formação cultural do país.

Durante os governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula, são criadas políticas educacionais que destacam a relevância da compreensão da diversidade cultural para a formação de uma consciência cidadã, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997, a Lei 10.639/2003, incorporada pela Lei 11.645/2008, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que enfatiza o estudo das culturas africanas e afro-brasileiras em todos os níveis de ensino, as Diretrizes para Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola (Carvalho; Silva, 2015).

Considerando esses aspectos, propôs-se na pesquisa analisar o modo como profissionais do magistério da educação básica, que lecionam em cidades próximas a comunidades quilombolas da região Oeste do Rio Grande do Norte, além de professores/as que concluíram cursos de formação continuada que abordaram a temática das relações étnico-raciais, representam as religiões afro-brasileiras. Os resultados da pesquisa oferecem subsídios para refletir sobre a relevância do espaço escolar para a compreensão da diversidade cultural, no combate ao racismo e a formas de discriminação, bem como na promoção da igualdade no que concerne às relações étnico-raciais.

Nesta perspectiva, políticas educacionais e programas de formação continuada de educadores/as, implantados no Brasil durante o final do século XX e a primeira década do século XXI, têm como finalidade proporcionar o reconhecimento da diversidade cultural na instituição escolar. É importante verificar os impactos de tais programas no sentido da inclusão da temática referente às relações étnico-raciais na educação de meninas e meninos, possibilitando uma reflexão crítica sobre a diversidade cultural que caracteriza o país.

Para a realização da pesquisa foram entrevistados/as 30 (trinta) professores/as que lecionam na educação básica da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte (RN), no período de agosto a setembro de 2014 e maio a junho de 2015, sendo 15 (quinze) profissionais que lecionam em cidades próximas a comunidades quilombolas, nos municípios de Portalegre (RN), Patu (RN), Assu (RN) e Ipanguaçu (RN); e 15 (quinze) que concluíram o curso de formação continuada “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, ofertado na modalidade de EAD pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nas cidades de Encanto (RN), Martins (RN), Felipe Guerra (RN), Nísia Floresta (RN), Serra Caiada (RN), Riacho da Cruz (RN) e Lucrecia (RN). Assim, a pesquisa propõe comparar a visão de profissionais do magistério que não realizaram cursos de formação continuada e lecionam em cidades próximas a comunidades quilombolas com a perspectiva de professores/as que tiveram contato com conteúdos sobre a diversidade cultural e as relações étnico-raciais.

A escolha do método de entrevista semiestruturada e da abordagem qualitativa deve-se ao fato da investigação propor analisar aspectos subjetivos referentes às representações de professores/as. Bardin (2011, p.34) sugere que “a análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’ [...]”, sendo utilizada na apuração de dados com conteúdos subjetivos. Para analisar a visão de profissionais do magistério da educação básica sobre as religiões afro-brasileiras, o estudo tomou como referência o conceito de representação a partir da perspectiva dos estudos culturais.

2. CULTURA, SISTEMAS SIMBÓLICOS E REPRESENTAÇÃO

A cultura pode ser entendida como um sistema de significação partilhado pelo grupo social. O sistema simbólico representa a realidade. No mundo simbólico encontram-se crenças, valores e ideologias que compõem o sistema cultural de determinado grupo. Pessoas ou grupos sociais podem ser representados de forma parcial, ou simplificada pelo sistema de símbolos. A invisibilidade e a construção de estereótipos sobre valores culturais de grupos marginalizados, nos livros didáticos e no cotidiano da escola, por exemplo, têm como efeito práticas de discriminação e menosprezo em decorrência da formação de uma visão distorcida, ou simplificada da pessoa estigmatizada.

Pesquisas no campo da educação evidenciam a aplicabilidade do conceito de representações para a análise de aspectos subjetivos associados à visão dos indivíduos sobre a realidade. “Ligada a formações culturais e saberes de determinados grupos, a representação social possui uma dimensão simbólica e significativa relacionada a contextos locais específicos” (Carvalho, 2017, p.759-760). A representação está associada a estruturas e sistemas simbólicos que envolvem práticas discursivas e significados atribuídos a grupos sociais, a indivíduos, ou a manifestações culturais e religiosas.

54

As representações podem ser constituídas de maneira estereotipada, produzindo estigmas em relação a pessoas e determinados grupos sociais. No Brasil, representações estereotipadas são associadas às culturas afro-brasileiras e indígenas. Tal aspecto pode ser observado tanto nos livros didáticos quanto no cotidiano da escola. “Em relação à matriz africana, na maioria dos livros didáticos que conhecemos, o ensino sobre a África é geralmente ausente ou é apresentado de modo distorcido ou de forma estereotipada” (Munanga; Gomes, 2006, p.18).

Dessa maneira, diferentemente de países como os Estados Unidos e a África do Sul, que tinham formas de segregação racial no sistema legislativo, na sociedade brasileira o racismo se evidencia no sistema simbólico, reforçado pela invisibilidade e a construção de estereótipos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. No âmbito da educação brasileira, “a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa” (Gomes, 2012, p.105). A concepção do silêncio, entendida como ritual pedagógico no espaço escolar no tocante às

formas de discriminação racial, bem como com relação às culturas africanas e afro-brasileiras, foi demonstrada pelas pesquisas realizadas por Gonçalves (1985; 1987) na educação básica do Brasil, na década de 1980.

Assim, na sociedade brasileira, o racismo possui especificidades associadas ao mito da democracia racial, baseado na suposta convivência harmônica entre diferentes grupos étnicos. De acordo com Schwarcz (2013, p.78), no Brasil se formou “um racismo sem cara, que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade das leis e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação”, afirmando-se “de forma privada”, dependendo, no entanto, “da esfera pública para sua explicitação [...]”.

Representações estereotipadas e formas de discriminação racial estão associadas a práticas de significação que constituem os sistemas simbólicos. No tocante ao conceito de representação, Hall (2010) se refere à construção de estereótipos no sistema simbólico. Modos de representação de um determinado grupo social podem ser concebidos como símbolos de um tabu, tendo como efeito a construção de estigmas, a invisibilidade e a exclusão do grupo. As diferenças podem ser desconsideradas pelo sistema simbólico, como é o caso da omissão de diferenças de “raça”, classe e gênero na afirmação da identidade. Os processos de constituição de identidades “funcionam por meio da exclusão, por meio da construção discursiva de um exterior constitutivo e da produção de sujeitos [...] marginalizados, aparentemente fora do campo simbólico [...]” (Hall, 2000, p.129).

Outro aspecto relevante em relação aos sistemas simbólicos é que as representações podem ocorrer mediante processos de marcação das diferenças. “Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*” (Woodward, 2000, p.39). Sistemas classificatórios estabelecem diferenças simbólicas e sociais correspondentes a modos de identificação cultural e manifestações religiosas. Nos processos de formação dos sistemas simbólicos, “a diferença pode ser construída negativamente — por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ [...]” (Woodward, 2000, p.50), ou como indivíduos indesejados pela maioria do grupo. Esse modo de construção da identidade é observado no tocante às religiões afro-brasileiras.

Nilma Gomes (2012) apresenta uma contribuição importante para uma análise acerca das representações de professores/as sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Referindo-se à promulgação da Lei 10.639/2003, Gomes (2012, p.106) ressalta

que o paradigma epistemológico se caracteriza como “um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros [...]”. É importante verificar o potencial de programas de formação continuada de professores/as da educação básica “no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira” para uma concepção multicultural da sociedade e “a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo [...]” (Gomes, 2012, p.106-107).

Na pesquisa, propomos analisar os sentidos, significados e representações sobre as religiões afro-brasileiras e as relações étnico-raciais a partir da visão de professores/as da educação básica da rede pública de ensino, considerando os seus discursos e as suas narrativas sobre a temática. O conceito de representações, associado aos sentidos e significados atribuídos a um modo específico de construção da realidade, possibilita uma compreensão mais abrangente da visão de profissionais do magistério sobre as religiões afro-brasileiras no âmbito da escola.

3. AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

56

A cultura de um povo está intrinsecamente ligada à sua constituição e às suas raízes. As religiões de matriz africana cumprem nesse sentido um papel significativo no Brasil, visto que a crença nas suas divindades, bem como outros elementos culturais, atuou como um artifício unificador dos vários povos africanos que aqui vieram. Munanga (2012, p.19) destaca a relevância da recuperação da identidade afrodescendente a partir da “aceitação dos atributos físicos de sua *negritude* antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos [...]”.

Caracterizadas, de modo geral, por suas práticas religiosas, hoje existentes no país, as religiões de matriz africana, ou religiões afro-brasileiras, têm ligação, próxima ou remota, com os cultos trazidos por povos africanos introduzidos como escravos no Brasil. Esses cultos recebem nomes diferentes segundo as várias regiões do país, como por exemplo: tambor de mina, no Maranhão; batuque, no Pará; catimbó, em grande parte da região Nordeste; pajelança, no Norte; xangô, em Pernambuco; candomblé, na Bahia; macumba, no Rio de Janeiro e São Paulo; e umbanda, existente em quase todo o território brasileiro.

“No que diz respeito à religiosidade, os africanos legaram ao Brasil algumas de suas religiões populares, tais como o Candomblé, Umbanda e Macumba, que fazem parte do patrimônio religioso brasileiro” (Munanga; Gomes, 2006, p.22). No Rio Grande do Norte, entre as muitas denominações dessas religiões estão o candomblé, a jurema, a umbanda e o xangô (Silva, 2011, p. 27).

Religião formada no Brasil com a diáspora dos povos africanos, o candomblé caracteriza-se pela resignificação de rituais religiosos das etnias nagôs e jejes. “Desde o princípio, o candomblé combinou, no novo ambiente do Brasil, elementos culturais impostos aos escravos com o contato entre grupos étnicos cujo número era sempre renovado pelo tráfico” (Schwarcz; Starling, 2015, p.105). Nas terras colonizadas pela coroa portuguesa nas Américas, as religiões de matriz africana de diferentes grupos étnicos, trazidos da África durante a diáspora do Atlântico Sul, foram reconstruídas e associadas a santos católicos, rituais e tradições indígenas.

Schwarcz e Starling (2015, p.86) sugerem que “o candomblé é uma religião derivada do animismo africano, de origem totêmica e familiar, em que se cultuam orixás, os quais no Brasil foram logo vinculados aos santos católicos [...]” para a proteção e a continuidade de rituais e práticas religiosas africanas. “Na África, ao que tudo indica, cada nação celebrava apenas um orixá: portanto, a junção dos cultos foi uma especificidade da leitura brasileira feita por nativos entrados na colônia como escravos” (Schwarcz; Starling, 2015, p.86). Separados na chegada aos portos para evitar motins e rebeliões, diversificados grupos étnicos africanos conviveram nas embarcações, senzalas, cidades e quilombos no Brasil, durante o período colonial.

As trajetórias de construção da legitimidade das religiões afro-brasileiras, sobretudo o candomblé e a umbanda, estão vinculadas à trajetória de legitimação da cultura afrodescendente no país e da própria cultura brasileira. Tal processo de construção de legitimidade permite compreendermos como essas religiões passam a ser concebidas como uma expressão de matriz africana, uma herança, manipulada ao longo de todo o século XX.

A Lei 11.645/2008, que tornou obrigatória a educação étnico-racial nas escolas, através do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e também indígena, vai dialogar diretamente com essas trajetórias. Formada a partir da escravização e marcada pela ausência de políticas governamentais em favor de direitos das populações afrodescendentes e indígenas, o alcance da justiça social no Brasil requer a execução de programas e ações que promovam a igualdade racial. Neste sentido, a escola caracteriza-se como uma instituição que pode pos-

sibilitar a formação de uma consciência cidadã, sendo importante a implantação de estratégias de combate à discriminação racial, conhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

De acordo com a Lei 11.645/2008, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história. Todavia, apesar de já existirem desde o início da primeira década do século XXI, as leis que tratam da inclusão de conteúdos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras incorporadas à LDB ainda não foram integralmente assimiladas no sistema educacional.

Infelizmente, existe uma dificuldade histórica de lidar com a temática étnico-racial no Brasil, principalmente devido ao desconhecimento e desvalorização das culturas indígenas e afro-brasileiras, aliada à formação de uma concepção de nação homogênea, sem diferenças raciais. Na educação brasileira, a ausência de um trabalho sistemático sobre a diversidade cultural no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola.

58

Esse problema tem se mostrado comum no ambiente escolar. Em razão de perspectivas deturpadas por motivos religiosos, repertórios das culturas populares ligados às religiões afro-brasileiras têm encontrado resistências de pais, profissionais e até alunos/as. O mito da democracia racial ainda predomina em muitos discursos, além do preconceito institucionalizado e da intolerância religiosa, criando entraves e dificuldades para o conhecimento sobre as religiões de matriz africana e o respeito à alteridade.

Considerando que parte-se, no presente estudo, de uma pesquisa qualitativa, a qual não pode ser generalizada, os resultados da investigação tornaram mais evidente a importância da formação continuada de educadores/as para o início de uma ruptura epistemológica e da mudança dessa realidade. Tal aspecto fica claro quando são comparados os discursos dos/as professores/as entrevistados, os quais evidenciam diferenças de percepção e representação sobre as religiões afro-brasileiras.

Sem dúvida, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira impõe um desafio à escola enquanto instituição e aos/as professores/as como sujeitos que se veem diante de um processo que lhes obriga a repensar a visão de mundo a partir da qual construíram suas práticas. A escola constitui um espaço importante para a implantação de estratégias de combate à discriminação racial no Brasil. Daí a

relevância do conhecimento sobre as matrizes africanas das religiões afro-brasileiras para valorização das identidades afrodescendentes e promoção da igualdade racial no espaço escolar.

4. REPRESENTAÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Para a análise dos discursos dos/as professores/as entrevistados/as utilizou-se a sigla PCQ para designar profissionais da educação básica que lecionam em cidades próximas a comunidades quilombolas e a sigla PEAD para referir-se a docentes que realizaram formação continuada na modalidade de EAD sobre a diversidade cultural e as relações étnico-raciais.

Entre os/as entrevistados/as que não realizaram o curso de formação continuada ofertado pela UFRN e lecionam em municípios próximos a Comunidades Quilombolas, a questão sobre as religiões de matriz africana causou maior estranheza, indiferença e repulsão em alguns casos. O grupo dos/as professores/as que realizaram o curso de formação continuada oferecido pela UFRN na modalidade de EAD mostrou conhecimento sobre as religiões de matriz africana, destacando a importância de abordar as manifestações religiosas das culturas afro-brasileiras na sala de aula, bem como o respeito à diversidade cultural.

Para sistematização do estudo, a análise das representações dos/as professores/as entrevistados/as foi subdividida em duas partes. Primeiramente será tratada a perspectiva dos/as docentes que lecionam em cidades próximas a comunidades quilombolas que não realizaram o curso de formação continuada ofertado pela UFRN. Em seguida são analisadas as representações dos/as professores/as que tiveram acesso a conteúdos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras por intermédio do curso oferecido pela UFRN.

É importante frisar que, assim como outros cursos da modalidade de EAD, o curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais da UFRN teve um índice de evasão elevado, ultrapassando o percentual de 70%. Apesar do alto índice de evasão, que merece mais pesquisas específicas sobre o problema, o referido curso apresenta resultados positivos no tocante ao aprendizado de conteúdos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, a diversidade cultural e as relações étnico-raciais.

4.1 **Professores/as que não realizaram o curso da UFRN e lecionam em cidades próximas a comunidades quilombolas**

Entre os quinze professores/as entrevistados/as que fizeram parte do grupo que leciona em escolas próximas a comunidades quilombolas nas cidades de Assu (RN), Ipanguaçu (RN), Patu (RN) e Portalegre (RN), poucos quiseram dialogar sobre as religiões de matriz africana, ou expressar uma opinião. Os discursos dos/as docentes revelaram a falta de conhecimento e o desinteresse com relação ao assunto. Tal aspecto ficou evidente em algumas falas, sendo inclusive admitida por alguns/mas entrevistados/as:

Candomblé é mais a cultura africana... eu não conheço muito candomblé... aí pra falar sobre o que eu não conheço é difícil... a questão sobre a religião indígena... ou africana... eu nunca tive essa curiosidade de ir a fundo no que seria o candomblé (PCQ6).

Vixe, assim, não conheço bem, só mesmo de ouvir falar... assim nunca tive nem curiosidade de ler a respeito, é algo muito diferente da cultura que eu tô acostumada a vivenciar no dia a dia, mas assim nada... de negativo até porque eu não conheço... Só teria condições de responder se de fato eu conhecesse (PCQ11).

60

Além do desconhecimento e desinteresse com relação às religiões de matriz africana, uma das professoras entrevistadas, que leciona ensino religioso, mencionou que *“a escola não tem aquele material e o professor tem que correr atrás. Então eu vou na internet e pego as maiores religiões do mundo... aí das maiores a gente vai falando um pouco de cada...”* (PCQ6). A partir dos discursos citados, as representações dos/as docentes entrevistados/as podem ser associadas ao ritual pedagógico do silenciamento no tocante às culturas africanas e afro-brasileiras (Gomes, 2012; Gonçalves, 1985;1987). Os discursos ainda evidenciam a percepção que as religiões de matriz africana possuem menos valor do que *“as maiores religiões do mundo”*.

Outro professor afirmou não ter opinião formada sobre a questão, mas acabou expressando representações preconceituosas pela forma a que se referiu ao assunto: *“Olhe... assim, eu não... não faço, não tenho a menor opinião sobre isso”* (PCQ7). Novamente, a perspectiva de mais dos/as professores/as entrevistados/as se aproxima da concepção do silêncio como ritual pedagógico quando o assunto abordado diz respeito às religiões de matriz africana. Nos discursos da maioria dos/as professores/as que lecionam em municípios próximos a comunidades quilombolas observa-se a omissão e o silenciamento com relação às manifestações religiosas afro-brasileiras.

Contudo, o preconceito, velado ou evidente, e a maneira pejorativa com que são tratadas essas religiões, sejam elas quais forem, candomblé, umbanda etc., está além dos limites do conhecer do/a professor/a no espaço escolar, ou pelo menos, do que este/a acredita que conhece. Tal aspecto pode ser notado na perspectiva de uma professora, quando compara candomblé e umbanda:

Eu acho que é uma forma de expressão normal... agora, é claro que existe, né... o verdadeiro candomblé que nós não conhecemos, existe os terreiros de macumba que é outra história, que é essa confusão... eu acho que há discriminação e... até há ignorância por causa desse conflito... Uma coisa é o Candomblé com todos os seus ritos e com a sua beleza e outra coisa é os terreiros de macumba que o povo se veste feito um bocado de doido e começa aquela batucada que é... eu acho que o que precisa fazer é esclarecer. Se o candomblé fosse realmente trabalhado como ele é, as pessoas perderiam até o medo, acho que é desmistificar, na hora que desmistificar... (PCQ2).

A partir dos discursos dos/as professores/as entrevistados/as, é possível observar o modo como o indivíduo constrói representações sobre o mundo em que vive. Marcar a diferença, ou o diferente, ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social, onde a diferença pode ser construída negativamente, como assinalou Woodward (2000).

Ser visto como diferente — para não falar demoníaco — ou excluído dos parâmetros do que seria uma religião, para as religiões de matriz africana no Brasil é algo corriqueiro. Assim, a fala da professora busca diferenciar o candomblé da macumba, questionando a legitimidade da macumba como expressão religiosa de matriz africana. Os terreiros de macumba são vistos pela professora como uma “confusão” e a discriminação ocorria devido à falta de conhecimento sobre o candomblé que seria confundido com a macumba.

Outros discursos reforçaram a ideia de demonização de religiões como o candomblé. Uma docente citou uma atividade desenvolvida na escola que foi considerada catastrófica devido exatamente a uma representação estereotipada dos rituais religiosos de matriz africana.

Há dez anos atrás né, quando eu era mais ousada... hoje eu tô... terminando a minha vida profissional. Há dez anos atrás eu trabalhei... com os meus alunos as religiões e... então, teve uma menina... teve duas meninas que apresentaram o candomblé... assim, ela não me disse que ia fazer aquilo... ela inventou que tinha recebido um espírito... essa menina fez tanta da macacada que quando terminou eu fui chamar a atenção, aí ela foi dizer: “— Você desculpem, eu fiz brincando”. Eu disse: — mulher isso não é brincadeira não, você ficou de uma forma que ninguém lhe controlava... você fez coisas que eu nunca imaginei que você fosse capaz de fazer... então depois dessa... eu

acabei minhas atividades, parou aí. Essa menina virava os olhos, essa menina caía, essa menina babava, essa menina gritava... e era uma história de quem é você, quem é você. Fiquei louquinha (PCQ3).

No discurso da professora observa-se a construção de estereótipos e a exclusão da alteridade (Hall, 2010). O ritual religioso de matriz africana é apresentado de forma caricaturada e estereotipada pela aluna na atividade proposta pela professora. A experiência levou a professora a não propor mais atividades relacionadas com as religiões de matriz africana. Aspectos que caracterizam rituais e práticas em religiões como o candomblé e a umbanda são representados de forma estereotipada. Percebe-se uma representação estereotipada por parte da aluna em uma atividade escolar que tratou do candomblé. A experiência conduz a professora ao ritual pedagógico do silêncio quando a temática se refere às manifestações religiosas afro-brasileiras (Gomes, 2012; Gonçalves, 1985;1987).

Em outros discursos é possível perceber o preconceito, não assumido, mas sob a forma de negação dessas religiões por alguém que pertence a outro segmento religioso. Nesse caso, nem mesmo uma formação na área resolveu o problema:

62

... a gente fez um curso agora recente com os professores aqui sobre educação das comunidades quilombolas... esse tema bastante tratado inclusive, o tema da religião... a minha fala vai parecer mais uma vez preconceituosa, mas não é preconceito. Eu não vejo o candomblé como uma religião... eu sou evangélico, eu tenho essa educação evangélica, eu quero respeitar quem faz de tal, mas eu não, eu confesso a você que correndo o risco de parecer preconceituoso, e digo não sou, tudo bem, mas eu não entraria em qualquer lugar que tivesse candomblé nem aceitaria qualquer reunião... se fosse feita na minha casa, por exemplo, mas defendendo a liberdade de que se querem fazer façam (PCQ14).

Um/a dos/as entrevistados/as destacou a relevância do conhecimento sobre as culturas para superação dos preconceitos, mas fez questão de deixar claro que não aceitava o candomblé, nem o considerava como uma religião, como pode ser observado em seu relato. O discurso do professor pode ser associado ao que Schwarcz (2013, p.78) concebe como “um racismo sem cara”, afirmado “de forma privada”, mas externado na “esfera pública”.

Em seu discurso, o professor externa a preocupação de não ser visto como preconceituoso, reforçando a ideia da não existência do racismo na sociedade brasileira. Ao comentar que trabalhou o tema da diversidade cultural em atividades na sala de aula, o professor volta a expressar preocupação em não ser considerado preconceituoso, mencionando novamente o candomblé.

Eu misturei diversidade cultural com diversidade étnica embora estão bem juntas mesmo. É justamente pra que se possa... até mesmo por uma questão histórica trabalhar diversidade cultural você trabalhar a raiz de cada vertente da cultura, que povo trouxe o conhecimento histórico que provavelmente deve levar respeito às várias vertentes culturais... aí você pode até tá pensando: e não respeita o candomblé... eu respeito eu só não quero, não sou obrigado a aceitar. Como é que eu iria na minha casa, ou a participar? Do mesmo jeito que eu não gosto de sertanejo, mas respeito quem gosta... tudo bem (PCQ14).

Para não generalizar a questão, a opinião de outro professor, também evangélico, chamou a atenção. Apresentando um posicionamento diferente dos/as outros/as docentes entrevistados/as, o professor mostrou que uma boa formação e o acesso ao conhecimento por meio das tecnologias digitais surtem efeitos positivos para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e formas de discriminação:

Hoje eu tenho uma concepção mais ampla né, que quando a gente é evangélico novo, convertido... a gente foca muito numa visão... a gente acaba achando que tudo é do demônio, um exemplo, mas hoje eu já terminei... um curso que falava... exatamente sobre isso e eu vendo, eu tô terminando teologia também e eu vi que um pouco por exemplo da igreja, que eu sou da linhagem pentecostal, então, um pouco do pentecostalismo ele, eles já pegaram um pouco... daquela questão da África que você vê muitos movimentos pentecostais se parecem bastante com o que acontece por exemplo na reunião africana... um exemplo né, então eu acho assim que, a minha visão é essa, eu acho que cada um deve respeitar... você deve respeitar o que você crê defender o que você crê é... mas respeitando a decisão do outro (PCQ4).

Entre os/as docentes entrevistados/as, o professor foi um dos únicos a abordar mais o assunto, referindo-se a um curso que havia feito na *internet* associado ao tema das religiões de matriz africana. Em sua fala, o professor salienta o processo de demonização de manifestações religiosas. Externando a sua crença religiosa, ao afirmar ser evangélico, o entrevistado defende a importância do respeito a outras crenças religiosas. Por fim, o docente ainda ressaltou a relevância do respeito de escolha no tocante à religião.

Eu vejo que tanto ainda uma briga muito grande entre as igrejas e tal, por exemplo, ah porque a minha igreja é do cão e fica o tempo todo aquela... eu acho que não é por aí o caminho... o Brasil... é um país laico... você é evangélico, viva o seu evangelho... faça aquilo que você aprendeu na bíblia e tal e respeito à decisão do outro... se o outro quer seguir o mesmo caminho, seja bem vindo, mas se não quer, isso não impede de viver em comunhão com a outra pessoa (PCQ4).

Outras respostas, apesar de serem superficiais, também denotaram concepções de consciência sobre o assunto, bem como manifestação de respeito sobre a religião do outro: “[...] não tem o conhecimento real... aí fica com medo” (PCQ3). Para

justificar o respeito à diversidade religiosa, o/a professor/a enfatizou a laicidade do Estado. *“Eu acho que tem que ser respeitado por todo e qualquer manifestação religiosa... até porque o país já que tem uma constituição que se diz laica, todas as crenças, todos os cultos devem ser respeitados”* (PCQ12).

Na análise das entrevistas observou-se que a maioria dos/as professores/as, que não realizaram o curso de formação continuada ofertado pela UFRN e que lecionam em escolas próximas a comunidades quilombolas, não demonstraram muito interesse em falar sobre as religiões de matriz africana. No geral, as falas dos/as professores/as podem ser relacionadas com o que Gonçalves (1985; 1987) denominou de ritual pedagógico do silêncio (Gomes, 2012).

Com a exceção de um professor que comentou ter feito um curso sobre as religiões de matriz africana na *internet*, a maioria dos/as entrevistados/as demonstrou desconhecimento e desinteresse pelo assunto. Ressalta-se que os/as docentes lecionam em escolas que atendem crianças oriundas de comunidades quilombolas. Além da invisibilidade das culturas africanas e afro-brasileiras no que diz respeito às manifestações religiosas, os/as professores/as não levam em consideração as Leis 10639/2003 e 11.645/2008, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Apesar do pouco conhecimento acerca de religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, alguns/mas entrevistados/as ressaltaram a importância do respeito à liberdade de escolha das pessoas.

64

4.2 Representações de professores/as que realizaram formação continuada sobre educação para as relações étnico-raciais

Diferentemente de atitudes de estranheza e repulsão, nos discursos de docentes que realizaram o curso de EAD ofertado pela UFRN destacam-se a importância do conhecimento sobre a diversidade cultural e o respeito às alteridades. As representações de profissionais do magistério da educação básica que tiveram contato com conteúdos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras por meio de cursos de formação continuada mostram a relevância do assunto para a educação étnico-racial na escola. Um/a dos/as professores/as ressaltou a pertinência do curso para o seu conhecimento sobre o tema:

Até então eu não conhecia, não conhecia muito bem... foi no curso mesmo que eu fui ter... o primeiro contato... com a religião. É diferente... é completamente diferente da religião que eu sigo. Sou católica, mas... respeito. É interessante a gente conhecer novas religiões (PEAD9).

Outro/a professor/a enfatizou a origem africana do candomblé, defendendo o respeito à diversidade cultural.

Eu participei do curso de extensão da cultura afro e achei muito interessante o que fala a respeito do candomblé. O candomblé é de origem africana e ele, pra nós brasileiros, muita gente confunde o candomblé como macumba, coisa do diabo, quer dizer, mistifica... muita gente acha que essa religião, esse culto que eles têm no candomblé é uma coisa maligna, o que no fundo no fundo não é. É uma cultura deles. É uma cultura da África, a cultura desse povo. É um ato deles se expressarem espiritualmente, porque eles têm uma espiritualidade muito aguçada, esse pessoal da África. Eles não "é" aquele povo, por exemplo, de outro país, vamos supor, do Oriente, não. A cultura deles, do candomblé, é de exteriorizar a sua fé na divindade (PEAD12).

O professor entrevistado mostra que foram construídos estereótipos em relação ao candomblé, enfatizando o processo de mistificação da religião. Em sua fala pode-se observar a relação com as culturas africanas. Apesar de relacionar a macumba com "coisa do diabo", a fala do professor evidencia um processo incipiente de "ruptura epistemológica e cultural" (Gomes, 2012, p.106), resultante de cursos de formação continuada voltados para o tema das culturas africanas e afro-brasileiras e a educação para as relações étnico-raciais.

Em outro relato, uma docente referiu-se ao impacto causado quando se fala de religiões afro-brasileiras na sala de aula, ressaltando por isso a importância de se trabalhar sistematicamente com essa temática:

Assusta... Quando se fala... fala assim, é "professora, é, aquele que fica rodando?" Na sala de aula há um ... impacto... tem que mostrar... Porque é só assim, a criança ela vai tirar esse impacto que ela sente. De sociedade, do terreiro... Tanto é que uma criança que os pais são do candomblé, eles não dizem... Já ficam dizendo, "ah, filhinho de...", como é? "Não sei o que do terreiro", "Eu vi você viu, eu soube que seu pai é catimbó Jerusa", usam muito essa palavra (PEAD1).

Diferentemente da professora que não quis trabalhar mais com a temática por causa de formas estereotipadas de representação, a entrevistada enfatizou a necessidade de desconstruir preconceitos sobre o terreiro, o candomblé, ou o catimbó. É importante frisar, a partir do discurso mencionado acima, o receio dos pais de que a criança declare para colegas na escola a sua crença religiosa. Tal receio pode ser visto como um efeito do silêncio e da invisibilidade das culturas africanas e afro-brasileiras no espaço escolar (Gonçalves, 1985; 1987). Trata-se de uma situação totalmente adversa se comparada com outras religiões, como a católica ou a evangélica. Ocorre o mesmo fenômeno com relação a orientações sexuais que não se encaixam no padrão heterossexual.

Uma professora mencionou a relevância dos materiais didáticos do curso para a construção de uma visão mais abrangente sobre as religiões de matriz africana. Segundo a professora:

Na questão como propriamente no material lá do curso que a gente trabalhou tinha muita a questão da religião, onde a gente viu muito a questão do candomblé, onde nós tivemos a oportunidade de ver uns vídeos lá nas aulas práticas, nas aulas presenciais que nós tivemos no curso veio um antropólogo nessa questão da religião (PEAD 9).

Observa-se a importância de cursos de formação continuada na modalidade de EAD, mesmo considerando problemas como os altos índices de evasão. Professores/as que realizaram o curso ofertado pela UFRN comentaram que passaram a trabalhar com a temática das religiões de matriz africana na sala de aula.

Uma professora afirmou que “fez um trabalho sobre isso e entrou a religião”, contudo, sentiu “um pouco de impacto”, ressaltando que é necessário “mostrar porque só assim a criança vai tirar esse impacto que ela sente [...] do terreiro” (PEAD1). Na fala da professora se evidencia a naturalidade com que passou a ser tratado o terreiro como espaço de rituais religiosos afro-brasileiros. Outro aspecto interessante mencionado pela professora diz respeito a uma preocupação dos pais que orientam as crianças a não revelarem a sua religião quando esta tem uma matriz africana. Segundo a professora entrevistada, “uma criança que os pais são do candomblé, eles não dizem... eles não querem dizer. Eles mesmos têm um próprio preconceito. A criança quando chega em sala já ficam dizendo... eu vi você viu, eu soube que seu pai é catimbó Jerusa” (PEAD 1).

66

Assim, a construção do preconceito permeia o meio familiar, os meios de comunicação de massa e a instituição escolar. As crianças chegam na escola com visões preconceituosas que reforçam estereótipos sobre as religiões de matriz africana. Destaca-se que o curso de formação continuada da UFRN não propiciou, nesse caso específico, uma visão sobre a interiorização do preconceito em pessoas que sofrem com mecanismos de estigmatização e formas de discriminação racial. No entanto, destaca-se que a professora mostra interesse em desconstruir estereótipos e preconceitos com relação às religiões afro-brasileiras no cotidiano da escola.

Em outra fala, uma professora comentou que fez uma atividade “com os meninos e que foi discutir a religião, aí a gente aprendeu o quanto nós temos da religião afro dentro da nossa cultura, mas que isso é um pouco deixado pra trás” (PEAD3). A professora ainda mencionou um trabalho que um aluno protestante apresentou sobre o candomblé.

Então, o ano passado eu trabalhei com os meninos exatamente isso, e o menino que fez uma apresentação... ele é até de outra, outra religião... ele é protestante e ele que fez a apresentação falando do candomblé, aí ele explicou bem direitinho, porque eu deixei bem claro, né? Que a gente tem que respeitar a religião do outro para aprender a respeitar o outro. E ele por ser dessa, dessa religião, ele fez uma apresentação muito boa, explicou para os colegas, né? Eu pra mim foi uma alegria, que ele ser de outra, outra religião, que a gente sabe que, assim... É muito, muito... Como é que se diz? Conservadora, né? A questão da religião protestante. E ele na escola... ele fez o trabalho, mostrou para os colegas e... foi fantástico assim, e ouvindo dele... Ele até outro dia tava agradecendo, porque... Por ter estudado esse lado também (PEAD3).

A iniciativa de trabalhar conteúdos que se referem às religiões de matriz africana, como o candomblé, mostram que a desconstrução dos preconceitos perpassa pelo conhecimento dos elementos que compõem a cultura da sociedade brasileira. Antes da Lei 10.639/2003, as culturas africanas e afro-brasileiras não eram trabalhadas na escola. Os/as alunos/as compreendiam a formação da sociedade brasileira a partir de uma visão eurocêntrica e colonizadora. As representações dos/as professores/as que realizaram a formação continuada pela UFRN evidenciam uma “ruptura epistemológica e cultural” incipiente no âmbito da educação brasileira (Gomes, 2012, p.106).

Em duas falas, vemos que os/as professores/as enfatizam a necessidade do conhecimento sobre as culturas africanas e afro-brasileiras para respeito à alteridade:

Eu percebo que sim, que a gente tinha que aprender... Nós precisamos ainda trabalhar mais com os nossos colegas professores, pra essa coisa ficar mais ampla, pra chegar no aluno... (PEAD3).

[...] a gente sempre trabalha de uma forma respeitosa... Se conversa, se comenta – até porque passa na televisão – mas são poucos. Eu vejo que essa questão religiosa não é uma questão que afeta muito as crianças porque eu vejo que ela é pouco discutida e pouco trabalhada, até por isso, por termos praticamente duas religiões. Quando é o período a gente trabalha e mostra. No projeto a gente fez uma tenda para jogar os búzios. Tem um site na internet que você joga os búzios e diz. A gente fez uma tenda na sala de aula, bem grande. Os pais ficaram emocionados. Ali praticamente foi o primeiro contato, mas eles não repudiaram... de maneira nenhuma. Acharam aquilo interessante. É só mesmo que não se tem conhecimento, até por ser um tema discutido muito pouco... (PEAD11).

Apesar do desenvolvimento de atividades na sala de aula para abordar as religiões afro-brasileiras, percebe-se na fala de PEAD11 que o predomínio das religiões católica e protestante justificaria não tratar de outras religiões no espaço escolar. Neste caso, o curso de formação continuada da UFRN não surtiu efeito no sentido

de construir uma percepção da relevância das religiões de matriz africana para a formação da cultura brasileira. Mesmo tendo realizado o curso de formação continuada, a professora comentou que *“o conhecimento é pouco em relação a essa religião”* (PEAD11).

Outra professora disse que *“sobre a religião... não existe religião certa e nem existe religião errada. A religião certa é aquela que faz bem”* (PEAD 15). Apesar de não aprofundar a questão especificamente sobre o candomblé, a umbanda e outras religiões de matriz africana, a professora apresenta uma visão relativista em relação à religiosidade.

Porém, ainda existem aqueles/as que não adquiriram um conhecimento mínimo, mas assumem isso, como se evidencia no discurso a seguir: *“Não. Eu sinceramente explorei muito pouco. Assisti alguns vídeos, mas não ficou muito conhecimento para o meu lado não”* (PEAD8).

