

Monográfico. Número 64

enero - abril ■ janeiro - abril 2014

REVISTA IBERO AMERICANA

de Educación
de Educação

Evaluación educativa: nuevos escenarios,
tendencias y desafíos en el siglo XXI

*Avaliação educativa: novos cenários,
tendências e desafios no século XXI*



© OEI, 2014

Evaluación educativa: nuevos escenarios, tendencias y desafíos en el siglo XXI

Avaliação educativa: novos cenários, tendências e desafios no século XXI

Revista Iberoamericana de Educación (monográfico) / *Revista Ibero-americana de Educação (temático)*
N.º 64

Enero-Abril / *Janeiro-Abril*

Madrid / Buenos Aires, CAEU - OEI, 2014

210 páginas

Revista cuatrimestral / *Revista quadrimestral*

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

Paraguay, 1510. C1061ABD - Buenos Aires, Argentina / Tel.: (5411) 48 13 00 33

rie@oei.org.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508

Depósito Legal: BI-1094-1993

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

TEMAS / TEMAS

Evaluación de la educación; Evaluación del docente; Instrumentos de evaluación

Avaliação da educação; Avaliação do professor; Instrumentos de avaliação

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

puede adquirirse mediante suscripción a través de
nuestra página web

http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

pode adquirir-se mediante assinatura através de
nosso site

http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

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

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

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

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

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

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

Todos los números MONOGRÁFICOS pueden ser consultados en
los formatos HTML y PDF en la web de la revista. Además la web
dispone de otra revista electrónica que se edita bimestralmente
con espacios dedicados a recoger «Investigaciones y estudios»
de los lectores, «Experiencias e innovaciones», artículos de
«Opinión», entre otras secciones, que puedan servir de referen-
cia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el
campo de la educación en Iberoamérica.

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados nos
formatos HTML e PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta
outra revista digital, que se edita mensalmente, com espaços
abertos à recepção de «Investigações e estudos» dos leitores,
«Debates» sobre temas propostos pela comunidade acadêmica,
«Experiências e inovações», artigos de «Opinião», entre outras
seções que possam servir de referência ou objeto de estudo
para quem trabalha ou pesquisa no campo da educação na
comunidade Ibero-americana.

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 corres-
pondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos
artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias
manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém corres-
pondência 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: Deborah Averbuj, María Kril, Andrés Viseras, Perla Youngerman

Traductores / Tradutores: Mirian Lopes Moura, Patricia Quintana Wareham, Nora Elena Vigiani

Asesor de edición / Assessor de edição: Roberto Martínez

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

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)*

Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÉ CIENTÍFICO

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*

Luis Augusto Campistrous Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.*

María Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil.*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.*

Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.*

María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, España.*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba.*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España.*

Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.*

Márcia Lopes Reis, *Universidade Paulista, Brasil.*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.*

Héctor Monarca, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.*

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 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.*

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*

Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.*

María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil.*

Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil.*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.*

Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba.*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*

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

Número 64. Enero-Abril / Janeiro-Abril 2014

SUMARIO / SUMÁRIO

MONOGRÁFICO / MONOGRÁFICO:

Evaluación educativa: nuevos escenarios, tendencias y desafíos en el siglo XXI /
Avaliação educativa: novos cenários, tendências e desafios no século XXI

Coordinadoras: Tamara Díaz y Lilia Toranzos

Presentación	7
<i>Apresentação</i>	9
Mónica Vallejo Ruiz y Jesús Molina Saorín, «La evaluación auténtica de los procesos educativos»	11
Amélia de Jesus G. Marchão y Ana Cristina Presumido Fitas, «A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança»	27
María Elsa Porta, «Evaluación de habilidades prelectoras en proyectos de intervención pedagógica. Finalidades metodológicas y pedagógicas en el nivel inicial»	43
Estela D'Angelo y Gabriel Rusinek, «La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: metodología y diseño»	55
Tamara Díaz Fouz, «El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011»	73

Araiza y otros, «Evaluación por estándares de la gestión directiva en secundaria»	99
Silvia del Puerto y Silvia Seminara, «¿Es posible una evaluación más rica a nivel universitario?»	115
Jorge García-González, «Evaluación educativa de los estudiantes en una red social en línea. Un estudio en la educación superior»	127
Georgina Vivanco, «Políticas de TIC en la educación: una perspectiva dinámica, abierta y multidimensional»	143
Lilia Toranzos y otros, «IBERTIC: una iniciativa de autoevaluación de proyectos de incorporación de TIC»	163
Fabiola Cabra-Torres, «Evaluación y formación para la ciudadanía: una relación necesaria»	177
Marilene Gabriel Dalla Corte e outros, «Avaliação e conselhos municipais de educação: interfaces entre formação continuada, qualidade e gestão»	195

MONOGRÁFICO

EVALUACIÓN EDUCATIVA: NUEVOS ESCENARIOS, TENDENCIAS Y DESAFÍOS EN EL SIGLO XXI

AVALIAÇÃO EDUCATIVA: NOVOS CENÁRIOS, TENDÊNCIAS E DESAFIOS NO SÉCULO XXI

PRESENTACIÓN

En esta ocasión la *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)* ha tenido como propósito reflejar y acompañar el desarrollo notable que la evaluación ha experimentado en las últimas décadas, la centralidad que ha adquirido en la agenda educativa y las múltiples demandas y retos que aún quedan por atender y resolver.

Esta realidad, sin duda desafiante, se ve reflejada en las aportaciones recibidas que, además de ser en cada caso muy valiosas, componen un conjunto polícromo que manifiesta con elocuencia la búsqueda y exploración de nuevos modelos, enfoques, formatos, espacios y herramientas que permitan una mejor aproximación y análisis de la problemática educativa.

Los artículos que se presentan permiten identificar la complejidad de la problemática de la evaluación, la amplitud del espectro de sus preocupaciones y la necesidad de promover tanto la producción de conocimiento en el área como la innovación en las prácticas orientadas a la mejora de todos los niveles y ámbitos del sistema educativo.