No mais, duas respostas resumem os modos de representação dos/as professores/as com relação às religiões afro-brasileiras, onde o respeito, a consciência do direito ou da liberdade de escolha, e mesmo a admiração pela religião do outro são expressas. Um/a professor/a inclusive assume já ter feito parte de um terreiro:

68

É uma religião tanto como as outras. Eu vejo que todos nós temos o direito de optar por uma religião. Eu tenho respeito tanto por uma como a outra. Essas religiões, que muitos não respeitam, é porque eles não têm o respeito pelo próximo. Eles querem saber o “eu”. Mas é a fé deles, eles estão com aquela fé, eles têm aqueles princípios. Eu tenho meu princípio, você tem o seu princípio, mas é uma religião como outras. Eu não vou afirmar quantas religiões existem no mundo, são várias, com o mesmo objetivo: de adorar só um Deus; todos têm os mesmos objetivos de alcançar a fé, a saúde, o sucesso e a lealdade. Porque eu vou discriminar a religião do candomblé? Eles têm uma forma diferenciada de viver, maravilhosa, uma religião como a minha ou como outra qualquer (PEAD13).

Eu acho que do mesmo modo que acontece com a religião candomblé, a religião budista, como qualquer religião, ali há um Deus, e que você tem que acreditar e atribuir aquilo a Ele como em qualquer outra religião. Eu já fiz parte de terreiros, e eu acho aquilo encantador (PEAD14).

Assim, apesar de problemas nos cursos de EAD (Carvalho, 2014), como os índices elevados de evasão, observa-se o impacto na educação básica dessa modalidade educacional em mudanças no modo como os/as educadores/as compreendem e representam temáticas concernentes às relações étnico-raciais e à diversidade cultural, principalmente no tocante a questões que ainda geram polêmicas, como é o caso das religiões afro-brasileiras.

Entre os discursos dos/as entrevistados/as merece destaque a importância do respeito à diversidade cultural e religiosa existente no país. Um/a dos/as professores/as entrevistados/as destacou a questão do preconceito em função da cor na escola. O/a professor/a afirmou que gosta *“de trabalhar com dinâmicas para observar os que estão sendo rejeitados e na maioria deles a gente vê que é pela questão da cor”* (PEAD5).

Como podemos perceber, o curso sobre educação para relações étnico-raciais, realizado pelos/as professores/as, contribuiu de forma significativa para as suas formações, sendo essencial para o processo de *“ruptura epistemológica e cultural”* (Gomes, 2012). É clara a diferença de concepções entre os dois grupos de professores/as quando indagados sobre temas associados ao preconceito, à discriminação racial, ou à religião afro-brasileira, atentando para o desdobramento da questão no que concerne à escola que os/as docentes lecionam, ou seja, como esse fator exerce influência em sua visão de mundo, nas representações e na prática educacional. A maioria dos/as professores/as que realizou o curso de formação continuada oferecido pela UFRN fez referência a atividades em sala de aula com o tema das religiões afro-brasileiras.

Um/a professor/a mencionou a importância de tratar da diversidade cultural já que a própria escola, situada no município de Felipe Guerra (RN), meio rural da região Oeste do Rio Grande do Norte, apresenta configurações familiares diversificadas, como é o caso de crianças criadas por casais homoafetivos. Para justificar a necessidade de trabalhar a temática na sala de aula, o/a entrevistado/a argumentou que *“são crianças criadas por avós, crianças criadas por pais, por mães, por casais do mesmo sexo”* (PEAD11), referindo-se a formas diversificadas de configuração familiar.

Apenas duas professoras entrevistadas falaram pouco acerca das religiões de matriz africana. Uma delas reforçou que tinha respeito e disse que *“nós não temos muito aqui na nossa região... não tem do candomblé, nem se comenta muito”* (PEAD4). Apesar de terem feito o curso de formação continuada da UFRN, as professoras citadas não demonstraram interesse pela temática das religiões afro-brasileiras, aproximando-se mais do ritual pedagógico do silêncio no tocante a temas relacionados com as culturas africanas e afro-brasileiras (Gonçalves, 1985; 1987).

Desse modo, os discursos dos/as professores/as que realizaram o curso de EAD pela UFRN mostram um conhecimento mais aprofundado sobre os temas das relações étnico-raciais e da diversidade cultural, enfatizando a importância do reconhecimento e do respeito às diferenças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desconstrução de estereótipos e da ideologia do mito da democracia racial, o conhecimento das culturas afro-brasileira e indígena e a inclusão de formas de representação que formem uma visão positiva em relação aos povos indígenas e à população afrodescendente no Brasil são essenciais para a afirmação da identidade e a autoestima desses grupos sociais.

Os resultados da pesquisa podem servir de base para a reformulação e o acréscimo de conteúdos sobre o tema das relações étnico-raciais e a diversidade cultural, contribuindo para preencher lacunas nos programas de formação continuada de professores/as da educação básica. A análise da representação dos/as docentes entrevistados/as evidencia o impacto de políticas educacionais e cursos de formação continuada que tratam de conteúdos voltados para as temáticas das relações étnico-raciais e da diversidade cultural.

70

As políticas educacionais e os programas de formação continuada de educadores/as, implantados no Brasil durante a primeira década do século XXI, têm como finalidade proporcionar o conhecimento e a valorização das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, o reconhecimento da diversidade cultural da sociedade brasileira e a promoção da igualdade racial no espaço escolar. Com a pesquisa foi possível verificar os impactos de tais programas no sentido da inclusão da temática referente às religiões afro-brasileiras na escola.

Nas representações de profissionais do magistério que lecionam em cidades próximas a comunidades quilombolas observam-se estereótipos e visões simplificadas acerca das religiões afro-brasileiras. Ademais, os/as professores/as entrevistados/as mostraram desinteresse pelas religiões afro-brasileiras, refletindo-se na invisibilidade e no silêncio quando o assunto tratado diz respeito a manifestações religiosas de matriz africana.

Por outro lado, as representações de professores/as que realizaram cursos de formação continuada na modalidade de EAD destacam a importância do conhecimento da diversidade cultural para o respeito à alteridade e a promoção da igualdade racial no espaço escolar. Inclusive os/as profissionais da educação básica que tiveram contato com conteúdos sobre as relações étnico-raciais passaram a trabalhar com a temática das religiões afro-brasileiras nos conteúdos em sala de aula. As representações dos/as professores/as da educação básica que tiveram acesso ao conhecimento acerca das religiões de matriz africana podem ser caracterizadas como formas incipientes de ruptura epistemológica e superação do paradigma eurocêntrico para uma concepção multicultural da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, J. M. L. (2000). "O Estado, a política educacional e a regulação do setor da educação no Brasil: uma abordagem histórica". In: Ferreira, N.S. C. e Aguiar, M. A. da S. *Gestão da educação*. São Paulo: Cortez, pp.17-42.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil (1996). CONGRESSO NACIONAL. *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.
- Brasil (2001). *Plano Nacional de Educação – PNE / Ministério da Educação*. Brasília: INEP.
- Brasil (2008). *Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". In: Diário Oficial da União de 10 de março de 2008.
- Brasil (2006). Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- Candau, V. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Antonio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.13-37.
- Carvalho, G. P (2017). Formação continuada e representações de gênero no espaço escolar. In: *Atos de pesquisa em educação*. Blumenau, v.12, n.3, p.759-782.
- Carvalho, G. P. (2014). *Tecnologias Digitais e Educação a Distância*. Mossoró, RN: Edições UERN.
- Carvalho, G. P.; Silva, E. A. (2015). Justiça Social e Multiculturalismo: As Políticas de Reconhecimento de Identidades Étnico-culturais no Brasil. In: *Direitos Fundamentais & Justiça*, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Ano 9, nº31.

- Gomes, N. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109.
- Gonçalves, L. A. O. (1985). *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º e 4º série*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Gonçalves, L. A. O. (1987). Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.27-30.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hall, S. (2010). *Sin garantias: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Colombia: Envió Editores.
- Munanga, K.; Gomes, N. (2006). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global.
- Munanga, K. (2012). *Negritude: usos e sentidos*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Schwarcz, L. (2013). *Racismo no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Publifolha.
- Schwarcz, L.; Starling, H. M. (2015). *Brasil: uma biografia*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, A. C. (2005). A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Munanga, K. (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Silva, E. A. (2011). *Cultos Domésticos, Terreiros e Federação: Legitimidade e práticas religiosas no campo afro-brasileiro de cidades do Rio Grande do Norte*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Programa educativo de técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior

Educational program focused on the techniques and study habits to achieve sustainable learning in new students at the upper level

Ramón Bedolla Solano

Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO), México

Resumen

Reflexionar sobre los hábitos que deben formar y las técnicas de estudio que deben aplicar estudiantes para obtener aprendizajes sustentables, contribuye en perfeccionar su rendimiento académico en la universidad. Se realizó un estudio mixto entre junio-agosto de 2017, se enfocó en el análisis de un Programa Educativo de Técnicas y Hábitos de Estudio implementado a 62 estudiantes de nuevo ingreso a un programa de estudio universitario, contempló tres etapas, diseño, aplicación y evaluación. Desde la primera fase y hasta la última, se evaluaron conocimientos previos y aprendizajes, por lo cual, en algunas sesiones, se aplicaron instrumentos como el test y la entrevista. Los resultados evidenciaron que al principio, la mayoría de los jóvenes contaban con conocimientos superficiales sobre las técnicas y hábitos de estudio, con la evaluación realizada durante el desarrollo del programa se reforzó la adquisición de aprendizajes sobre estas temáticas; asimismo, al realizar una evaluación general sobre la eficiencia del programa, se pudo percibir que implementar programas educativos de esta naturaleza en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad posibilita la manera de fomentar estrategias para adquirir aprendizajes sustentables.

Palabras claves: Técnicas de estudio; hábitos de estudio; competencias; aprendizaje sustentable.

Abstract

Reflect on the habits that must be formed and the study techniques that students must apply to obtain sustainable learning contributes to improve their academic performance in the university. A study with the mixed approach was carried out between June-August 2017, focused on the analysis of an Educational Program of Techniques and Study Habits implemented to 62 new students to a university study program; it contemplated three stages, design, application and evaluation. From the first phase to the last one, previous knowledge and learning were evaluated, for which, in some sessions, instruments such as the test and the interview were applied. The results showed that at the beginning, most of the young people had superficial knowledge about the techniques and study habits, with the evaluation made during the development of the program the acquisition of learning about these topics was reinforced in the majority, likewise, when carrying out a general evaluation on the efficiency of the program, it could be perceived that implementing educational programs of this nature in newly admitted students to the university makes possible the ways of promoting strategies to acquire sustainable learning or that can serve in present or future situations.

Keywords: Study techniques; study habits; competences; sustainable learning.

Introducción

Investigar sobre los hábitos y técnicas de estudio en el campo educativo es sumamente importante por los hallazgos encontrados, para identificar aquello que afecta o beneficia el rendimiento académico y algún otro suceso estudiantil, en consecuencia, se aplican métodos científicos que llevan a determinar propuestas o acciones que pueden atender esta situación. Estudios realizados sobre esta temática, han concluido en la falta de implementación de hábitos y técnicas de estudios y esto repercute en bajos rendimientos académicos y, por ende, otros problemas que se asocian a ello.

74

La importancia de que los estudiantes apliquen estas técnicas, incide en obtener una visión global o específica de lo que se desea aprender aplicando diversas herramientas que le faciliten la comprensión, mientras que los hábitos, son esas actitudes que deben de poner en práctica de manera cotidiana y que deben de promover y formar para perfeccionar su rendimiento académico en la universidad. Los términos que se resaltan en estas líneas conllevan a realizar un análisis para comprenderlos, debido a que existen algunos detalles que pueden llevar a la confusión. Un ejemplo, la manera en que se percibe y se entiende o comprende lo que es estudiar con leer. Muchas personas comprenden de la misma manera estudiar y leer. Arguelles (2014) manifiesta que no es lo mismo estudiar con leer, sin embargo, cita a Garrido para explicar esta aseveración, él explica que “estudio es una actividad obligatoria, cuyo propósito es memorizar cierta información, por el tiempo necesario para cubrir el trámite de examen y que generalmente incluye una simulación de la lectura. Entiendo por lectura una actividad voluntaria, cuyo propósito es comprender, dar significado al texto por el gusto de hacerlo, pues sin comprensión no hay forma de mantener vivo el interés”. El señalamiento anterior automáticamente hace saber, que el estudiar es un proceso más a fondo y que el leer es una herramienta para llevar a la comprensión. En este tenor, a veces suele decirse “voy a leer y/o estudiar un libro” y entonces, se debe tener en cuenta que el estudiar es algo más complicado porque para llegar a la comprensión y al análisis tienes que emplear varias estrategias.

Implementar las técnicas y fomentar los hábitos de estudio en los estudiantes resultaría de suma importancia en las instituciones educativas principalmente en las universidades. Se necesita, y es urgente atender. La falta de estas técnicas conlleva a resultados no satisfactorios en los procesos de aprendizajes de algunos estudiantes, es de gran interés que se conozcan indispensablemente y a que se refieren para que las implementen. En este orden de ideas, los profesores tienen que

considerar las competencias en este campo porque de algún modo u otro, tienen que promoverlas para que consigan que sus estudiantes gestionen aprendizajes sustentables y un buen desempeño.

Este artículo expone información acerca de las técnicas y hábitos de estudios, de un programa que obedeció a estas temáticas, se implementó a estudiantes de nuevo ingreso al Programa Educativo de Sociología de la Comunicación y Educación, de la Universidad Autónoma de Guerrero, UAGro de la generación 2017-2021. Este curso fue organizado y planificado. Sus etapas se conciben en su diseño, implementación y evaluación y se sustentó en el constructivismo, competencias, aprendizaje significativo y sustentable.

La investigación, se desarrolló entre los meses de junio a agosto de 2017. En el mes de junio y julio se diseñó el programa, durante este lapso, se aplicó un test, con variables (técnicas y hábitos de estudio) para identificar conocimientos sobre esta temática, en agosto, la segunda semana, se implementó y se realizó una primera evaluación, a finales del mes mencionado, se concluyó la etapa de evaluación y se obtuvieron los resultados. Este curso se enfocó en analizar la eficiencia del Programa Educativo de Técnicas y hábitos que se aplicó a estudiantes de nuevo ingreso del ciclo escolar 2017-2021, estuvo constituido en su diseño, implementación y su evaluación. Fue un estudio mixto. Con respecto a los resultados y atendiendo a como se constituyó este programa, se tuvo como producto, en la parte de diseño, un programa educativo del tema en cuestión y su secuencia didáctica fundamentados en los supuestos constructivistas y de competencias, también se logró identificar los hábitos y técnicas que estudiantes adquirieron en niveles anteriores y en lo que respecta a su implementación, este programa implementó a un total de 62 estudiantes solicitantes al programa educativo de Sociología de la Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Guerrero en Acapulco, México. Durante el desarrollo de las sesiones se realizó una evaluación mixta sobre aprendizajes adquiridos, La investigación logró sus propósitos. Los estudiantes lograron la comprensión de la importancia de formar hábitos y aplicar técnicas de esta índole en sus estudios.

Antecedentes del estudio

Los alumnos que entran a estudiar en un nivel superior se ven desubicados en sus estudios debido al exceso de información y al poco tiempo disponible (Sepúlveda y Lucia, 2017). El uso de técnicas de estudio es imprescindible, no solo para algunos, sino para todos los alumnos. La falta de uso de estas herramientas, imposibilitan

a muchos estudiantes a lograr sus propósitos, es decir, aprender. Marcelo (2011) en una investigación descriptivo-correlacional de la UAB, donde seleccionó estudiantes de cinco facultades permitió relacionar las técnicas y hábitos de estudio con el rendimiento académico y dedujo que los estudiantes utilizan las técnicas de estudio; sin embargo, aquellos con rendimiento sobresaliente lo hacen de manera más efectiva. En relación con los hábitos de estudio, dedujo que los hábitos adquiridos en la familia, y sus primeros años de formación repercuten significativamente en el rendimiento.

La actividad del estudio

Estudiar es un proceso muy complicado, implica implementar un conjunto de estrategias y técnicas para llegar al conocimiento o la adquisición de competencias. Un estudiante ha de comprender aquello que estudia, iniciando su camino más allá de la memorización y es por ello que pensamos es tan importante el uso de recursos o estrategias (Guirao, 2013). Según la Real Academia de la Lengua Española (2013: Sepúlveda y Lucia, 2017b) estudiar es “ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo”. Por lo tanto, estudiar es saber aprender, es saber aplicar las capacidades cognitivas y motoras a la adquisición, comprensión y organización de conocimientos (op. cit.). “Según los expertos y la propia UNESCO son cuatro los grandes tipos de competencias que los sujetos tienen que adquirir para garantizar que han tenido una formación integral (Delors, 1996). Ellas son aprender a conocer, Aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Modelo Educativo UAGro, 2013). La función de la escuela ya no es enseñar a los niños y jóvenes lo que no saben, sino aquello que necesitan para aprender a aprender. El currículo nacional debe fomentar el desarrollo de competencias para la vida que son fundamentales. Una competencia clave que estructura a otras es “aprender a aprender”, que significa aprender a pensar, a cuestionarse acerca de los diversos fenómenos, sus causas y consecuencias, etc. (SEP, Modelo Educativo, 2016).

76

Diferenciación entre la técnica y la estrategia

Para abordar estos términos es conveniente comprender lo que es método, debido a que en el campo educativo, se comprende igual en algunos casos. El concepto de método también ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico con ese mismo nombre, o bien con el nombre equivalente de estrategia didáctica (Gimeno, 1986: Elizondo, 2000). De manera general y en otros campos, el método es un procedimiento que implica cierto orden en el desarrollo de sus acciones para

llegar a la meta. Sin embargo, dentro de este conjunto de acciones, podemos encontrar que las estrategias son necesarias, y es importante dejar claro que estas son flexibles, no obstante, son parte de un método tal vez rígido porque tiene sustento en ciertos paradigmas. En sí, para que las estrategias se lleven a cabo, son importante, las técnicas, Una estrategia emplea diversas técnicas para conseguir lo que se propone, la técnica se limita, la estrategia es amplia, abarca un todo. Para profundizar un poco más, se describe lo siguiente “es importante diferenciar la técnica de la estrategia, pues como afirman Pozo y Gómez (2001:59-63), aunque ambos son procedimientos, difieren en cuanto a las situaciones que los incentivan y en las que se ponen en práctica. De un lado, la técnica se caracteriza por ser una actividad rutinaria, repetitiva y mecánica, en fin, una técnica es un procedimiento para resolver los famosos ejercicios. La estrategia tiene que ver con una actividad planificada, que se pone en juego para resolver un problema, es decir, en una tarea novedosa” (Castro, 2005).

Las técnicas en el campo educativo

Dentro del campo educativo, las técnicas se consideran procedimientos, están implícitas en las estrategias. Se pide a estudiantes implementar técnicas para lograr comprender algo que es de interés para su formación, en lo académico y lo cotidiano. Enseñamos una técnica cuando queremos que nuestros alumnos y alumnas conozcan y utilicen un procedimiento para favorecer la tarea del estudio (Barrena y Molina, 2010). De acuerdo a DefiniciónABC Tu diccionario hecho fácil, las técnicas de estudio son esas herramientas que puede utilizar un alumno para facilitar el aprendizaje en la comprensión de un texto. Hay una serie de técnicas que ayudan a mejorar y a rentabilizar el estudio; no son, en modo alguno, infalibles, ni tampoco imprescindibles para todos. Cada persona deberá, en todo caso, primeramente, conocerlas, y, después, elegir aquellas que mejor se adapten a su forma de aprender y retener los contenidos, e, incluso, «adaptarlas» o «inventar» nuevas maneras de llevarlas a la práctica (Sebastián, Ballesteros y Sánchez, 2012). Cuando se habla de las técnicas de estudio uno asocia que están dirigidas a un determinado grupo de alumnos con intención de mejorar su proceso de estudio. Esta aplicación es cierta, y quizá, la más extendida, pero como docentes también nos interesa conocer las técnicas de estudio para aplicarlas en nuestra propia asignatura (Valero, 2011). Las técnicas de estudio son un conjunto de herramientas, fundamentalmente lógicas, que ayudan a mejorar el rendimiento y ayudan el proceso de memorización y

estudio. Estudiar es situarse adecuadamente ante unos contenidos, interpretarlos, asimilarlos, retenerlos, para después poder expresarlos en una situación de examen o utilizarlos en la vida práctica (Publicaciones Vértice S.L., 2008).

Los hábitos de estudio

Los hábitos de estudio han sido investigados a partir de distintas corrientes teórico metodológicas, intentando demostrar su eficacia en el desarrollo académico de los estudiantes en todos los niveles educativos (Mira y López, 1995; Enríquez, 2013). Los hábitos son conductas o comportamientos que son repetidos por las personas continuamente; sin embargo, no son innatos, es decir, no se nace con ellos, sino que se van formando (SEP, 2014a). Los hábitos de estudio son estrategias, técnicas, recursos, actitudes y actividades que facilitan la adquisición de conocimientos, es decir, permiten desarrollar o mejorar el rendimiento académico (SEP, 2014b). Los hábitos de estudio han sido considerados elementos imprescindibles durante la formación académica, al asumir que los estudiantes universitarios tienen y ejecutan estrategias para el estudio que les facilitan su desarrollo académico; sin embargo, son muchos los casos en los que se presentan dificultades y esto puede abrir las puertas al ausentismo o, incluso, la deserción (Castillo, 2015). Los componentes de los hábitos de estudio se pueden agrupar en cuatro grandes rubros: 1) estrategias de higiene: se establecen las condiciones que permiten mantener y propiciar la salud física y mental; 2) condiciones de los materiales: se consideran en su totalidad los recursos y materiales necesarios para ejercer el estudio; 3) estrategias de estudio: corresponde a las formas de estudiar para adquirir el conocimiento, y 4) capacidades de estudio referentes a las acciones mentales que se poseen y se dominan para mejorar el aprendizaje (Escalante, 2005; Castillo, 2015). La preocupación de los hábitos de estudio de los alumnos viene de tiempo atrás, no obstante, en nuestro tiempo esta cuestión ha adquirido un renovado interés por la extensión de la educación y por las altas tasas de fracaso escolar (Cambrón, Chávez y Llamas, 2016).

78

El rendimiento escolar como producto de la implementación de técnicas y hábitos de estudio

El rendimiento escolar en un primer acercamiento se puede concebir como el grado de conocimientos que posee un estudiante de un determinado nivel educativo a través de la escuela. La forma como una institución educativa expresa ese grado cognitivo se refleja en la calificación escolar, la cual le es asignada al alumno por el profesor. Como es conocido, en el plantel escolar las diferencias de rendimiento

entre los individuos son expresadas en términos de una escala, en su mayoría numérica, cuyos extremos indican el más alto y el más bajo rendimiento (Gutiérrez y Montañez, 2012). El rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (Jiménez en Edel, 2003). Carpio (1975) define rendimiento académico como el proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo a objetivos de aprendizaje previstos (Guerrero, 2010).

Enfoques del programa de técnicas y hábitos de estudio

El programa de técnicas y hábitos de estudio implementado se enmarcó en un enfoque constructivista, de competencias, aprendizajes significativos y aprendizaje sustentable. De acuerdo a (Tobón 2008: Casaña, 2015) las competencias no son más que: “Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir)”. En el construccionismo social la realidad aparece como una construcción humana que informa acerca de las relaciones entre los individuos y el contexto y el individuo aparece como un producto social –el *homo socius*-, definido por las sedimentaciones del conocimiento que forman la huella de su biografía, ambiente y experiencia (Serrano y Pons, 2011). El aprendizaje significativo es una teoría que se ocupa del proceso de construcción de significados por parte de quien aprende, que se constituye como el eje esencial de la enseñanza (Rodríguez, 2014). El aprendizaje sustentable, es aquél en el que la información recibida o parte de ella fue apropiada correctamente como nuevo conocimiento, aumentando y enriqueciendo la estructura cognitiva previamente existente (Galagovsky, 2004). El término sustentable se aprecia con más detalles en el campo ambiental por el hecho de buscar un equilibrio entre el medio y los recursos, sin embargo, cabe aclarar que se puede aplicar en otros campos, como en este caso al educativo. Algo es sustentable cuando hay un equilibrio, cuando se satisfacen las necesidades actuales y no se afectan las del futuro. En el campo educativo, una educación es sustentable cuando es de calidad y por ende, en el terreno de los aprendizajes, estos son sostenibles, si en el proceso de su adquisición se aplicaron las técnicas y se formaron los hábitos adecuados. Los aprendizajes sustentables resultan ser fundamentales en los alumnos por el hecho de organizar, seleccionar e integrar información útil para situaciones presentes o futuras.

Objetivo

1. El propósito principal de esta investigación se enfocó en generar hábitos y técnicas de estudio, a través de un programa educativo fundamentado en supuestos constructivistas para coadyuvar en aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad.

Por consiguiente y para cumplir con ello:

Objetivo específicos

1. Se identificó a través un test en la etapa de diseño de dicho programa los conocimientos sobre hábitos y técnicas de estudio en los estudiantes muestra de este estudio.
2. Se diseñó y elaboró un Programa Educativo de Técnicas y Hábitos de Estudios con un enfoque constructivista, por competencias y aprendizaje sustentable orientado a estudiantes de nuevo ingreso al Programa Educativo de Sociología de la Comunicación y Educación, generación 2017-2021.
3. Se aplicó el programa educativo en cuestión para fomentar hábitos y generar técnicas de estudios que permitan a los estudiantes adquirir aprendizajes sustentables y competencias significativas y así perfeccionar su rendimiento académico en la escuela en situaciones presentes y futuras.
4. Se evaluó cualitativa y cuantitativamente los aprendizajes adquiridos, así como también, la eficacia del programa educativo.

Metodología a desarrollar

La investigación es mixta debido a que emplea técnicas cuantitativas y cualitativas, finalmente se concluye en una descripción de los hechos encontrados. La investigación se realizó durante los meses de junio-agosto de 2017. Este trabajo se desarrolló en tres etapas: Durante los meses de junio-julio, se trabajó en el diseño del programa educativo sobre las técnicas y hábitos de estudio. Implementación, durante los días, 14 al 18 de agosto, se implementó el programa de técnicas de estudio y la evaluación, se realizó antes del diseño, durante la puesta en marcha del programa y hasta los últimos días del mes de agosto del año en cuestión.

Población

El presente estudio es producto de la implementación de un Programa Educativo sobre Técnicas y Hábitos de Estudio, que se orientó a estudiantes de nuevo ingreso (ciclo 2017-2021) a la Escuela Superior de Sociología que ofrece el programa sociología de la comunicación y educación y depende de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), ubicada en Acapulco, México del ciclo escolar 2017-2021. El anuario estadístico 2014-2015 de la UAGro, establece que la escuela de Sociología cuenta con una planta docente de 15 docentes y 287 estudiantes. Para el periodo 2017-2021, se registraron alrededor de 80 estudiantes, y asistieron a tomar el curso un total de 62.

Muestra

Se hace hincapié que la investigación es mixta, por esta razón y por así considerarlo, la obtención de la muestra, se debió al enfoque cualitativo, un procedimiento estadístico para su obtención no se realizó. En el enfoque cualitativo, se establece recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández et al, 2007; Angulo, 2011). Se eligió a todos los estudiantes, sin embargo, se trabajó con 62 (42 mujeres y 20 hombres). De acuerdo a la organización e indicaciones en la escuela, estas personas tenían que estar agrupadas en el grupo "A" y "B". Por consiguiente, el primero, estuvo constituido de 28 jóvenes (19 mujeres y 9 hombres) y el segundo de 34 (23 mujeres y 11 hombres).

Técnicas empleadas para la recolección de información

Primera fase: El diseño del Programa de Técnicas y hábitos de Estudio. Durante los meses de junio-julio, se trabajó en el diseño del programa y su respectiva secuencia didáctica donde se enlistan y planifican las actividades específicas, como lo son temas a ser vistos en las diferentes sesiones, las estrategias pedagógicas-didácticas a ser implementadas por el docente, la forma de evaluar, los aprendizajes y competencias que formaran los estudiantes, en esta etapa, se aplicó un test para identificar los conocimientos sobre los hábitos y técnicas de estudios.

Segunda fase: La implementación del Programa de Técnicas y Hábitos de Estudio. La puesta en marcha del curso en cuestión, se dio del 14 al 18 de agosto del 2017. Las actividades del curso en cuestión tuvieron su sustento en el programa y la secuencia. Durante las cinco sesiones que comprendió el programa se reali-

zaron actividades, ejercicios, etc. que tenían que ver con las técnicas y hábitos de estudio, estas se fueron registrando y a la vez evaluando para identificar el nivel de comprensión y a la vez los aprendizajes.

Tercera fase: La evaluación del Programa de Técnicas de Estudios. La evaluación, se realizó en todo el proceso, es decir, desde el inicio hasta que se concluyó el programa. En la última sesión se aplicó una encuesta con el objetivo de comparar lo que contestaron en la primera aplicación (en el diseño) y después (última clase) para analizar las diferencias en conocimientos y aprendizajes adquiridos. Al finalizar el curso, se realizaron algunas preguntas a los estudiantes a cerca de algunos aspectos del curso, como, por ejemplo, papel del facilitador, recursos de aprendizajes, aprendizajes adquiridos, etc. esto con la finalidad de conocer la eficiencia del programa.

Procesamiento de la información

82

Con respecto al diseño del programa, se tuvo que recabar información valiosa que fundamentara este programa. Se recurrió a identificar los enfoques teóricos didáctico-pedagógicos (competencia, constructivismo, aprendizaje significativo y el fundamento de un aprendizaje sustentable). Se identificaron los formatos y elementos para construir el programa y la secuencia didáctica. La información fue analizada y plasmada en los formatos dichos para construir el programa y la secuencia didáctica de este curso taller. La información recabada durante la puesta en marcha de este programa cuyo sustento se plasmaba en el programa y la secuencia, fue procesada cualitativamente, es decir, las actividades, la entrega de evidencias, las tareas, etc. que realizaban los estudiantes en cada sesión fueron revisadas y analizadas para identificar los aprendizajes y competencias adquiridas. En relación a los instrumentos aplicados, estos se procesaron de manera cuantitativa y cualitativa, es decir, se organizó la información de manera cuantitativa y en consecuencia se analizaron cualitativamente los resultados. Finalmente, estos se plasmaron en la descripción de los sucesos encontrados por el programa desarrollado.

Resultados

El programa educativo de este curso fue plasmado en un formato para elaborar programas de unidades de aprendizajes o materias de nivel licenciatura en la UA-Gro. Se consideró este formato, por la razón de que es el oficial de esta institución,

además, contempla una estructura ideal ya que integra los elementos necesarios para diseñar y elaborar un programa de curso basado en enfoques constructivistas, de aprendizajes significativos, sustentables y de competencias.

Lo que se contempló en el formato para elaborar el programa fue la información general como información de la institución donde se implementaría el curso, la modalidad, en este caso fue un curso presencial, el periodo, una semana, se identificaron y se registraron las competencias previas requeridas, para ello, se solicitaron las estrategias de estudios y hábitos adquiridos en su nivel de educación anterior, el número de horas con el facilitador y de manera independiente que se trabajarían en la semana o periodo que consideró este taller. Fueron alrededor de diez horas de trabajo con el facilitador y cinco de tareas o de trabajo independiente. Contribución del curso en su formación y la competencia a adquirir: Se redactaron algunos elementos que contempla el programa, como la manera en que los aprendizajes contribuyen, por esta razón, se registró que ellos se reflejarían en cambio de actitudes y métodos para organizar y comprender la información.

La elaboración de la secuencia didáctica del curso, contempló los siguientes elementos

83

En la secuencia o planeación didáctica, se registraron cinco sesiones, en cada sesión, de acuerdo a lo que contempló el diseño de este formato, se registró también, la fecha de cada una de las sesiones, las actividades de apertura, desarrollo y cierre que se tenían que realizar entre los estudiantes y el profesor. Se registraron las tareas que se tenían que hacer por cada sesión, así como también, los aprendizajes que debían de adquirir los estudiantes por cada clase. En esta misma vertiente, con respecto a la evaluación, se consideraron las evidencias que debían de presentar por actividades presenciales e independientes, aunado a ello, la ponderación, es decir, el valor que debía tener cada sesión, de tal manera que al final, las cinco sesiones dieran un 100%.

Primera evaluación (Evaluación diagnóstica). Evaluación para identificar conocimientos sobre técnicas y hábitos de estudio

Se aplicó un test para identificar conocimientos sobre hábitos y técnicas de estudio, de 62 estudiantes 45 contestaron el instrumento, 25 del grupo "A" y 20 del grupo "B". En el grupo "A" fueron 18 mujeres y 7 hombres, en el grupo "B", fueron 16 mujeres y cuatro hombres.

La mayoría de los estudiantes son egresados de bachilleratos universitarios, de la UAGro y el resto de instituciones técnicas que hay en Acapulco, en gran medida de las instituciones de procedencia son públicas, uno o dos estudiantes fueron egresados de escuelas privadas.

El instrumento aplicado tuvo su fundamento en el test para la evaluación de hábitos de estudios del Colegio Peter College (su fuente aparece en referencias), sin embargo, este sufrió algunos cambios y adaptaciones para ser aplicado con los estudiantes de nuevo ingreso de la institución universo de este estudio. Las variables consideradas fueron similares a la del instrumento de dicho colegio, estas fueron, actitudes ante el estudio en el hogar, actitudes ante el estudio durante la realización de su clase, actitudes ante el estudio después de la escuela, actitudes generales ante el estudio y técnicas de estudio (esta variable fue adaptada al test). Fueron 50 preguntas, cada variable tenía incluida de 6 a 10 preguntas. Cabe aclarar que las preguntas que consideraba el instrumento fueron modificadas, en el sentido de identificar el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes de nuevo ingreso sobre las técnicas y hábitos de estudio. Los estudiantes evaluaron cada una de las preguntas con las respuestas nunca (1), casi nunca (2), algunas veces (3), casi siempre (4) y siempre (5). Las respuestas obtenidas se agruparon en la siguiente tabla: Información del grupo "A":

TABLA I

Diagnóstico del nivel de conocimientos de técnicas y hábitos de estudios de estudiantes de nuevo ingreso (Grupo A).

Variable	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
A.- Actitudes ante el Estudio en el Hogar	2%	3%	10%	15%	70%
B.- Actitudes ante el Estudio durante la Realización de la Clase	2%	3%	5%	15%	75%
C.- Actitudes ante el Estudio después de la Escuela	1%	4%	10%	15%	70%
D.- Actitudes Generales ante el Estudio	1%	3%	10%	16%	70%
E.- Técnicas de estudio	1%	1%	8%	10%	80%

Los resultados que se muestran en la tabla anterior (Grupo A) reflejan que la mayoría de los estudiantes ubicaron sus respuestas en la categoría 4 y 5, y se comprende de manera general que los estudiantes tienen conocimientos sobre los hábitos y técnicas de estudio. Algunos ubicaron sus respuestas en la categoría 3 y pocos en la categoría 2 y 1. Esto, fue un buen indicador, debido a que indicó que los estudiantes de nuevo ingreso contaban con los conocimientos sobre hábitos y técnicas de estudio.

Los resultados mostrados en el grupo “B” sobre los conocimientos que los estudiantes tienen sobre los hábitos y técnicas de estudio son similares a los encontrados en el grupo “A”. De igual manera fue un buen indicador, los estudiantes, ya tenían conocimientos previos sobre los hábitos y técnicas.

TABLA II

Diagnóstico del nivel de conocimientos de técnicas y hábitos de estudios de estudiantes de nuevo ingreso (Grupo B).

Variable	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
A.- Actitudes ante el Estudio en el Hogar	2%	3%	9%	15%	71%
B.- Actitudes ante el Estudio durante la Realización de la Clase	3%	2%	5%	10%	80%
C.- Actitudes ante el Estudio después de la Escuela	2%	2%	12%	14%	70%
D.- Actitudes Generales ante el Estudio	2%	3%	10%	15%	70%
E.- Técnicas de estudio	1%	1%	8%	10%	80%

Implementación del Programa de Técnicas y Hábitos de Estudio

La planeación general y específica se constituyó en un programa y una secuencia, con estructuras bien definidas que permitieron organizar las actividades de tal manera que se condujera en un orden para cumplir con los propósitos o competencias planteadas. El programa fue implementado del 14 al 18 de agosto del año en curso, 62 estudiantes agrupados en dos grupos dieron seguimiento, sin embargo, algunos jóvenes no asistieron a algunas clases. Fueron 5 sesiones, cada una tuvo una duración de dos horas y por cada sesión se dejó una hora de tarea. Durante estas cinco clases, se realizaron diversas actividades que tenían que ver con las técnicas y hábitos de estudio, estas se fueron registrando y a la vez evaluando para identificar el nivel de comprensión y a la vez los aprendizajes:

Sesión 1, 14 de agosto. Duración 2 horas. Encuadre y presentación del curso. El elemento de competencia fue que los estudiantes comprendieran la metodología y competencia del curso. Las actividades desarrolladas fueron, en este apartado, se presentó a través de power point el programa y la secuencia didáctica, también, lo que concierne a técnicas y hábitos de estudio. Se aplicó la técnica de lluvias de ideas para identificar información previa sobre las técnicas y hábitos de estudio. Se observaron videos sobre estas temáticas. En plenarios se realizaron comentarios.

De tarea y en un tiempo de una hora, se dejó revisar la técnica del subrayado y aplicarla en una lectura sugerida. Los recursos de aprendizaje se entregaron de manera impresa y digital y estaban contemplados en la secuencia.

Sesión 2, 15 de agosto. Duración 2 horas. Elemento de competencia, comprensión de la técnica del subrayado y del esquema. En esta segunda sesión se recibió la tarea sobre la técnica del subrayado que aplicaron en una lectura sugerida. Los estudiantes observaron videos y una lectura sobre el esquema como técnica para comprender textos. Los estudiantes en equipos elaboraron un esquema para comprender una lectura que trató sobre la Educación Ambiental. Por así considerarlo, los estudiantes continuaron elaborando el esquema y ello fue considerado como trabajo independiente en un tiempo de una hora en la siguiente sesión. Los recursos de aprendizaje se entregaron de manera impresa y digital y estaban contemplados en la secuencia.

86

Sesión 3, 16 de agosto. Duración 2 horas. El elemento de competencia, fue, Comprensión de la técnica del esquema y del cuadro sinóptico. En esta sesión los equipos expusieron sus esquemas con base en la lectura "Educación Ambiental". Siguiendo la misma dinámica de la sesión anterior, los equipos ya integrados, observaron videos y realizaron lecturas sobre la elaboración de cuadros sinópticos, y se les solicitó hacer un cuadro de este tipo con la misma lectura. Los estudiantes expusieron sus cuadros. En esta sesión se dejó a los estudiantes que analizaran fuentes de lo que es la técnica del resumen, para ello, se les sugirió utilizar algunos recursos y fuentes. Los recursos de aprendizaje, se entregaron de manera impresa y digital y estaban contemplados en la secuencia.

Sesión 4, 17 de agosto. Duración 2 horas. El elemento de competencia, fue, Comprensión de la técnica del resumen. Se revisó y comentó la tarea de la sesión anterior enfocada a la técnica del resumen, los estudiantes entregaron el resumen solicitado y comentaron. A esta actividad se le dio continuidad en esta sesión, por lo cual, dieron lectura a un material impreso, el mismo presentaba el método para elaborar el resumen, el ejemplo en dicho material para implementar esta técnica consideraba un texto relacionado con el medio ambiente. Los estudiantes de manera individual y unos en equipos, aplicaron esta técnica en un texto visto con otro docente en el curso de inducción. Los estudiantes expusieron en rotafolios y/o power point sus resúmenes. En esta sesión se dejó en un tiempo de una hora que los estudiantes realizaran y comprendieran una lectura sobre la sociología y

la historia y que observaran dos videos sobre lo que es el cuadro comparativo. Los recursos de aprendizaje se entregaron de manera impresa y digital y estaban contemplados en la secuencia.

Sesión 5, 18 de agosto. Duración 2 horas. El elemento de competencia, fue, la comprensión del cuadro comparativo. Se revisó y comentó la tarea sobre la comprensión de un texto y de videos que hicieron referencia a los cuadros comparativos. En esta sesión y teniendo como antecedente la tarea realizada, se dio lectura y comprensión a un texto impreso relacionado con la metodología para diseñar los cuadros comparativos y la importancia de aplicarlos en algunas situaciones, una de ellas, corresponde a identificar diferencias o similitudes en textos que tienen ello por objetivo. Con referencia a la información del cuadro comparativo, los equipos ya establecidos revisaron una lectura que tenía por objetivo hacer una comparación. Los estudiantes presentaron en power point y rotafolios sus cuadros. Se dejó de tarea revisar otras técnicas y comprender los hábitos de estudio para aplicarlos en los diversos campos del saber de la licenciatura que inician. Se implementó y contestó el mismo test que se aplicó antes de elaborar el programa y tuvo como objetivo comparar los conocimientos en un antes y después de haber tomado el curso.

Resultados de la evaluación del programa de técnicas y Hábitos de estudio

Los resultados se presentan en dos secciones:

- a) Segunda evaluación (Evaluación continua).
- b) Tercera evaluación (Evaluación del programa).

Cabe aclarar que la primera evaluación (diagnóstica), se describe en líneas anteriores.

Segunda evaluación (evaluación continua).

La evaluación continua corresponde a la evaluación cualitativa que se realizó durante el desarrollo del curso. En el punto implementación del Programa de Técnicas y hábitos de Estudio de este documento y específicamente en los resultados de las actividades que se desarrollaron durante las cinco clases que comprendió el programa. La evaluación de los aprendizajes adquiridos se presenta a continuación:

- a) En la primera sesión asistieron 22 estudiantes en el grupo "A" y en el "B" 27. En ambos grupos se percibió lo siguiente:

- Comprensión del programa y la secuencia didáctica.
- Información previa deficiente sobre las técnicas y hábitos de estudio.
- Comprensión general de las técnicas y hábitos de estudio por la conferencia y los videos observados. Esto se constató por los comentarios recibidos en la plenaria.

b) En la segunda sesión asistieron 22 estudiantes en el grupo "A" y en el "B" 24. En ambos grupos se percibió lo siguiente:

- Al revisar la tarea se percibió que los estudiantes comprendieron la importancia de la técnica del subrayado.
- Varias intervenciones del estudiante mostraron que comprendieron de manera reflexiva sobre el diseño e implementación de los esquemas para la comprensión de textos.
- Durante la revisión de equipos, se constató que los estudiantes diseñaban sus esquemas adecuadamente conforme se hacia la revisión del texto sugerido.

88

c) En la tercera sesión asistieron 22 estudiantes en el grupo "A" y en el "B" 27. En ambos grupos se percibió lo siguiente:

- Al revisar la tarea se percibió que los estudiantes diseñaron esquemas acordes a las reglas de su diseño y al exponerlos, se percibió una comprensión del tema de manera más organizada y reflexionada.
- Se percibió la comprensión del diseño de un cuadro sinóptico y en la presentación de equipos se reflejó al igual que en el esquema, que la organización de la información lleva a la comprensión y a retener aprendizajes.

d) En la cuarta sesión asistieron 23 estudiantes en el grupo "A" y en el "B" 17. En ambos grupos se percibió lo siguiente:

- Comprensión del método para elaborar un resumen.
- Comprensión de la importancia de aplicar la técnica del resumen para comprender información proveniente de materiales impresos o digitales.

e) En la quinta sesión asistieron 15 del grupo "A" y 13 del "B".

- Se percibió que los estudiantes comprenden la importancia de implementar cuadros comparativos en alguna situación para comprender de manera más significativa.

- Se constató que los estudiantes desarrollaron la habilidad para construir cuadros comparativos.
- Los resultados del test se dan a conocer en la etapa de evaluación del programa.

Durante las cinco sesiones se fueron promoviendo los hábitos de estudio y las actividades realizadas. Se constató la importancia de implementar hábitos y técnicas de estudio al observar cambios de conducta en algunos estudiantes.

La mayoría de los estudiantes contaban con información superficial de las técnicas y hábitos de estudio (los resultados de la encuesta diagnóstica (primera evaluación) se comprobaron). El saber que los conocimientos eran superficiales o aproximados, se constató en el desarrollo de las actividades. Los estudiantes contaban con habilidades mínimas para implementar estas técnicas, sin embargo, ahora, estos saberes fueron fortalecidos por los conocimientos y habilidades adquiridas con la impartición de este curso.

Aplicación del instrumento en la última sesión

De 62 estudiantes 31 contestaron el instrumento, 17 del grupo "A" y 14 del grupo "B". En el grupo "A" fueron 14 mujeres y 3 hombres, en el otro grupo contestaron 12 mujeres y dos hombres.

89

TABLA III

Concentrado del diagnóstico del nivel de conocimientos de técnicas y hábitos de estudios de estudiantes de nuevo ingreso (Grupo A y B)

Variable	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
A.- Actitudes ante el Estudio en el Hogar					MODA
B.- Actitudes ante el Estudio durante la Realización de la Clase					MODA
C.- Actitudes ante el Estudio después de la Escuela					MODA
D.- Actitudes Generales ante el Estudio					MODA
E.- Técnicas de estudio					MODA

Con respecto a la tabla anterior (III), se muestran los resultados del test que se realizó en la última sesión y que fue similar a la que se aplicó en la primera evaluación. Este ejercicio, se realizó a manera de comparar los aprendizajes con los que ingre-

saron y con los que egresaron del programa. se concentraron las respuestas de los grupos A y B, donde se aprecia que, de ambos grupos, la mayoría de los alumnos eligen como respuesta la opción 5, es decir, la MODA "Siempre". Esto denota que la mayoría de los estudiantes afirman con seguridad que ya conocen las técnicas y hábitos de estudio porque ya formaron competencias en el curso realizado.

Evaluación de la eficacia del Programa de Técnicas y Hábitos de Estudio

Para evaluar la eficiencia o ineficiencia de este programa, como se comentó en líneas anteriores, se consideró hacer una coevaluación. Esta evaluación correspondió a implementar de manera grupal preguntas abiertas sobre la eficiencia o ineficiencia del programa. Los jóvenes a quienes se les aplicó esta evaluación fueron los mismos que se mencionan en el punto anterior y las variables consideradas en las interrogantes fueron, eficacia del programa, actividades didácticas desarrolladas, material didáctico, recursos de aprendizaje y desempeño del facilitador.

De manera cualitativa, por las preguntas concernientes a las variables, eficacia del programa, la mayoría expuso que es un curso provechoso, debido a que son temas que solo se conocen, pero no se aplican y que es de gran utilidad aplicar estas herramientas en el desarrollo de sus estudios, con respecto a la variable actividades didácticas, casi todos refirieron a que fueron fáciles de desarrollar y comprender y que animaron a los aprendizajes de las técnicas y hábitos de estudio, con relación a material didáctico, casi todos comentaron que fueron adecuados, sin embargo, algunos ubicados en internet fueron difícil de conseguir y cuando se preguntó por el desempeño del facilitador que impartió el curso, lo evaluaron satisfactoriamente.

90

Conclusiones

Las técnicas y hábitos de estudio se asocian con el bajo rendimiento de los estudiantes. Los estudiantes de nuevo ingreso a la escuela de sociología contaban con información básica, conocimientos aproximados o previos sobre la temática, sin embargo, las competencias adquiridas por el curso implementado han fortalecido los hábitos y técnicas de estudio, ello se reflejó en los resultados que arrojaron las evaluaciones presentadas, se espera que estos saberes sean puestos en práctica para adquirir sustentablemente los aprendizajes durante el desarrollo de la licenciatura que cursaran.

Los resultados del test que se aplicó en la primera evaluación, confirmó que, si contaban con dichas actitudes y en la última, casi todos reafirman, sin embargo, a diferencia de la primera, el resultado en la última sesión es con más certeza debido a que adquirieron aprendizajes más fortalecidos por el curso implementado. Los resultados del test fueron diferentes a los encontrados en (Acevedo, Torres y Tirado, 2015), debido a que en su investigación que analizó hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje con estudiantes universitarios y en donde aplicó un cuestionario apegado a dicho análisis, encontró que los alumnos cuentan con poca planificación de actividades académicas, problemas emocionales, inadecuada distribución del tiempo e incorrectos métodos de estudio. Esta diferencia tal vez se da razón de que implementó identificar no solo conocimientos, sino también habilidades, en cambio, en el estudio que se presenta, interesó solamente identificar el conocimiento y la percepción que los estudiantes tenían sobre las técnicas y hábitos de estudio, no obstante, estos conocimientos fueron fortalecidos y en varios jóvenes formaron habilidades.

Los resultados de la aplicación del programa de técnicas y hábitos de estudio fueron satisfactorios ya que, a través del desarrollo de actividades realizadas, y por ende, la evaluación cualitativa aplicada durante la implementación, los tests realizados y la entrevista que se realizó al final para evaluar la eficacia de este programa arrojó que este tipo de proyectos tienen efectos positivos debido a que permiten desarrollar y promover competencias en estos campos. El programa de algún modo contribuyó en hacer conscientes a que los estudiantes sobre el uso de estas herramientas de estudio. Los resultados que se presentan en este apartado son similares a los presentados por De la Cruz y Jaimes (2012) en donde en un estudio realizado "Implementación de un proyecto de formación sobre técnicas de estudio para mejorar el rendimiento escolar de las estudiantes de tercer ciclo del Centro Escolar Eulogia Rivas de la ciudad de Cojutepeque, departamento de Cuscatlán", identificaron que con el desarrollo del programa sobre técnicas de estudio se logró el compromiso de las estudiantes de tercer ciclo en llevar a la práctica, dichas técnicas ya que son de mucha utilidad en el proceso de aprendizaje, así mismo la mayoría de docentes participaron en el programa y se comprometieron a darle seguimiento.

Finalmente, estas líneas se concluyen, haciendo énfasis en la necesidad de implementar programas educativos para fomentar las técnicas y hábitos de estudio en la universidad o en alguna institución educativa, por el hecho de que son la pieza clave para generar estrategias que coadyuven a aprendizajes sustentables para mejorar su buen rendimiento en su educación de pregrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, D., Torres, J. D., y Tirado, D. F. (2015). Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación Universitaria*, 8(5):59.
- Angulo López, E. (2011). Política Fiscal y Estratégica como Factor de Desarrollo de la Empresa Comercial de Mediano Tamaño Sinaloense, un Estudio de Caso. Tesis doctoral). México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Contabilidad y Administración. Culiacán, Sinaloa. Recuperado de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/seleccion_muestra.html.
- Arguelles, J. D. (2014). *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*. OCEANO Travesía. México.
- Aparicio, J. L., Villaseñor, A., Casiano, I., Beltrán, J., Rodríguez, C., y Bedolla, R. (2012). *Diseño, evaluación, y actualización de planes de estudio de licenciatura (En el marco del Modelo Educativo y Académico de la UAG)*. México: UAGro.
- Barrena, J. y Molina, M. A. (2010). Didáctica de técnicas de estudio y desarrollo emocional. *Trances*, 3(1):156.
- Castro, M. (2005). *La investigación del entorno natural. Una estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. p. 33.
- Castillo Rojas, S. V. (2015). *Hábitos de estudio en estudiantes de bibliotecología*, Universidad Nacional Autónoma de México. Códices, 11(2), 126.
- Cambrón, J. E., Chávez, J. K. y Llamas, D. U. (2016). *Dónde, cuándo y cómo estudiar: la vigencia del diagnóstico sobre técnicas y hábitos de estudio en universitarios*. 2:157.
- Casaña, G. S. (2015). Competencias didácticas para la educación ambiental. *Revista Vinculando*. <http://vinculando.org/educacion/competencias-didacticas-educacion-ambiental.html>
- Colegio-Peter-College. *Test para evaluación de hábitos de estudios*, disponible en: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wZjA2b3bYFQJ:https://erikamunoz.files.wordpress.com/2007/07/test-para-evaluacion-de-habitos-de-estudios.doc+8cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>.
- DefinicionABC *Tu diccionario hecho fácil. Definición de Técnica de Estudio*. Disponible en: <https://www.definicionabc.com/comunicacion/tecnicas-de-estudio.php>.
- De la Cruz, C. M., Jaimes, S. E. (2012). "Implementación de técnicas de estudio para mejorar el rendimiento escolar de las estudiantes de tercer ciclo del centro escolar Eulogia Rivas de la Ciudad de Cojutepeque, departamento de Cuscatlan, durante el periodo de octubre 2011 a octubre 2012. Trabajo de graduación preparado para la Facultad Multidisciplinaria Paracentral. San Vicente. Universidad de El Salvador. 1,115. Consultado en: http://ri.ues.edu.sv/2282/1/entrega_de_tesis_3.pdf
- Enríquez, M. F. (2013). Hábitos y técnicas de estudio en la Universidad Mariana. *Revista UNIMAR*, 31(2), p. 89.

- Elizondo, I. (2000). Propuesta para planear estrategias didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Tesis para obtener el grado de maestría en la enseñanza de las ciencias con especialidad en Biología. Universidad Autónoma de Nuevo León. p.22.
- Galagovsky, L. R. (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 2: *Derivaciones comunicacionales y didácticas*. 22(3), p.350.
- García, K. y Alviarez, T. A. (2011). Estrategias para el para el aprendizaje significativo y su relación con el rendimiento académico en inglés. *Synergies Venezuela*, 6.
- Gutiérrez, S. y Montañez, G. S. (2012). Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento escolar y la influencia de factores socioculturales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9: 1-21.
- Guerrero, M. P. S. (2014). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la facultad de medicina de la benemérita universidad autónoma de puebla. *Revista Estilos de Aprendizaje* 5(5): 1-14.
- Guirao, P. (2013). Técnicas y hábitos de estudio de la asignatura de historia en secundaria y bachillerato. *GeoGraphos*, 4(42), 242.
- Marcelo, Ch. (2011). Técnicas de Estudio y Rendimiento Académico. *Rev Inv Sci*, 1(1).
- Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero (2013), p.31.
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2:1-15.
- Publicaciones Vértice S.L. (2008). *Técnicas de Estudio*. Edit. AENOR ER. España. P. 5.
- Rodríguez, L. (2014). Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la Histología. *Rev. Dig. Universitaria*, 15(11), 1.
- Sebastián, A., Ballesteros, B., y Sánchez, M. (2012). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Técnicas de estudio. p. 3. http://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/3439/tecnicasdeestudio.pdf
- Serrano González-Tejero, J. M., y Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27..
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014). Manual para impulsar mejores hábitos de estudio en Planteles de Educación Media Superior. 7, 11.
- SEP. Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa. 36-46.
- Sepúlveda, G. y Lucia, I. (2017). *Técnicas de Estudio*. *PublicacionesDidácticas.com*, 79, 420, 422.
- UAGro. *Anuario Estadístico 2013-2014 de la Universidad Autónoma de Guerrero*.
- UAGro. *Anuario Estadístico 2014-2015 de la Universidad Autónoma de Guerrero*. p. 47-49.
- Valero, M.C. (2011). Técnicas de Estudio. *Revista de Clases historia*. 229, 2.

La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula

The assessment competence of teachers: training, expertise and classroom implementation

Aida Sanahuja Ribés

Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente

Universitat Jaume I (UJI), España

Resumen

Hoy en día es necesario que los docentes demuestren la competencia evaluativa: saber evaluar, saber cómo evaluar y poner en práctica la evaluación con un amplio conjunto de técnicas y métodos. En este trabajo se muestran los resultados de una investigación cuyos objetivos han sido: 1) conocer si los docentes se han formado o han leído sobre diferentes técnicas y métodos de evaluación; 2) averiguar el nivel de dominio que tienen de las diferentes técnicas y métodos de evaluación; 3) comprobar si han puesto en práctica dichas técnicas y métodos en el aula. El diseño metodológico es de tipo descriptivo, basado en el método de encuesta y a cuyo cuestionario ha respondido una muestra de 193 docentes españoles. Los resultados apuntan que la autoevaluación es el método de evaluación sobre el cual más se han formado los docentes y el más utilizado en el aula. Por contra, el cuestionario KPSI es el instrumento sobre el que menos se han formado y por ende, el menos empleado en el aula. Una de las principales conclusiones que se derivan del estudio gira en torno a la importancia de mejorar la formación del profesorado para potenciar el dominio de la función evaluadora de este colectivo.

Palabras clave: competencia evaluativa; formación docente; técnicas de evaluación; métodos de evaluación.

Abstract

Nowadays it is necessary that teachers demonstrate the assessment competence: know about assessment, know how to assess and put into practice the assessment with a wide set of techniques and methods. This paper reports the findings from a study that aimed to analyse: 1) know if teachers have been trained or have read about different assessment techniques and methods; 2) find out the level of expertise they have of the different assessment techniques and methods; 3) check if they have put these techniques and methods into practice in the classroom. The methodological design is descriptive and survey-based, whose questionnaire was answered by a sample of 193 Spanish teachers. The results suggest that the self-assessment is the evaluation method on which most teachers have been trained and the most used in the classroom. On the other hand, the KPSI questionnaire is the instrument on which less have been formed and therefore, the least used in the classroom. One of the main conclusions that derive from the study revolves around the importance of improving teacher training to enhance the assessment function of this collective.

Keywords: assessment competence; teacher training; assessment techniques; assessment methods.

1. INTRODUCCIÓN

Dado que evaluar es emitir un juicio sobre el valor de una cosa, saber evaluar se convierte en un asunto complejo y delicado... que nos exige una actuación profesional seria y formada, reflexiva, deliberada, intencional, sistemática y, sobre todo, que se pueda justificar; ... y es que junto al 'qué' evaluar, al 'para qué' y al 'cómo', hay un 'quién', el que evalúa, y unos 'para quién' que son los destinatarios de esa actividad (Trillo Alonso, 2005).

Partimos de la convicción junto con Sanmartí (2007) de que la evaluación es el motor del aprendizaje, es fundamental en tanto que orienta la actividad educativa. Además, su relevancia ha crecido en las últimas décadas motivado, en parte, por la preocupación acerca de la mayoría de sistemas educativos de países avanzados por el rendimiento académico y su evaluación. Como muestra, en España, contamos con los informes que realiza el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, anterior INCE), mientras que en la escala europea, nos referimos a los más que conocidos informes PISA (coordinado por la OCDE) donde pretenden evaluar las competencias del alumnado de secundaria obligatoria y las pruebas TIMMS y PIRLS (promovido desde la IEA, en inglés: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) para evaluar al alumnado de primaria.

96

Vivimos en una sociedad que tiene escasa relación con la de hace unas décadas. Los acelerados y constantes cambios (a nivel cultural, social y pedagógico) que se han producido han modificado la realidad de las aulas y, por ende, el trabajo de sus docentes, incrementando la complejidad en las funciones que deben desempeñar (Prats, 2016), entre ellas la de evaluar. La globalización, la inmersión en la era digital, el aprendizaje a lo largo de la vida y la extensión de los espacios de aprendizaje, la escolarización generalizada de todas las niñas y niños de educación primaria, la integración educativa de la diversidad así como la orientación del currículum para desarrollar las competencias clave del alumnado son algunas de las cuestiones que desafían el papel tradicional que ha ocupado la evaluación.

En este contexto, y siguiendo con Murillo e Hidalgo (2015), es indispensable una evaluación que promueva la participación y transformación social para conseguir una sociedad con valores impregnados de equidad y respeto. Una evaluación continua y procesual para el desarrollo integral del discente, que sea a la vez crítica, reflexiva y democrática. Además, dado que el proceso de recogida de la información es complejo y lleno de matices esto implica, a su vez, conseguir una rica variedad de evidencias. Para ello, el docente debe, además, conocer y saber

utilizar diferentes instrumentos y técnicas de evaluación, con el fin de garantizar un proceso válido (Cohen, Manion y Morrison, 2000; Darr, 2005), confiable (Cohen y Swerdlik, 2009) y lo más imparcial posible o sesgo (Covacevich, 2014). Es lo que denomina Tejada (2010) como el principio de “multivariedad y triangulación instrumental” (p.731), imprescindible para recopilar evidencias de aprendizaje de las competencias del discente.

Por ello tanto expertos en este campo como los organismos internacionales reconocen la evaluación como una de las competencias necesarias en la concepción del perfil del docente del siglo XXI, tal y como recoge un trabajo de Sánchez-Tarazaga (2017). Así, diferentes autores (Caena, 2014; Cano, 2005; Galvis, 2007; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007; Tiana, 2013) consideran que la *evaluación para el aprendizaje* debe formar parte del marco competencial del profesorado. En cuanto a los organismos internacionales, por un lado encontramos los que identifican de forma explícita la competencia evaluativa a través de diferentes parámetros, como, por ejemplo, una necesidad de “integrar la evaluación sumativa y formativa” (OCDE, 2009) o “evaluar el avance en el aprendizaje y el grado de adquisición de las competencias de los alumnos en la materia que deben aprender” (Banco Mundial, 2007). Por otro, las que tienen en cuenta la evaluación, de forma más implícita, como cualidad del profesorado (FIER, 2010; UNESCO, 2015).

Sin embargo, a menudo los docentes estamos más preocupados por transmitir los contenidos que por verificar si realmente el alumnado lo ha procesado correctamente. Dicho de otro modo, si evaluamos mal, nuestros alumnos aprenderán mal aunque nuestra enseñanza sea ‘supuestamente’ excelente (Morales, 2009, p.7). Y es que enseñar no es equivalente a aprender y en este punto juega un papel decisivo la competencia evaluativa del profesorado.

La OCDE (2005) identifica los obstáculos que dificultan el cambio de las prácticas de evaluación del profesorado. Además de problemas logísticos (elevadas ratios), los profesores hallan complicado cambiar sus prácticas porque implica cambiar muchos aspectos, como la interacción con el alumnado, la planificación, la atención al alumnado y hasta el modo de concebir el éxito de estos (Martínez Rizo, 2013). Pero además, tal y como más adelante expondremos, por la falta de formación en la competencia evaluativa.

Teniendo en cuenta las consideraciones arriba planteadas, las preguntas que a continuación nos surgen son: *¿se han formado los docentes en diferentes instrumentos para evaluar? ¿qué grado de dominio tienen sobre los mismos?* Y un paso más, *¿lo han puesto en práctica en el aula?* Estas preguntas constituyen los ejes temáticos de este trabajo.

1.1 Cuestiones previas en torno a la evaluación

a) Finalidades de la evaluación: sumativa, formativa y formadora

El término evaluación, si bien está ampliamente extendido en el vocabulario del colectivo docente, está sujeto en realidad a una importante polisemia, por lo que conviene delimitar su significado. Tal y como reconocen Jorba y Sanmartí (1996), se trata de un proceso en el que se distinguen tres etapas: recogida de información, análisis de la misma y juicio sobre el resultado de este análisis y toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido. Estamos, ante un proceso complejo, que combina una dimensión cognitiva (en la que se construyen conocimientos), instrumental (implica diseñar y aplicar procedimientos e instrumentos) y axiológica (establecer el valor de algo) (Tejedor y García-Valcárcel, 2010).

98

Nos detenemos en la tercera fase arriba señalada pues es en la toma de decisiones donde reside las diferencias en las finalidades de la evaluación. Siguiendo a Sanmartí y Alimenti (1998), si la decisión es de carácter social, la evaluación se convierte en lo que llamamos calificación o *evaluación sumativa* y tiene como objetivo certificar el nivel de progreso del alumnado al finalizar un periodo de aprendizaje (unidad, trimestre o curso académico). Sin embargo, las decisiones de carácter pedagógico, guardan relación con la denominada *evaluación formativa* y pretenden identificar los cambios que se han de introducir en el aprendizaje, de modo que el alumnado sea capaz de regular la construcción de conocimiento. Pero además, se ha avanzado en esta evaluación formativa tradicional hacia una de *carácter formadora*, en la que se empodera al estudiante, de forma que toma un papel activo en su aprendizaje y se le reconoce la capacidad para corregir sus propios errores y tomar decisiones de cambio oportunas.

b) Coevaluación y autoevaluación: hacia la evaluación democrática

En el contexto de la evaluación formativa y formadora parece que el aula se convierte en un espacio en el que el alumnado sea capaz de autorregularse. En este sentido, la siguiente cuestión que pretendemos abordar es el 'quién' debe liderar la función evaluativa.

Sanmartí (2007) explica que solo quién ha cometido los errores es capaz de corregirlos. Por ello, el docente ha de ser consciente de esta premisa y articular mecanismos para conseguir la participación del discente en la evaluación. Tal y como afirma López (2005), los educadores deben fomentar la participación del alumnado en los procesos de evaluación a partir de la *autoevaluación* (que el alumno se evalúe a él mismo), *coevaluación* (evaluación entre pares) y *evaluación compartida* (diálogo entre alumnado y docente sobre la evaluación del aprendizaje).

López, González y Barba (2006) van más allá y hablan de la *evaluación democrática*, la cual presenta las siguientes características: intercambio de información; participación del alumnado en el proceso; uso de estrategias para la negociación y cogestión del currículum; comunicación y respeto entre docente y alumnado; progresar hacia procesos de autocalificación (calificación dialogada) y realizar una metaevaluación.

En esta misma línea, Murillo e Hidalgo (2016), también se posicionan a favor de la evaluación democrática de los alumnos. En concreto, la caracterizan a partir de los siguientes axiomas: 1) empoderar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, 2) pasar de la evaluación de los alumnos a la evaluación con los alumnos (estrategias de autoevaluación que fomenten la reflexión personal), 3) que el alumnado reflexione críticamente y aporte sus puntos de vista, 4) la justicia (dar más a los que más lo necesitan y utilizar estrategias variadas), 5) no ser jerárquica (docente como facilitador), 6) cooperativa (debiendo de ser extendida a la familia) y 7) ser social (evaluación transformadora).

Una modalidad dentro de la coevaluación podría ser la que se utiliza a través de la evaluación del trabajo grupal mediante la metodología de aprendizaje cooperativo. Naranjo y Jiménez (2015) establecen que se trata de una evaluación reguladora y formativa, a través de la cual los equipos van reflexionando y “modelando” su propio funcionamiento, consolidando lo que hacen bien y proponiéndose objetivos de mejora. Éstas proponen que en el Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar”) coordinado por Pujolàs y Lago, la evaluación del “trabajo en equipo” contempla: una valoración de las diferentes contribuciones de los integrantes del equipo en cuanto a su buena gestión y funcionamiento, una evaluación independiente de la del equipo (p.ej. un equipo con una valoración baja en cuanto a su funcionamiento como equipo, la contribución de uno de sus miembros es alta) y una evaluación individual (calificación).

Siguiendo a Jiménez y Naranjo (2014), para los docentes el hecho de que los alumnos tomen parte de su propio aprendizaje y tengan responsabilidades en el mismo es importante. Aunque, estas afirman que, en el ámbito B del programa del aprendizaje cooperativo (el trabajo en equipo como recurso para enseñar), sólo el 2% de los maestros utiliza estructuras cooperativas con el propósito de evaluar. Del mismo estudio se extrae que el 81% del profesorado utiliza estructuras cooperativas al inicio de la unidad didáctica para extraer los conocimientos previos de los alumnos, pero no para ajustar el producto al programa didáctico. Y al final del proceso, el 19% utiliza estructuras cooperativas con el objetivo de evaluar.

c) La evaluación auténtica

Un tercer elemento que debemos introducir es, haciendo referencia al trabajo de Monereo (2009), la “autenticidad” de la evaluación (y la enseñanza), concebida como su vinculación a la realidad del alumnado:

un conjunto de actividades instruccionales y de evaluación, secuenciadas y conectadas en el tiempo, que plantean al alumnado problemas y conflictos a resolver cuyas condiciones contextuales (recursos y limitaciones, exigencia cognitiva, presión emocional, etc.), guardan una gran fidelidad con las condiciones contextuales que los alumnos deberán afrontar en un futuro próximo, en calidad de profesionales del asesoramiento psicoeducativo (Monereo, Sánchez-Busqués y Suñé, 2012, p.81).

100

Se trata de un tipo de evaluación alternativa (Forteza, Sánchez-Tarazaga, Zorrilla-Silvestre, 2017), que debe cumplir una serie de condiciones: *realista* (simular al máximo posible los recursos, equipamientos, espacios... en que se circunscribe el proyecto o problema); *relevante* (los aprendizajes deben tener sentido y la competencia desarrollada debe ser de utilidad al alumnado); *constructivista* (plantear actividades para captar el proceso de construcción que desarrolla el alumnado con el propósito de ofrecer ayudas ajustadas a los problemas que puedan ir apareciendo); *socializante* (apropiación de los discursos, signos o valores de identidad de la comunidad profesional en la que el alumnado va a integrarse) (Monereo, Sánchez-Busqués y Suñé, 2012).

d) Herramientas para recabar evidencias: los instrumentos de evaluación

Si pretendemos llevar a cabo un currículum orientado al desarrollo de las competencias clave del alumnado y que atienda la heterogeneidad presente en el aula, es imprescindible evaluar para regular los aprendizajes y evaluar para comprobar que se ha aprendido (Sanmartí, 2010). Para ello, el docente debe contar con un amplio dispositivo instrumental. Pasamos a presentar algunos de los instrumentos

utilizados para la evaluación del aprendizaje del alumnado; dado que son conceptos que forman parte del cuestionario aplicado en esta investigación. Estos son: *check list* (registrar una muestra de las conductas planificadas que se pretende observar), *registro de incidentes críticos* (cuando la anécdota narra varios comportamientos observados en forma de secuencia), *diario* (según Bisquerra (2007) ofrece un registro descriptivo y reflexivo de los fenómenos y las respuestas personales ante ellos), *portafolio* (carpeta que reúne el conjunto de tareas efectuadas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tejada (2010) apunta que favorece la autonomía, la reflexión y la autorregulación), *presentaciones* (defensa oral y comunicación de las producciones realizadas), *entrevista* (Massot, Dorio y Sabariego (2012) indican que tiene como objetivo obtener información de forma oral sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los informantes), *cuestionario KPSI* (cuestionario de autoevaluación (diseñado por Tamir y Lunetta, 1978) con la finalidad de que el alumnado valore el grado de dominio sobre un tema (Sanmartí, 2010).

Tal y como explican Arellano, Jara, Merino et al. (2008), se le pide al alumnado que elija su respuesta en función de unos niveles), *rúbrica* (guías de puntuación que describen o presentan los criterios, los parámetros o las características específicas de una tarea en varios niveles de rendimiento (Martínez-Rojas, 2008), con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo y de facilitar la correspondiente retroalimentación (Tejada, 2010). El resultado se materializa en una matriz), *examen escrito* (la RAE lo define como “*prueba (escrita u oral) que se realiza para demostrar la suficiencia en una materia determinada o la aptitud para cierta actividad o cargo*”) y *contrato de aprendizaje* (De Miguel (2005) lo define como un pacto concreto entre el docente y el alumno para la obtención de unos aprendizajes a partir de una propuesta de trabajo de carácter autónomo, con una supervisión del docente y durante un periodo acordado. Fernández March (2006) recogen algunas ventajas como la promoción del trabajo autónomo y responsable del alumnado y la atención a la diversidad, intereses y ritmos).

1.2 Lo que entienden los docentes por evaluación

Pero, ¿qué entienden los docentes por evaluación? En la obra *Evaluación Educativa: una aproximación conceptual*, Elola y Toranzos (2000), recogen las representaciones más usuales que tienen los maestros en relación a la evaluación. Estas son: a) la asocian a los exámenes, b) sirve para emitir juicios de valor sobre los alumnos, c) se relaciona la nota como un instrumento de control disciplinario, d) encuentran un desfase entre la teoría y la práctica, e) identifican evaluar con calificar, f) se centran

en la memorización y g) las connotaciones más frecuentes de la evaluación son: control externo, función penalizadora, calcular el valor de una cosa, calificación y grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos.

Si buscamos las causas de esta percepción, Stiggings (2007, citado en Martínez Rizo, 2013) afirma que en Estados Unidos la preparación del profesorado en materia de evaluación no ha sido suficiente:

El principal desafío que enfrentamos actualmente en las escuelas en lo relativo a evaluación es asegurar que las prácticas sanas lleguen a cada aula, que las evaluaciones se usen para beneficiar a los alumnos... Este reto ha permanecido sin ser atendido por décadas y parece que ha llegado el tiempo de conquistar esa última frontera de la evaluación: el uso efectivo de evaluación formativa para apoyar el aprendizaje (p.10).

Podemos constatar que en España sucede algo similar. Los programas de formación inicial no aseguran la competencia evaluativa. La formación inicial del profesorado ha sido particularmente débil en lo que se refiere a la evaluación y los planes de actualización o formación permanente que se ofrecen al profesorado en activo. Una de las principales causas de este problema se debe, según Palacios y López-Pastor (2011) a la falta de preparación de los encargados de la acción formativa de los futuros docentes (principalmente al profesorado universitario). Según estos autores, los formadores universitarios perciben que no se encuentran bien preparados para realizar una evaluación formativa y desconocen los beneficios de la misma (Tejedor, 1998, Flórez, 1999), motivado en parte por la falta de formación didáctica específica en cuestiones de evaluación. Esto conduce a que sigan prevaleciendo los modelos tradicionales de evaluación en las aulas preuniversitarias, un hecho preocupante especialmente en los programas de formación inicial del profesorado (tanto a nivel de grado como de máster), pues los estudiantes suelen heredar la cultura profesional de sus docentes (Sánchez-Tarazaga, 2017) y tienden a reproducir en sus clases los métodos evaluativos que han vivido como alumnos.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

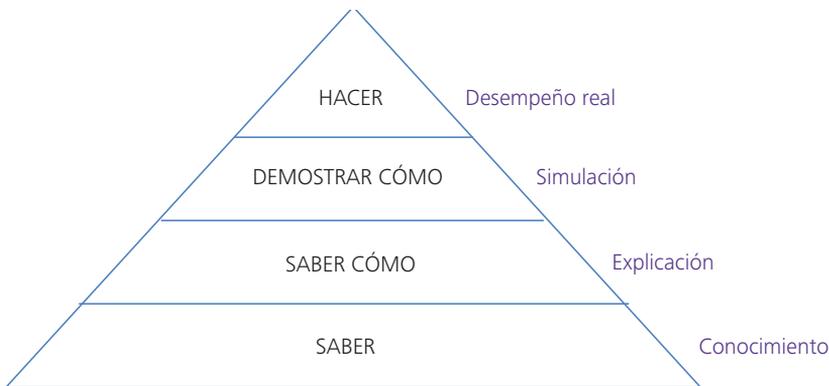
Los principales objetivos que guían este trabajo son:

1. Conocer si los docentes se han formado o han leído sobre diferentes técnicas y métodos de evaluación.
2. Averiguar el nivel de dominio que tienen los docentes en referencia a las diferentes técnicas y métodos de evaluación.