En este sentido, el contenido de la presente edición combina reflexiones conceptuales, investigaciones recientes y experiencias valiosas que se ocupan a la vez tanto de nuevas temáticas y objetos de preocupación de la evaluación cuanto de indagar sobre formatos y propuestas metodológicas renovadas para el área.

Integrado por doce artículos, este número de la RIE inicia su recorrido con el aporte de Vallejo y Molina que proponen una revisión teórica y una aportación conceptual sobre los principios que fundamentan la noción de evaluación auténtica. En segundo término el trabajo de Gandum y Presumido, y el de Porta centran su preocupación en el nivel inicial y en la búsqueda de recursos metodológicos que permitan valorar de manera más adecuada los resultados de las intervenciones pedagógicas.

En el espacio de la formación docente, un ámbito de preocupación recurrente en las agendas educativas, D'Angelo y Rusinek sintetizan los principales aportes metodológicos de la evaluación externa de un programa de formación permanente del profesorado. Díaz, por su parte, sintetiza la indagación sobre la evaluación de competencias socioemocionales en docentes y alumnos y su aportación a los planes de formación docente. En el terreno de

las instituciones de nivel secundario Araiza y otros ofrecen los resultados de una experiencia de aplicación de estándares para la evaluación de la gestión directiva en escuelas secundarias de un estado de México.

En el ámbito de la educación superior universitaria el trabajo de Puerto y Seminara propone desde el título un interrogante provocador que pone de manifiesto la búsqueda por nuevos formatos y modelos de evaluación. García-González, por su parte, presenta los resultados de una experiencia de evaluación de alumnos universitarios cuya particularidad es haber sido diseñada e implementada en un entorno virtual a partir de la utilización de una red social en línea.

El desarrollo e instalación de políticas de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo ha promovido la emergencia de un nuevo objeto de acciones de evaluación, punto este en el que se presentan dos aportaciones. Vivanco enfatiza la necesidad de concebir los procesos de evaluación de modo dinámico que permita acompañar adecuadamente el diseño y la implementación de las mencionadas políticas en educación. Toranzos y otros presentan una iniciativa de IBERTIC destinada a promover y acompañar procesos de autoevaluación de los proyectos de integración de TIC en las instituciones educativas.

8

Por último, se presentan dos valiosos y singulares aportes. En el primero de ellos, Cabra-Torres propone reflexionar sobre la evaluación en tanto actividad social y su contribución en la formación para la ciudadanía. En el segundo, Dalla Corte y otros comparten los resultados de una indagación sobre los efectos de la formación continua de los consejeros municipales de educación en el ámbito de la evaluación educativa y la modificación de su perspectiva de la problemática específica a través de ello.

Invitamos a todos a recorrer estos aportes y sumarse a la discusión e intercambio alrededor de un conjunto amplio de interrogantes y desafíos que demandan hoy la atención desde el espacio de la evaluación educativa.

Tamara Díaz y Lilia Toranzos

APRESENTAÇÃO

Nesta ocasião a Revista Ibero-americana de Educação (RIE) tem como propósito refletir e acompanhar o desenvolvimento notável que a avaliação vem experimentando nas últimas décadas, a centralidade que tem adquirido na agenda educativa e as múltiplas demandas e desafios que ainda restam por atender e resolver.

Esta realidade, sem dúvida, desafiante, vê-se refletida nas contribuições recebidas que, ademais de serem, em cada caso, muito valiosas, compõem um conjunto policromo que manifesta com eloquência a procura e a exploração de novos modelos, enfoques, formatos, espaços e ferramentas que permitam uma melhor aproximação e análise da problemática educativa.

Os artigos que se apresentam permitem identificar a complexidade do problema da avaliação, a amplitude do espectro de suas preocupações e a necessidade de promover tanto a produção de conhecimentos na área como a inovação nas práticas orientadas à melhoria de todos os níveis e âmbitos do sistema educativo.

Neste sentido, o conteúdo da presente edição combina reflexões conceituais, pesquisas recentes e experiências valiosas que se ocupam, ao mesmo tempo, tanto de novas temáticas e objetos de preocupação da avaliação quanto de indagar sobre formatos e propostas metodológicas renovadas para a área.

Integrado por doze artigos, este número da RIE inicia seu percurso com a contribuição de Vallejo e Molina que propõem uma revisão teórica e uma contribuição conceitual sobre os princípios que fundamentam a noção de autêntica avaliação. Em segundo termo, os trabalhos de Gandum e Presumido, e Porta centram sua preocupação no nível inicial e na procura de recursos metodológicos que permitam valorizar de maneira mais adequada os resultados das intervenções pedagógicas.

Na área da formação docente, um âmbito de preocupação recorrente nas agendas educativas, D'Angelo e Rusinek sintetizam as principais contribuições metodológicas da avaliação externa de um programa de formação permanente do professorado. Díaz, por sua parte, indaga sobre a avaliação de habilidades socioemocionais em docentes e alunos e sua contribuição aos planos de formação docente. No terreno das instituições de nível secundário,

Araiza e outros oferecem os resultados de uma experiência de aplicação de padrões para a avaliação da gestão diretiva em escolas secundárias de um estado do México.

No âmbito da educação superior universitária o trabalho de Puerto e Semirana propõe, já desde o título, uma interrogante provocadora que põe de manifesto a procura de novos formatos e modelos de avaliação. García-González, por sua parte, apresenta os resultados de uma experiência de avaliação de alunos universitários, cuja particularidade é ter sido planejada e implementada em um entorno virtual a partir da utilização de uma rede social em linha.

O desenvolvimento e a instalação de políticas de incorporação das tecnologias da informação e da comunicação (TICS) no âmbito educativo promoveu a emergência de um novo objeto de ações de avaliação, ponto no qual se apresentam duas contribuições. Vivanco enfatiza a necessidade de conceber os processos de avaliação de modo dinâmico, de modo a permitir acompanhar adequadamente o planejamento e a implementação das mencionadas políticas em educação. Toranzos e outros apresentam uma iniciativa de IBERTIC destinada a promover e acompanhar processos de autoavaliação dos projetos de integração de TICS nas instituições educativas.

10

Finalmente, apresentam-se duas valiosas e singulares contribuições. Na primeira delas, Cabra-Torres propõe uma reflexão sobre a avaliação como atividade social e sua contribuição na formação para a cidadania. No segundo, Dalla Corte e outros compartilham os resultados de uma indagação sobre os efeitos da formação continuada dos conselheiros municipais de educação na área da avaliação educativa e a modificação de sua perspectiva da problemática específica através dele.

Convidamos todos os leitores a percorrerem estes textos e a somarem-se à discussão e ao intercâmbio de ideias ao redor de um conjunto amplo de interrogantes e desafios que demandam hoje a atenção a partir do espaço da avaliação educativa.

Tamara Díaz y Lilia Toranzos

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS¹

Mónica Vallejo Ruiz *

Jesús Molina Saorín **

SÍNTESIS: La evaluación auténtica abre nuevas perspectivas a una de las tareas docentes más complejas y difíciles de desarrollar, como es el caso de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En este trabajo se presenta una revisión teórica de los principios fundamentales que rodean esta concepción de evaluación, que trata de consolidarse como un enfoque alternativo al enfoque tradicional de la evaluación y –por extensión– al de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se identifican algunos principios evaluativos acordes con esta perspectiva, en aras de facilitar al profesorado el diseño de tareas auténticas con las que evaluar los alcances y logros de sus estudiantes.

Palabras clave: evaluación de aprendizajes; innovación educativa; reforma educativa; tareas auténticas.

11

A AVALIAÇÃO AUTÊNTICA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

SÍNTESE: A avaliação autêntica abre novas perspectivas para uma das tarefas docentes mais complexas e difíceis de desenvolver, como é o caso da avaliação da aprendizagem dos alunos. Neste trabalho, apresenta-se uma revisão teórica dos princípios fundamentais que permeiam esta concepção de avaliação, que trata de se consolidar como um enfoque alternativo ao enfoque tradicional de avaliação e – por extensão – ao de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, identificam-se alguns princípios avaliativos de acordo com esta perspectiva, a fim de facilitar ao professorado a elaboração de tarefas autênticas com as quais avaliar os progressos e conquistas de seus estudantes

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; inovação educativa; reforma educativa; tarefas autênticas

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales” (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

* Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, España.

** Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, España

AUTHENTIC ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROCESSES

ABSTRACT: Authentic assessment opens up new perspectives to one of the most complex and difficult teaching tasks to develop, such as assessing students' learning. This work presents a theoretical review of the fundamental principles that are related to this conception of assessment, which tries to be consolidated as an alternative approach to the traditional assessment one and, by extension, to the teaching and learning ones. Also, in accordance to this perspective, some assessing principles will be identified in the interest of facilitating teachers the design of authentic tasks through which their students' scopes and achievements will be assessed.

Keywords: learning assessment; educational innovation; educational reform; authentic tasks.

1. INTRODUCCIÓN

12

El ámbito educativo es un campo en continuo cambio y con incesantes reformas. En la actualidad, asistimos a uno de esos momentos de transformación como consecuencia de la nueva escena financiera y política que se dibuja, dentro de la cual se circunscribe también la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en el ámbito universitario). Esta reforma ha traído consigo una profunda reflexión sobre las funciones de la escuela, las metodologías, los nuevos recursos o los roles educativos; rescatando, a su vez, las cacareadas críticas realizadas a la evaluación tradicional (ÁLVAREZ, 2005; ESCUDERO, 2003; MONEREO, 2009) y, a su vez, ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar sistemas y prácticas de evaluación alternativas.

De este modo, se plantea la necesidad de una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, una que sea capaz de otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno a tenor de la incorporación de metodologías activas. En definitiva, se apuesta por un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias.

En el contexto educativo, la mejora de la evaluación supone incidir previamente en lo que se enseña y en cómo se enseña (BOLÍVAR, 2000) o, como diría Perrenoud (2008, p. 24), «se debe cambiar la evaluación para cambiar la Pedagogía». La innovación (o reforma) de las aproximaciones tradicionales de la evaluación de los aprendizajes ha sido escasa y lenta (BOUD, 1995), aunque no lo han sido tanto el análisis y la reflexión de los efectos perversos que la evaluación tiene sobre el aprendizaje de los alumnos. Autores como McDonald, Bound, Francis y Gonczi (2000) recogen que algunas de las consecuencias negativas de la evaluación serían:

- La evaluación de los estudiantes se centra en lo que se considera fácil de evaluar.
- La evaluación estimula a los estudiantes a centrarse sobre aquellos aspectos que se evalúan, ignorando todo aquello que no ha sido evaluado.
- Los alumnos adoptan métodos no deseables de aprendizaje influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación.
- Los alumnos retienen conceptos equivocados sobre aspectos clave de las materias que han superado.

En estas reflexiones se vislumbran cuestiones anteriormente comentadas y discutidas por autores como Fredericksen (1984), Prodomou (1995) y Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), que vuelven a subrayar la influencia recíproca existente entre enseñanza, aprendizaje y evaluación: «aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en el otro» (GULIKERS y OTROS, 2004, p. 68).

Finalmente, esta breve introducción nos hace vislumbrar que aunque este documento intenta aportar algunas ideas fundamentales sobre la evaluación auténtica, estas no tienen sentido si no las interrelacionamos con una determinada concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Y, a pesar de ello, somos conscientes de que tal vez –como plantea el profesor Bolívar– estemos tan solo «poniendo un parche», motivo por el cual resulta necesaria una reflexión profunda.