3. Comprobar si los docentes han puesto en práctica las diferentes técnicas y métodos de evaluación en el aula.

Están fundamentados en cómo está articulado el aprendizaje de una competencia, en este caso, la evaluativa y más concretamente en lo que respecta a instrumentos y técnicas de evaluación. Para ello, nos basamos en una aproximación (simplificada) de la pirámide de Miller (1990), según la cual estableció un esquema de evaluación de la competencia profesional organizada en los siguientes niveles, relacionados con los objetivos (ver Figura 1).

FIGURA 1
Pirámide de Miller (1990), con adaptación de Bernal y Teixidó (2012)



Referido al *saber*, es decir, los conocimientos, que se encuentran en la base de la misma, corresponde con el objetivo 1 de nuestra investigación, pues se trata de averiguar lo que los docentes saben de evaluación. El siguiente escalón es el de *saber cómo* realizar la evaluación, esto es, su grado de dominio percibido para esta función, que tiene que ver con el objetivo 2 de estudio. Por razones de simplificación, nos dirigimos directamente al último escalón donde se sitúa el *hacer*, pues pretendemos estudiar el desempeño real de la función evaluativa de los docentes. Estamos, por tanto, en el objetivo 3.

3. MÉTODO

3.1 Muestra

En este estudio se empleó el método de muestreo fortuito, dado que se seleccionaron directamente los sujetos de la investigación. Esto es, se tomaron los docentes ya titulados en Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria. De este modo la

muestra quedó compuesta por un total de 193 informantes, más específicamente 176 (91,19%) eran mujeres y 17 (8,81%) hombres. A continuación se presenta, en la Tabla 1, la distribución de la muestra según el sexo, la edad, si trabajan o no, años de experiencia y la procedencia de los participantes.

TABLA 1

Distribución de la muestra por sexo, la edad, si trabajan o no, años de experiencia y la procedencia de los participantes

	Sexo		Edad		Trabajo en educación		Años de experiencia		Procedencia					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
Mujeres	176	91,19	20-25 años	38	19,69	Sí	147	76,17	Ninguno	25	12,95	Comunidad Valenciana	137	70,98
Hombres	17	8,81	26-30 años	49	25,39	No	46	23,83	< 1 año	29	15,03	Castilla y León	3	1,55
			+ 31 años	106	54,92			1 y 3 años	39	20,21	+ 4 años	100	51,81	Andalucía
												Extremadura	3	1,55
												Castilla y la Mancha	6	3,11
												País Vasco	4	2,07
												Murcia	1	0,52
												Aragón	5	2,59
												Islas Canarias	2	1,04
												Madrid	4	2,07
												Cataluña	6	3,11
												La Rioja	1	0,52
												Principado de Asturias	3	1,55
												Galicia	2	1,04

3.2 Procedimiento e instrumento de recogida de los datos

Los participantes de este estudio estaban cursando la 2ª edición de un MOOC sobre “el aula inclusiva hoy en día” (octubre-noviembre, 2017). Durante el transcurso del mismo se proporcionó en la plataforma del curso el enlace de dicho cuestionario, diseñado mediante la herramienta de *Google formulario*. Los interesados podían participar de forma voluntaria, garantizando la confidencialidad de los datos.

El diseño metodológico que rige este estudio es de tipo descriptivo, se utiliza el método de encuesta y el cuestionario como instrumento (basado en Sans, 2004), el cual fue diseñado *ad hoc*. Este está formado principalmente por dos partes: 1) datos de tipo más contextual y demográfico (sexo, edad, trabajo en educación,

experiencia docente, procedencia) y 2) preguntas acerca de la formación (p.ej.: *¿Te has formado o has leído sobre la observación con una lista de control o Check list?*), el nivel de dominio (p.ej.: *Nivel de conocimiento o dominio que crees tener sobre la observación con una lista de control o Check list*) y puesta en práctica en el aula (p.ej.: *¿Has puesto en práctica en el aula la observación con una lista de control o Check list?*). Las técnicas o métodos de evaluación sobre las cuales se ha preguntado han sido: *check list*, registro de incidentes críticos, diarios de aula, portafolio, evaluación de una presentación y defensa de un producto/resultado, entrevista de evaluación, evaluación de trabajos escritos, memorias e informes, cuestionarios KPSI, matrices o rúbricas de valoración, examen escrito (ensayo, preguntas cortas, test...), contrato didáctico o de aprendizaje, evaluación auténtica, evaluación formadora, evaluación entre iguales y autoevaluación.

Se ha combinado preguntas dicotómicas (Sí/No) con una escala tipo Likert de 1 a 5 (1=No lo conozco/ no lo comprendo y 5= Lo domino de manera que sabría explicarlo). Se trata de un instrumento fiable, pues la prueba alfa de Cronbach arroja un valor de .927. El análisis de datos fue realizado mediante el SPSS Statistics 19. Asimismo, con dicho programa se calcularon las frecuencias, porcentajes, media y desviación típica y se elaboraron las tablas de resultados.

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan siguiendo los objetivos planteados en la investigación.

Tal y como muestra la Tabla 2, el método de evaluación sobre el cuál más se han formado y han leído los docentes es la autoevaluación con un 91,7%, seguido de los exámenes escritos (ensayo, preguntas cortas, test...) con un 88,6% y de las matrices o rúbricas de valoración con un 82,4%. En el otro extremo, y por tanto los métodos o técnicas de evaluación sobre los que menos se han formado los participantes encontramos con un 19,7% la evaluación auténtica. Finalmente resaltar que los cuestionarios KPSI son uno de los instrumentos de evaluación sobre los cuales menos se han formado y leído los participantes en este estudio con un porcentaje del 17,1%.

a) Formación o documentación que tienen los docentes sobre las diferentes técnicas y métodos de evaluación (dimensión del saber)

TABLA 2

Formación o documentación sobre las diferentes técnicas y métodos de evaluación

	Sí	
	N	%
lista de control o Check list	96	49,7
registro de incidentes críticos	51	26,4
diarios de aula	152	78,8
portafolio	149	77,2
evaluación de una presentación y defensa de un producto/resultado	77	39,9
entrevista de evaluación	94	48,7
evaluación de trabajos escritos, memorias e informes	147	76,2
cuestionarios KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory)	33	17,1
matrices o rúbricas de valoración	159	82,4
examen escrito (ensayo, preguntas cortas, test,...)	171	88,6
contrato didáctico o de aprendizaje	86	44,6
evaluación auténtica	38	19,7
evaluación formadora	98	50,8
evaluación entre iguales	142	73,6
autoevaluación	177	91,7

106

b) Grado de dominio de las diferentes técnicas y métodos de evaluación (dimensión del saber cómo)

En cuanto al nivel de dominio que creen tener los participantes (ver Tabla 3), vamos a detenernos a dos niveles de análisis¹: primero un análisis global y, a continuación, uno más específico.

Si nos fijamos en dónde creen tener mayor pericia los docentes (agregación de nivel 4 y 5) son los exámenes escritos (46,7%), seguido de la autoevaluación (38,4%) y las matrices de evaluación (30,1%). En el extremo opuesto (nivel 1) encontramos que los cuestionarios KPSI (76,7%) es el elemento donde menos dominio presenta el profesorado. Le sigue la evaluación auténtica (73,1%) y el registro de incidentes críticos (59,1%).

¹ Dado que la desviación típica es elevada, la media no resulta un buen indicador, por lo que hemos optado por un análisis de frecuencias.

TABLA 3

Grado de dominio en relación a las diferentes técnicas y métodos de evaluación

	1. No lo conozco/ no lo comprendo		2. Lo conozco un poco/ lo comprendo un poco		3. Lo conozco bastante/ lo comprendo bastante		4. Lo conozco bien/ lo comprendo bien		5. Lo domino de manera que sabría explicarlo a otra persona		M	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
lista de control o <i>Check list</i>	54	28,0	86	44,6	33	17,1	15	7,8	5	2,6	2,12	.992
registro de incidentes críticos	114	59,1	54	28,0	19	9,8	3	1,6	3	1,6	1,59	.850
diarios de aula	22	11,4	72	37,3	49	25,4	37	19,2	13	6,7	2,73	1.105
portafolio	24	12,4	77	39,9	50	25,9	30	15,5	12	6,2	2,63	1.082
evaluación de una presentación y defensa de un producto/resultado	87	45,1	59	30,6	27	14,0	17	8,8	3	1,6	1,91	1.040
entrevista de evaluación	77	39,9	65	33,7	32	16,6	16	8,3	3	1,6	1,98	1.020
evaluación de trabajos escritos, memorias e informes	26	13,5	62	32,1	65	33,7	27	14,0	13	6,7	2,68	1.084
cuestionarios KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory)	148	76,7	32	16,6	10	5,2	3	1,6	0	0	1,32	.644
matrices o rúbricas de valoración	19	9,8	69	35,8	47	24,4	44	22,8	14	7,3	2,82	1.115
examen escrito (ensayo, preguntas cortas, test,...)	7	3,6	41	21,2	55	28,5	59	30,6	31	16,1	3,34	1.093
contrato didáctico o de aprendizaje	88	45,6	53	27,5	22	11,4	23	11,9	7	3,6	2,01	1.175
evaluación auténtica	141	73,1	30	15,5	10	5,2	8	4,1	4	2,1	1,47	.924
evaluación formadora	82	42,5	63	32,6	29	15,0	15	7,8	4	2,1	1,94	1.037
evaluación entre iguales	38	19,7	73	37,8	37	19,2	33	17,1	12	6,2	2,52	1.168
autoevaluación	9	4,7	49	25,4	61	31,6	47	24,4	27	14,0	3,18	1.104

Si abordamos el análisis individual de cada uno de los métodos o técnicas mencionados en el párrafo anterior vemos que en cuanto al nivel de dominio que creen tener los encuestados sobre los exámenes escritos (ensayo, preguntas cortas, test...) detectamos como el 3,6% no lo conocen o no lo comprenden, el 21,2% lo conocen o lo comprenden un poco, el 28,5% lo conocen o lo comprenden bastante, un 30,6% lo conocen o lo comprenden bien y un 16,1% lo dominan.

En cuanto a la autoevaluación cabe decir que solamente el 4,7% de los participantes esgrimen que no la conocen o no la comprenden, el 25,4% la conocen o la comprenden un poco, el 31,6% la conocen o la comprenden bastante, el 24,4% la conocen o la comprenden bien y el 14,0% la dominan.

Por lo que respecta a las matrices o rúbricas de evaluación, percibimos como el 9,8% no lo conocen o no lo comprenden, el 35,8% lo conocen o lo comprenden un poco, el 24,4% lo conocen o lo comprenden bastante, el 22,8% lo conocen o lo comprenden bien y el 7,3% lo dominan.

El cuestionario KPSI no es comprendido ni conocido por el 76,7% de los encuestados, el 16,6% afirman que lo conocen o lo comprenden un poco, el 5,2% lo conocen o lo comprenden bastante, el 1,6% lo conocen o lo comprenden bien y nadie manifiesta dominar dicho instrumento de evaluación.

La evaluación auténtica no es conocida ni comprendida por el 73,1% de los encuestados, el 15,5% lo conocen o lo comprenden un poco, el 5,2% lo conocen o lo comprenden bastante, el 4,1% lo conocen o lo comprenden bien y el 2,1% lo dominan.

108

Finalmente, en cuanto al registro de incidentes críticos se aprecia como el 59,1% no lo conocen o no lo comprenden, el 28,0% lo conocen o lo comprenden un poco, el 9,8% lo conocen o lo comprenden bastante, el 1,6% lo conocen o lo comprenden bien y el 1,6% lo dominan.

c) Puesta en práctica de las diferentes técnicas y métodos de evaluación en el aula (dimensión del hacer)

Tal y como se recoge en la Tabla 4, en referencia al uso o puesta en práctica de las diferentes técnicas y métodos de evaluación en el aula, los resultados arrojan que la autoevaluación es el método de evaluación más utilizado por el profesorado con un 60,1%. Los exámenes escritos (ensayo, preguntas cortas, test...) con un 57,5% es el segundo porcentaje más elevado en cuanto al uso de dicho instrumento de evaluación en el aula. En el otro extremo, hallamos con porcentajes similares, que un 11,4% utilizan los registros de incidentes críticos y un 10,4% utilizan la evaluación auténtica. Por último decir que apenas un 3,1% afirman utilizar el cuestionario KPSI como instrumento de evaluación en sus aulas.

TABLA 4

Uso de las diferentes técnicas y métodos de evaluación en el aula

	Sí	
	N	%
lista de control o Check list	46	23,8
registro de incidentes críticos	22	11,4
diarios de aula	83	43,0
portafolio	47	24,4
evaluación de una presentación y defensa de un producto/resultado	41	21,2
entrevista de evaluación	36	18,7
evaluación de trabajos escritos, memorias e informes	95	49,2
cuestionarios KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory)	6	3,1
matrices o rúbricas de valoración	95	49,2
examen escrito (ensayo, preguntas cortas, test, ...)	111	57,5
contrato didáctico o de aprendizaje	39	20,2
evaluación auténtica	20	10,4
evaluación formadora	47	24,4
evaluación entre iguales	73	37,8
autoevaluación	116	60,1

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La competencia evaluativa es necesaria e imprescindible en el profesorado (Banco Mundial, 2007; Caena, 2014; Cano, 2005, FIER, 2010; Sarramona, 2007; OCDE, 2009; Perrenoud, 2004; UNESCO, 2015), máxime en un contexto de acelerados procesos de cambio y donde está adquiriendo protagonismo un currículum orientado al desarrollo de competencias del alumnado.

Los docentes deben conocer y saber aplicar un conjunto variado de instrumentos y técnicas de evaluación (Tejada, 2010) para conseguir recoger evidencias de aprendizaje lo más fiables y precisas posibles. Asimismo, deben garantizar otras condiciones como la complementariedad entre la evaluación sumativa y la formativa, la aplicación de pruebas en entornos lo más realistas posibles (Monereo, 2009), así como otorgar un mayor protagonismo a la autorregulación del alumnado, lo que nos hemos referido aquí como evaluación democrática (López, González y Barba, 2006; Murillo e Hidalgo, 2016).

No obstante, tal y como hemos puesto de manifiesto, hay estudios (Elola y Toranzos, 2000; OCDE, 2005) que demuestran que los docentes tienen dificultades para cambiar sus prácticas en este campo y asocian la evaluación a exámenes, como tarea calificadora y con una fuerte presencia de la habilidad memorística, en detrimento de otras. Uno de los motivos que explica este problema reside en la falta de atención de la competencia evaluativa desde los programas de formación docente (Flórez, 1999; Martínez Rizo, 2013; Palacios y López-Pastor, 2011; Stiggins, 2007; Tejedor, 1998).

En este contexto, nos hemos planteado en la presente investigación analizar la competencia evaluativa de los docentes, con un objetivo triple y basándonos en los niveles de la propuesta de Miller (1990). El primer objetivo, pretendía averiguar si los docentes se han formado o han leído sobre diferentes técnicas y métodos de evaluación (*saber*). El segundo, conocer el nivel de dominio que tienen los docentes de las técnicas y métodos evaluativos (*saber cómo*) y el tercero, comprobar si han puesto en práctica en el aula dicha competencia evaluativa (*hacer*).

110

Los resultados obtenidos arrojan que en relación al objetivo uno (*saber*) y tres (*hacer*), la autoevaluación es el método sobre el cual más se han formado o leído y el más utilizado en el aula. Seguido de los exámenes escritos (ensayo, preguntas cortas, test...), tanto a nivel de *saber cómo* de *hacer*. Posteriormente, se puede decir que las matrices o rúbricas de valoración, los diarios de aula y portafolio son los instrumentos sobre los que también se han formado los participantes en porcentajes elevados. No obstante, si nos centramos en el eje de *hacer*, después de los exámenes; la evaluación de trabajos escritos, memorias e informes y las matrices o rúbricas de valoración son unos de los más puestos en práctica en el aula. Continuando con el uso, el método de evaluación entre iguales pese a que los participantes se han documentado o han leídos sobre este método, su implementación en el aula es menor. Lo mismo ocurre con los diarios de aula y portafolio. De los resultados obtenidos se puede decir que en relación a la evaluación formadora, la lista de control, la entrevista de evaluación, el contrato dialógico o de aprendizaje y la presentación y defensa de un producto/resultado, los participantes afirman formarse o leer más sobre dichas técnicas o métodos de evaluación que ponerlas en práctica en sus aulas (todas con porcentajes inferiores). Subrayar que los registros de incidentes críticos, la evaluación auténtica y los cuestionarios KPSI son los instrumentos o métodos de evaluación que menos conocen (*saber*) y utilizan (*hacer*) en el aula.

Pasando al segundo objetivo de nuestro estudio (relativo al *saber cómo*), el examen escrito (ensayo, preguntas cortas, test...) y la autoevaluación son los instrumentos o métodos de evaluación que más competentes se perciben los encuestados. Sin embargo, los cuestionarios KPSI, los registros de incidentes críticos y la evaluación auténtica son los que menor grado de dominio presentan.

En cuanto a las limitaciones del estudio es necesario comentar que, aunque, la metodología utilizada nos ha permitido arrojar un poco de luz en cuanto a los objetivos que nos habíamos marcado con esta investigación, conviene mencionar que el instrumento que hemos utilizado no se trata de un instrumento validado, no obstante ha demostrado tener un alto grado de fiabilidad. Además, aunque partíamos de la propuesta de Sans (2004) para el diseño del cuestionario, también se hubiese podido preguntar en el instrumento de recogida de los datos por otros métodos de evaluación, como por ejemplo la evaluación sumativa o formativa. Son aspectos que, sin duda, se podrían considerar e incluir en estudios posteriores. En cuanto al tamaño de la muestra decir que es reducida pero de utilidad para este tipo de estudios preliminares, tal y como afirma Morales (2017).

En cualquier caso, queremos poner de manifiesto a través de esta investigación que es momento que el profesorado se abra hacia una nueva cultura evaluadora, superando las barreras al cambio. La competencia de evaluación debe servir, además, para algo más que acreditar, en un contexto tan cambiante como el que nos encontramos y donde cobra cada vez más fuerza la dinámica de aprender a aprender y el desarrollo de competencias del alumnado. En este contexto, la diferenciación de los procedimientos de evaluación y el uso de técnicas orientadas a la evaluación continua y formativa (Tejada, 2010), se manifiesta como necesario para enriquecer y mejorar los aprendizajes, que además suelen ser muy valoradas por los propios estudiantes (Bain, 2007).

Asumir los axiomas mencionados en el campo de la evaluación no es en sí revolucionario, sino que se trata de una nueva lógica, una nueva "mirada". En la línea de lo que plantea Cano (2008):

Pasemos de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes y busquemos que ésta logre el impacto último que cualquier reforma educativa debiera buscar: que nuestros alumnos aprendan mejor y estén más preparados para afrontar el futuro (p.14).

Para hacer posible este avance en la mentalidad del docente tenemos que seguir investigando en la competencia autopercebida de la evaluación, adecuar los currículos formativos y, especialmente, mejorar la formación inicial del profesorado, tanto en los agentes responsables de la formación como en la metodología. En relación al segundo aspecto, diversas investigaciones demuestran la importancia de emplear herramientas de autoevaluación docente, que permitan poner en marcha una práctica reflexiva que ayude a educadores a analizar cómo pueden mejorar sus prácticas evaluativas. Dado que sin reflexión, no hay cambio y la reflexión permite la mejora del aprendizaje de las competencias docentes (Brookfield, 1995; Gómez, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

- Arellano, M., Jara, R., Merino, C., Quintanilla, M. y Cuéllar, L. (2008). Estudio comparativo de dos instrumentos de evaluación diagnóstica aplicados a profesores de Química en formación: un estudio piloto. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (1), 1-22. Disponible en: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART1_Vol7_N1.pdf
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: Una agenda para la educación secundaria*. Colombia: Banco Mundial-Mayol Ediciones.
- Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2009). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2007). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49 (3), 311-331. doi: 10.1111/ejed.12088
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (6th edition). London, Routledge Falmer.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2009). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Test and Measurement* (7th Edition). Boston: McGraw-Hill Higher Education

- Covacevich, C. (2014), Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles. *Banco Interamericano de Desarrollo*, 1-40. Disponible en: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6758/Cómo-seleccionar-un-instrumento-para-evaluar-aprendizajes-estudiantiles.pdf>
- Darr, C., 2005. A Hitchhiker's Guide to Validity. Disponible en: <http://assessment.tki.org.nz/Assessment-tools-resources/Assessment-tool-selector>
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: Ministerio de Educación-Universidad de Oviedo.
- Elola, N. y Toranzos, L. V. (2000). Evaluación Educativa: una aproximación conceptual. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/585/?sequence=1>
- Fernández March, A.(2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24 35-56.
- FIER (2010). *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development*. Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. *Final Report*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Disponible en: http://ktl.jyu.fi/img/portal/17545/TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010_WEB.pdf
- Flórez, J. (1999). *Evaluación de la calidad de la docencia*. León: Universidad de León.
- Fortea, M.A., Sánchez-Tarazaga, L. y Zorrilla-Silvestre, L. (2017). Aprendizaje en entornos laborales y evaluación auténtica. @TIC, *Revista d'innovació educativa*, 19, 17-21.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
- Gómez, M.V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida, Lleida.
- Jiménez, V. y Naranjo, M. (2014). Educational assessment of cooperative learning in the Program CL/LC: cooperating to learn, learning to cooperate. *ECER The Past, the Present and the Future of Educational Research EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.
- López, V.M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*. 17
- López, V.M., González, M. y Barba, J.J. (2006). ¿Debe el alumnado participar en la evaluación? Propuestas y experiencias en Primaria y Secundaria. Recuperado de http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=89
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Revisión de literatura. Perfiles educativos*, 35 (139), 128-150. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009

- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-138
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Miller, G.E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med*, 65(9), 63-67.
- Monereo, C. (coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S. y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, 1, 79-101. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART6.pdf>
- Morales, P. (2009). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Morales, P. (2017). Tamaño necesario de la muestra. ¿Cuántos sujetos necesitamos? Universidad Pontificia de Comillas, 1-87. Disponible en: <http://www2.df.gob.mx/virtual/evaluadf/docs/gral/taller2015/S0202EAC.pdf>
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 8(1), 5-9. Disponible en
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2016). Editorial. Evaluación Democrática y para la Democracia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 5-7.
- Naranjo, M. y Jiménez, V. (2015). La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable. En Mayordomo y Onrubia (Coords.). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- OCDE (2005). *Formative Assessment. Improving learning in secondary classrooms*. París: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf>
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.
- Palacios, A. y López-Pastor, V. M. (2011). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33. doi:10.13042/Bordon.2016.68201
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria: Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*. Tesis doctoral, Castellón de la Plana.

- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2010). Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. Recuperado de http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Sanmartí, N. y Alimenti, G. (1998). La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividad de evaluación planteadas en clases de química. *Educación Química*, 15 (2), 60-68.
- Sans, A. (2004). *L'avaluació dels Aprenentatges. Construcció d'instruments* (Núm. 2). ICE-UB. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/node/57>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- Stiggins, R.J.(2007). Conquering the Formative Assessment Frontier. En James H. McMillan (ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into practice* (pp.8-27). Nueva York: Teachers College Press.
- Tamir, P. y Lunetta, V.M.(1978). An Analyst of laboratory activities in the BSCS. *Yellow version, American Biology Teacher*, 40, 426-428.
- Tejada, J. (2010). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354,731-745.
- Tejedor, F. J. (Dir.). (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de Pedagogía*, 247, 439-459.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22 (2), 39-58.
- Trillo Alonso, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 3, 1-20. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios

Evaluate the teaching practice based on the comments of university students

Erika Paola Reyes Pinuelas

Emilia Cristina González Machado

Pedro Antonio Be Ramírez

Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México

Resumen

En este artículo se analizan los comentarios emitidos por estudiantes sobre la práctica de sus docentes en una universidad pública. Los comentarios constituyen información utilizada con frecuencia como parte de la evaluación docente, pues a partir de estos se realizan juicios y son considerados un elemento cualitativo dentro de la toma de decisiones por parte de los administrativos y directivos, y no obstante escasos estudios los abordan. El presente trabajo analiza los comentarios de 568 estudiantes de las seis áreas del conocimiento, a partir del Modelo de Evaluación de la Competencia Docente el cual contempla tres dimensiones: previsión, conducción y valoración del impacto del proceso E-A. Los resultados indican que el 81% de los comentarios se clasificaron en alguna dimensión del modelo; se destaca cómo consideran a sus docentes con dominio para impartir clase, resolver problemas en clase, desarrollar actividades que fomentan el aprendizaje; mientras que, puntualidad, organización del tiempo, asistencia, y sobre todo la forma de valorar el proceso enseñanza-aprendizaje son valorados negativos. Se resalta la utilidad de la interpretación de los comentarios como información de tipo cualitativo en el sistema de evaluación docente, no solo al confirmar elementos evaluados por el instrumento de corte cuantitativo como los cuestionarios de opinión estudiantil y sino además evidenciar aspectos no contemplados por este.

Palabras clave: evaluación de profesores; desempeño del profesor; estudiantes; práctica docente

Abstract

The comments issued by students on the practice of their teachers in a public university are analyzed. The comments constitute information frequently used as part of the teacher evaluation, based on these judgments are made and are considered a qualitative element in the decision making by the administrative and management, however few studies address them. This paper analyzes the comments of 568 students from the six areas of knowledge, based on the Teacher Competency Evaluation Model, which includes three dimensions: forecasting, conducting and assessing the impact of the E-A process. The results indicate that 81% of the comments were classified in some dimension of the model; it is highlighted how they consider their professors to be able to teach, solve problems in class, develop activities that promote learning; while, punctuality, time organization, attendance, and above all the way of assessing the teaching-learning process are valued negatively. The usefulness of the interpretation of the comments as qualitative information in the teacher evaluation system is highlighted, not only when confirming elements evaluated by the quantitative instrument such as the student opinion questionnaires but also evidencing aspects not contemplated by it.

Keywords: teacher evaluation; teacher performance; students, teaching practice

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la práctica docente es un herramienta de mejora y desarrollo profesional, brinda al docente conocimientos, apoya la comprensión de la actividad realizada y ayuda a que descubra formas en cómo mejorar su práctica (Calatayud, 2014), sin embargo, es una tarea compleja por los rasgos, actitudes, acciones y conductas que se dan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Existen diversos instrumentos de evaluación de la docencia como los cuestionarios de opinión por pares, directivos, estudiantes, de autoevaluación, portafolios docentes, rúbricas, registros, guías de observación, entre otros. No obstante, los sistemas de evaluación docente en instituciones de educación superior utilizan comúnmente los cuestionarios con base en la opinión de los estudiantes (Marsh, 2007), en relación a estos es usual que además de las preguntas de opción múltiple tipo Likert se agreguen preguntas abiertas o un espacio para que los estudiantes emitan un comentario, con lo cual se busca una retroalimentación escrita de la práctica de sus docentes.

118

Los comentarios escritos por parte de los estudiantes son una herramienta para recolectar información de tipo cualitativo y proporcionan importantes puntos de comparación con otros instrumentos, empero su estudio ha sido escaso (Linse, 2017). Son un elemento valioso que permite a los estudiantes exponer de manera abierta, libre y sin restricciones una opinión personal sobre el desempeño de sus docentes. Además, los estudiantes se encuentran en una posición ideal para valorar la actividad docente reflexionando sobre su propio conocimiento y con una comprensión más amplia del proceso enseñanza-aprendizaje (Scriven, 1995).

Por otro lado, se encuentran los docentes que reciben los resultados de la evaluación y la difícil tarea de interpretarlos a partir de un reporte individual derivado del sistema de evaluación de la institución, en este, los docentes reciben los resultados de un cuestionario de apreciación estudiantil donde se presentan los resultados de forma estructurada y meticulosamente cuidada, una descripción que con frecuencia se compone del puntaje obtenido por dimensiones, el puntaje total y se añade una interpretación según el nivel de desempeño obtenido, y por otro lado, se encuentran los comentarios, que enlistados como una serie de oraciones constituyen las observaciones –en espacio libre pero limitado– que realizan los estudiantes, sin una estructura como la incorporada en los reactivos de un cuestionario, presentados de manera aleatoria, sin un ordenamiento que oriente al docente (Lewis, 2001).

Además, los docentes, administradores o directivos que revisan los resultados en su conjunto (resultados del cuestionario de apreciación estudiantil y comentarios) pueden prestarle atención excesiva a un comentario negativo o raro y presentar una imagen inexacta de las opiniones de los estudiantes al no representar la mayoría (Linse, 2017). Aunado a lo anterior, la técnica de recolección de información más utilizada para evaluar la práctica docente son los cuestionarios con base en la opinión de los estudiantes, su estudio, uso e investigaciones son amplias y datan de más de ocho décadas (Benton y Cashin, 2014). Particularmente en México, es la estrategia dominante, el 74% de las instituciones de educación superior la utilizan de manera sistemática, masiva y aplicada través de un portal de internet (Rueda, Luna, García y Loredó, 2010).

En el caso de los comentarios emitidos por los estudiantes son un recurso también utilizado en las instituciones educativas para analizar la práctica, no obstante su análisis es y ha sido poco explorado (Brockx, Van y Mortelmans, 2012). Por lo tanto, no resulta extraño que las universidades aun cuando incorporan ese espacio de expresión para los estudiantes, no los exploren o cuenten con publicaciones que los analicen.

A manera de contexto, la evaluación docente en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) con base en la opinión de los estudiantes inició de manera masiva en 1988 y en 1994 los puntajes de un cuestionario de apreciación estudiantil se incorporaron en uno de los rubros del Programa de Estímulos de Personal Académico. En el año 2000 el sistema se automatizó y a la fecha los alumnos de licenciatura contestan en un portal en línea al final del semestre (Arámburo, 2014).

Entre los usos que tienen los resultados de la evaluación docente dentro de la UABC son para; (a) informar a los profesores con el propósito de que mejoren su práctica, a través del Sistema de Evaluación Docente (SED), el cual muestra los resultados del nivel de competencia docente (alto, medio y bajo) obtenido de manera global y por cada una de las dimensiones que componen el cuestionario de opinión, esto representan la principal retroalimentación que el docente recibe y de manera secundaria se complementa con los comentarios realizados por los estudiantes, asimismo, algunos directivos de unidades académicas se reúnen con profesores que obtienen un nivel de desempeño bajo y se sugieren algunos cursos de formación; (b) para monitorear el desempeño de las unidades académicas diversas coordinaciones y departamentos institucionales las utilizan; y (c) alcanzar indicadores que solicitan los organismos acreditadores en los procesos de evaluación de la calidad educativa.

Los usos antes descritos derivan de (1) los puntajes del Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente (CECD); (2) el puntaje de la evaluación global del desempeño del docente con una escala de uno a diez; y (3) Un espacio de 500 caracteres para que los alumnos emitan comentarios de manera voluntaria y libre.

Cabe destacar que el Modelo de Evaluación de la Competencia el Docente (MECD) subyace en el CECD, se diseñó desde este modelo dado que se ajusta a la perspectiva pedagógica que la UABC promueve. Asimismo se han publicado las medidas relativas a la confiabilidad y validez de dicho cuestionario (Autor, 2015). Considerar el MECD como el material central para clasificar los comentarios permite confirmar si este modelo representa la perspectiva de los estudiantes.

Asimismo, la evaluación docente es una práctica compleja por la serie de dimensiones que influyen en esta, la económica, política, metodológica, entre otras (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2012). El desarrollo de un modelo que guíe esta práctica representa un recurso valioso que permite adscribirse a una perspectiva y con ella lineamientos consensuados en los que un grupo de expertos en el tema coinciden.

120

El presente trabajo contribuye a la comprensión de la docencia desde la perspectiva de los estudiantes, con una técnica de recopilación de información no estudiada con anterioridad por la UABC, y el objetivo que persigue es conocer la configuración de los comentarios emitidos por los estudiantes a partir de la estructura del MECD en cada etapa formativa.

2. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES A PARTIR DE LOS COMENTARIOS O PREGUNTAS ABIERTAS

Los comentarios provienen de los sistemas de evaluación docente que incluyen la participación de estudiantes, donde comúnmente incorporan además del cuestionario de opinión, un espacio o preguntas abiertas para que el estudiante exprese libremente algún aspecto relacionado con la práctica del docente, estos últimos son incluidos en el reporte personal de cada docente, al respecto, se sugiere tener cuidado con la interpretación que se hacen de estos, pues si bien pueden presentarse comentarios negativos o atípicos, es importante considerar la frecuencia de estos; con respecto a los usos de estos resultados la comunidad de investigación

ha expresado repetidamente su preocupación por la incorporación de los comentarios como parte de las decisiones para la permanencia o contratación de personal docente (Linse, 2017).

Esta forma de obtener información cualitativa es realizada por los estudiantes, que al encontrarse en la universidad consienten un contrato que involucra del deber estudiar, además de asumir responsabilidades que conllevan un reconocimiento a través de sanciones de aprobación/reprobación y una transformación de su identidad al convertirse en estudiante universitario (Gómez y Medina, 2015). La participación de los estudiantes en la evaluación de la docencia la mayoría de las veces es responsable y además presenta ventajas, entre los hallazgos reportados por Zimmaro, Gaede, Heikes, Shim y Lewis (2006) se destaca como los estudiantes no solo plantean quejas o críticas, sino que ofrecen alternativas o esbozan una recomendación para la mejora, elementos que los instrumentos de corte cuantitativo no ofrecen.

La sección de comentarios incorporados en la evaluación docente suele ser libre y opcional. Conocer el nivel de respuesta de los estudiantes a los comentarios permite visualizar el interés de estos en opinar con respecto a un elemento no tratado en la evaluación o profundizar en otro.

En Bélgica, Brockx *et al.* (2012) reportan que el 70% de los estudiantes si utilizan el espacio para hacer un comentario sobre la práctica docente. Mientras que en EE.UU. Zimmaro *et al.* (2006) en un total de 4,880 formularios sobre evaluaciones a docentes realizadas por estudiantes universitarios reportan que el 67% de estos ofrece comentarios, asimismo en sus hallazgos comentan que licenciaturas como arquitectura, comunicación, ingeniería o cursos de relaciones públicas tienen más probabilidades de escribir comentarios que otras licenciaturas, así como grupos pequeños o medianos presentaban un nivel de respuesta mayor que los de grupos grandes, quizá debido a que los estudiantes de grandes cursos pueden tener menos interacción personal con el instructor.

En cuanto al sentido de los comentarios como negativos o positivos, las evaluaciones docentes con base en la opinión de los alumnos vía digital tienden a tener tasas de respuesta más bajas, puntajes medios más bajos y mayores comentarios negativos que las de formato escrito (Spooren, Brockx y Mortelmans, 2013). En el caso de Zimmaro *et al.* (2006) en los hallazgos sobre un análisis de los comenta-

rios a estudiantes señalan que el 65.4% de estos son positivos, 28.1% negativos y 6.5% neutrales, siendo los dos primeros orientados a habilidades de enseñanza y la calidad del curso.

En este mismo aspecto, en México Garza-Quiñones (2013) señala que los comentarios positivos y de felicitación al docente ocupan un lugar amplio, esto supone el cumplimiento de las expectativas docentes. Entre sus hallazgos reportan que el contenido de los comentarios se orienta a tres aspectos, la necesidad de hacer modificaciones en la pedagogía, puesto que los estudiantes describen pobre interacción docente-alumno y el uso inadecuado de material didáctico; otros se relacionan con el comportamiento del maestro e incumplimiento de sus responsabilidades, entre las que destacan la asistencia y puntualidad; y los que representan una ínfima parte son comentarios fuera de contexto, agresivos o de lenguaje no académico.

De igual importancia Cairus, Reyes y Quinde (2014) en un estudio cualitativo reportan los resultados de un análisis de comentarios sobre las características de los docentes percibidas como positivas por estudiantes universitarios, las de categorías que con mayor frecuencia aparecen son: (1) Diseño de la asignatura, (2) Relacionamiento y rapport, (3) Evaluación congruente con lo enseñado, (4) Promoción del aprendizaje significativo, (5) Integración teórico-práctica, (6) Claridad y comprensibilidad, (7) Promoción de la participación e interacción de estudiantes, (8) Uso de recursos didácticos adecuados, (9) Conocimiento disciplinar, (10) Realimentación de la evaluación.

122

García y Medécigo (2014) en México, realizaron un estudio exploratorio para evaluar la eficacia e ineficacia docente a partir de un análisis cualitativo, encontraron en orden de importancia (ver tabla 1) que los estudiantes consideran como eficacia docente el método de enseñanza y el dominio de la materia, mientras que para evaluar la ineficacia del docente presentan un orden distinto, resalta la calidad de la interacción del docente como un punto decisivo en la ineficacia docente, esto relacionado con la percepción de los estudiantes sobre un trato déspota, rígido, irrespetuoso, autoritario e incluso grosero.

TABLA 1

Criterios de importancia para los estudiantes reflejado en los comentarios

Eficacia docente	Ineficacia docente
1.- El método de enseñar/didáctica	1.- Calidad de la interacción del docente con estudiantes
2.- El dominio/conocimiento de la materia	2.- Conocimiento/dominio del tema
3.- Su puntualidad y asistencia	3.- Su puntualidad y asistencia
4.- La manera de evaluar	4.- Método/didáctica del profesor

Fuente: García y Medécigo (2014).