2. HACIA UNA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE APRENDIZAJES

Resulta evidente comprobar que tanto los procesos de enseñanza / aprendizaje como también la escuela están cambiando. A medida que los alumnos promocionan, se espera que muestren esa capacidad de ver múltiples puntos de vista ante un problema, que sopesen afirmaciones conflictivas y que sean capaces de argumentar desde los cimientos de evidencias válidas y fiables. Pero, ante todo, el reto actual es que estén capacitados para participar de manera activa y responsable en la esfera ética, social y profesional. Tales retos plantean, a su vez, nuevas concepciones, enfoques e instrumentos de evaluación.

Por otro lado, conviene recordar la existencia de la función pedagógica y la función social dentro de la evaluación. Estas funciones responden a dos grandes tipos de decisiones, a cuyo servicio puede ponerse la evaluación

de los aprendizajes de los alumnos (BOLÍVAR, 2000; COLL, MARTÍN y ONRUBIA, 2001; BENAVIDEZ, 2010; HASSANPOUR y OTROS, 2011); es decir, puede utilizarse para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas, o para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados por los alumnos los capacitan para el desempeño de determinadas actividades y tareas, más allá del contexto escolar.

Así, según Trillo (2005), estaríamos hablando de los dos extremos de un continuo, pues toda evaluación, de hecho, cumple y debe cumplir ambas funciones. Pero teniendo esto claro, ¿cómo conjugarlas para que la función pedagógica prime sobre la social? Sabemos que la respuesta no es nada fácil y que, como argumenta Bolívar (2000), «genera una gran tensión entre los docentes».

No obstante, una aproximación a esta difícil cuestión viene de la mano de la evaluación auténtica, que convierte a la función pedagógica en la base de su estructura. De este modo, bajo el concepto de *evaluación auténtica* suele englobarse una amplia variedad de enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados en la evaluación tradicional (VALVERDE BERROSO, REVUELTA y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, 2012; TUNGKASAMIT y OTROS, 2012).

14

Desde esta óptica, Herman, Aschbacher y Winters (1992, p. 2) definen que este tipo de evaluación se caracteriza por:

[...] demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales.

Así, la evaluación auténtica sería la reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar; una tradición en la que la evaluación es, ante todo, sumativa, y responde a criterios de uniformización que persiguen clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos y mediante exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases (BÉLAIR, 2000).

Entre la amplia variedad de enfoques vinculados a la evaluación auténtica destacan: la evaluación alternativa, *performance assessment*, la evaluación basada en problemas y la evaluación formativa (aunque algunas de ellas presentan características diferenciales a la evaluación auténtica).

Este nuevo enfoque de evaluación supone una coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación, además de la utilización de una retroalimentación (*feedback*) constructiva que informa sobre el modo

en que progresan los alumnos. Del mismo modo, considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas (MURPHY, 2006).

Se propone así la necesidad de buscar en el currículo las prioridades en relación a los resultados pretendidos, con el propósito de ajustar el sistema de evaluación y favorecer un aprendizaje más significativo. Por lo tanto, una evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental; y, sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación.

Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, teniendo en cuenta que la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido, la participación en actividades auténticas debe favorecer el desarrollo de competencias de autorregulación hacia la planificación y su evolución en la efectividad para la consecución de los objetivos.

Así, hablaríamos de una evaluación de proceso y también formativa, en la que tienen lugar los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación.

Ahondando en esta línea, la evaluación auténtica destaca la importancia de la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación de la vida real, teniendo en consideración que con ello no solo se refiere a saber hacer algo fuera de la escuela (en la calle), sino que más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto a nivel personal como también social.

La evaluación realmente será auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social. Por tanto, la función de la evaluación supone garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y su perfil de ciudadano, a partir del cual le sea posible estar en la sociedad de una forma activa y comprometida con la mejora de la misma, el desarrollo personal propio y de los demás (ESCUDERO, 2008).

Este objetivo formativo de la evaluación supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten.

Así, la innovación de la evaluación es una consecuencia lógica del planteo de la formación como desarrollo de competencias y, por tanto, es un condicionante imprescindible para la innovación de la formación de los futuros pedagogos.

Esta concepción de competencias como resultados del aprendizaje tiene una serie de implicaciones para la evaluación:

- La competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Es necesario por tanto plantear un sistema de evaluación que permita, de forma válida y fiable, recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos.
- La competencia supone también la movilización estratégica de los anteriores elementos (conocimientos, habilidades y actitudes), como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada. En consecuencia, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda. Así, se requiere del planteamiento de *situaciones veraces* –también denominadas *situaciones reales*– para comprobar la capacidad de analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolverla adecuadamente.
- Si la competencia se demuestra en la acción, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno. En este sentido, la evaluación debe valorar lo que el alumno es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo lo hace.
- El desarrollo de la competencia es gradual, siendo un proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación de este proceso permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos.

La idea básica es que si realmente deseamos enseñar a los futuros profesionales de la educación a pensar, decidir y actuar en el mundo real, la tarea de evaluación que les propongamos debe requerir, en algún momento, una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento, en lugar de hablar o escribir sobre él (BIGG, 2005). Sobre esta idea, este mismo autor nos propone revisar críticamente nuestra propia práctica interrogándonos acerca de los tópicos que desarrollamos a continuación.

- Es un error frecuente evaluar solo el conocimiento declarativo introductorio, y no el conocimiento funcional surgido de él. Es preciso discernir entonces si la práctica educativa se corresponde con un modelo de evaluación descontextualizado –como son los exámenes escritos o trabajos finales cuatrimestrales– o si lo hace con un modelo de evaluación contextualizada, del tipo que representan unas prácticas, la resolución de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos, concebidas como tareas más adecuadas para evaluar el conocimiento funcional.
- Hay que asumir que toda evaluación supone un juicio de valor y, por tanto, es necesario reconocer si la práctica educativa se corresponde con un modelo de evaluación holístico o analítico. Bigg (2005, p. 191) expresa muy bien el dilema en torno a esta cuestión:

Una decisión tomada, un problema resuelto, un caso presentado, una crítica literaria efectuada son todos actos completos, con su propia integridad, que han de ser evaluados como tales. La puntuación analítica destruye su sentido integral. Esto no quiere decir que el dominio de los componentes no pueda abordarse como un aprendizaje parcial, pero en todo tema importante que se enseñe, sea declarativo o funcional, al final la evaluación ha de ocuparse del todo [...]. Los críticos dicen que, como la evaluación holística conlleva un juicio, es subjetiva, pero otorga puntos también: es una decisión de juicio. La diferencia es que, en las puntuaciones analíticas, usted hace toda una serie de minijuicios, cada uno de los cuales es lo bastante pequeño para hacerlo sin reparos, y después deja que los números hagan los juicios grandes: si suman más de un 50% es un aprobado, si alcanzan el 76% es un notable (o algo por el estilo).

- Admitir o no resultados no buscados puede ser definitivo a la hora de caracterizar la práctica de evaluación. Por esta razón, las prácticas de evaluación deben de aceptar esas «ricas sorpresas, no esperadas o planificadas».
- Enfatizar que los contenidos son algo que debe capacitar a los estudiantes para entender y poder actuar en el mundo que les rodea. Así, autores como Trillo (2005) o Pérez Gómez (1992) argumentan un giro desde el currículo disciplinar a un currículo basado en problemas y organizado en proyectos.

Lo que verdaderamente importa es que la evaluación que practiquemos se corresponda –realmente– con los objetivos que decimos perseguir en el diseño de cualquier práctica educativa. En efecto, las tareas de evaluación han de ser auténticas en relación con los objetivos:

[...] cuando se dismantela el andamiaje cuantitativo, descubrimos que las ideas de fiabilidad y validez dependen –cada vez más– de la responsabilidad profesional básica del profesor, que consiste en hacer juicios sobre la calidad del aprendizaje (BIGG, 2005).

2.1 PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO DE EVALUACIONES AUTÉNTICAS

Algunos de los principios fundamentales para el diseño de estas evaluaciones auténticas serían los siguientes:

- Explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales –en términos de los aprendizajes más importantes– y, de esta manera, conjugar la enseñanza con la evaluación.
- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en función del nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, al tiempo que se deben generar las condiciones y mecanismos necesarios que permitan registrar el avance de los alumnos.
- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon, recuperando posteriormente dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

18

Para que la evaluación auténtica sea realmente efectiva se requiere que estos principios se adapten a los alumnos, al igual que sucede con el tipo y nivel de trabajo que estos desarrollen. Del mismo modo, los alumnos deben conocer previamente –y en detalle– cuáles serán los criterios de evaluación que apliquemos. Arends (2004, p. 248) traduce esto con la siguiente analogía:

Los estudiantes que realizan tareas académicas tienen que saber cómo se va a juzgar su propio trabajo, de la misma manera en que los clavadistas y los gimnastas que compiten en las olimpiadas saben cómo se va a juzgar su ejecución.

2.2 VENTAJAS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Algunos alcances y ventajas de este tipo de evaluación serían los siguientes:

- Permite confrontar el aprendizaje –usando criterios del mundo real– con cuestiones como el manejo y solución de problemas intelectuales y sociales, los roles desempeñados, las actitudes y valores mostrados, las formas de interacción y cooperación entre participantes, así como las habilidades profesionales o académicas adquiridas o perfeccionadas.
- Permite mostrar y compartir modelos de trabajos de excelencia que ejemplifican los estándares deseados.
- Conduce a dar transparencia y aplicar consistentemente los criterios desarrollados por el docente, obteniendo consenso con los alumnos, con otros docentes e incluso con los padres u otros participantes en la experiencia educativa.
- Amplía las oportunidades en el currículo y la posibilidad de supervisar, autoevaluar y perfeccionar el propio trabajo.
- Ofrece, como evaluación en sentido amplio por no reducirse a la aplicación y calificación de una prueba:
 - Oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido.
 - Posibilidades de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por alumnos y docentes.
- Desarrolla en los alumnos la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias, así como fijar metas y áreas en las que tienen que recurrir a diversos apoyos.
- Proporciona una realimentación genuina, tanto a los alumnos sobre sus logros de aprendizaje como a los profesores respecto de su enseñanza y de las situaciones didácticas que plantean.
- Faculta a los alumnos a actuar y a autoevaluarse de la manera en que tendrán que hacerlo en contextos de la vida real.

2.3 AREAS REALES VERSUS TAREAS AUTÉNTICAS

Como ya hemos comentado, la evaluación auténtica requiere del análisis de la autenticidad de la tarea de evaluación, o lo que es lo mismo, analizar su relevancia académica y personal, como así también su proximidad con el ámbito laboral o profesional, entre otras cuestiones.

En general, la idea de autenticidad ha sido una de las más prominentes en corrientes como el constructivismo y, más concretamente, el constructivismo vygotskiano, de las teorías del aprendizaje situado o de las comunidades de prácticas. En este marco conceptual, son abundantes las aportaciones que se han realizado al respecto y en las que se detallan los rasgos fundamentales que determinan que una actividad o tarea sea auténtica o no (GIELEN, DOCHY y DIERICK, 2003; GULIKERS y otros, 2004; HUNG y DER-THANQ, 2007; BAGNATO, 2008). Tomando como referencia a Monereo (2009), se sintetizan a continuación las características más importantes para analizar la autenticidad de una tarea.

2.3.1 Realismo

20

Cuando nos referimos a prácticas auténticas en los centros educativos, debemos distinguir entre aquellas que se inscriben en el contexto propiamente escolar y se orientan a socializar al individuo en calidad de alumno, de aquellas otras que se orientan a hacer lo mismo pero en el ámbito profesional. Así, determinar el realismo de una tarea de evolución supone, en primer lugar, haber identificado aquellos problemas profesionales que el alumno deberá ser capaz de resolver en el futuro y, en segundo lugar, analizar el conjunto de competencias, estrategias y conocimientos que el alumno debe haber adquirido para ello.