Finalmente, se encuentran dos estudios sobre el desarrollo de estrategias que permiten a los docentes descifrar los comentarios, al respecto Linse (2017) argumenta que la clasificación de comentarios escritos por tema no sólo ayuda a resaltar comentarios que son frecuentes y raros, ayuda a los revisores y directivos a no subrayar demasiado los comentarios aislados, positivos o negativos, además sugiere una estructura que permite dar sentido a los comentarios, dado que los docentes organizan estos a partir de dos preguntas con ocho y cuatro categorías cada una (ver tabla 2).

TABLA 2

Estructura para clasificar comentarios

¿Cuáles elementos del docente favorecen el aprendizaje?	¿Qué sugerencias señalan para mejorar su aprendizaje?
1. Discusión en clase	1. Organización
2. Conocimientos del docente	2. Trabajos
3. Estilo, entusiasmo y acompañamiento del docente	3. Clarificar expectativas
4. Trabajo en equipo	4. Criterios de calificación.
5. Métodos de enseñanza	
6. Tareas	
7. Lecturas	
8. Otros	

Fuente: Linse (2017).

Por su parte Lewis (2001) generó una plantilla de interpretación de los comentarios de los estudiantes que brinda cierta estructura por lo que estos tendrán mayor sentido y brindará ideas sobre la enseñanza, que de otro modo puede verse oculto por la presentación aleatoria de los comentarios. Propone las dimensiones: (1) Enfoque Analítico/Sintético, relacionado con la erudición, capacidad analítica y comprensión conceptual; (2) Organización/claridad, relacionado con la habilidad para exponer ideas de manera clara y organizada, no solo a la habilidad retórica; (3) Interacción Instructor-Grupo, implica la relación con la clase como un todo, sensibilidad a la respuesta del grupo y habilidad para asegurar la participación activa de la clase; (4) Instructor-Estudiante Individual, relacionado con el respeto mutuo e interacción entre el instructor y el estudiante en particular; y (5) Dinamismo/Entusiasmo, asociado al instinto y el entusiasmo contagioso que nace de la confianza y del placer por enseñar. Clasificar de esta forma los comentarios puede dar al docente una visión más realista de su enseñanza.

Los hallazgos de investigaciones antes descritos sobre los comentarios a los docentes son aproximaciones a su estudio donde se descubre el nivel de participación que tienen los estudiantes, el sentido de estas, algunas caracterizaciones y estrategias para una interpretación más reflexiva.

3. MÉTODO

Se exponen los hallazgos sobre la composición de los comentarios vertidos en el SED a partir de un estudio exploratorio, en virtud de abonar a la recopilación de datos pertinentes desde la perspectiva estudiantil. Se categorizan los comentarios de los estudiantes a partir del MECD y se realiza un análisis estadístico descriptivo de los datos.

4. MUESTRA

Los comentarios se analizaron a partir de una muestra de 568 estudiantes universitarios de los tres campus que componen la UABC a nivel estatal inscritos en modalidad presencial (ver Tabla 3), la estratificación fue de asignación proporcional al tamaño de cada área del conocimiento y se compone de la revisión de 70 programas educativos. En el caso de las etapas curriculares se presenta un desbalanceo entre las celdillas dado que se contemplaron solo asignaturas obligatorias por la complejidad que representan las de corte optativo al no asegurar la presencia de estudiantes de la etapa formativa.

124

TABLA 3

Estudiantes evaluados según su área de conocimiento y etapa curricular

	Variable	N	%
Área del conocimiento*	Ciencias agropecuarias	11	1.9
	Ciencias naturales y exactas	35	6.2
	Ciencias de la salud	101	17.8
	Ciencias sociales y administrativas	232	40.8
	Educación, humanidades y artes	60	10.6
	Ingeniería y tecnología	129	22.7
	Total	568	100.0
Etapa curricular	Básica	182	32.0
	Disciplinar	277	48.8
	Terminal	109	19.2
	Total	568	100.0

Fuente: *70 programas educativos. Elaboración propia con datos del SED de la UABC.

5. MATERIALES

El MECD desarrollado por García-Cabrero et al. (2012) fue esencialmente el material de trabajo para la clasificación y análisis de los comentarios, consta de cuatro dimensiones:

1. Contexto institucional, se refiere al marco organizacional donde convergen componentes filosóficos, epistemológicos y sociales que rigen e influyen en la universidad, en un nivel macro;
2. Dimensión previsión del proceso enseñanza-aprendizaje (E-A), se ubican las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza y disciplina, planeación de la clase y expectativas;
3. Dimensión conducción del proceso E-A, se ubican competencias como conocer las posibilidades de aprendizajes de los alumnos, la interacción didáctica en el aula y favorecer un clima social para el aprendizaje y;
4. Dimensión valoración del impacto del proceso E-A, es la reflexión en torno a los resultados alcanzados por el ejercicio de la práctica docente y evaluadas por diferentes actores como los mismos alumnos y docentes, los pares y directivos.

Estas últimas tres dimensiones son consideradas para la clasificación de los comentarios dado que aluden al trabajo áulico del docente.

125

6. PROCEDIMIENTO

La recolección de datos inicia en el momento que los estudiantes responden los instrumentos de evaluación de la docencia desde el SED de la UABC a través del portal en internet, el proceso de aplicación en las unidades académicas es variable, algunas permiten completarlo en el lugar y momento que mejor se acomode a las actividades de los estudiantes, mientras que en otras asignan horarios y fechas donde docentes se conducen al área de computadoras dentro de la unidad y aseguran el llenado antes de la fecha de cierre del periodo que establece la universidad. La información derivada de la aplicación se obtuvo de la base de datos institucional a través del SED, el sistema proporciona información en formato de hoja de cálculo y de ahí se importó a un software de análisis estadístico.

7. RESULTADOS

Se reportan los hallazgos de los comentarios de los estudiantes, dado que el presente estudio es el primer acercamiento que se hace para la caracterización de los comentarios, primero se indagó el nivel de respuesta de los estudiantes a utilizar el espacio de los comentarios y en un segundo momento la clasificación en categorías según el MECD y su análisis por etapa formativa.

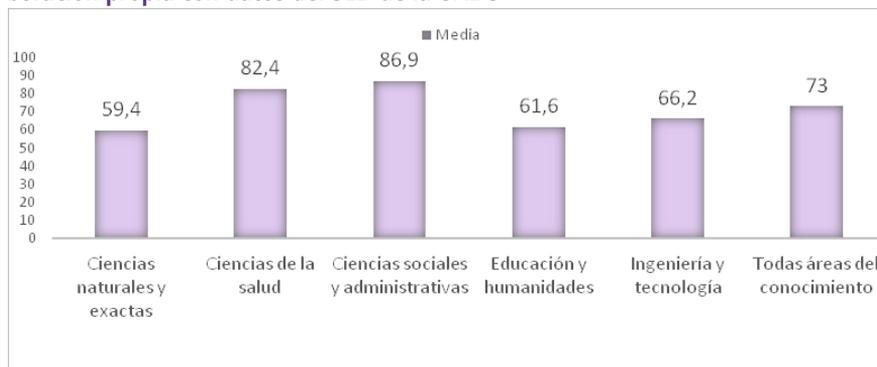
A saber, para conocer la frecuencia con la que estudiantes utilizan el espacio destinado para emitir comentarios se requirió de la revisión de reportes de los docentes por asignatura, de 70 programas educativos, fueron seleccionados solo los reportes que presentaran al menos un comentario.

En la figura 1 se muestra la media de porcentaje de respuesta de los estudiantes a utilizar el espacio para comentar a sus docentes. Las respuestas se agrupan por áreas: (a) Ciencias naturales y exactas 5 programas educativos; (b) Ciencias de la salud 7 programas educativos; (c) Ciencias sociales y administrativas 22 programas educativos; (d) Educación y humanidades 13 programas educativos; y (e) Ingeniería y tecnología 23 programas educativos. La media más baja de respuesta se encuentra en el área de *Ciencias Naturales y Exactas* con un 59.4%, mientras que la más alta la presenta *Ciencias Sociales y Administrativas* con un 86.9%, la media que incluye todas las áreas del conocimiento se ubica en un 73%.

126

FIGURA 1

Media de respuesta a comentarios. Incluye 70 programas educativos Fuente: Elaboración propia con datos del SED de la UABC



En relación a la clasificación de los comentarios en categorías según el MECD, involucró una revisión inicial en la cual se identificaron dos tipos de comentarios: (a) los que se ubican de manera clara dentro de alguna de las dimensiones propuestas por

el MECD por el grado de complejidad argumentativa con 547 (81%) comentarios; y (b) los que por el nivel de generalidad no se ubican en alguna de las dimensiones, sumando 125 (19%) comentarios, estos refieren aspectos genéricos del docente, agradecimientos, algunas críticas generales o emoticones, pero en su mayoría son comentarios positivos y de extensión reducida (tres palabras aproximadamente). En la tabla 4 se muestra esta clasificación según la etapa formativa, los estudiantes de etapa básica que emiten un comentario representan el mayor porcentaje de comentarios generales (26%), y los de etapa disciplinaria los menores (15%).

TABLA 4
Clasificación genérica de comentarios de estudiantes

Ubicación de comentarios	Etapa formativa					
	Básica		Disciplinaria		Terminal	
MECD	147	75%	296	84%	104	83%
Generales	50	25%	55	16%	20	16%
Total	197	100%	351	100%	124	100%

Nota: La suma de los comentarios es mayor que el tamaño de la muestra debido a que los comentarios de algunos estudiantes referían a más de una dimensión (N=672). Fuente: Elaboración propia con datos del SED de la UABC.

Posterior a esta separación inicial en dos grandes categorías, se clasificaron los comentarios que aludían a alguno de los indicadores de las dimensiones del MECD *Previsión del Proceso Enseñanza-Aprendizaje*, *Conducción del Proceso Enseñanza-Aprendizaje* o *Valoración del impacto del Proceso Enseñanza-Aprendizaje*, cada una compuesta de subdimensiones e indicadores que se mencionan en la tabla 5.

TABLA 5
Dimensiones y sub-dimensiones según el MECD para la clasificación de los comentarios

Dimensión	Sub-dimensión	Indicadores
Previsión del Proceso E-A	Planear el curso de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona o desarrolla materiales didácticos. Materiales utilizados • Organiza y distribuye correctamente el tiempo (puntualidad, asistencia, organización del tiempo de clase, organización de tareas y trabajos) • Establece los criterios de desempeño y acreditación de la materia • Establece junto con los alumnos las reglas de convivencia
	Dominio de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Domina los saberes de su materia. Domina, conoce la asignatura, temas • Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales

Dimensión	Sub-dimensión	Indicadores
Conducción del Proceso E-A	Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla actividades para el aprendizaje grupal, individual • Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista, durante la clase • Proporciona retroalimentación al trabajo de los estudiantes • Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes
	Utilizar formas de comunicación adecuadas	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto de forma escrita como oral • Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo
Valoración del impacto del Proceso E-A	Utilizar formas adecuadas para valorar los procesos de E-A y su impacto	<ul style="list-style-type: none"> • Diversifica el tipo de instrumentos que le permiten valorar y realimentar a los estudiantes • Respeta los criterios de evaluación • Es congruente con los contenidos y actividades del curso

Fuente: Elaboración propia con información del MECD.

128

Cada comentario se clasificó en alguna de las dimensiones y se asignó como positivo o negativo dependiendo del sentido de la valoración. En el caso de la etapa básica la configuración de los comentarios se orienta hacia la *Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje* con más de la mitad de los comentarios y donde los comentarios positivos sobrepasan los negativos, le siguen los que se ubican en la *Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje* con un 40%, destacando que el sentido de los comentarios de las subdimensiones de ésta dimensión no es similar, se percibe un dominio de la asignatura sin embargo presentan fallas en planear el curso, sobre todo los comentarios de puntualidad, asistencia y respeto del horario de la materia son los que más se encuentran; finalmente la *Valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje* representan una porción pequeña, sin embargo, la totalidad son negativos (tabla 6).

TABLA 6

Clasificación de los comentarios de estudiantes en etapa formativa básica

Dimensión		n	%	Positivos	Negativos
Previsión del Proceso E-A	• Planear el curso de la asignatura	38	26%	4	34
	• Dominio de la asignatura	21	14%	16	5
Conducción del Proceso E-A	• Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	40	27%	21	19
	• Utilizar formas de comunicación adecuadas	39	27%	29	10

Dimensión		n	%	Positi- vos	Negati- vos
Valoración del impacto del Proceso E-A	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar formas adecuadas para valorar los procesos de E-A y su impacto 	9	6%	0	9
Total		147	100%	70	77

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los estudiantes en etapa disciplinaria, planear el curso de la asignatura representa el mayor número de comentarios (81, 33%) y de los cuales gran parte de ellos son negativos, al igual que la etapa básica, estos se relacionan con puntualidad, asistencia, organizar el tiempo en clase, pero además también se incluyen comentarios sobre la pobre preparación de los materiales que utiliza, pobre material didáctico, sin entregar una carta de la materia o no cubrir con los temas de la carta, le sigue con 57 (23%) comentarios relacionados con la interacción didáctica en el aula predominando los negativos sobre todo los indicadores sobre la generación de un clima social o retroalimentación al trabajo de estudiantes; en esta etapa se percibe una adecuada forma de comunicar al contar con una predominancia de comentarios positivos. Al igual que la etapa básica la dimensión de valoración representa una ínfima parte y gran parte de estos son negativos (tabla 7).

129

TABLA 7

Clasificación de los comentarios de estudiantes en etapa formativa disciplinaria

Dimensión		Número	%	Positi- vos	Negati- vos
Previsión del Proceso E-A	<ul style="list-style-type: none"> Planear el curso de la asignatura 	81	33%	9	72
	<ul style="list-style-type: none"> Dominio de la asignatura 	43	18%	32	11
Conducción del Proceso E-A	<ul style="list-style-type: none"> Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula 	57	23%	25	32
	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar formas de comunicación adecuadas 	53	22%	34	19
Valoración del impacto del Proceso E-A	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar formas adecuadas para valorar los procesos de E-A y su impacto 	9	4%	2	7
Total		243	100%	152	139

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, los estudiantes en la etapa terminal opinan especialmente sobre la interacción didáctica en el aula con 31 (30%) en especial sobre el adecuado desarrollo de actividades para el aprendizaje grupal e individual, trabaja con estudiantes con dificultades, mientras que los comentarios negativos indican que contribuye

pobremente con el clima social en el aula. Le sigue con 23 (22%) comentarios sobre el buen dominio de la asignatura, mientras planear el curso con 21 (20%) comentarios predominan los negativos como en etapas anteriores por asistencia, puntualidad y organización del tiempo en la clase. En el caso de la dimensión de valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje resulta la totalidad de los comentarios negativos (tabla 8).

TABLA 8

Clasificación de los comentarios de estudiantes en etapa formativa terminal

Dimensión		Número	%	Positivos	Negativos
Previsión del Proceso E-A	• Planear el curso de la asignatura	21	20%	3	18
	• Dominio de la asignatura	23	22%	19	4
Conducción del Proceso E-A	• Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	31	30%	20	11
	• Utilizar formas de comunicación adecuadas	17	16%	13	4
Valoración del impacto del Proceso E-A	• Utilizar formas adecuadas para valorar los procesos de E-A y su impacto	12	12%	0	12
Total		104	100%	75	51

Fuente: Elaboración propia.

8. DISCUSIÓN

El objetivo del trabajo fue conocer la configuración de los comentarios emitidos por los estudiantes a partir de la estructura del MECD en cada etapa formativa, y esto fue posible por un lado dada la robustez que presenta el modelo en cuanto a estructura y fundamentación, y por otro las características de los comentarios emitidos, es decir los estudiantes expresan ideas con un grado de complejidad o argumentación que permite ubicar gran parte de estos en alguna de las dimensiones e indicadores del MECD, asimismo, el contenido de estos en gran medida son felicitaciones, observaciones sobre puntos a mejorar, sin embargo también se ubican sugerencias de diversa índole que les permitirían a los docentes tener soluciones plausibles para resolver las problemáticas desde la mirada de quien vive desde dentro el ejercicio de su práctica docente.

En relación al nivel de respuesta de los estudiantes de la UABC, es similar a estudios como el de Brockx et al. (2012) y relativamente cercano con Zimmaro et al. (2006), asimismo, coincide parcialmente con una alta frecuencia en licenciaturas como relaciones públicas, comunicación al resultar el área de ciencias sociales y administrativas con mayor número de comentarios.

En la clasificación inicial de los comentarios, los estudiantes de etapa básica muestran un porcentaje mayor de comentarios generales en relación con las otras etapas formativas, es decir, los estudiantes de la etapa básica cumplen con comentar algo genérico sin comprometerse a ir más allá, esto puede ser indicativo de la menor interacción alumno-docente que resulta en grupos grandes como los que se encuentran en los primeros semestres, lo cual coincide con el planteamiento de Zimmaro et al. (2006).

Entre las coincidencias encontradas en la dimensión de *Previsión del proceso E-A* según las etapas formativas, es la importancia que le brindan a la planeación del curso de la asignatura, en especial la puntualidad, asistencia y organización del tiempo de clase, lo cual fue una constante en las tres etapas. García y Medécigo (2014) reportan la puntualidad y asistencia como un elemento ubicado en los primeros tres aspectos de relevancia para valorar la eficacia e ineficacia docente, en el caso de los estudiantes de la UABC es un elemento para valorar, especialmente la ineficacia docente.

En el caso del dominio que tiene el docente de la asignatura, este es valorado como una fortaleza y cobra importancia comentarlo conforme avanzan las etapas formativas, lo cual puede interpretarse desde Theall y Franklin (2001) al argumentar que entre los aspectos que el estudiante puede juzgar con menor precisión son los conocimientos con los que cuenta el docente y cómo un directivo o par podría mostrar una opinión más puntual que el estudiante al tener un amplio y vasto conocimiento de la disciplina

La dimensión *Conducción del proceso E-A* es la segunda dimensión de mayor referencia y se muestra un porcentaje mayor en la etapa básica, en este sentido son docentes que desarrollan en un nivel aceptable actividades para el aprendizaje, resuelve problemas imprevistos en clase, entre otros, sin embargo, cuando se comenta sobre el clima social en el aula (un punto de coincidencia en las tres etapas formativas) es en términos negativos, hacen referencia a un ambiente tenso en clase, otros los refieren como irrespetuosos, autoritarios, coincidiendo con lo reportado por García y Medécigo (2014) donde la calidad de la interacción del

docente con estudiantes se ubica en un primer sitio al valorar la ineficacia docente. En la sub-dimensión sobre formas de comunicación adecuadas se encuentran con valoraciones en general con una tendencia a ser positivas, es decir, cuentan con las habilidades para comunicar sus ideas y se expresan con claridad, cuentan con las habilidades técnicas para comunicar sus ideas de manera clara y organizada, con un dominio de la materia, sin embargo fallan en la generación de un clima social aceptable. Indagar la relación entre este clima social y satisfacción/insatisfacción docente sería interesante explorar, González y Subaldo (2015) señalan una vinculación clara.

Entre otros aspectos de coincidencia entre las tres etapas formativas es la ínfima porción de estudiantes que comentan sobre la *Valoración del impacto del proceso E-A* sin embargo, cuando se comenta son de corte negativo y en el caso de la etapa terminal presenta un porcentaje mayor que se infiere que al tener mayores conocimientos y experiencia en la disciplina son capaces de emitir un juicio sobre la incongruencia o características de un examen que les fue aplicado, por citar un ejemplo.

132

A manera de conclusión, los dos elementos que componen el SED en la UABC: el CECD y los comentarios abiertos que los estudiantes brindan a sus docentes, representan dos técnicas de recolección de información complementarias de un mismo actor. El CECD plantea las competencias genéricas que todo docente debe mostrar según el MECD, mientras que los comentarios representan; (1) una medida cualitativa que pone al descubierto aspectos evaluados por el CECD, con lo cual, se confirma la pertinencia del cuestionario al exponer aspectos de mayor profundidad como los relacionados con el clima social en el aula, la comunicación y evaluación del impacto, por citar algunos; y (2) descubre otros aspectos que no son evaluados como las relacionadas con la puntualidad, asistencia y organización del tiempo.

En relación a los aspectos no evaluados por el CECD y si plasmados en los comentarios se reconoce la solidez y pertinencia del MECD puesto que éste si los contempla, además se confirma que el MECD revela los criterios más relevantes que consideran los estudiantes en la evaluación docente, muestra de esto es el porcentaje reducido de comentarios que no fueron clasificados. Estos hallazgos muestran cómo los estudiantes han desarrollado criterios informales durante su formación educativa que les permiten emitir juicios de una manera seria y responsable, como señalan Zimmaro et al. (2006) los estudiantes no solo hacen una crítica, además pueden añadir una sugerencia.

Se concluye que existen mayores coincidencias que diferencias entre las diversas etapas formativas, con ello se descubren fortalezas y áreas de oportunidad que fundamentan estudios que analicen las diferencias entre áreas disciplinares que se sabe por la opinión de expertos, que en las evaluaciones presentan comportamientos diferentes, así como indagar con mayor detalle la percepción de los estudiantes.

Finalmente, los resultados del presente estudio se prevé puedan servir como base para generar estrategias que apoye a los docentes, administradores y directivos a interpretar los comentarios de sus estudiantes y con ello realizar una evaluación con menor sesgo y fomentar una cultura de la evaluación formativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Arámburo, V. (2014). *La influencia de variables extraclase en la evaluación docente*. Universidad Autónoma de Baja California: México.
- Benton, S. y Cashin, W. (2014). Capítulo 7, Student ratings of instruction in college and university courses. En M. Paulsen (Eds.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research Vol. 29* (279-326). Springer: EE.UU.
- Brockx, Van Roy y Mortelmans (2012). The Student as a Commentator: Students' Comments in Student Evaluations of Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 69. 1122-1133. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.042
- Cairus, D., Reyes, E., y Quinde, J. (2014). Características docentes percibidas como positivas por estudiantes universitarios. *IV Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Universidad Adventista del Plata Universidad Adventista del Plata (UAP) en Buenos Aires, Argentina.
- Calatayud, M. (2014). Evaluación de la práctica docente y calidad educativa: una relación encadenada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(1), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/331>
- García, J. y Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles educativos*, 36(143), 124-139.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E., y Rueda, M. (2012). *Competencias docentes en educación media y superior, desarrollo y validación de un modelo de evaluación*. UABC, Juan Pablos Editor: México.
- Garza-Quiñones, R. (2013). La evaluación docente desde la perspectiva de los alumnos. Ponencia presentada en el *1er. Congreso Internacional Virtual de Investigación en Educación Superior Online*, Tijuana B.C., México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2423.pdf

- Gómez, S. y Medina, S. (2015). Aspectos distintivos y semejantes en poblaciones estudiantiles universitarias de diferentes carreras. Primeras referencias sociodemográficas. *Educación*. 24(47), 115-133. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/14248/14867>
- González, J. y Subaldo, L. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Educación*. (24) 47. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/14247/14865>
- Lewis, K. (2001). Making Sense of Student Written Comments. *New Directions for Teaching and Learning*. 87, 25–32.
- Linse, A. (2017). Interpreting and using student ratings data: Guidance for faculty serving as administrators and on evaluation committees. *Studies in Educational Evaluation* 54, 94–106. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.12.004>
- Luna, E. y Reyes, E. (2015). Validación de constructo de un Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17, 13-27. <http://www.redalyc.org/pdf/155/15540997002.pdf>
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredó, J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 3(1e), 77-92. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4506>
- Scriven, M. (1995). Student ratings offer useful input to teacher evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(7). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=4&n=7>
- Spooren, P., Brockx, B. y Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching. *Review of Educational Research*. 83(4), 598 – 642. doi 10.3102/0034654313496870
- Theall, M. y Franklin, J. (2001). Looking for Bias in All the Wrong Places: A Search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction? *New Directions For Institutional Research*, 109, (45-56).
- Zimmaro, D., Gaede, C., Heikes, E., Shim, M. y Lewis, K. (2006). *A study of students' written course evaluation comments at a public university*. Austin: University of Texas, Recuperado de <https://testingservices.utexas.edu/sites/default/files/A-Study-of-Students-Written-Course-Evaluation-Comments-at-a-Public-University-2006.pdf>

La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora

The self-evaluation. A formative and innovative proposal

María Amparo Calatayud Salom

Universidad de Valencia (UV), España

Resumen

El presente artículo propone la necesidad de potenciar la autoevaluación entre el profesorado iberoamericano como estrategia de mejora de las prácticas docentes y como recurso de formación. En estos momentos, más si cabe, es necesaria la formación en autoevaluación puesto que ésta facilita y beneficia el desarrollo y el crecimiento tanto personal como profesional. En esta investigación se presentan tanto los supuestos teóricos y las implicaciones metodológicas que alimentan la implementación de prácticas autoevaluativas, así como también, se exponen los resultados cualitativos obtenidos con una muestra de 150 profesores y profesoras de la escuela pública española. Dichos resultados han ayudado a desvelar las dificultades más arraigadas para la emergencia de la autoevaluación entre el profesorado de Educación Primaria. Desde la mirada del profesorado podemos comprender cuáles son sus dificultades para así potenciar una formación en autoevaluación que incida en que ésta sea entendida como una necesidad y una exigencia en la profesión docente hoy.

Palabras clave: Autoevaluación; formación; mejora; desarrollo profesional.

Abstract

This article proposes the need to promote self-evaluation among teachers as a strategy to improve teaching practices and teacher training resources. In these moments, more if possible, training in self-evaluation is necessary since it facilitates and benefits both personal and professional development and growth. This research presents both the theoretical assumptions and the methodological implications that feed the implementation of self-evaluative practices, as well as the qualitative results obtained with a sample of 150 teachers from the Spanish public school. These results have helped to reveal the most ingrained difficulties for the emergence of self-evaluation among nursery and primary teachers. From the teachers' point of view, we can understand what their difficulties are in order to strengthen a self-evaluation training that influences its being understood as a need and a requirement in the teaching profession today.

Keywords: Self-evaluation; training; improvement; professional development.

135

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

La formación en procesos autoevaluativos es, en estos momentos, de suma importancia para la mejora de las prácticas educativas. El escenario educativo incierto y cambiante cada vez está más necesitado de la competencia autoevaluativa. Competencia fundamental para el desarrollo y mejora tanto profesional como personal. Como afirman Cano (2005), Coll (2007), Charlier (2005) y Perrenoud (2007), si estamos frente a nuevas prácticas educativas, se requieren en estos momentos nuevas competencias docentes para este nuevo escenario educativo,

para este nuevo modelo de docencia, por lo que estamos llamados a caminar hacia la construcción de un nuevo oficio de enseñar. Desde la construcción de este nuevo modelo, la competencia autoevaluativa ocupa un peso determinante para la formación docente.

El profesor, como profesional autónomo y responsable que es, necesita conocer por medio de la autoevaluación cual es el nivel de aprendizaje con el que empiezan los estudiantes-fase de diagnóstico inicial- y también su evolución a través del proceso didáctico, cuáles son sus dificultades y las causas que las originan; ya que solamente de esta manera podrá tratar de adaptar convenientemente su actuación sobre ellos. Además, el docente ha de conocer, también, cual es la eficiencia de su actuación, el papel de los recursos y de la metodología que utiliza, el grado de satisfacción de la programación prevista, etc.

Para el desarrollo de la competencia autoevaluativa se puede contar con la colaboración de otros colegas que asesoren y ayuden a programar líneas y procedimientos para superar las dificultades, para reforzar los aspectos positivos, para diagnosticar las necesidades de formación del docente, etc. ya sea mediante la recogida de cuestionarios cumplimentados por los propios estudiantes en donde emiten sus opiniones sobre los múltiples aspectos de la acción docente, etc.

136

Sin duda alguna, una de las características que definen a un buen profesional es la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica y por esta razón, es necesario introducir estrategias que permitan su desarrollo (Guzmán y Marín, 2011; Cano, 2008; Bozu y Canto, 2009). De ahí, la necesidad de apostar por la emergencia de una competencia profesional que incida en la autoevaluación. Como argumenta Calatayud (2007), para “aprender a mejorar su práctica profesional, el docente ha de contrastar sus teorías previas con las evidencias de una reflexión rigurosa sobre su quehacer. La reflexión sobre su propia acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye el eje de la formación profesional” (pág. 54).

2. LA AUTOEVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN Y DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Aprender a educar en un mundo complejo, cambiante e incierto necesita cada vez más de competencias más centradas en formar a docentes como investigadores de su propia práctica, comprometidos con el aprendizaje y desarrollo de los estu-

diantes. Hoy por hoy, se necesita un profesorado que presente unas cualidades o competencias agrupadas en tres competencias profesionales básicas que como señala Pérez Gómez (2010), sustentan la mayoría de los programas innovadores de formación de docentes:

- Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.
- Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.
- Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de agentes implicados en la educación.

Ahora bien, para el desarrollo de todas estas competencias es necesario asumir la competencia autoevaluativa como garantía de mejora y de reconocimiento de los propios errores para facilitar el crecimiento del docente como profesional (Méndez y Conde, 2018).

Para ello, los docentes han de entender la autoevaluación como el modelo que ofrece más posibilidades, compromiso, información, etc. para ayudarles a detectar los puntos fuertes y débiles de la práctica y tomar decisiones sobre ella con la intención de mejorarla. Como señalan los autores Airasian y Gullickson (1998, p.68.), “la autoevaluación del profesorado es un proceso en el que los docentes formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismos” Además, como comenta McLaughlin (1991), la autoevaluación puede estimular la motivación para el cambio más que ningún otro sistema de evaluación, puesto que son los mismos profesores los que analizan y valoran los aspectos débiles descubriendo orientaciones para la mejora. Especialmente para la profesora Rodríguez Díez (1996), la autoevaluación de la práctica docente es el conjunto de acciones (información, interpretación y valoración) llevadas a cabo por los profesores de un centro/ciclo/etapa para valorar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en las aulas de cara a introducir las modificaciones e innovaciones necesarias.

Recuperar el valor genuino por la autoevaluación pasa desde nuestro punto de vista por el reconocimiento de ésta como: a) reflexión del profesor sobre sus éxitos y fracasos y basándose en esta reflexión modificar su forma de enseñar, de evaluar, etc.; b) evaluación del profesor hecha por y para él; c) herramienta apropiada para

tener una percepción más fiel de su actuación en el aula; y d) instrumento para poder identificar cuáles son sus necesidades de formación y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su ejercicio profesional (Calatayud, 2008b; 2004; 2002; 2000).

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación es analizar las percepciones del profesorado de la escuela pública española acerca de cuáles son las dificultades más arraigadas para la emergencia de la autoevaluación entre el profesorado de Educación Primaria. Desde la mirada del profesorado podemos comprender cuáles son las dificultades para así potenciar una formación en autoevaluación que incida en que ésta sea entendida como una necesidad y una exigencia en la profesión docente hoy.

3.1 Población

Han participado en este estudio 150 profesores y profesoras de Educación Primaria de la Escuela Pública de España.

138

3.2 Instrumento

Se diseñó un cuestionario abierto para indagar cuestiones relativas a las dificultades que conllevan las prácticas autoevaluativas. En este artículo sólo se va incidir en una de las diez preguntas cualitativas que se plantearon sobre la autoevaluación docente como estrategia evaluativa y formativa de la práctica. El cuestionario fue previamente validado por un grupo de expertos (inspección educativa, asesores de formación del profesorado y profesorado universitario de la Universidad de Valencia). Se confirmó que las preguntas-tema eran adecuadas para explorar algunas ideas relativas a la autoevaluación como recurso para la formación docente.

A continuación se describen las valoraciones más destacadas por los participantes que han intervenido en este estudio.

4. DISCUSIÓN: LA VOZ DEL PROFESORADO

Después de analizar las respuestas de la muestra participante en este estudio, se agruparon de forma sintética los comentarios más relevantes de los docentes a la pregunta planteada: ¿Cuáles son las dificultades más arraigadas para la propuesta de la autoevaluación como estrategia evaluativa y de mejora de la práctica docente?

Para el tratamiento de los datos se hizo un análisis cualitativo, organizando la información obtenida en las distintas categorías establecidas.

A continuación, se describen algunas de las categorías (dificultades) más importantes que aún están bastante arraigadas en los claustros de profesores de los Centros de Educación Infantil y Educación Primaria en España.

4.1 *La existencia de una nebulosa-atmósfera de trabajo en los equipos de profesores que dificultan los procesos de autoevaluación.*

Con el término nebulosa-atmósfera nos referimos a determinados factores que están condicionando una visión negativa hacia la autoevaluación. De entre ellos, el profesorado encuestado incidió, por ejemplo, en los siguientes:

a) La rutinización del trabajo docente.

Aunque se haya recibido formación en relación con los procesos de autoevaluación, el profesorado, muchas veces, está instalado en la comodidad, rutina, etc. y no quiere plantear ningún cambio porque éste, posiblemente, le va a producir una alteración en su dinámica concreta de trabajo. Según Santos Guerra (2000, p. 75), “la rutina tiene dos vertientes que se complementan y se condicionan: una personal por la que cada profesor mecaniza sus prácticas e, incluso, sus actitudes y su pensamiento. Otra Institucional que posee elementos personales y estructurales. Las dos tienen mucho peso en la escuela”. Rutinización que según este mismo autor tiene una explicación, basada esencialmente en dos aspectos:

a.1) La fuerte balcanización

Cuando los autores Fullan y Hargreaves (1997), inciden sobre la cultura balcanizada que suele existir más en los centros de Educación Secundaria, están haciendo referencia a la “existencia de grupos separados y, a veces, competidores, que procuran conseguir la mejor posición y la supremacía sobre el resto, como si de ciudades-estados independientes y débilmente relacionadas entre sí se tratara” (p.81).

Indudablemente, esta forma de trabajar conlleva a que en los Departamentos Didácticos, claustros, ciclos, se instalen políticas de mala comunicación entre los docentes. La indiferencia y el sálvese quien pueda forman parte de esta cultura. Incluso es frecuente poner zancadillas al profesorado que no es de su propio grupo de colegas con el objeto de salir airoso y mantener el poder a costa de lo que sea. Como señala Ball (1987), se generan disputas, conflictos con la idea clara de defender su territorio y estatus, ante las posibles “amenazas aparentes” de los demás compañeros. En contraposición a la cultura balcanizada, los autores Fullan y Hargreaves (1997), proponen la llamada “profesionalidad interactiva” que consiste en potenciar la cultura de colaboración. Propuesta basada en la reflexión, en el análisis sobre el sentido del trabajo docente, y la manera en que se desarrolla. Como muy bien argumentan estos autores, el reto de la profesionalidad interactiva es el reto del perfeccionamiento continuo de la escuela.

Además, como señala Hargreaves (1991), existen otra serie de culturas distintas a las balcanizadas que también pueden estar dificultando los procesos de autoevaluación. Algunas de ellas son: a) el individualismo rayano en el retraimiento que es una forma de ser y de estar en la escuela que se puede caracterizar por la incomunicación entre el profesorado; b) el individualismo obligado que viene impuesto por la autoridad administrativa y, sobre todo, se da en centros que existe una dirección que no implica a los profesores en la toma de decisiones, donde existen horarios rígidos, etc.; c) el individualismo elegido, donde los docentes prefieren el aislamiento total y/o parcial y d) la colegialidad artificial en la que los profesores trabajan juntos para la realización de algunas actividades concretas y luego cada uno vuelve a su quehacer independiente en sus respectivas clases.

140

a.2.) El carácter funcional de la profesión docente

Cuántas veces hemos oído en los centros educativos la siguiente frase: “para qué quiero hacer esto o aquello si a final de mes, haga lo que haga, voy a cobrar lo mismo que mi compañero/a que no se forma, no innova, etc.”. El carácter funcional de la profesión conlleva a que muchas veces los docentes se instalen en mentalidades de rutina, de estabilidad en su trabajo, de comodidad, etc. que potencian posiciones de anclaje en las que da igual cómo se desempeñe la profesión docente porque, haga lo que se haga, la remuneración va a ser la misma. Sencillamente así lo describe Santos Guerra (2000, p. 87), cuando argumenta que “el carácter funcional de muchos de los profesionales que trabajan en la escuela pública (necesario para dar estabilidad y persistencia a los proyectos) se convierte a veces en una trampa. Amparados en la garantía de la continuidad en el trabajo se haga como se haga y pase lo que pase, es más fácil entregarse a la rutina y a la pereza”.

En general, la mayoría de las veces estas formas de actuar se manifiestan, como he comentado anteriormente, por el claro imperio de determinadas “culturas latentes” en los claustros, ciclos, etc. Con “culturas latentes” nos referimos a una serie de características culturales que forman parte de la institución escolar, sin que, por su carácter oculto e implícito se reflejen en el organigrama ni en los documentos pedagógicos y organizativos y que dificultan en gran medida el desarrollo de las prácticas autoevaluativas. Se trata, por ejemplo, de la cultura del individualismo profesional, la competitividad, la simplificación de los procesos educativos, la obsesión por la inmediatez de los resultados, la cultura del mínimo esfuerzo, la cultura del funcionariado, la cultura del reino de taifas en cada aula, etc. Estas asunciones están desvirtuando y dificultando, más si cabe, el genuino principio de las prácticas autoevaluativas. Prácticas que reclaman que el profesorado se sensibilice por nuevos valores: frente al individualismo, la colaboración; frente a la dependencia, la autonomía; frente al aislamiento, la comunicación; frente a la dirección externa, la autorregulación y crítica colaborativa. Es decir, por postulados que potencien la esperanza en prácticas educativas de autoevaluación que impliquen mejora y desarrollo profesional (Calatayud, 2009a; 2009b; 2009c; 2008a).

b) La organización y funcionamiento de algunos equipos de docentes que no estimulan la innovación y dificultan todo tipo de iniciativas personales

141

Indudablemente la descoordinación, la falta de organización, etc. entre los propios Departamentos Didácticos, ciclos y entre profesores del mismo Dpto, ciclo, etc. engendra comportamientos que no potencian la innovación ni, por supuesto, actitudes de cooperación entre los profesionales que trabajan en ellos. Además, esa falta de organización dificulta el que existan espacios para la reflexión, el intercambio de experiencias, etc.

c) Los temarios que hay que cumplir y los sistemas de evaluación vinculados a ellos

Muchas veces el profesorado se siente atado de pies y manos porque tiene que cumplir un currículum prescrito que dificulta el plantear una serie de innovaciones en el aula. Se sienten como tecnócratas que tienen que desarrollar unos programas, temarios, etc. que muchas veces suelen generar dinámicas de trabajo encorsetadas en el descontento y en la desilusión.