2.3.2 Relevancia

Apela al nivel de utilidad del conjunto de competencias que tratan de enseñarse y evaluarse, siempre en relación con los contextos profesionales o de la vida cotidiana. Una práctica evaluativa puede resultar relevante para el alumno por distintos motivos: porque resulta propedéutica para posteriores aprendizajes; porque es directamente funcional para apoyarlo en sus estudios y trabajos educativos; porque plantea una situación verosímil; porque se refiere a tareas no propiamente académicas, o porque constituye una tarea propia de su ámbito profesional o del contexto próximo de su vida.

2.3.3 Proximidad ecológica

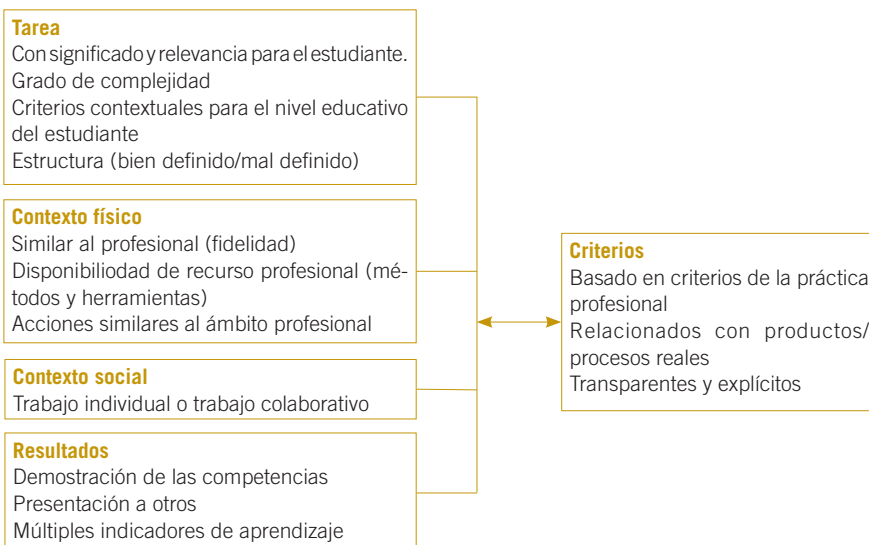
Hace referencia a la proximidad entre las actividades y el contexto educativo en el que se desarrollan; es decir, que la tarea no se aleje de los planteamientos que habitualmente tienen los docentes de ese centro cuando enseñan o evalúan. Esta proximidad concede ese carácter de continuidad, reduciendo a su vez el efecto de novedad en la evaluación del proceso (SCHNITZER, 1993).

2.3.4 Identidad

El concepto de identidad se utiliza en relación al grado de socialización profesional que favorece la práctica en cuestión. Dicho de otro modo, esta característica implica que se evalúe al alumno en situaciones que supongan distintos grados de inmersión profesional. En esta línea de pensamiento se desarrolla en la literatura existente sobre los procesos de enculturación identitaria (CHUL-BYUNG, 2002; HUNG y DER-THANQ, 2007; LEMKE, 2002).

Otra aportación a este respecto es la ofrecida por Gulikers y otros (2004), quienes establecen que toda evaluación auténtica debe tener cinco dimensiones, las que se detallan en la figura 1.

FIGURA 1
Las cinco dimensiones de la evaluación auténtica



Sin embargo, y a pesar de lo revelador de la idea de autenticidad, surgen en torno a ella una serie de cuestiones o interrogantes (presentes también en la evaluación tradicional), como lo son la subjetividad del concepto y su vinculación con las percepciones de docentes y alumnos. De hecho, los estudios realizados por Stuyven, Dochy y Janssens (2003) determinan que aquello que es auténtico para los estudiantes no tiene por qué serlo para los docentes. Por lo tanto, si estas percepciones son realmente diferentes, el diseño de instrumentos para la evaluación auténtica será una tarea muy compleja, motivo por el cual se hace necesario hablar, dialogar, participar y construir conjuntamente el sentido y la relevancia de las tareas.

De esta evidencia surge la necesidad de compartir y consensuar con los alumnos el significado y sentido de lo que es educativamente auténtico. Para Monereo (2009), se trataría de pasar de una situación de preautenticación a una verdadera autenticación con el concurso de los usuarios finales (los alumnos).

Pero más allá de ciertas ambigüedades conceptuales y procedimentales, la perspectiva que ofrece el concepto de evaluación auténtica es muy esperanzadora para nuestra labor educativa, tanto en el marco escolar como desde la educación no formal.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Cabría pensar que todos los problemas de la evaluación del aprendizaje podrían no quedar resueltos con la evaluación auténtica. Evidentemente, también este tipo de evaluación suscita dudas e interrogantes. En este sentido, algunos especialistas en el campo de la evaluación consideran que se cometería un gran error si las instituciones educativas se limitasen a intercambiar las evaluaciones basadas en pruebas estandarizadas por aquellas evaluaciones auténticas con fines de promoción o graduación de los estudiantes, puesto que las evaluaciones auténticas podrían, incluso, revelar mayores disparidades o lagunas en las competencias de los alumnos que sus contrapartes, centradas en explorar el conocimiento declarativo. Es evidente que en tales casos el problema avivado, de fondo, es de otra naturaleza, ajena al tipo de evaluación aunque, sin duda, en función de la naturaleza de la evaluación, aflorará un tipo de información u otra.

Otro de los interrogantes que plantea este tipo de evaluación es si responde a todos los objetivos y contenidos que deben evaluarse en una

determinada disciplina. En este sentido, y al igual que sucede con el ejemplo anterior, sería necesario un análisis previo de tales objetivos y contenidos, así como su obligatoriedad y grado de alcance, sobre todo teniendo en cuenta que la opción de un tipo u otro de evaluación arrojará datos, interrogantes –e incluso problemas ocultos– completamente diferentes. Dependerá, por lo tanto, del propósito perseguido por el artífice de la evaluación.

Evidentemente, cabe la posibilidad de cuestionarnos sobre la correcta valoración de la eficacia de la evaluación auténtica, es decir, el grado de transferencia entre las competencias adquiridas y las evaluadas (MONEREO, 2009).