4.2 Por problemas derivados del alumnado

En varias ocasiones, el número de alumnos, los problemas de aprendizaje, la disciplina, el desinterés, etc. de los estudiantes dificultan procesos de innovación relacionados con la evaluación.

4.3 Falta de apoyos sociales que consideren positivamente la profesión docente

En la mayoría de las situaciones docentes, el profesorado se siente sumido en la mayor apatía ante la innovación y desarrollo profesional porque percibe y “siente en sus carnes”, un descenso en la consideración social de su función como profesor, una escasa colaboración familiar, un aumento progresivo de las exigencias / demandas al profesorado, etc. Aspectos que están condicionando que el profesor se encierre en su caparazón sumido por la desesperación, inseguridad, ansiedad, desconsideración, desinterés profesional y malestar docente.

Un cambio de conducta favorable a innovar exige establecer incentivos que refuercen las nuevas manifestaciones conductuales mediante motivaciones extrínsecas (reconocimiento de los demás, mayor sueldo, etc.) o intrínsecas (aumento de la satisfacción personal, sentimientos de reconocimiento, etc.).

142

4.4 Desmotivación del profesorado hacia la autoevaluación

Cada vez se oye más en los centros educativos y fuera de ellos que el profesorado, sobre todo, de Educación Secundaria está desmotivado. Al docente no se le mima y, muchas veces, se encuentra sólo y sin capacidad de reaccionar ante los cambios que se le avecinan. Como señala Santos Guerra (2000, p. 79), “el problema de la motivación de los profesores es intrincado porque conduce a un círculo vicioso: si no están motivados no se entregarán en cuerpo y alma a la profesión y no disfrutarán de sus dimensiones más reconfortables. A su vez, si el ejercicio de la profesión no les reporta gratificaciones personales, no se sentirán motivados...Si el profesorado está desmotivado será difícil que vaya más allá del cumplimiento formal de sus obligaciones administrativas: estar a la hora, asistir a las reuniones, acudir a las aulas, impartir docencia, poner las notas...”

Muchas veces esa falta de motivación por innovar viene condicionada por muchos factores. Factores que en la mayoría de los casos vienen determinados porque el profesorado está desarrollando una profesión que no entraba en sus aspiraciones y/o expectativas iniciales. Se encuentra sumido en dicho trabajo, bien sea, por intereses espurios, o bien por motivos de otra índole.

Otro aspecto que me parece sumamente importante es aquel que tiene que ver con el estatus del docente. La profesión de maestro goza, como todos sabemos, de un reconocimiento social relativamente pobre. A pesar de tener el mismo título que diplomados, socialmente “queda mejor”, decir que eres un empresario a decir que eres un profesor, aunque se trate realmente de títulos del mismo grado. En la investigación realizada por Zubieta y Susinos (1992, p. 261), se constata que el deterioro de la imagen social del docente constituye uno de los principales factores de su malestar: “Confirman este aspecto los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos. Indican que, a pesar de que las situaciones laborales de los distintos grupos de profesores son asimismo diferentes, existe un acuerdo generalizado entre los docentes en que su oficio no tiene el prestigio social de hace unos años y que, en cualquier caso, el reconocimiento social y administrativo (formación, remuneración económica, etc.) es escaso”.

Del mismo modo, consideramos que otro de los factores que determinan el potenciar la cultura autoevaluativa es la vocación que tenga el docente por su profesión. Entre otras razones porque una persona con vocación y motivación por la profesión docente sentirá la necesidad de evaluar su propia práctica, así como también, de seguir formándose y perfeccionándose a lo largo de su vida profesional.

4.5 Falta de una mayor autonomía en los equipos docentes para llevar a la práctica procesos de autoevaluación

Como afirma Santos Guerra (2000), cada institución escolar se ve convertida en un engranaje del sistema y no en un elemento dinamizador de su propio currículum. Dicho engranaje dificulta que la escuela tenga autonomía para decidir y para llevar a la práctica los procesos autoevaluativos. Además, los profesores actúan dentro de instituciones organizadas jerárquicamente por lo que resulta mínima su participación. El grado de autonomía que goce el docente, así como, los recursos para poder desarrollar su profesionalidad con libertad, serán aspectos que influyen desmesuradamente en su desarrollo profesional.

4.6 Reivindicaciones de determinadas condiciones de trabajo

“Se habla diariamente de problemas relacionados con las continuas dificultades que ha de solventar el docente para desarrollar su trabajo en el aula, de la sistemática dejación que los responsables políticos practican respecto a las continuas demandas, del distanciamiento e incompreensión social que instala la actividad docente en una situación cada día más distante de los fines, actitudes y valores que la práctica social establece como prioritarias. La demanda de recursos, materiales y humanos, colma una parte de esa necesidad reivindicativa legítima y necesaria, que no es sino el signo de una frustración que anida en la mayoría de los docentes y que aflora progresivamente con la edad. Hay problemas latentes relacionados con expectativas personales que la realidad incumple.” (Revenga, 2002, p. 71).

Si partimos de la idea que una formación basada en procesos de autoevaluación tiene que posibilitar en el docente el desarrollo profesional, también es cierto que, las condiciones profesionales del profesorado también han de mejorar. Junto con las actividades de formación que se planifiquen, hay que desarrollar una serie de iniciativas que conduzcan a la mejora de la consideración social de la función docente y de la percepción y autoconcepto del profesorado sobre su propia profesión. Como señala Delors (1996, p.30) “el maestro tiene la impresión de estar solo, no únicamente porque ejerce una actividad individual, sino debido a las expectativas que suscita la enseñanza y a las críticas, muchas veces injustas, de que es objeto. Ante todo, desea que se respete su dignidad”.

144

Para que la formación recibida sobre procesos de evaluación luego sea aplicada al aula es necesario disponer de determinados recursos pedagógicos, personales, económicos, didácticos, etc. que puedan hacer realidad los cambios. Además, se ha de contar con la variable tiempo para la reflexión, de una estabilidad en las plantillas docentes para que se puedan desarrollar innovaciones educativas desde una dimensión colegiada.

El contexto del docente, también influye de forma trascendente en los procesos de autoevaluación. Entendemos como contexto el medio en el cual el docente desarrolla su tarea, el entorno, así como también, las relaciones de éste con el resto de profesionales que trabajan en el mismo centro o instituto, con los padres, los alumnos, la Administración Educativa, etc. Además, la dirección del centro educativo resulta ser un órgano fundamental en los procesos de cambio y mejora de la enseñanza, debido a su poder como líder, gestor y mediador. Numerosas

investigaciones identifican a la función directiva como agente de innovación. Su papel no sólo consiste en impulsar y potenciar el cambio, sino también cambiar personalmente, en su manera de proceder (Tejada 1996; Gairín, 1995)

4.7 Escasa tradición investigadora del profesorado (sólo investigan los teóricos)

Como señala Santos Guerra (2000, p. 78), “si el motor del cambio se sitúa fuera de la escuela es fácil que se produzca una pereza institucional que deje la iniciativa a los agentes externos. “Ellos sabrán, ellos dirán”. Esta tesis resulta desprofesionalizadora. Los que piensan están fuera de la escuela, lo que pasa en el centro es fruto de las elucubraciones de los expertos que no trabajan en él. Los verdaderos responsables de las decisiones de cambio son los que dictan las normas desde los despachos”.

Por mucha formación que reciba el profesorado sobre evaluación si continúa pensando que las innovaciones han de venir determinadas desde la Administración Educativa de nada sirve la asistencia a cursos, seminarios, etc. El docente entra en la dinámica de la meritocracia de la enseñanza sin incidir en la reflexión sistemática y en la idea de que no es él quien tiene en sus manos la mejora de la práctica profesional.

La escasa tradición investigadora del profesorado también está incidiendo negativamente en que los docentes sean agentes de cambio e innovación. Asimismo, es relevante también destacar que, en algunas ocasiones, el profesorado que innova suele ser mal visto por los demás compañeros-colega. Es lo que el autor Santos Guerra (2000), denomina “fagocitosis del innovador”. Este fenómeno se suele observar cuando un docente realiza una innovación y los demás compañeros suelen verlo como una amenaza porque les obliga también a ellos a “ponerse las pilas”. Los colegas suelen reaccionar descalificando a quien formula o realiza la innovación.

Además, como consecuencia de esa escasa tradición investigadora, en algunas ocasiones, el profesorado ante los fracasos y experiencias negativas opta por continuar haciendo lo que estaba desarrollando sin correr ningún riesgo, ni conflicto con el resto de los compañeros. Fracasos que conducen al escepticismo, inmovilismo, pereza y miedo.

4.8 Miedo a la incertidumbre y a los cambios que pueden provocar las prácticas autoevaluativas

Muchas veces profesorado formado y preparado para realizar determinadas innovaciones educativas en relación con la evaluación tiene miedo e incertidumbre. La falta de confianza, la idea de que los verdaderos responsables de los cambios se sitúan fuera de la escuela, etc. determina un sentimiento de inseguridad, miedo a la novedad, a los cambios que suele provocar entre el profesorado la tendencia a continuar con sus rutinas y tradiciones. Como señala Morrish (1978) existen determinados factores que están incidiendo negativamente en el cambio de las escuelas. Factores que clasifica en tres grandes categorías:

Factores input, que proceden del exterior, como pueden ser: las resistencias al cambio procedentes del entorno, la ausencia de agentes externos que sirvan de estímulo, la actitud defensiva que muchos profesores profesan en relación con los cambios que no están dispuestos a introducir en sus prácticas, por determinados motivos: miedo, falta de recursos, etc.

Factores output, que proceden del interior, como pueden ser: la falta de incentiva-
ción a los docentes que innovan (escasas expectativas de promoción profesional), formación recibida insuficiente, inexistencia de un diagnóstico adecuado de las necesidades y demandas formativas del profesorado, etc.

146

Factores throughput o de tránsito que tienen que ver con aspectos relativos a la falta de apoyo por parte de los compañeros/as en el propio departamento, centro (resistencias a trabajar en equipo), mala organización y funcionamiento de los centros educativos, que no estimulan la innovación y dificultan todo tipo de iniciativas personales, escasez de recursos o medios para su implantación, etc.

De Miguel (1991), en su investigación titulada: "Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa", señala que las principales resistencias a la innovación educativa son las siguientes: no se tienen las condiciones necesarias para que se puedan implantar en los centros procesos de innovación. La necesidad de transformar las condiciones de trabajo en el aula y en los centros como requisito para propiciar estrategias de cambio. Además de estas resistencias se destacan las siguientes: la inseguridad e incertidumbre que ocasiona el cambio, falta de dominio de las herramientas necesarias, resistencia a que otros colegas (compañeros, alumnos, padres, etc.) participen en la resolución de problemas que los docentes tienen que solucionar diariamente.

5. UNA RESPUESTA: LA NECESIDAD DE FORMAR EN AUTOEVALUACIÓN

Para iniciar con éxito prácticas autoevaluativas innovadoras, necesariamente, hay que poner en marcha una serie de fases:

Primera fase. La identificación del problema. Es en esta primera etapa dónde hay que detectar aquellos aspectos de la práctica docente que más producen incomodidad, curiosidad, deseo de cambiar al profesorado. La pregunta clave, quizás sea: ¿qué se va a evaluar? Cómo se puede suponer el éxito de esta primera fase reside en la autorrevisión de la práctica docente de forma rigurosa e intentando ser lo más objetivo posible. Se puede barajar la idea de colaboración de un experto o facilitador externo en dicho proceso. Indudablemente, la respuesta a la pregunta sobre ¿qué se va a evaluar? reside, necesariamente, en “indagar aquello que realmente se quiera mejorar y que valga la pena ser investigado.

La segunda fase versaría sobre la obtención de información sobre el área o dimensión de la práctica objeto de estudio. La pregunta a la que se debería dar respuesta sería: ¿qué información se va a recoger?

Se trata de tomar como referente el máximo de evidencias que ayuden a comprender y analizar el objeto de estudio elegido. Las fuentes de información, como es obvio, pueden y deben de ser variadas con el objetivo de obtener diferentes perspectivas del objeto evaluado. En general, *los instrumentos* que se pueden utilizar para acceder al objeto de estudio, se pueden clasificar en cinco bloques:

- a) Herramientas de autorreflexión elaboradas por el profesor.
- b) Actividades de retroalimentación del alumnado.
- c) Los datos recogidos a través de la evaluación que se realiza a los estudiantes y la revisión de evidencias documentales.
- d) Informaciones basadas en grabaciones de vídeo.
- e) La participación de un observador externo.

Véase ahora la descripción de estos 5 tipos de estrategias:

a) Herramientas de autorreflexión elaboradas por el profesor

Se trata de actividades que el docente puede diseñar con el objeto de evaluar y comprender aquello sobre lo que se está investigando. Se podrían elaborar cuestionarios, listas de control, escalas de estimación, protocolos para recoger la información de la entrevista con el equipo directivo, protocolos para el análisis documental de

las programaciones y de las actas de las reuniones, etc. A menudo la simple tarea de responder y de puntuarse a uno mismo puede llevar a la reflexión sobre lo que uno conoce y hace realmente. Así como también, sobre lo que se necesita mayor conocimiento o habilidad para poder actuar tan bien como a uno le gustaría.

Otro de los instrumentos utilizados para analizar la práctica docente puede ser el diario del profesor. La reflexión sobre el diario nos permitirá detectar problemas, hacer explícitas las concepciones y posibilitar mejoras. Desde nuestro punto de vista, el diario es uno de los instrumentos más útiles para llegar al conocimiento, análisis, comprensión y valoración de la realidad escolar. Al centrarse en la descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas ofrece, sin lugar a dudas, una panorámica general y significativa de lo que sucede en el aula. El diario según Porlan (1991), debe reunir una serie de características:

- No caer en la simplicidad de registrar sólo lo anecdótico y lo superficial, sino atender a un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático.
- Debe de hacer referencia a la descripción del hecho, conducta, al análisis, a la valoración, a la reflexión (cuestionamiento de las teorías implícitas) y a las soluciones o alternativas (intervenciones).

148

b) Actividades de retroalimentación del alumnado

Ésta es una de las herramientas más importantes que el profesorado puede utilizar para evaluar el funcionamiento de las clases, la motivación e interés, la comprensión de lo que explica, así como si la metodología utilizada conecta con los intereses de los estudiantes, etc. (Calatayud, 2008a).

c) Los datos recogidos a través de la evaluación que se realiza a los estudiantes y la revisión de evidencias documentales.

En este apartado se incluyen las producciones de los estudiantes, sus diarios, los resultados de los exámenes, etc. aspectos todos ellos que pueden ayudar al profesorado a evaluar su práctica docente. En cuanto a la revisión de evidencias documentales se destacan, entre otras, la planificación y la programación didáctica, etc. Estos instrumentos nos pueden ayudar en todo momento a valorar la dinámica de clase, así como a investigar y a reconducir muchos de los planteamientos curriculares (proyectos curriculares de centro, programación general anual, etc.).

d) *Informaciones basadas en grabaciones de vídeo*. Se parte de la idea de que la autoevaluación debe de servir para mejorar el conocimiento que el docente tiene de su propia actuación.

e) *La participación de un observador externo* que ayude a superar, como plantea Solabarrieta (1996), el desfase entre la propia percepción del docente y la realidad de su actuación vista por otra persona.

En general, las posibles técnicas o estrategias más comunes que pueden ser utilizadas para profundizar en las prácticas autoevaluativas, siguiendo las orientaciones de Iwanicki y McEachern (1984), son las siguientes:

- a) Las autoevaluaciones individuales, que no suelen precisar la colaboración de otra persona. Es decir, son aquellas que realizan los propios docentes a partir de cuestionarios de autoevaluación.
- b) La autoevaluación con feed back, donde otros compañeros, alumnos, expertos o facilitadores externos ofrecen una retroalimentación al profesor.
- c) Las autoevaluaciones interactivas, con procesos muy sistematizados de análisis compartidos con otras personas.

La tercera fase incide en la reflexión, toma de decisiones y elaboración del Plan de Mejora. Después de reflexionar sobre la información que se ha ido recogiendo e interpretando se ha de tomar una decisión: elaborar el Plan de Mejora. En esta fase se trata de contestar a la siguiente pregunta: ¿qué significado tiene esta información para mi práctica docente y para la mejora de la misma?

La cuarta fase incide en la aplicación del plan. En esta etapa es cuando, verdaderamente, se tiene que poner en práctica el Plan de Mejora. La pregunta a responder sería: ¿qué proceso debemos seguir para ejecutar el Plan de Mejora?

La quinta fase consiste en la metaevaluación del plan o propuesta de acción desarrollada. Se trata de someter a una nueva revisión el plan realizado, con el objeto de reflexionar si realmente se han producido los cambios oportunos y previstos.

A través de estas distintas fases que componen el proceso autoevaluativo se promueve la reflexión que conlleva una mejora de la práctica docente que incide en el desarrollo profesional del profesor.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo se ha pretendido ofrecer la oportunidad al profesorado de reflexionar sobre el valor positivo que en sí mismo encierra la autoevaluación como “proceso facilitador” para evaluar la práctica docente y como recurso formativo. Dirigir nuestra mirada hacia prácticas autoevaluativas conlleva la idea de la evaluación como ayuda, crecimiento y desarrollo personal y profesional.

Desde esta premisa, a lo largo del estudio, se ha incidido en la idea de apostar por la autoevaluación:

- Como recurso de investigación y de formación porque ella es en sí misma una forma de aprendizaje.
- Que está al servicio de quien enseña y de quien aprende para hacerla más reflexiva y para hacer de ella un instrumento de mejora.

Las aportaciones realizadas por 150 participantes en esta investigación indican el camino que se ha de seguir, ahora es cuestión de ir caminando y potenciando la relevancia de la autoevaluación como recurso formativo y evaluativo de la práctica docente. En este sentido y como decía Sócrates “nunca podemos vivir mejor que cuando nos esforzamos por mejorar”. Y esa mejora pasa por entender y practicar una competencia autoevaluativa que forme al docente como profesional de la educación y le ayude a mejorar su práctica docente. La profesionalidad y las exigencias de una mayor calidad de la enseñanza nos impulsarán a ir caminando hacia la puesta en práctica de la competencia evaluativa. Competencia que ayuda a ser autocríticos, a mejorar, a reconocer los errores y a ayudar a crecer al docente como profesional. Pues bien, ante esta realidad sólo queda por cuestionarnos: ¿a qué estamos esperando?

150

BIBLIOGRAFÍA

- Airasian, P. y Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ball, S. (1987). “Staff during the teachers’ industrial action: context, conflict and proletarianization”. *British Journal of Sociology of Education*. Núm 9 (3).
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). “El profesorado en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* .Vol. 2. Núm 2.pp. 87-97.

- Calatayud Salom, A. (2000). "La Evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. Dificultades percibidas y estrategias de superación." *Revista: Ciencias de la Educación*, 2000. Núm 183. pp. 138-150.
- Calatayud Salom, A. (2002). "La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación". *Revista: Educadores*. Núm 204. pp.357-375.
- Calatayud Salom, A. (2004). "La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones". *Revista: Ciencias de la Educación*. Núm 198-199. pp 151-171.
- Calatayud Salom, A. (2007). "La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo". En: A. Calatayud (Coord). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Estrategias y técnicas*. Madrid: MEC.
- Calatayud Salom, A. (2008a). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- Calatayud Salom, A. (2008b). "Establecer la cultura de la autoevaluación". *Revista: Padres y Maestros*. Núm 314. pp 30-35
- Calatayud Salom, A. (2009a). "Aprender de la evaluación para mejorar la práctica docente". *Novedades Educativas*. Núm 221. pp 42-45.
- Calatayud Salom, A. (2009b). "Evaluar al profesorado. Un tema controvertido". *Revista: Padres y Maestros*. Núm 327. pp 23-27.
- Calatayud Salom, A. (2009c). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe.
- Cano E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Cano E. (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior." *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 12, 3, pp 1-15.
- Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de Innovación Educativa*. Núm 161. Pp 38- 46.
- Charlier, E. (2005). *Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica*. En: *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias*. México: Fondo de cultura económica.
- De Miguel, A. (1991). *Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa*. Madrid: CIDE.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: M.C.E.P.
- Gairín, J .(1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE.

- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). "La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), pp 151- 163.
- Hargreaves, A. (1991). *Cultures of Teaching. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.*: Chicago.
- Iwanicki, E.F. y Meachern, L. (1984). "Using Teacher self-assessment to identify staff development needs". *Journal of Teacher Education*, 35 (2). pp 38-42.
- Mclaughlin, M. W. (1991). Enabling Professional Development: What have we learned? En: A.Lieberman & L. Millar (Eds) (1991). *Staff Development for Education in the '90s*. London: Teachers College Press.
- Méndez, J.M. y Cobde, S. (2018). "La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (1), pp. 17-31.
- Morrish, I. (1978). *Innovación y cambio en la enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Pérez Gómez, A. (2010). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68. Pp 37-60.
- Perrenoud, PH. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Porlan, R. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- Revinga, A. (2002). Investigación-acción en la enseñanza secundaria. En: F. Imbernon. (2002), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Díez, B. (1996). Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente. En: AA. VV, *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Solabarrieta, J. (1996). Modelos de autoevaluación del profesor. En: AA. VV. *Evaluación educativa. Evaluación Institucional*. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación: Salamanca.
- Tejada, J. (1996). Liderazgo formal y procesos de innovación. En: M. A Zabalza. (Ed), *Reforma Educativa y Organización Escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Zubieta, J. C. y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

Gestión participativa en directivos para el abordaje de la convivencia escolar en instituciones educativas municipalizadas

Participative management in executives for the boarding of the school conviviality in public educational institutions

Pietro Cea Anfossi

Universidad de Concepción (UDEC), Chile

Lady García Ramírez

Municipalidad de Coihueco, Chile

Oscar Nail Kröyer

Daniel Paredes Ulloa

Universidad de Concepción (UDEC), Chile

Resumen

Actualmente, los equipos directivos asumen el reto de conducir una escuela sólo desde un conocimiento pedagógico (Shulman, 1989), sin contar con la especialización que implica una gestión como dirección escolar. Esta realidad nos lleva a cuestionar la gestión institucional y motiva a buscar estrategias que proporcione a los equipos directivos experiencias de aprendizaje para mejorar su gestión, y en este caso, la gestión de la convivencia escolar. El presente trabajo presenta el análisis de los equipos directivos respecto a la gestión participativa como una propuesta para el abordaje de la convivencia escolar en 21 centros educacionales municipales de la provincia de Ñuble, Chile.

Palabras claves: convivencia escolar; dirección escolar; gestión participativa; educación municipal.

153

Abstract

Nowadays, the management teams assume the challenge of leading a school only with the formation(training) and the experience from the teaching, without relying on the specialization that it implies the school direction(address). This reality leads us to questioning the institutional management and motivates to looking for strategies that it provides to the management teams experiences of learning to improve his management, and in this case, the management of the school conviviality.

The present work presents the analysis of the perceptions of the management teams with regard to the participative management as an offer for the boarding of the school conviviality in 21 educational municipal centres of a commune of Ñuble's province, Chile.

Keywords: school conviviality; school direction; participative management; municipal education.

1. FACTORES VINCULADOS A LA REALIDAD EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE ÑUBLE

El Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de las comunas de la provincia de Ñuble, Chile, administra 21 establecimientos, de ellos 3 son urbanos y 18 rurales, con una matrícula comunal de 2.877 estudiantes. Se imparte

educación básica, educación de multigrado y educación media humanista y con formación técnico-profesional. El 100% de los establecimientos educacionales presenta una alta vulnerabilidad, debido a que el índice de pobreza es superior a la realidad regional y provincial, llegando a un 35,5 % respecto a la población total de la comuna, esto de acuerdo con las cifras del reporte estadístico comunal según CASEN 2011 y 2013.

De acuerdo con el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, “las escuelas se encuentran insertas en contextos de alta vulnerabilidad, asociadas a la baja escolarización de los adultos y los bajos ingresos económicos de las familias” (PADEM, 2017, p. 15). En cuanto a la vulnerabilidad, las cifras de denuncia de violencia intrafamiliar superan el promedio a nivel provincial, según el Anuario de Estadísticas Policiales de Carabineros (INE, 2014, p. 220). Estos factores dan cuenta de un abanico de situaciones de conflictos, violencia y vulneración de derechos en los estudiantes que complejizan el quehacer educativo especialmente de los directores/as quienes muchas veces deben liderar el abordaje de la convivencia escolar y la prevención de la violencia dentro de las escuelas y los liceos sin contar con las herramientas y competencias adecuadas para la gestión institucional.

2. ESTADO DEL ARTE

Una investigación realizada por Contreras (2009) hace una revisión cualitativa como comprensiva sobre la relación entre el liderazgo del director y la participación de los demás actores de la comunidad educativa en la gestión escolar. En el estudio concluye que el liderazgo predominantemente autoritario de la dirección influye negativamente en la participación de los docentes y estudiantes en la medida en que estos sujetos consideran que no tienen influencia sobre aspectos generales de la gestión escolar. Asimismo, señala que estos elementos afectan en la gestión de los directivos dada la falta de una política para formar directores desde un enfoque político.

Del mismo modo, dentro de la revisión realizada por Elgueta et al. (2015) se señala que la recopilación de experiencias de aprendizajes en contextos educativos destaca como práctica exitosa la promoción de la colaboración y del trabajo en equipo con un foco claro en el proceso de enseñanza - aprendizaje, para lo cual se debe crear y liderar espacios de trabajo y reflexión colectiva desde los distintos agentes de una comunidad educativa.

Un liderazgo efectivo del Director o Directora, plantea Robinson, se traduce fundamentalmente en el establecimiento de metas y expectativas de aprendizaje compartidas con los docentes, la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo y, de mayor impacto, en la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente. Esto último está fuertemente asociado a la corriente investigativa de mejoramiento y cambio educativo que ha planteado el desarrollo de comunidades de aprendizaje que permitan la generación de conocimiento educativo e involucren a los docentes y directivos en ese proceso (Day et al., 2009; Fullan, 2002; Hargreaves, 2003; Santos, 2002).

Las investigaciones encabezadas por Leithwood (2009) plantean que el liderazgo es un fenómeno social, implica un propósito y una dirección, es contextual y contingente y es una función. El rol del liderazgo es ejercido fundamentalmente por directores o directoras y profesores o profesoras y tiene un efecto demostrable en el desempeño escolar. De la misma forma, plantea que un conjunto de prácticas son valiosas independientemente del contexto en que el liderazgo se desarrolle. Entre otras, establecer rumbos a través de la identificación y articulación de una visión y el establecimiento de altas expectativas de rendimiento; desarrollar a las personas, rediseñar la organización, especialmente la cultura escolar.

Por consiguiente, existen diversos estudios sobre el abordaje del liderazgo directivo, uno de ellos se relaciona con los resultados de aprendizaje SIMCE. En este contexto destaca un estudio en liderazgo y eficacia en la educación primaria realizada por Thieme (2005) quien utiliza técnicas cuantitativas en su investigación con el objeto de conocer el concepto de liderazgo en relación con el desempeño escolar. La recogida de datos consistió en una encuesta a docentes y directores de 37 escuelas básicas, los resultados de este instrumento señalan que la utilización de distintos enfoques de liderazgo no necesariamente se traduce a resultados exitosos. Sin embargo, los resultados de este instrumento confirman que la exhibición de estilos de liderazgo activos conducirá a mejores niveles de satisfacción y eficacia percibida.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN

3.1 Descripción de la Propuesta

La presente propuesta se adscribe a un paradigma interpretativo, es decir, una investigación-acción de tipo participativa, debido a que se busca dar respuesta a una problemática educativa de naturaleza colectiva en un grupo o comunidad

específica como lo son los equipos directivos, en base a un proceso colaborativo, participativo y democrático. (Creswell, 2015; Elliot, 1991; Hernández, Fernández, Baptista, 2014). Esta propuesta tiene como Objetivo General:

- Implementar una estrategia orientada al desarrollo de competencias en equipos directivos para fortalecer la gestión participativa de la convivencia escolar en sus respectivos centros educativos.

A partir de este objetivo se desprenden dos objetivos específicos tales como:

1. Implementar talleres que proporcionen a los encargados de convivencia escolar y directores estrategias para liderar la gestión participativa de la convivencia escolar.
2. Crear espacios de reflexión y diálogo colectivo que faciliten el trabajo cooperativo de la convivencia escolar en los equipos directivos.

Frente al objetivo 1 se planteó diversas acciones, es decir, actividades para el logro de este. Estas actividades son parte de la propuesta de intervención, la cual consiste en implementar talleres a los equipos directivos orientados a desarrollar competencias para la gestión participativa de la convivencia escolar. A continuación, se presenta la siguiente tabla explicitando las actividades con una breve descripción.

156

TABLA 1

Propuesta de Intervención a Objetivo 1

Actividad	Descripción de la Actividad
Realizar taller de liderazgo dirigido a encargados de convivencia y directores en la red comunal de convivencia escolar.	Taller consta de tres sesiones, con metodología expositiva, práctico-vivencial, centrado en el liderazgo y la gestión participativa.
Destacar experiencias exitosas de liderazgo y gestión participativa dentro del territorio comunal.	Dentro del taller de liderazgo, dos equipos directivos darán a conocer su experiencia exitosa en liderazgo y gestión participativa respectivamente, entregando estrategias a otros equipos directivos de la comuna.
Dar a conocer las funciones del encargado de convivencia a la comunidad educativa a través de medios de difusión.	Difundir las funciones del Encargado de Convivencia utilizando distintas estrategias de difusión, previamente acordadas por el equipo directivo, con el fin de que los actores de la comunidad educativa estén al tanto de su quehacer y de cómo y cuándo acudir en caso de requerir el apoyo del profesional.

La actividad 1 consiste en un taller teórico – práctico, se caracteriza por el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo en equipo, se da énfasis a la participación de todos los asistentes. Esta metodología de enseñanza tiene como temática la gestión participativa y el liderazgo basado en algunos principios de Leithwood

(2009), los cuales señalan que las prácticas de liderazgo son valiosas en casi todos los contextos. Desde este modelo teórico, los líderes educativos apoyan a sus equipos mostrando respeto y consideración por las necesidades personales y brindan oportunidades para participar en la toma de decisiones respecto de temas que los afectan y para los cuales su conocimiento es crucial. Esta participación le brinda la certeza al equipo de que puede moldear el contexto organizacional para satisfacer sus propias necesidades relacionadas con el cumplimiento de determinadas metas. La propuesta de intervención de este trabajo se focaliza en el desarrollo de estructuras que promueven la participación en las decisiones de las escuelas y liceo.

La actividad 2 consiste en la identificación de buenas prácticas de gestión participativa y liderazgo dentro del territorio comunal. Para esto, el Equipo de Convivencia DAEM reconoce dos buenas experiencias que promueven estas competencias; una vez identificadas estas prácticas, las escuelas son notificadas a través de un oficio y se les invita a exponer estas experiencias en la segunda sesión del taller de liderazgo, con el fin de brindar sugerencias prácticas en esta área a los participantes de esta investigación.

Por último, se considera parte importante para la gestión participativa, dar a conocer las funciones y rol del Encargado de Convivencia. Se le solicita a cada equipo directivo definir conjuntamente alguna estrategia para difundir las funciones y llevar a cabo esta actividad de difusión con la comunidad educativa. La ley 20.536 sobre violencia escolar (2011) declara en el Artículo único que todos los establecimientos educacionales deben contar con un Encargado de Convivencia Escolar responsable de implementar las medidas acordadas en el Consejo Escolar y que deberán constar en un plan de gestión. Sin embargo, las funciones del Encargado de Convivencia responden a un abanico de necesidades que generalmente son desconocidas por la comunidad educativa.

En cuanto al objetivo 2 se planteó actividades para crear espacios de reflexión y diálogo colectivo que faciliten el trabajo cooperativo de la convivencia escolar en los equipos directivos con el fin de alcanzar el logro de este. Se explicitan estas acciones delineadas en la tabla 2.

Estas acciones comprenden instalar en los respectivos centros educativos reuniones de coordinación entre directores y encargados de convivencia. Entonces, la tarea a realizar es definir un horario de reunión y abordar en esta instancia las distintas temáticas de convivencia escolar. Lo expuesto anteriormente se basa en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), la Política Nacional de Convi-

vincia Escolar (2015) y los planteamientos de Leithwood (2009) que coinciden en la importancia de trabajar de forma articulada y colaborativa para el logro de los objetivos, compartiendo las responsabilidades y el liderazgo.

TABLA 2

Propuesta de Intervención a Objetivo 2

1. Realizar reuniones de coordinación entre directores y encargados para fortalecer la gestión participativa.	Los Encargados de Convivencia tendrán la tarea de llevar a cabo reuniones de coordinación conjuntamente con el director a fin de promover el trabajo cooperativo.
2. Reflexionar acerca de los obstáculos y resistencias que afectan la convivencia escolar en los establecimientos educativos.	Cada equipo directivo tendrá la tarea de realizar una jornada de reflexión con representantes de toda la comunidad educativa respecto a las resistencias y obstáculos que afectan la convivencia.

La realización de jornadas de reflexión en los respectivos centros educativos en relación a los obstáculos que afectan la gestión de la convivencia en general, es decir, un diagnóstico participativo que valore los aportes y las distintas miradas de los actores de la comunidad educativa. La información obtenida en estas jornadas será insumo para las reuniones de coordinación del equipo directivo, dando inicio a una gestión participativa y democrática.

4. MÉTODO

4.1 Registro de Información y procedimientos

4.1.1 Antes de la Implementación: Diagnóstico

En el diagnóstico de este proyecto de investigación se utilizaron dos instrumentos que permitieron evidenciar algunos obstáculos en la gestión de la convivencia escolar en distintos centros educativos de la comuna y conocer las percepciones y la información relevante de directores y encargados de convivencia escolar respecto a la gestión participativa. Estos instrumentos consisten en una "Pauta de Información para Equipos de Convivencia Escolar" y un "Cuestionario de Percepción de Gestión Participativa".

4.1.1.1 Pauta de Información para Equipos de Convivencia Escolar

El primer instrumento entrega información relevante respecto a la gestión de la convivencia escolar de los equipos directivos es la Pauta de Información. Este instrumento está caracterizado por 11 preguntas centradas en:

- a) experiencia (en años) del encargado de convivencia en el cargo,

- b) especialización del encargado del **área de convivencia escolar**,
- c) principales funciones de los equipos de convivencia,
- d) principales fortalezas y debilidades en la gestión de la convivencia a nivel de escuela,
- e) capacitaciones u asesoría los equipos directivos.

Procedimiento

Primero se les informa a los directores que el Equipo de Convivencia del Departamento de Educación de la Provincia de Ñuble conformado por una psicóloga y una trabajadora social visitaría sus respectivas escuelas, con el objetivo de tomar conocimiento de aspectos relevantes de la gestión de la convivencia a través de una Pauta de Información. En segundo lugar, se realizan visitas a las escuelas previas a un acuerdo telefónico con cada equipo directivo; se realizaron visitas a 8 establecimientos educacionales durante 1 al 29 de diciembre del 2016. La aplicación de la pauta se realiza en presencia de los equipos directivos, algunas preguntas están dirigidas al encargado de convivencia y al director, mientras que las preguntas restantes pueden ser respondidas por todos los participantes de la reunión (duplas psicosociales, jefe UTP, etc.), generando un espacio de diálogo y reflexión.

159

4.1.1.2 Cuestionario de Percepción en Gestión Participativa de Convivencia Escolar

El cuestionario abierto permite conocer las percepciones de los directores y encargados de convivencia respecto a la gestión participativa, el liderazgo directivo y trabajo cooperativo así también Coll (1988) destaca la riqueza de los significados de los propios sujetos investigados. Consta de 6 preguntas abiertas y 1 pregunta desarrollo. Las preguntas están orientadas a conocer las creencias acerca de la gestión participativa y el liderazgo, las que permiten identificar acciones de cooperación que realizan en función de la convivencia y determinar tanto la forma en que coordinan las acciones del área convivencia escolar como la manera en que se difunden las funciones de los equipos de convivencia escolar con los demás actores de la comunidad educativa.

Procedimiento

El Cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad, se sugiere su aplicación en grupos numerosos de sujetos (varias decenas de sujetos) y es una modalidad de procedimiento que permite abordar la problemática de forma exploratoria y no en profundidad

según los planteamientos de Rodríguez, Gil y García (1996). En esta investigación se determina el uso de cuestionario por el número de sujetos en estudio y por la optimización del tiempo.