Desde una óptica diferente, Darling-Hammond y Snyder (2000) plantean que es necesario asegurar la equidad en la evaluación y entender que las llamadas evaluaciones alternativas o auténticas son instrumentos que operan mediante estándares referidos al criterio y no pruebas referentes a la norma. Esta situación cobra especial importancia desde el momento en que el concepto de equidad se relaciona con el de reconocimiento del derecho a la diversidad y nos confronta con situaciones delicadas al momento de evaluar a estudiantes provenientes de distintas culturas, grupos étnicos o entornos socioeconómicos, o con capacidades o necesidades específicas de apoyo educativo.

En tales casos, las posibles opciones de respuesta que podemos plantear frente a estas realidades conllevan la creación de sistemas múltiples de evaluación, donde la práctica evaluatoria sea realizada desde diversas perspectivas, con diversos instrumentos, momentos y actores. Incluso la autoevaluación y la evaluación por pares, así como el establecimiento de regulaciones de tipo ético, que permitan asegurar la credibilidad y transparencia de la evaluación.

Tal y como se ha indicado, la evaluación auténtica viene a llenar de contenido una parcela del campo de la didáctica –y también de la gestión educativa–, permitiendo la convergencia de múltiples miradas y enfoques centrados en los propios agentes y usuarios del sistema educativo, desenfocando determinados paradigmas que en el pasado fueron el centro de atención, y concentrando la mirada en otras perspectivas que, a buen seguro, han permanecido históricamente silenciadas de forma intencionada.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, I. (2005). «Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica». *Perspectiva educacional*, 45, pp. 45-67.
- ARENDS, R. (2004). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill.
- BAGNATO, S. (2008). *Authentic assessment for early childhood intervention: best practices*. Nueva York: The Guilford Press.
- BÉLAIR, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- BENAVIDEZ, V. (2010). «Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación». *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, pp. 83-96.
- BOLÍVAR, A. (2000). *La mejora de los procesos de evaluación*. Disponible en: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/MEJORA%20DE%20LOS%20PROCESOS%20DE%20EVALUACION.rtf>.
- BOUD, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Londres: Kogan.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- COLL, C., MARTÍN, E. y ONRUBIA, J. (2001). «La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales». En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 549-572.
- CHUL-BYUNG, C. (2002). «Local collective identity enculturation within a global media consumption culture». *Asia Pacific Education Review*, 3 (1), pp. 1-17.
- DARLING-HAMMOND, L. y SNYDER, J. (2000). «Authentic assessment in teaching in context». *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 523-545.
- ESCUDERO, J. M. (2003). «Dos décadas de reformas escolares en España y Latinoamérica: algunas lecciones que es preciso aprender». *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 5, pp. 19-72.
- (2008). «Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos». *Red U. Revista de docencia universitaria*, 2. Disponible en: www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf.
- FREDERICKSEN, N. (1984). «The real test bias, influences of testing and teaching on learning». *American Psychologist*, 39 (3), pp. 193-202.
- GIELEN, S., DOCHY, F. y DIERICK, S. (2003). «The influence of assessment on learning». En M. Segles, F. Dochy y E. Cascallar (eds.), *Optimising new modes of assessment: in search of quality and standards*. Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers, pp. 37-54.
- GULIKERS, J., BASTIAENS, T. y KIRSCHNER, P. (2004). «Perceptions of authentic assessment. Five dimensions of authenticity». *Educational Technology Research & Development*, 52 (3), pp. 67-86.
- HASSANPOUR, B. y otros (2011). *Authentic assessments or standardized assessment new attitude to architecture assessment*. 3rd World Conference on Educational Sciences. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.340.
- HERMAN, J., ASCHBACHER, P. y WINTERS, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

- HUNG y DER-THANQ. (2007). «Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing». *Educational Technology Research and Development*, 55 (2), pp. 147-167.
- LEMKE, J. (2002). «Becoming the village: education across lives». En G. Wells y G. Claxton (eds.), *Learning for life in the 21st century*. Oxford (UK): Blackwell Publishers, pp.34-45.
- MCDONALD, R. y otros (1995). *Nuevas perspectivas sobre evaluación*. Sección para la Educación Técnica y Profesional. Cinterfor, p. 149.
- MONEREO, Carles (2009). «La autenticidad de la evaluación». Disponible en: <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo14.pdf>.
- MURPHY, R. (2006). «Evaluating new priorities for assessment in higher education». En C. Bryan y K. Clegg (eds.), *Innovative assessment in higher education*. Nueva York: Routledge, pp.37-47.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1992). «Enseñanza para la comprensión». En A. Pérez Gómez y J. Jimeno, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- PRODROMOU, L. (1995). «The backwash effect: from testing to teaching». *ERLT Journal*, 49 (1), pp. 13-25.
- SCHNITZER, S. (1993). «Designing and authentic assessment». *Educational Leadership*, 50 (7), pp. 32-35.
- STUYVEN, K., DOCHY, F. y JANSSENS, S. (2003). «Student's perceptions about new modes of assessment in higher education: a review». En M. Segers, F. Dochi y E. Cascallar (eds.), *Optimising new models of assessment*. Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers, pp.171-224.
- TRILLO, F. (2005). *Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?* Colección de cuadernillos de actualización para pensar en la enseñanza universitaria, 3. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>.
- TUNGKASAMIT, A. y otros (2012). «The development of authentic assessment training curriculum for research-based learning class in higher education of Thailand. 3rd International Conference on Education and Educational Psychology». Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.047.
- VALVERDE BERROSO, J., REVUELTA, F. I. y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M. R. (2012). «Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado». *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, pp. 51-62.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. O PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

Amélia de Jesus G. Marchão*, Ana Cristina Presumido Fitas**

SÍNTESE: Este estudo leva-nos a reconhecer a importância da avaliação no contexto da educação pré-escolar e a encará-la num sentido contextual e sistémico.