La aplicación del Cuestionario de Percepciones fue de manera individual durante el primer Taller de Gestión Participativa desarrollada por el equipo de convivencia escolar del Departamento de Educación el día 8 de junio del 2017. Dicha Jornada tuvo como objetivo generar un espacio de reflexión respecto a la gestión participativa y capacitar a los directores y encargados de convivencia en liderazgo, como una competencia fundamental para la gestión participativa de la convivencia escolar.

4.1.2 Durante la Implementación: Seguimiento

Durante el desarrollo de los Talleres de Gestión participativa la información fue registrada a través de la técnica Observación Directa del investigador y de otros participantes, usando la herramienta de grupos de discusión y dinámicas de grupo. En esta etapa se registran las opiniones de los participantes sobre cómo liderar la convivencia y de qué forma se puede generar participación de todos los actores de la comunidad educativa, esto a través de dos técnicas de recolección de datos: Observación directa y Grupos focales.

160

4.1.2.1 Observación Directa

La Observación Directa, para Rodríguez, Gil y García (1996) permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como se produce. Es un procedimiento de recogida de información que proporciona una representación de la realidad y sugiere el uso de ella en grupos de personas, que permite analizar cadenas de análisis semánticos, por lo que se valora lo que es relevante para cada sujeto en tanto discurso argumentativo con respecto a una temática puntual, datos que se registran en notas de campo. Esta investigación contó con la colaboración de observadores directos dentro de los participantes y la observación de la investigadora para evidenciar durante el desarrollo de los talleres opiniones o conductas *de liderazgo y trabajo cooperativo*

Procedimiento

En ambas jornadas de gestión, que son parte de la propuesta de intervención, lo observado fue registrado en notas de campo; las participantes que realizaron las observaciones realizaron las actividades al igual que el resto de los participantes, a fin de no condicionar el comportamiento y las opiniones de los participantes al sentirse observados en dinámicas, trabajos grupales o en la entrega de opiniones.

En el primer taller, el registro de la información se lleva a cabo con el apoyo de una trabajadora social a través de notas de campo. En el segundo taller, tres integrantes de las duplas psicosociales realizan observación directa y registran la información en notas de campo, siendo colaboradoras a través de la observación directa.

4.1.2.2 Grupos Focales

Moyado (2011, citado en Córdoba, Ortega y Nail, 2016) señala que los grupos focales son una técnica para obtener información sobre los valores, las actitudes y las necesidades que muestran las personas sobre diversas temáticas. En esta investigación, los grupos focales permiten conocer las percepciones sobre la práctica docente frente a conflictos de convivencia y visualización de fortalezas de la escuela para abordar la convivencia escolar, la información se registra en notas de campo. Las preguntas para reflexionar de forma grupal fueron respecto a lo observado en el cortometraje “El encargado”, un material audiovisual que permite la reflexión acerca del rol del docente frente a la convivencia y, por otra parte, se generó reflexión y diálogo en relación a la actividad grupal “Mi Escudo”, orientada a identificar las fortalezas de los distintos centros educativos.

Procedimiento

En el desarrollo del taller de gestión participativa se realizaron distintas actividades grupales basadas en el diálogo, la reflexión y el análisis colaborativos. Sin embargo, dos de ellas estaban intencionadas a la recopilación de información de esta investigación. La primera actividad consiste en una discusión grupal respecto a un cortometraje, en donde debían entregar sugerencias para mejorar la práctica docente en situaciones de violencia escolar, y la segunda actividad consiste en identificar las fortalezas de sus respectivas escuelas para gestionar la convivencia y desde ahí crear de forma colaborativa un escudo que los represente.

4.1.3 Posterior a la implementación

El registro de información posterior a la implementación se realizó a través de dos herramientas: Cuestionario de Percepción y Análisis de Registro Escrito respecto a las tareas asignadas a los participantes para ser desarrolladas en sus respectivos centros educativos. El objetivo en esta última fase de recolección de datos es conocer la percepción de los participantes en relación a la gestión participativa y determinar qué acciones identifican como parte de un trabajo cooperativo en el equipo de gestión y cómo debe ser un líder para gestionar la convivencia escolar.

4.1.3.1 Cuestionario de Percepción

Esta técnica permite evidenciar las percepciones respecto a cómo mejorar la gestión participativa a través del trabajo cooperativo entre ellos y del liderazgo compartido. Se caracteriza por tres preguntas abiertas: ¿De qué manera puedo colaborar en la gestión del director o Encargado de convivencia?, ¿Cómo se han difundido las funciones y el horario del Encargado de Convivencia Escolar de su establecimiento? ¿Cuál es mi compromiso para fortalecer la Gestión Participativa para abordar la convivencia escolar?

Procedimiento

La aplicación de este cuestionario se realizó de forma individual al cierre del segundo taller de gestión participativa; los participantes respondieron en un tiempo promedio de 15 minutos aproximadamente, no surgen dudas respecto a la aplicación del instrumento entre los participantes.

4.1.3.2 Análisis de Registro Escrito

La propuesta de intervención contempla el desarrollo de tareas; estas acciones deben ser informadas de manera escrita, por lo tanto, en esta etapa se analiza: las conclusiones de las jornadas de reflexión respecto a los obstáculos de la convivencia escolar, la frecuencia de las reuniones de coordinación entre equipos de convivencia escolar y equipo directivo y las estrategias de difusión de las funciones del encargado y/o equipo de convivencia de cada escuela. Esta instancia permite comprender y triangular los datos sobre las percepciones de los participantes respecto a los obstáculos de la gestión de la convivencia, difusión de las funciones de los equipos y reuniones de coordinación.

Procedimiento

Se solicita la entrega de documentos que respalden las tareas solicitadas en el primer taller de gestión participativa. Para la realización de estas actividades las escuelas contaron con el plazo de un mes para desarrollarlas.

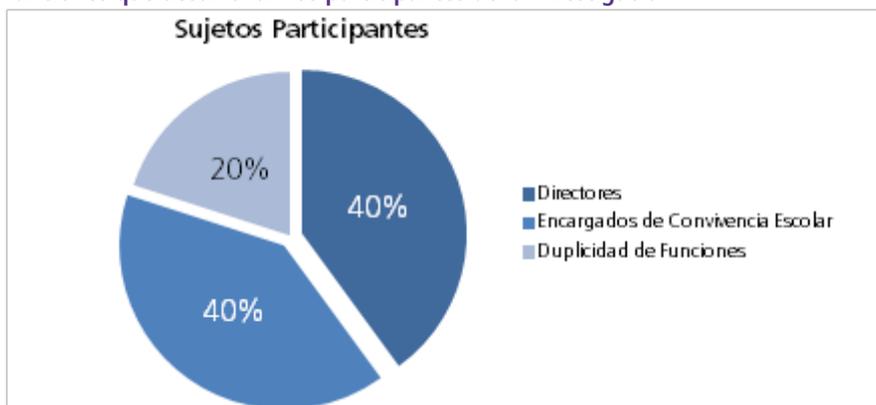
Los documentos solicitados para su posterior análisis son los siguientes: Principales conclusiones de la jornada de reflexión respecto a los obstáculos y resistencias percibidas por docentes y asistentes de la educación, sobre la gestión de la convivencia en cada escuela, difusión de las funciones del encargado y/o equipo de convivencia a la comunidad educativa y la frecuencia en que se desarrollarán reuniones de coordinación entre equipos de convivencia y equipos directivos.

Participantes de la investigación

Durante esta investigación, los sujetos del estudio son Encargados de Convivencia Escolar y directores de 21 centros educativos municipalizados pertenecientes a la comuna. Dentro de este grupo de personas, 7 de ellas cumplen ambas funciones al ser docentes de multigrado y para efectos de esta investigación, su opinión es considerada desde su rol como directores. El total de participantes es 35 directivos, de los cuales 14 son Encargados de Convivencia (40%), 14 directores con exclusividad en su función (40%) y 7 docentes directivos que cumplen ambas funciones (20%). A continuación, se presenta el siguiente gráfico con la información descrita.

GRÁFICO 1

Funciones que desarrollan los participantes de la investigación



La figura del encargado de convivencia escolar surge a raíz de la Ley 20.536 sobre violencia escolar (2011) la cual declara en el Artículo único que todos los establecimientos educacionales deben contar con un Encargado de Convivencia Escolar responsable de implementar las medidas acordadas en el Consejo Escolar y que deberán constar en un plan de gestión. En la comuna, quienes cumplen este cargo son profesionales de pedagogía, psicología y trabajo social.

De acuerdo con las orientaciones MINEDUC (2012), se comprenderá el rol del director desde la capacidad de liderar y dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, a fin de lograr más y mejores aprendizajes de todos sus estudiantes. Además, deben velar por los logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa, y han de establecer las definiciones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional adecuadas para sus respectivas comunidades de aprendizaje. En esta investigación, los directores participantes trabajan en escuelas urbanas y rurales, insertas en comunidades vulnerables y con deprivación sociocultural.

4.2 Procesamiento y análisis de la información

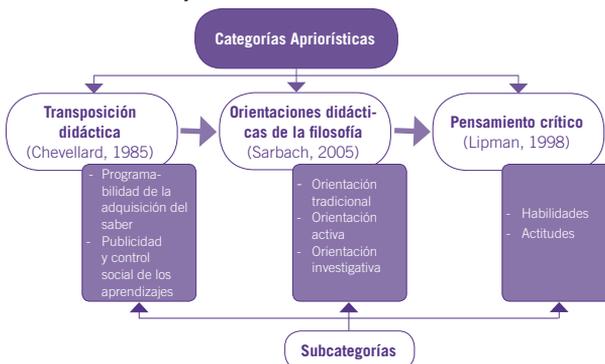
El proceso de análisis de datos cualitativos de esta investigación se basa en el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994) descrito en Rodríguez, Gil y García (1996), el cual se describe a continuación:

1. **Capturar, transcribir y ordenar la información:** la captura de la información de las observaciones y grupos de discusión es a través de notas de campo y se analiza las respuestas escritas en los cuestionarios de percepciones auto-aplicables y pauta de monitoreo. Toda la información obtenida será transcrita en un formato que sea legible.



Esquema 1: con tareas implicadas en el análisis de datos tomadas de Miles y Huberman (1994 citado por Rodríguez y cols. 1999).

2. **Reducción de datos:** luego de haber recogido abundante información, la primera tarea es la reducción de los datos, es decir, simplificar o resumir la información para hacerla más abarcable y manejable. En la tarea de reducción de datos se usará la más representativa: las categorizaciones. Además, en esta etapa se descarta la información que no es relevante para la investigación.
3. **Categorización de la información:** Proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en criterios, Miles y Huberman (1994) citado en Rodríguez, Gil y García (1996) señala que la información podría dividirse en los siguientes criterios: espaciales, temporales, gramaticales, conversacionales temáticos y sociales. Sin embargo, en el análisis de este estudio se usó el criterio temático y el criterio social.



Esquema 2: Resumen de Categorías Apriorísticas de la Investigación.

- *Criterios Temáticos*: la información se agrupa en función a los temas abordados en el estudio, en este caso, es en relación a Gestión Participativa, Liderazgo y Trabajo Cooperativo.
- *Criterios Sociales*: la información se agrupa de acuerdo a sujetos que ocupan un mismo cargo o rol social, en este caso, se agrupa respecto a las percepciones de directores y encargados de convivencia escolar.

4. **Integrar la información**: relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. Miles y Huberman (1994) citado en Rodríguez, Gil y García (1996) recomienda el uso de matrices para la síntesis de la información, las cuales pueden ser tablas con cuyas celdas se aloja brevemente la información. Para la obtención de conclusiones se usará la herramienta de la comparación. Las comparaciones permiten descartar las semejanzas o similitudes entre las categorías y también permite que emanen conclusiones en la comparación con otros escenarios o situaciones similares al estudio.

5. RESULTADOS

Los resultados han sido estructurados de acuerdo con las tres etapas enunciadas en el apartado de método. En la Primera Etapa Diagnóstica se analizaron los cuestionarios de percepción de gestión participativa mediante la generación de categorías y subcategorías, junto con el análisis de las pautas de información para equipos de convivencia escolar. En la Etapa de Seguimiento se presentan los resultados de los registros de notas de campo de los talleres y grupos focales. En la Etapa Final se presentan los Resultados correspondientes a los Cuestionarios de Percepción de Gestión de los participantes y los resultados de los registros escritos de las tareas de la propuesta de intervención.

165

5.1 Resultados de Etapa Diagnóstica

5.1.1 Resultados sobre Cuestionario Percepción de Gestión Participativa

Después de la aplicación de los cuestionarios, se transcribieron y se realizó el análisis de datos de acuerdo al modelo descrito por Miles y Huberman (1994) citado en Rodríguez, Gil y García (1996); este modelo es a través de categorías centradas en criterios temáticos y sociales. El criterio temático se identificaron las categorías Conceptos y Acciones. Mientras que, en relación al criterio social, estas se agruparon de acuerdo con los roles de: Directores y Encargados de Convivencia.

La categoría conceptos contiene la subcategoría definición de Gestión Participativa, de líder y la identificación de líderes en el sistema educativo comunal municipalizado. Respecto a la categoría acciones, esta se relacionó con el reconocimiento de acciones de carácter cooperativo de directores y encargados de convivencia para la gestión, acciones de difusión de las funciones de los encargados y equipos de convivencia escolar y la identificación de acciones de mejora para la gestión de la convivencia escolar.

Categoría Conceptos

Subcategoría Gestión Participativa: Mediante el análisis de los cuestionarios se logró identificar las siguientes definiciones de gestión participativa por parte de directores y encargados de convivencia. Los participantes relacionan la gestión participativa con la acción de coordinar y garantizar que todos los miembros de la comunidad educativa tengan participación. Un proceso donde se asuman acuerdos, compromisos y responsabilidades en la toma de decisiones, en el que toda la comunidad educativa se vea involucrada y que todos se sientan escuchados. Además, los participantes definen la gestión participativa con relación a la generación de espacios de participación y acciones dirigidas a la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa; en relación a mantener informada a la comunidad educativa. al dialogo y la toma en consideración de las opiniones; y en relación con el fortalecimiento de los vínculos de trabajo cooperativos entre los miembros de la escuela y con el trabajo en equipo democrático.

166

Algunos ejemplos de sus impresiones son:

Cuestionario 1

“Que todos los integrantes de la comunidad educativa se vean involucrados en la participación de la elaboración de los distintos estamentos en la escuela”

Cuestionario 3

“Es coordinar y garantizar que todos los miembros de la comunidad educativa tengan una participación activa, donde se asuman acuerdos, compromisos y responsabilidades en torno a la convivencia”

Cuestionario 4

“Gestión Participativa es cuando se incluye a toda la comunidad educativa al momento de plantear ideas o tomar decisiones a favor de todos y todas”

Cuestionario 10

“Es el conjunto de acciones dirigidas a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en pro de la buena convivencia escolar”

Subcategoría Líder: Los participantes le atribuyen al concepto de líder las siguientes acciones: cohesionar y guiar a un grupo, motivar a las personas, dirigir pacíficamente, controlar sus emociones, dar soluciones, felicitar y reconocer lo positivo, resolver problemas, apoyar y ponerse en el lugar de los demás, organizar un grupo de persona considerando sus fortalezas y debilidades para llegar al objetivo propuesto, gestionar acciones para movilizar a las personas, facilitar espacios democráticos, confianza y compromiso de todos en busca de una meta en común, alguien con carisma que puede influenciar a otros, trabajar en equipo, generar confianza, reconocer las fortalezas de las personas, proponer buenas ideas, ser creativo y cercano, tomar decisiones, participar en el trabajo, ser colaborador y dirigir en función de objetivos claros.

Algunos ejemplos de las impresiones son:

Cuestionario 4

“Un líder es quien puede resolver los conflictos de la manera más equitativa posible, teniendo en cuenta que nunca se le puede dar en el gusto a todos”.

Cuestionario 9

“Un líder es aquella persona capaz de organizar un grupo de personas considerando sus fortalezas y debilidades para llegar a un objetivo propuesto, que confía en las personas y respeta a cada una de ellas. Es una persona optimista, con altas expectativas, empática y resiliente”.

167

Cuestionario 10

“líder es una persona capaz de gestionar acciones para movilizar a las personas, siendo parte activa del grupo, facilitando la democracia, confianza y compromiso de todos en busca de una meta en común.”

Cuestionario 29

“Persona que dirige un grupo o institución y que toma decisiones de forma conjunta”.

Subcategoría Identificación de un Líder: En el cuestionario se logra identificar figuras que son reconocidos como “líderes” en el contexto comunal, los resultados reconocen como líder al jefe DAEM, a la Encargada Comunal de Convivencia Escolar, a 3 Encargados de Convivencia de Escuelas y 4 directores. Los participantes reconocen en estas personas las características que se presentan en la Tabla 3.

TABLA 3

Características de Líderes en la Educación Municipal

Cargo	Características del líder
Jefe DAEM	Resuelve conflictos, orienta, con objetivos claros y es receptivo.
Encargada Comunal de Convivencia Escolar	Empática, conciliadora, no discrimina a las personas, promueve el trabajo participativo, es motivadora, mantiene informada a las personas.
Directores	Logran gestionar, creativos, aportan con ideas y logran motivar y comprometen a las personas
Encargados de Convivencia de Escuelas	Confiables, respetuosos, logran trabajar en equipo, cooperadores, promueven el buen trato.

Como se observa en la Tabla 3, los participantes identifican líderes y le atribuyen distintas características, las cuales posiblemente están asociadas a las funciones y a los roles que cumplen dentro del sistema educativo comunal.

Categoría Acciones

Subcategoría Reconocimiento de Acciones de Cooperación entre Directores y Encargados de Convivencia para la Gestión de la Convivencia Escolar, los participantes reconocen las acciones que se presentan en la Tabla 4.

168

TABLA 4

Acciones de Cooperación entre Directores y Encargados de Convivencia Escolar

Funciones	Acciones Cooperativas
Directores	Entregar facultades al Encargado de Convivencia para la toma de decisiones en cuanto a convivencia escolar y demostrar interés en su gestión, apoyar las acciones determinadas en el Consejo Escolar, entregar opiniones constructivas e informar oportunamente al Encargado, trabajar en equipo, participar en las reuniones del equipo de convivencia escolar, construir en forma colaborativa las normas de convivencia, reflexionando sobre temas que emergen de la convivencia, escuchar al encargado de convivencia, ayudando a resolver los problemas, generar espacios participativos, a través del diálogo y gestionar recursos para el Plan de Gestión de Convivencia Escolar.
Encargados de Convivencia	Apoyar en la toma de decisiones al director, realizar reuniones de coordinación para que el director/a este informado/a, actuar con sentido de pertenencia y cooperar en la organización de la escuela, trabajar en equipo y valorar las ideas de los demás, respetar las acciones y forma de pensar del director, confiar en su experiencia y estar informado/a y actualizado/a en relación a las políticas del MINEDUC.

Subcategoría Difusión de las funciones del Encargado y/o Equipo de Convivencia: De acuerdo al análisis realizado a las estrategias de difusión utilizadas para informar a la comunidad educativa, las tareas a realizar por el equipo y su respetivo

horario de atención para la gestión de la convivencia indica que 10 escuelas declaran nunca haber difundido a la comunidad educativa las funciones. Sin embargo, quienes han realizado difusión de las funciones lo hicieron a través de espacios como: Consejo de Reflexión Docente, Reuniones de Microcentro, Reuniones de Apoderados, Consejo Escolar, Cuenta Pública y Socialización del Reglamento de Convivencia. La información es entregada principalmente de forma verbal y no escrita.

Algunos ejemplos de difusión de las funciones del Encargado de Convivencia:

Cuestionario 9

“En Jornada de Difusión a la comunidad Escolar, Consejo Escolar, Reuniones de apoderados”.

Cuestionario 10

“En taller de reflexión Pedagógica, Reunión Consejo Escolar, Reunión de micro centros de apoderados, acto de día lunes, red social”.

Cuestionario 12

“A través de las reuniones de apoderados en jornada de Difusión de reglamentos y planes que organizamos y realizamos en nuestra escuela con la participación de padres y apoderados, estudiantes y toda la comunidad educativa”.

Cuestionario 16

“Solamente el personal docente conoce mis funciones, falta a los miembros de la comunidad educativa”.

Subcategoría Acciones orientadas a mejorar la gestión: En los resultados se evidencian acciones declaradas por los participantes para mejorar su gestión, entre las cuales destacan: no ser tan flexibles en los tiempos, coordinar con el equipo directivos las acciones, asumir nuevos desafíos, generar autoconfianza, realizar perfeccionamientos, generar más espacios de participación, tomar la opinión de todos y confiar en las personas.

Algunos ejemplos de las declaraciones de los participantes:

Cuestionario 1

“Incluir más apoyo al encargado de convivencia, crear instancias con los colegas para exponer sus inquietudes”.

Cuestionario 3

“Hubiese creado roles participativos de todos los entes de la comunidad educativa, creo que así no estaría esperando a que las personas se iluminen para aportar”.

Cuestionario 17

"Coordinar con el equipo directivo reuniones semanales"

Cuestionario 24

"Crear acciones que promuevan la participación de los estamentos de convivencia escolar"

Subcategoría Frecuencia Reuniones de Coordinación: El análisis de la información recogida reporta que el 23% de los participantes se reúnen semanalmente, 27% lo hace con frecuencia quincenal, 7% una vez al mes, 13% reconoce reunirse informalmente sin lograr identificar con qué frecuencia se reúnen, el 7% lo hace cuando ocurren situaciones emergentes y el 23 % de los participantes declara no realizar reuniones de coordinación, lo anteriormente expuesto se representa en el Gráfico 2.

GRÁFICO 2

Frecuencia de las Reuniones de Coordinación de Convivencia Escolar



170

5.1.2 Pauta de Información para Equipos de Convivencia Escolar

Durante en análisis de la información de la Pauta de Información aplicada a 8 unidades educativas, se usa la reducción anticipada de datos, centrando en análisis en los datos que están vinculados solo con el problema de investigación. La categoría desarrollada es Dificultades.

Categoría Dificultades

Subcategoría Percepción del Encargado de Convivencia respecto a las dificultades para gestionar la convivencia escolar en la escuela o liceo: las percepciones de los participantes respecto a las dificultades para abordar la convivencia

escolar se pueden separar en dos grupos, el primero relacionado con espacios de coordinación, como por ejemplo: la falta de tiempo para ejecutar actividades de convivencia ya que los encargados de convivencia además son docentes y muchas veces deben cubrir y reemplazar a otros docentes; problemas de coordinación entre inspectoría y equipo de convivencia; falta de coordinación con las redes de apoyo externas y poca intervención de estas últimas con los apoderados; y la ausencia de reuniones de coordinación con el equipo directivo. El segundo grupo de dificultades relacionada con la participación y compromiso con los roles y las funciones que deben cumplir los actores de la comunidad educativa, como por ejemplo: la falta de apoyo psicosocial, falta de compromiso de algunos docentes con sus funciones, falta de criterio unificado de los docentes al aplicar medidas frente a situaciones de violencia o indisciplina, falta de críticas constructivas hacia el equipo de convivencia escolar, resistencia a la incorporación de nuevos profesionales de apoyo a la escuela.

Subcategoría Percepción del director respecto a las dificultades dentro del equipo de convivencia: los directores participantes informaron algunas debilidades de sus respectivos equipos, las cuales se asocian a la falta de retroalimentación de los casos y las actividades desarrolladas al equipo directivo y cuerpo docente, falta de estrategias grupales para prevenir la violencia, dificultad en la articulación entre equipo directivo y equipo de convivencia escolar, falta de capacitación o especialización del equipo en temas de convivencia, falta de coordinación frente a temas emergentes, falta de apoyo de los asistentes de la educación, integrantes del equipo tienen duplicidad de funciones y la falta de integrante psicólogo al equipo de convivencia escolar.

Subcategoría Temáticas de Perfeccionamiento solicitadas por Equipos de Convivencia: Declaran la necesidad de perfeccionarse en educación emocional, liderazgo, promoción del buen trato, compartir experiencias significativas de otras escuelas, modelos de prevención de la violencia, técnicas de autocuidado, mediación escolar, Gestión de la felicidad, motivación en adolescentes y asesoría en inclusión a estudiantes transgénero.

5.2 Resultados de Seguimiento

Durante el desarrollo de los talleres se registraron en notas de campo las opiniones de los participantes en las dinámicas grupales y grupos focales. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos por taller:

Taller Liderazgo y Gestión Participativa: Sesión 1

El taller está orientado a la capacitación de directivos y encargados de convivencia en temas de liderazgo y gestión participativa mediante una dinámica centrada en el fortalecimiento de la confianza, la reflexión grupal, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones. La dinámica consiste en que los participantes deben organizarse en parejas, luego uno de ellos debe dejarse caer hacia atrás y la otra persona debe sostenerla, posteriormente se invierten los roles. Esta actividad consta de dos momentos, en una primera parte las parejas se constituyen según contextura física y estatura similar. En este primer momento, se observan algunas parejas con mayor cohesión entre sí, mientras que otras parejas se veían incómodas, tensas y con una disposición resistente y desfavorable. Posteriormente, en la segunda parte los participantes deben formar parejas con su respectivo director o encargado de convivencia de escuela y realizar la misma actividad. Es posible observar en esta segunda parte una mayor afinidad entre las parejas, quienes declararon sentirse más cómodos durante la dinámica. No sólo se observó una mayor coordinación y disposición para realizar de mejor manera la actividad, sino que también hubo una mayor participación de parte de todos los participantes. Al finalizar la dinámica, los participantes valoran el ejercicio realizado y reconocen que confiar en una persona no es algo tan sencillo, que requiere de la disposición de sí mismo y de los demás.

172

Al finalizar el taller se recolectan las valoraciones de los participantes por medio de grupos focales y el registro durante la observación directa, de esta forma se obtiene lo siguiente:

Director

(...) "Valoro mucho esta instancia y la experiencia de compartir con los encargados de convivencia escolar de otras escuelas de la comuna, ya que, dentro de nuestros múltiples quehaceres, estas instancias no se dan a menudo".

Encargado de Convivencia Escolar

(...) "Considero esta instancia valiosa y provechosa, realza el sentido de la convivencia, dándole el espacio que requiere, al mejorar la convivencia también mejora los aprendizajes de nuestros estudiantes. Antes la convivencia escolar era el pariente pobre de la educación, hoy es parte fundamental de la gestión de una escuela".

Director

(...) "Cada uno tiene una visión diferente, nos juntamos para hacerle la vida más agradable a los niños, llevamos las ideas al consejo y se trabaja entre todos (...) nos ha servido mucho porque ese horario es nuestro y así coordinamos junto a dirección, hay situaciones especiales que se deben ver como equipo."

Taller Liderazgo y Gestión Participativa: Sesión 2

Los temas de discusión que se llevaron a cabo fueron en relación con la gestión participativa y liderazgo, esto a través de la presentación de experiencias exitosas de dos escuelas básicas de la comuna. Por otra parte, respecto al video de gestión participativa, realizan lluvia de idea de los aspectos a considerar para mejorar la convivencia escolar: hacer un diagnóstico participativo, trabajo en equipo, compartir el liderazgo, conocer el contexto donde está inserta la escuela, distribuir las responsabilidades y tomar en cuenta los aportes individuales y grupales. Respecto al video los participantes declaran:

Director

(...) “Es importante crear diálogos en la comunidad para una buena convivencia, hacer un correcto diagnóstico, conocer las necesidades y tomar en cuenta la opinión de todos, dar énfasis al enfoque democrático y participativo, además articulado con todos los planes”

Director

(...) “es importante tener un liderazgo transversal, sacar lo positivo de la escuela, escuchar a la comunidad educativa, dar confianza, tener grato a nuestro equipo de trabajo, interacción entre estamentos educativos, una escuela organizada tiene estrategias que fortalecen la confianza, existe participación”.

Director

(...) “Los valores son fundamentales, empatía y compromiso enfocados a toda la comunidad educativa”.

Con el propósito de estimular la reflexión grupal de los participantes respecto a la convivencia escolar y las prácticas pedagógicas se utiliza la visualización de un cortometraje llamado “El encargado”, del que se desprende una actividad cooperativa basada en la toma de decisiones frente a situaciones de violencia escolar., Entre las propuestas dadas por los participantes se encuentra establecer normas claras, promover la empatía dentro del aula, la responsabilidad del docente con los compromisos que asume frente a los estudiantes y la importancia de generar interacción con los estudiantes.

Otra de las actividades logradas es “Mi escudo”, el objetivo fue generar trabajo cooperativo a través de la elaboración de un escudo que identifica y representa características positivas de las distintas escuelas necesarias para gestionar la convivencia, está actividad contó con la participación del 100% de los asistentes, quienes valoraron la metodología de la actividad. Dentro de las características positivas identificadas o fortalezas de las escuelas se encuentra la promoción de la inclusión,

el trabajo en equipo, la participación activa de los integrantes de la escuela, valorar el contexto sociocultural y la historia de la escuela, la promoción de los valores y el abordaje del buen trato para la prevención de la violencia.

5.3 Resultados de etapas finales

5.3.1 Resultados Cuestionario Percepción de Gestión Participativa

Después de haber llevado a cabo la aplicación de los cuestionarios, se realizó la transcripción y el análisis de los datos de acuerdo al modelo descrito por Miles y Huberman (1994) citado en Rodríguez, Gil y García (1996), el cual plantea un análisis basado en la generación de categorías centradas en criterios temáticos y sociales. Para relación al criterio temático se identificó la categoría Acciones. Mientras que, en relación al criterio social, estas se agruparon de acuerdo con los roles de: directores y Encargados de Convivencia. Este cuestionario fue respondido por el 83% de los participantes, el 17% restante pertenecen a escuelas de multigrado y por motivos laborales no pudieron asistir a la aplicación de este instrumento.

Categoría Acciones

174

Subcategoría Reconocimiento de Acciones de Cooperación entre Directores y Encargados de Convivencia para la Gestión de la Convivencia Escolar, los participantes reconocen las acciones que se presentan a continuación:

Dentro de las acciones de colaboración que los directores realizan para apoyar la gestión de los encargados de convivencia se encuentra: realizar reuniones técnicas y de coordinación con los encargados de convivencia, trabajar en equipo, mantener una comunicación efectiva, validar su gestión, brindar tiempo exclusivamente para abordar temas de convivencia escolar y gestionar acciones para construir un ambiente más armonioso dentro de la escuela.

Respecto a las acciones de colaboración que los encargados de convivencia realizan en apoyo de la gestión directiva se encuentra: realizar reuniones de coordinación con el equipo directivo, aportar con ideas, orientar al director, trabajar en equipo, desarrollar sentido de pertenencia con la institución, demostrar compromiso con el trabajo, generar espacios de participación con la comunidad educativa, estar a disposición del director, apoyar las decisiones del director y estar actualizado del marco normativo de convivencia escolar.

Subcategoría Acciones de Difusión de las funciones del Encargado de Convivencia o del Equipo de Convivencia. Una de las actividades de la propuesta de intervención consiste en que cada escuela debe definir alguna estrategia de difusión de las funciones del Encargado de Convivencia o del Equipo.

El 100% de las escuelas declara haber realizado acciones de difusión, estas acciones de difusión se realizaron conjuntamente entre directores y encargados y se desarrollaron en distintos espacios de participación con los actores de la comunidad educativa, como lo son: Consejo Escolar, reuniones de apoderados, Consejo de Reflexión y sala de clases. Además, dentro de las estrategias de difusión utilizadas se encuentra: la elaboración de afiches y dípticos, diarios murales, socialización del Reglamento de Convivencia, presentaciones power point, por correo institucional, reuniones técnicas y fichero informativos.

Subcategoría Acciones para fortalecer la gestión participativa. Esta categoría identifica acciones que asumen tanto directivos como encargados de convivencia como un compromiso personal para fortalecer la gestión participativa.

Los directores se comprometen a trabajar en equipo con los distintos actores de la comunidad educativa, fortalecer la participación y la colaboración de las personas que son parte de la escuela o liceo, aceptar sugerencias y críticas, motivar a las personas en la realización de sus funciones y aportar con ideas y soluciones a los problemas. En tanto, los encargados de convivencia se comprometen a generar espacios para conocer las percepciones de los integrantes de la comunidad educativa, promover el buen trato, fortalecer la participación de diversas actividades, hacer partícipe a la comunidad educativa en la toma de decisiones y realizar perfeccionamientos en el área de convivencia.

175

5.3.2 Resultados de registro escrito de tareas de la propuesta de intervención

Una de las actividades de la intervención de la presente investigación consideró la realización de jornadas de reflexión respecto a las dificultades y los obstáculos que afectan la gestión de la convivencia en cada centro educativo respectivamente. El 67% de las escuelas realiza la jornada de reflexión dentro del plazo acordado previamente y hace entrega oportunamente de las principales conclusiones que surgieron en esta instancia de participación. En tanto, un 23% no realiza la jornada, los motivos no fueron recogidos en el proceso de investigación.

El análisis de la información se realizó de acuerdo al Criterio Social, identificando los obstáculos y debilidades que la comunidad educativa percibe en el director, encargado o equipo de convivencia, en los docentes y asistentes de la educación.

En relación al rol del director declaran como debilidades u obstáculos: Problemas en los canales internos de comunicación, desconocimiento de las problemáticas y el contexto social de que provienen los estudiantes, atención tardía de algunos casos de convivencia escolar, confusión de los roles y funciones de los funcionarios, abuso de confianza del personal, falta de criterio en la aplicación del Reglamento Interno, problemas de coordinación con el equipo de convivencia, falta de tiempo para abordar temáticas de convivencia, estar ausente por reuniones externas, aplicación de medidas flexibles frente a situaciones que afectan la convivencia y una actitud pasiva frente a los conflictos.

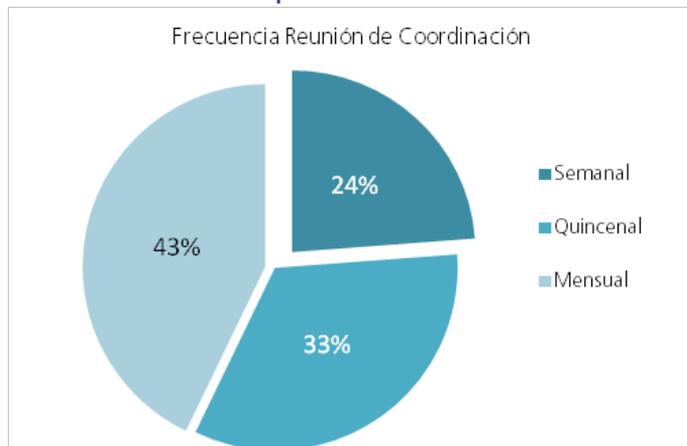
Las debilidades y los obstáculos asociados al encargado de convivencia son: Duplicidad de funciones de los encargados, problemas en la gestión del tiempo para las diversas actividades, no involucran a todos los actores de la comunidad educativa en su plan de trabajo, sobre-intervención en algunos en los estudiantes, ausencia o déficit de formación en el área, actuación tardía frente a conflictos, problemas en la coordinación con otros actores de la escuela o liceo y falta de tiempo para gestionar adecuadamente la convivencia escolar.

176

Respecto al rol de los docentes, los participantes perciben las siguientes dificultades: ausencia en la promoción normas y valores en el quehacer pedagógico, falta de criterios unificados sobre las medidas que se deben aplicar frente a determinados conflictos, delegación de la disciplina de los estudiantes a otros actores de la escuela, falta de tiempo para la planificación y desarrollo de actividades formativas de convivencia, permisividad frente a determinadas situaciones, falta de articulación con el encargado de convivencia y director, bajo compromiso y desmotivación por mejorar la convivencia escolar y ejercer control sobre los estudiantes y desconocimiento del Reglamento de Convivencia.

La segunda tarea delegada a las escuelas consistió en realizar reuniones de coordinación entre directivos y encargados de convivencia y definir un horario de reunión de manera periódica para trabajar en equipo la gestión de la convivencia. De acuerdo a lo informado, las reuniones se realizarán con la siguiente periodicidad.

GRÁFICO 3

Frecuencia de Reuniones para la Gestión de la Convivencia

Como se puede apreciar en el Gráfico 3, un 43 % de las escuelas se reúnen con una frecuencia mensual. Se trata de reuniones de microcentro en las que se comparten experiencias, se reflexiona colectivamente y se abordan temáticas vinculadas con la convivencia escolar. Por otra parte, un 33% de las escuelas se reúne dos veces al mes, esta estadística corresponde a escuelas rurales que no cuentan con equipos de convivencia escolar. Por último, el 24% de las escuelas se reúne de forma semanal y corresponde a aquellas escuelas que cuentan con un equipo de convivencia escolar. El 100% de los centros educativos reconocen y valoran las reuniones de coordinación como un espacio necesario para gestionar la convivencia escolar.

177

5.4 Comparación de resultados frente al problema.

Para fortalecer la gestión participativa en los equipos directivos, la propuesta de intervención se basa principalmente en la realización de talleres de liderazgo y en la realización de tareas orientadas a mejorar la coordinación entre el equipo directivo, conocer las principales dificultades que afectan la convivencia escolar y dar a conocer las funciones del encargado de convivencia a la comunidad educativa. El desarrollo de esta propuesta y el análisis de los resultados señalan la importancia de crear y liderar espacios de participación para la toma de decisiones en los contextos educativos, visibilizar acciones de colaboración que aportan a la gestión directiva y trabajo en equipo, conocer las percepciones individuales y grupales de quienes conforman la comunidad educativa y la relevancia de liderar estos procesos para la construcción y reconstrucción de la convivencia escolar.

De igual forma, uno de los resultados de la etapa final revela las acciones de colaboración que los equipos directivos reconocen importantes para mejorar la gestión participativa, dentro de ellas esta: realizar reuniones técnicas y de coordinación con los encargados de convivencia, trabajar en equipo, mantener una comunicación efectiva, validar la gestión de otros directivos de la misma escuela o liceo, brindar tiempo exclusivamente para abordar temas de convivencia escolar, gestionar acciones para construir un ambiente más armonioso dentro de la escuela, generar espacios de participación con la comunidad educativa, apoyar las decisiones del director y estar actualizado del marco normativo de convivencia escolar. Este resultado realza la necesidad de desarrollar competencias en los equipos directivos para abordar la convivencia desde un modelo de gestión participativa y motiva a seguir trabajando la convivencia como un pilar fundamental en el quehacer del directivo y otros profesionales de la educación.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

178

Desde el punto de vista de la gestión participativa de los equipos directivos, se requiere de instancias de coordinación a través de reuniones periódicas y formales entre directores y encargados de convivencia. En estos espacios se debe promover el diálogo, la reflexión compartida, la distribución de las responsabilidades y las tareas propias de la gestión. Además, se deben consensuar criterios en la aplicación de medidas y procedimientos, con el fin de evitar decisiones unilaterales o dobles discursos frente a la comunidad educativa.

El reconocimiento de objetivos compartidos y la realización del trabajo colaborativo son acciones que forman parte de un modelo de gestión con enfoque participativo y democrático. En este contexto, el logro de las metas institucionales y el abordaje de la convivencia requieren de directivos que garantizan el diálogo, el análisis, la reflexión, el trabajo en equipo y el desarrollo de la confianza, todo lo anterior basado desde una cultura de colaboración y no desde el modelo de la competencia y el individualismo. Lo planteado anteriormente se comprende desde el concepto “líderes educativos” quienes desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas desde una cultura escolar que, por un lado, orienta el desarrollo de normas, creencias, actitudes y valores compartidos; y, por otro lado, promueve el cuidado y la confianza dentro de los equipos, construyendo procesos colaborativos, y brindando oportunidades para participar en la toma de decisiones que permiten el cumplimiento de metas compartidas (Leithwood, 2009).

La realización de jornadas de reflexión en los respectivos centro educativos sobre los obstáculos y las resistencias que afectan la convivencia escolar es una acción de este estudio que permitió identificar algunos elementos que afectan la gestión de los directivos, los resultados obtenidos surgen desde el análisis y la reflexión colectiva entre los actores educativos, logrando reconocer como limitante en la gestión de la convivencia: la confusión o desconocimiento de los roles y funciones de quienes componen las comunidades educativas, el abuso de confianza del personal con el equipo directivo en relación al cumplimiento de horarios y funciones, la falta de criterio unificado en la aplicación del Reglamento Interno, problemas de coordinación y comunicación con el equipo de convivencia, falta de tiempo para abordar temáticas de convivencia, una actitud pasiva de los docentes frente a los conflictos y el desconocimiento de los docentes respecto a las características socioculturales de la cual provienen los estudiantes y sus familias.

El “liderazgo” y “trabajo cooperativo” son competencias necesarias para la gestión directiva, así también lo señala el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo (2015) que responsabiliza a los equipos directivos de generar espacios para que los conceptos de “participación” y “colaboración” se transformen en actos de comunicación y diálogo permanente entre los actores de la comunidad educativa. Por otra parte, el liderazgo es un proceso necesario para movilizar e influenciar a otros y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. La gestión participativa es posible mediante la existencia de actores que movilizan a la comunidad educativa a metas compartidas, garantiza procesos de codecisión, distribuye el liderazgo y planifica espacios de democracia en las escuelas y los liceos. (Leithwood, 2009).

6.1 Conclusiones

El fortalecimiento de la gestión participativa en directivos para el abordaje de la convivencia escolar requiere del desarrollo de competencias en estos actores, entre ellas: el liderazgo y el trabajo cooperativo. De esta manera, se construyen equipos de trabajo activos, coordinados y comprometidos con el cumplimiento de metas institucionales que favorecen la convivencia escolar en sus distintos contextos, pero de forma especial en el ejercicio de una democracia justa en las escuelas y los liceos. En definitiva, la gestión participativa amerita: la promoción de una cultura de trabajo cooperativo, la generación de oportunidades de participación entre sus distintos actores y la creación de climas de confianza como establece el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar sugerido por el MINEDUC el año 2015.

Además de la realización de talleres, otra de las actividades implementadas para el desarrollo de la competencia “liderazgo” en los directivos fue el reconocimiento de prácticas exitosas de dos escuelas que trabajan cooperativamente a nivel institucional y gestionan la convivencia desde un liderazgo distribuido en el equipo directivo. Dar a conocer estas experiencias permitió obtener información respecto a: la importancia de conocer las percepciones individuales y colectivas de la comunidad educativa, la necesidad de planificar conjuntamente las distintas actividades para el mejoramiento educativo, la necesidad de trabajar de forma cooperativa y valorar los espacios de participación para la toma de decisiones. La presentación de estas experiencias promueve el aprendizaje a través de redes de colaboración inter-escuelas, lo expuesto anteriormente refuerza lo planteado por UNESCO (1999), en el contexto del Seminario Internacional “Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa” señalando que debido a la creciente complejidad de los cambios educativos, se requiere de alianzas estrategias entre las escuelas y la conformación de equipos de trabajos, lo cual es reafirmado por la actual Política Nacional de Convivencia Escolar (2015), la cual busca fortalecer los vínculos de trabajo colaborativo entre los diferentes niveles y actores del sistema educativo en Chile, desarrollando competencias de gestión articuladas y enriqueciendo el ámbito de acción de los equipos de trabajo.

180

Para el fortalecimiento del liderazgo de los encargados de convivencia, la propuesta de intervención consideró la acción de difundir sus funciones a la comunidad educativa, ya que fácilmente su rol era confundido con las funciones de los inspectores y orientadores. Esto permitió delimitar el ámbito de acción, los objetivos de trabajo y la optimización del tiempo de los encargados de convivencia. Por lo tanto, dar a conocer las funciones a través de diversos medios es una práctica que debe replicarse cada año académico, ya que la figura del “encargado de convivencia” se incorpora en la educación chilena con la promulgación de la Ley 20.536 sobre violencia escolar, siendo un actor educativo relativamente nuevo. La estrategia de difusión de la propia gestión institucional hacia la comunidad educativa es considerada como una estrategia de liderazgo según Fernández y Hernández (2013), por tanto, la difusión respalda en liderazgo de los directivos.

Este estudio consideró en su propuesta la creación de espacios de reflexión en función de los obstáculos y las limitaciones que afectan la gestión de la convivencia en cada centro educativo respectivamente. La visibilización de estas barreras generó, por una parte, la comprensión de las características (oportunidades y amenazas) del contexto sociocultural en el que se encuentra cada escuela y, por otra parte, el análisis de las causas que generan esos obstáculos, y junto con ello,

la elaboración de una propuesta de mejoramiento. Como resultado de este análisis se puede concluir que un paso ineludible al hablar de gestión de la convivencia escolar es el diagnóstico, así también lo señalan las orientaciones MINEDUC, las que consideran este proceso como la base para la elaboración de planes de gestión de convivencia escolar.

Para fortalecer la gestión participativa, los equipos directivos asumen el compromiso de realizar acciones que mejoren la gestión. Por una parte, los directores se comprometen a realizar acciones de cooperación para el logro de las metas institucionales y, por otro lado, asumen la importancia de liderar espacios de coordinación a nivel educativo. Sin embargo, esto no es suficiente si queremos una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de los estudiantes, por esto surgen nuevos desafíos, entre los cuales destacamos: el desarrollo de competencias en los docentes y asistentes de la educación para mejorar sus prácticas frente a situaciones de violencia o conflicto; promover una cultura del buen trato basada en el desarrollo de la empatía y respeto de los derechos; y por último, reconocer y valorar el capital social y cultural de quienes conforman las distintas comunidades educativas municipalizadas del territorio comunal.

Dentro de las sugerencias a considerar para las siguientes fases de esta investigación-acción se indica: implementar mayor cantidad de sesiones del taller de liderazgo para profundizar en el desarrollo de las habilidades directivas, diseñar estrategias que promuevan la participación de las familias en cuanto a la toma de decisiones para garantizar espacios democráticos, y considerar acciones que contribuyan a la difusión de las diversas actividades que se realizan a nivel institucional para mejorar la convivencia escolar.

Finalmente, dentro de los desafíos para construir y reconstruir la convivencia en contextos educativos se sugiere que los equipos directivos realicen entre otras acciones, la promoción de una gestión institucional desde una cultura de colaboración y el fortalecimiento de equipos de trabajo; generar instancias de participación que propicie la reflexión colectiva y el aprendizaje desde las propias prácticas educativas; y conocer las políticas públicas vigentes que pretenden garantizar climas adecuados para los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2015). *Reportes comunales estadísticos*. Recuperado de http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Coihueco#Poblaci.C3.B3n_seg.C3.BAn_pobreza_por_Ingresos_CASEN_2011_y_2013.2C_Metodolog.C3.ADa_SAE_CASEN_2011-2013
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 41, 131-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48298.pdf>
- Contreras, B. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 34, 55-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056862.pdf>
- Córdoba, F., Ortega, R. y Nail, O. (2016). *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. Santiago: RIL editores.
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson
- Departamento de Administración de Educación Municipal Ñuble (2017). Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal PADEM. Ñuble, Chile.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership: Final Report*. Department for Children, Schools and Families: University of Nottingham.
- Elgueta, S., Vargas, S., Bustos, N. y Morawietz, L. (2015). *Escuelas que mejoran: aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro "Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?"*. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Recuperado de http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/642_-1430242027.pdf
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Perfiles educativos*, 142, 27-41. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a3.pdf>
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). Avances de investigación, educación y aprendizaje. Lima: Perú. Recuperado de <http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/GRADE/39/1/AI17.pdf>
- Fullan, M. (2002). El significado del Cambio educativo, un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-14. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Hargreaves, A (2003). *Enseñar en la sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL

- INE (2004). *Anuario de Estadísticas Policiales: Carabineros de Chile*. Recuperado de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/policiales/carabineros/pdf/carabineros2004.pdf
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). Data management and analysis methods, en Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Ed.): *Handbook of qualitative research* (pp. 429-444). London: Sage Publication.
- MINEDUC (2012). *Orientaciones técnicas equipos directivos*. Recuperado de <http://www.fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/archivos/04fb2-orientaciones-tecnicas-equipos-directivos.pdf>
- MINEDUC (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- MINEDUC (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo educativo*. Recuperado 11 de junio de 2017 de http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?, Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile: Santiago Recuperado de http://fch.cl/wpcontent/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf
- Ley N° 20.536. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2011.
- Rodríguez, G., Gil, R. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe: Málaga.
- Santos, M (2002). *La Escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (ed.): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.
- Thieme, C. (2005). *Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de Chile*. (Tesis doctoral), Depto. Economía de la Empresa, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106_000957//cptj1de1.pdf
- UNESCO (1999). *La gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional. "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa"*. Santiago: UNESCO OREALC. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117612so.pdf>

Desempeño del discurso no conversacional en estudiantes de enseñanza media

Performance of non-conversational discourse in high school students

Miguel Sepúlveda Contardo

Carla Figueroa Saavedra

Gabriela Lobos Erazo

Fernanda Osses Tiznado

Carla Pichuante Lillo

Francisca Silva Castro

Universidad Autónoma de Chile

Maricela García-Domínguez

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Objetivo: Determinar las diferencias en el discurso no conversacional entre los estudiantes de 1° Medio pertenecientes a establecimientos educativos municipales, subvencionados y particulares. *Materiales y método:* Estudio de corte transversal. La población de estudio fueron estudiantes de 1° medio, pertenecientes a tres establecimientos educativos de la Ciudad de Temuco Chile. Muestreo no probabilístico, intencionado de 48 adolescentes. La variable de estudio fue el discurso no conversacional. El análisis de los datos contempló estadística descriptiva y analítica. *Resultados:* En el área de habilidades semánticas, los participantes del establecimiento municipal obtuvieron un promedio de 20,19±3,65, los alumnos de establecimiento particular subvencionado 20,25±3,87 y los estudiantes de establecimiento particular pagado 23,13±4,0. Respecto al método para evaluar el discurso los promedios fueron de 45,93±13,15; 47,31±15,05 y 58,46±12,90 respectivamente. Se obtuvo diferencia estadística significativa en el análisis comparativo $p < 0.005$. *Conclusiones:* El manejo discursivo difiere significativamente entre los alumnos que pertenecen a establecimiento educativos municipales y Particulares.

Palabras claves: Discurso, enseñanza, aprendizaje, adolescente.

Abstract

Aim: To determine the differences in the non-conversational discourse among the students of 1st half belonging to educational establishments municipal, subsidized and private. *Materials and method:* Study of cross section. The study populations were students of 1st half, belonging to three educational establishments in the city of Temuco, Chile. Sampling non-probability, disposed of 48 teenagers. The variable of study was not conversational speech. The analysis of the data included statistics descriptive and analytical. *Results:* In the area of semantic skills, the participants of the municipal establishment obtained an average of 20, 19±3, 65, subsidized private establishment 20 students, 25±3, 87 and paid particular establishment 23 students, 13±4, 0. Regarding the method for evaluating speech averages were 45, 93±13, 15; 47, 31±15, 05 and 58, 46±12, 90 respectively. He was obtained significant statistical difference in the comparative analysis $p < 0.005$. *Conclusions:* The discursive management differs significantly among the students who belong to municipal educational establishment and individuals.

Keywords: Teaching, learnig, speech, teenager

7. INTRODUCCIÓN

La educación tiene un papel central en todos establecimientos educativos (Hernández, Pabón y Prada, 2017), es por tal razón que la estructura del sistema educacional Chileno, clasifica a los establecimientos según la naturaleza de su dependencia administrativa y financiera en: 1). Estatales: Son establecimientos que gozan de autonomía académica y administrativa, pero son financiados por el estado; 2). Municipales: Son establecimientos públicos de propiedad y financiamientos principalmente estatales, administrados por las municipalidades del país; 3). Particulares subvencionados: Son establecimientos de propiedad y administración privada, pero reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno matriculado. En el caso de Educación Superior, los establecimientos particulares subvencionados reciben diversos aportes del Estado, fijados anualmente en el presupuesto nacional; 4). Particulares pagados: Son los establecimientos privados propiamente tales, cuya propiedad, administración y financiamientos corresponde a particulares y a las familias de los alumnos (Cornejo, 1993).

186

Por otra parte, la calidad educativa en cada uno de estos establecimientos de enseñanza, es un término que implica diversos criterios, según el grado social que lo defina y los objetivos que se pretendan alcanzar. Es decir, hay calidad en las condiciones de infraestructura del establecimiento educativo, calidad en los docentes, y calidad en el uso de métodos o técnicas de enseñanza. Es por tal razón, que todas las medidas que tienen como objetivo mejorar la calidad de la educación debe definir la perspectiva de calidad que se adopta y los objetivos que se pretenden alcanzar (Candela, 1999). Es así, que con el objetivo de mejorar la calidad de la educación de los estudiantes surgió el concepto de competencia, presentando innovación curricular y cambios en los planes de estudio de diversas instituciones educativas (Calderón y Tapia, 2016), para que sus estudiantes desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender (y si es necesario desaprender) en diversas situaciones de la vida (Hernández et al., 2017). Por tal razón, el análisis del discurso es de utilidad para mejorar la labor pedagógica, al considerarlo como una unidad semántica pragmática constituida por una secuencia de oraciones coherentemente relacionadas con un tema y manifestada con intención comunicativa en una determinada situación (Coloma, 1999).

La perspectiva Vygotskiana otorga al discurso y a la comunicación un papel central en la construcción del conocimiento científico, con carácter sociocultural (Candela, 1999), al ser una de las destrezas más importantes en la formación de los futuro/as profesionales, además de permitir el desarrollo de operaciones cognitivas y dis-

cursivas que exigen la comprensión y producción de textos académicos (Calderón y Tapia, 2016); por tal razón el proyecto Tuning define a la competencia comunicativa como el comunicarse oral y por escrito sobre temas de su especialidad y de forma original y creativa, adaptándose al auditorio o a los destinatarios (Roso-Bas, Pades- Jiménez y Ferrer-Pérez, 2017). Sin embargo, la literatura hace referencia a distintos tipos de discurso (Ortiz y Almeida, 2016) los cuales aluden a diversas características y diversos criterios para clasificarse, en este sentido el discurso no conversacional es definido como “un conjunto de oraciones organizadas coherentemente en torno a un tema, formulado con una intención específica y en una situación comunicativa determinada”, dentro del cual encontramos la capacidad de narrar y describir (Coloma y Pavez, 1999).

Así mismo, el discurso no conversacional es una competencia comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de enseñanza media y universitaria (Roso et al., 2017), donde existen marcadores que organizan la interacción comunicativa (Villalta, 2009) y muestran el aprendizaje obtenido. Se ha demostrado que los adolescentes con bajo rendimiento escolar, poseen problemas en el discurso no conversacional, al presentar déficits en el manejo de nexos y escasa comprensión del lenguaje metafórico. Por ello, cuando se corrobora un déficit en el discurso no conversacional es recomendable evaluar otros aspectos como los señalados previamente para verificar una posible dificultad en el desarrollo del lenguaje que puede incidir negativamente en el desempeño escolar de los adolescentes (Pavez, Maggiolo, Martínez y Romero, 2002).

El bajo desempeño del discurso en los estudiantes adolescentes es principalmente comprensible en el contexto general del desarrollo del lenguaje durante la adolescencia, ya que se muestra un incremento en la complejidad sintáctica de las oraciones, del léxico abstracto y especializado, los cuales surgen por la interacción con el lenguaje escrito y los contenidos escolares. El aumento del lenguaje metafórico se asocia con poseer mayores habilidades metalingüísticas y pragmáticas que permiten inferir significados a partir del contexto y mejor uso de las estrategias de persuasión y de negociación interpersonal, además de mostrar el desarrollo de diferentes tipos de discurso y la utilización de conectores (Pavez et al., 2002).

Respecto a la forma de evaluar el discurso no conversacional en estudiantes adolescentes, se ha desarrollado el Test de Procedimiento para evaluar el discurso (PREDI), el cual es un instrumento conformado por dos secciones: la primera es una “Prueba que evalúa las habilidades semánticas relacionadas con el discurso” y el segundo es un “Método para evaluar el discurso”, en este último es posible dar cuenta de

habilidades de narración simple y descripción de escena. Ambas secciones se aplican en forma individual, sin embargo las dos utilizan como modalidad el lenguaje oral e incluyen normas para cotejar los puntajes obtenidos. Para su evaluación el PREDI presenta el puntaje total promedio con la respectiva desviación estándar y tablas de percentiles determinados por pruebas; Es decir, los sujetos que se encuentran bajo una desviación estándar en relación con el promedio pueden considerarse con un desempeño deficitario. Este instrumento mostró buenas características psicométricas en su validación, al obtener un alfa de Cronbach de 0,85 en la dimensión de habilidades semánticas y de 0,76 en el método para evaluar el discurso. Respecto a la evaluación de la validez reporto un análisis de juicio de experto con la prueba W de Kendall en la cual se obtuvo un valor de 0,77 en habilidades semánticas y de 0,90 en el método para evaluar el discurso (Pavez et al., 2002).

8. MATERIAL Y MÉTODO

188

Esta investigación tuvo un diseño no experimental de alcance correlacional y corte transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La población objetivo de la investigación fueron estudiantes de 1° Medio, pertenecientes a tres establecimientos educativos de la Ciudad de Temuco, cuyas edades fluctuaron entre los 14-15 años. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, obteniendo un tamaño de muestra total de 48 estudiantes. Se conformaron 3 grupos con 16 alumnos cada uno, pertenecientes a las entidades educativas participantes (municipal, particular y particular subvencionado) de la Ciudad de Temuco, Chile. Se incluyeron a los sujetos que accedieron participar en el estudio a través de la firma del consentimiento informado y se excluyeron a quienes se consideró que no poseían diagnóstico de necesidades educativas; es decir, los alumnos que no presentaron bajo rendimiento escolar o dificultades para describir una escena, narrar un suceso, exponer o argumentar un tema,. Dentro de las variables consideradas en la investigación se pueden mencionar el sexo, sinónimos, antónimos, cohesión entre oraciones (Coherencia local 2), inferencias, nexos (Coherencia local 2), descripción de escena y narración.

Una vez diseñado el proyecto, fue sometido a evaluación por el comité de ética de la licenciatura de fonoaudiología y al ser aprobado se realizó una reunión con la dirección de las instituciones seleccionadas donde se detalló la participación y características de la investigación.

Posteriormente procedió a la recolección de la información de los participantes, donde se obtuvo la firma del consentimiento informado de cada uno, y posteriormente se registraron sus antecedentes e información sociodemográfica. Enseguida se procedió a la aplicación del Test PREDI, el cual se hizo de forma individual, en un lugar libre de ruidos y se dividió en dos etapas:

- En la primera etapa se aplicó la prueba para evaluar habilidades semánticas, la cual está compuesta de 30 ítems y tuvo un tiempo aproximado de aplicación de 10-15 minutos, en donde se evaluó:
 - Habilidad en la localización de sinónimos dentro de un contexto oracional (Sinónimos).
 - Habilidad en el reconocimiento de relaciones semánticas coherentes entre oraciones teniendo como referencia el significado de un nexo (coherencia local 1).
 - Habilidad para identificar antónimos dentro de una oración (antónimos).
 - Habilidad para instaurar formalmente relaciones semánticas coherentes entre dos oraciones (coherencia local 2)
 - Habilidad para realizar conceptos y preposiciones que explican a una situación efectuando inferencias a partir de un texto (inferencias)

La forma de evaluación que se utilizó es de 1 punto para las respuestas correctas y de 0 puntos para las respuestas incorrectas o no contestadas

- En la segunda etapa se aplicó el método de evaluación del discurso, el cual consistió primeramente en la descripción de una escena y después en una narración simple, en ambas situaciones se evaluó la forma y el contenido; Es decir, en la descripción de la escena, se evaluó: a) las categorías de personaje principal, espacio, objetos del marco, personas del marco, marco y acción del personaje principal, b) la complejidad de la superestructura. En la narración se evaluó: a) las categorías "presentación del personaje", "acciones", "obstáculos", "resultado", "episodio completo" y "final" y b) la complejidad de la superestructura. El tiempo de aplicación fue de 5 a 10 minutos aproximadamente.

La evaluación para la descripción de la escena se calificó como 1 si la categoría está presente y 0 si está ausente. En el caso de la narración, se asigna 1 punto a cada categoría presente en el discurso, en caso contrario se asigna 0.

Para la evaluación del discurso en ambos instrumentos se presenta el puntaje total promedio con la respectiva desviación estándar y tablas de percentiles determinados por pruebas. Los sujetos que se encuentran bajo una desviación estándar

en relación con el promedio pueden considerarse con un desempeño deficitario. Los percentiles indican la posición relativa del adolescente con relación a otros jóvenes. Un puntaje equivalente al percentil 50, implica un rendimiento promedio y uno correspondiente al percentil 25 se considera normal, aunque descendido. Los puntajes inferiores al percentil 20 corresponden a rendimientos deficitarios y los iguales o inferiores al percentil 10, indican un claro déficit en el aspecto evaluado.

En el análisis estadístico los datos fueron introducidos al paquete estadístico SPSS versión 20,0. Se realizó un análisis exploratorio y descriptivo, para conocer la distribución de las variables en estudio se aplicó la prueba de Shapiro Willk. Posteriormente, se aplicó ANOVA de una vía para identificar las diferencias en las variables paramétricas y Kruskal Wallis para las diferencias en las variables no paramétricas. Se comprobó hipótesis de diferencia de desempeño de discurso entre los grupos con un valor $p < 0,05$ y finalmente para determinar qué grupos tenían las diferencias se realizó el post hoc considerando la homogeneidad de varianzas y determinando la significancia de las diferencias con un valor de $p < 0,05$.

Nuestra investigación es importante porque nos permite conocer una de las áreas que conforma el proceso de enseñanza-aprendizaje y el cual es poco investigado en el área educativa

9. RESULTADOS

De un total de 48 estudiantes incluidos, el 37,5% fueron hombres. Con respecto al desempeño del discurso, en el ítem "Prueba de Habilidades Semánticas" los participantes del establecimiento municipal obtuvieron un promedio de $20,19 \pm 3,65$ puntos con un mínimo de 15 y un máximo de 29 puntos. En el caso del establecimiento particular subvencionado los alumnos presentaron un promedio de $20,25 \pm 3,87$ puntos siendo el mínimo de 13 puntos y el máximo de 26. En lo que respecta al promedio obtenido de los participantes del establecimiento particular pagado se obtuvo un promedio de $23,13 \pm 4,01$ puntos y con un puntaje mínimo de 15 y un máximo de 31 puntos. Sin embargo, no se encontraron diferencias entre los grupos de participantes de acuerdo a las habilidades semánticas (Ver tabla 1).

En relación con el ítem "Método para evaluar el discurso", los estudiantes del establecimiento municipal presentaron un promedio de $45,93 \pm 13,15$ puntos con un mínimo de 23 y un máximo de 64 puntos. Los del establecimiento particular subvencionado presentaron un promedio de $47,31 \pm 15,05$ puntos, con un puntaje

mínimo de 21 puntos y un máximo de 72. Respecto a los participantes del establecimiento particular pagado tuvieron un promedio de $58,46 \pm 12,90$ puntos, con un puntaje mínimo de 32 y un máximo de 74 puntos. Se observaron diferencias entre los grupos de acuerdo al método para evaluar el discurso (Ver tabla 1).

TABLA 1

Medidas descriptivas de las habilidades semánticas y del método para evaluar el discurso por instituciones educativas

	n	Habilidades semánticas			Método para evaluar discurso		
		Media (\pm SD)	95% IC	Min/Max	Media (\pm SD)	95% IC	Min/Max
Municipal	16	20,19 \pm 3,65		15/29	45,93 \pm 13,15		23,0/64,0
Particular subvencionado	16	20,25 \pm 3,87		13/26	47,37 \pm 15,05		21,0/72,0
Particular pagado	16	23,13 \pm 4,01		15/31	58,46 \pm 12,90		32,0/74,0
		F=3,039 p=,058			F=3,987 p=,025		

En relación al análisis post hoc, se muestra diferencia ($p=0,035$) entre los estudiantes que asisten a establecimientos educativos municipales y particulares pagados. (Ver Tabla 2). Esto indica que el desempeño global en aspectos: semánticos, narrativos, descripción de escena y forma, difiere en los adolescentes de acuerdo con el tipo de establecimiento al que pertenecen, así el desempeño que evidencia el grupo de estudiantes que pertenece al establecimiento municipal es más bajo que el del grupo de estudiantes de establecimiento particular pagado.

TABLA 2

Diferencia de desempeño en el método total para el discurso de acuerdo con el tipo de establecimiento

	Procedencias	Diferencias	Error	p
Municipal	Particular subvencionado	-1,4375	4,8572	,953
	Particular pagado	-12,5313*	4,8572	,035
Particular subvencionado	Municipal	1,4375	4,8572	,953
	Particular pagado	-11,0938	4,8572	,068
Particular pagado	Municipal	12,5313*	4,8572	,035
	Particular subvencionado	11,0938	4,8572	,068

*La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Respecto a la valoración de las habilidades específicas que tributan al discurso, en el manejo de sinónimos se encontró diferencia estadísticamente significativa ($p=0,005$) entre los promedios de los grupos, al observar que el promedio más alto ($6,31 \pm 1,40$) fue el los estudiantes del establecimiento particular pagado comparado con los otros (Ver tabla 3), en el análisis post hoc se obtuvo diferencia significativa

($p=0,004$) entre estudiantes del establecimiento educativo municipal y particular, lo cual indica que la habilidad en el manejo de sinónimos se ve más desarrollada en estudiantes que asisten a establecimientos educativos particulares (Ver tabla 4) al ser comparados con los otros grupos.

TABLA 3

Diferencia de desempeño en habilidades para el discurso de acuerdo con el tipo de establecimiento (Variables paramétricas)

	n	Sinónimos	Narración
		Media (\pm SD)	Media (\pm SD)
Municipal	16	4,69 \pm 1,19	14.62 \pm 3.84
Particular subvencionado	16	5,13 \pm 1,54	14.62 \pm 3.98
Particular pagado	16	6,31 \pm 1,40	17.50 \pm 3.37
		5,37 \pm 1,52	15.58 \pm 3.90
Total		F= 5,877	F=3,149
		p=0,005	p=0,052

TABLA 4

Diferencia de desempeño en sinónimos de acuerdo con el tipo de establecimiento

	Procedencias	Diferencias	Error	p
Municipal	Particular subvencionado	-,438	,488	,647
	Particular pagado	-1,625*	,460	,004
Particular subvencionado	Municipal	,438	,488	,647
	Particular pagado	-1,188	,521	,075
Particular pagado	Municipal	1,625*	,460	,004
	Particular subvencionado	1,188	,521	,075

Games-Howell *. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

192

TABLA 5

Diferencia de desempeño en habilidades para el discurso de acuerdo con el tipo de establecimiento (variables no paramétricas)

	Coherencia local 1		Coherencia local 2		Inferencias		Antónimos		Descripción		Forma	
	Mediana	Rango	Mediana	Rango								
Municipal	3,00	3	9,00	9	2,00	4	1,00	3	6,25	12	8,0	14
Particular subvencionado	3,00	2	8,00	8	3,00	4	2,00	2	7,25	13	11,0	15
Particular pagado	3,00	2	8,50	7	2,00	2	2,00	4	13,50	13,5	15,0	12
	X ² =0,047 p=0,977		X ² =2,929 p=0,231		X ² =1,929 p=0,381		X ² =8,984 p=0,011		X ² =7,033 p=0,030		X ² =8,646 p=,013	

También se observaron diferencias entre los grupos de alumnos de acuerdo al manejo de antónimos, descripción de escena y aspectos de forma ($p=0,011$, $p=0,030$ y $0,013$) respectivamente, al observar que los participantes del establecimiento municipal obtuvieron una mediana de 1 en el área de antónimos, los alumnos del establecimiento particular pagado presentaron una mediana de 13,50 en el área de descripción y en la sección de forma los alumnos del establecimiento particular subvencionado tuvieron una mediana de 11,0 (Ver tabla 5).

Por otra parte, se obtuvo diferencia estadísticamente significativa entre los grupos particular subvencionado y el municipal ($p=0,029$), así como el particular pagado con el municipal ($p=0,015$) en el área de antónimos. Respecto a las diferencias por grupo en el área de forma, se observó diferencia estadística significativa ($p=0,011$) entre el establecimiento municipal y el particular pagado (Tabla 6).

TABLA 6

Diferencia de desempeño en habilidades para el discurso de acuerdo con el tipo de establecimiento

	Procedencias	Diferencias	Error	p
<i>Antónimos</i>				
Municipal	Particular subvencionado	-,688*	,254	,029
	Particular pagado	-1,313*	,424	,015
Particular subvencionado	Municipal	,688*	,254	,029
	Particular pagado	-,625	,427	,328
Particular pagado	Municipal	1,313*	,424	,015
	Particular subvencionado	,625	,427	,328
<i>Descripción</i>				
Municipal	Particular subvencionado	-.3438	1.6586	.977
	Particular pagado	-3.5938	1.5602	.071
Particular subvencionado	Municipal	.3438	1.6586	.977
	Particular pagado	-3.2500	1.6539	.139
Particular pagado	Municipal	3.5938	1.5602	.071
	Particular subvencionado	3.2500	1.6539	.139
<i>Forma</i>				
Municipal	Particular subvencionado	-0,813	1,909	,905
	Particular pagado	-5,125*	1,633	,011
Particular subvencionado	Municipal	0,813	1,909	,905
	Particular pagado	-4,313	1,777	,056
Particular pagado	Municipal	5,125*	1,633	,011
	Particular subvencionado	4,313	1,777	,056

Games-Howell

10. DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como propósito analizar las diferencias en el discurso no conversacional de los adolescentes de 1° medio pertenecientes a tres establecimientos educativos de la ciudad de Temuco, Chile. Esto surge de la problemática de la investigación de Coloma y Pavez (1999) en donde se plantea que el rendimiento a nivel discursivo de los estudiantes es bajo en los colegios municipales comparados con los particulares. A partir de esto se propuso investigar si estos hallazgos se ven reflejados en la ciudad de Temuco, donde se investigaron a alumnos de tres establecimientos educacionales con distinta dependencia (Municipal, Particular pagado y Particular subvencionado), para dar a conocer el estado discursivo de los estudiantes de 1° medio de estos tres establecimientos.

Los resultados obtenidos en esta investigación pueden ser explicados desde una óptica que no refleje al discurso como una actividad exclusivamente lingüística sino más bien desde una aproximación al discurso como el producto de una red compleja de relaciones sociales (Bernstein y Díaz, 1985).

194

En este contexto Van Dijk (2002) plantea que es necesario contar con una teoría multidisciplinaria amplia acerca del conocimiento, útil como soporte para una teoría igualmente amplia e integradora sobre el rol que juega el conocimiento en la producción y comprensión del discurso.

Esto debido a que para generar modelos mentales que se apoyen de coherencia local y global en los procesos de producción y comprensión del discurso es necesario contar conocimiento de mundo (De Guevara, 2009).

Ante lo anteriormente expuesto, es que Berstein (1985), desarrolla su teoría de los códigos lingüísticos restringidos y elaborados, indicando que los códigos de habla diferentes controlan el acceso a significados relativamente dependiente o independientes al contexto y que estos están albergados en las distintas relaciones sociales, las cuales no dependen exclusivamente del capital económico sino también del capital cultural (Bernstein, 1985).

Otra perspectiva que nos permite entender la naturaleza de estas diferencias es la neuropsicología, ya que es desde esta disciplina donde se ha dado respuesta a las diferencias en el funcionamiento ejecutivo de los adolescentes pertenecientes diferentes clases sociales, esto es importante debido a que el procesamiento del

discurso es una actividad compleja real sometida a las limitaciones del sistema cognitivo donde la memoria de trabajo, que es un componente de las funciones ejecutivas, cumple un rol fundamental en el proceso de aprendizaje (Martínez, 2004).

Todo esto nos permite visualizar la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación que vinculen el discurso al desempeño educativo, considerando las competencias docentes, con especial énfasis en las habilidades comunicativas y el tipo de discurso que utiliza el docente al interior del aula en los distintos establecimientos educativos, ya que esto permitiría visualizar elementos que podrían actuar sesgando los resultados de esta investigación.

De lo anterior se visualiza la necesidad de ahondar en este fenómeno discursivo, integrando disciplinas a fines, con motivo de generar un abordaje más complejo de los fenómenos, sensibilizando a los integrantes del sistema educativo acerca de importancia de considerar la individualidad y la integralidad desde una perspectiva más holística.

11. CONCLUSIÓN

Finalmente y en base a los resultados obtenidos se concluye que existen diferencias en las habilidades semánticas relacionadas con el discurso entre los diferentes establecimientos evaluados, destacando un leve incremento en el puntaje en el Colegio particular por sobre el particular subvencionado y municipal.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista colombiana de educación*(15).
- Candela, A. (1999). *Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 4(8), 273-278*
- Calderón, E., y Tapia, M.(2016). *Sistemas para el apoyo, seguimiento y evaluación de las competencias comunicativas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(69), 411-435.*
- Coloma, C.J., Pavez, M.M. (1999). *El discurso no conversacional: conceptos básicos.* (Doctoral), Universidad de Chile, Santiago de Chile. Retrieved from repositorio.uchile.cl

- Cornejo, R. (2006). *El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129
- De Guevara, A. L. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educativos*, 14(1), 51-63.
- Hernández, C., Pabón C., y Prada, R.(2017). *Skills Development and its Relationship with the Educational Context among Teachers of Natural Sciences*. *Revista virtual universidad catolica del norte*, (51), 194-215.
- Roso-Bas, F., Pades-Jiménez, A., & Ferrer-Pérez, V. (2017). Competencia comunicativa: Validación de una escala para evaluar la comunicación no verbal durante el discurso. *Estudios sobre Educación*, 32, 95-113.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación* (15).
- Martínez, L. (2004). Discurso y memoria de trabajo en niños con TEL. In Actas del XXIV Congreso de Logopedia, Foniatría y Audiología. Madrid. 199-209.
- Ortiz, E.A., y Almeida, M.R. (2016). *Las habilidades comunicativas no verbales en la formación inicial de los comunicadores profesionales*. *Pedagogía Universitaria* 21(4), 1-15.
- Pavez, M.M, Coloma, C.J., Maggiolo, M., Martínez, L. y Romero, L. (2002): Procedimientos para evaluar discurso. PREDI. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Villalta, M.A (2009). *Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase*. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 221-238.
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*. *Revista de pensamiento e investigación social*, (1), 18-24