Quando se considera a criança como um ‘ser competente’, torna-se necessário aceitar a sua participação e capacidade de decidir, nomeadamente quando se trata de avaliar o seu percurso e as suas aprendizagens. Nesse sentido, o/ educador/a de infância deve promover práticas alternativas de avaliação das aprendizagens das crianças, surgindo o portefólio como um instrumento que promove a comunicação, a curiosidade, a partilha e a utilização do pensamento para atribuir significados.

O portefólio apresenta-se como um instrumento de avaliação inovador e a sua construção é amplamente participada e valorizada pelas crianças e também pelas famílias, assumindo o educador um papel de orientador do processo construtivo e formativo em que a criança é a protagonista.

Palavras-chave: educação pré-escolar; currículo; avaliação; portefólio.

LA EVOLUCIÓN DE APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR. EL PORTAFOLIO DE LOS NIÑOS

SÍNTESIS: Este estudio busca el reconocimiento de la importancia de la evaluación en el contexto de la educación pre-escolar, y su comprensión en un sentido contextual y sistémico.

Si se considera al niño como un «ser competente» se hace necesario aceptar su participación y su capacidad de decidir, especialmente cuando se trata de evaluar su recorrido académico y sus aprendizajes. En este sentido, el educador/ora de la infancia debe promover prácticas alternativas de evaluación del aprendizaje infantil. El portafolio surge como un instrumento que promueve la comunicación, la curiosidad, el acto de compartir y la utilización del pensamiento para atribuir significados.

Así, el portafolio aparece como un instrumento de evaluación innovador, construido con la amplia participación y valoración de los niños, y también de las familias. El educador asume el papel de orientador del proceso constructivo e informativo, durante el cuál el niño es el protagonista.

Palabras clave: Educación pre-escolar, currículo, evaluación, portafolio.

* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

** Educadora de Infância em exercício no jardim de infância “O Despertar”, Campo Maior, Portugal

THE EVALUATION OF LEARNING IN PRESCHOOL EDUCATION. THE PORTFOLIO OF CHILDREN

ABSTRACT: *This study leads us to recognize the importance of evaluation in preschool education and to envisage it in a systematic and contextual sense. When we consider the child as a 'competent person' becomes necessary to accept their participation and ability to decide, especially when it concerns to evaluation of their journey and their learning. In this sense, the preschool teacher should promote alternative practices of evaluation for the child's apprenticeship. The portfolio appears as an instrument that promotes communication, curiosity, sharing and the use of thought to assign meanings. The portfolio presents itself as an innovative instrument of evaluation and its construction is widely participated and appreciated by the children and their families, whereas the educator assumes a role of guiding of the constructive and formative process in which the child is the protagonist.*

Keywords: *preschool education; curriculum; portfolio*

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um trajeto de investigação realizado durante o ano letivo 2012-2013, sob o lema da investigação-ação num contexto de educação pré-escolar tutelado pelo Ministério da Educação e Ciência.

28

Os objetivos principais desta investigação foi reconhecer a avaliação na educação pré-escolar e encará-la num sentido contextual e sistémico, pois quando se considera a criança como um 'ser competente', torna-se necessário aceitar a sua participação e capacidade de decidir, nomeadamente quando se trata de avaliar o seu percurso e as suas aprendizagens. Nesse sentido, o/a educador/a de infância deve promover práticas alternativas de avaliação das aprendizagens das crianças, surgindo o portefólio como um instrumento que promove a comunicação, a curiosidade, a partilha e a utilização do pensamento para atribuir significados. O portefólio apresenta-se, nesse sentido, como um instrumento de avaliação inovador e a sua construção deve ser amplamente participada e valorizada pelas crianças e também pelas famílias, assumindo o/a educador/a um papel de orientador/a do processo construtivo e formativo em que a criança é a protagonista.

Estruturamos este artigo em três partes fundamentais: definição do quadro conceptual sobre a avaliação em contexto pré-escolar, destacando, em particular, o portefólio como prática de avaliação alternativa; definição do quadro metodológico da investigação; e discussão dos resultados e principais conclusões.

2. A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O USO DO PORTEFÓLIO COMO PRÁTICA DE AVALIAÇÃO ALTERNATIVA

Na educação pré-escolar o currículo deve atender particularmente aos interesses, às necessidades e às identidades das crianças e deve proporcionar-lhes experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as características e capacidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico (MARCHÃO, 2010; 2012). Através do currículo, importa, então, proporcionar a cada criança oportunidades para a construção e o desenvolvimento da sua autonomia, da sua socialização, do seu desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo, importa promover a sua integração social e a sua predisposição positiva para o ingresso na escolaridade obrigatória.

Em Portugal, a(s) concepção(ões) de currículo prevalecente(s) na educação pré-escolar é(são) suficientemente lata(s), e integram finalidades/objetivos, modo de ensino ou estratégias, conteúdos de aprendizagem e avaliação. Como salienta Gaspar (1990, citado por Marchão, 2012, p. 39) «[...] são, [...], elementos que podem fazer parte de um currículo em Educação Pré-escolar, dependendo dos pressupostos de que partimos para o seu planeamento” e, também, como refere Zabalza (2000, p. 30) “a avaliação, quando se faz bem, é o principal mecanismo de que dispõem os profissionais para levar a bom porto o seu trabalho».

Assumindo o processo de avaliação como integrante e indissociável da construção e desenvolvimento do currículo, e porque a avaliação é, neste nível educativo, um processo que deve estar presente, é indiscutível assumir a não só para identificar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas também para melhorar e adequar a prática pedagógica e o seu contexto. Nesse sentido, além do processo de avaliação ser, em si, importante, e tendo como principal finalidade a melhoria da qualidade das aprendizagens de cada criança e do grupo, esta cumpre o papel de não incidir apenas nos resultados, mas, sobretudo, numa perspetiva alternativa ecológica (FORMOSINHO, 2002).

Na educação pré-escolar deve ser feita a avaliação individual e coletiva das crianças porque ambas se completam, e assumindo uma dimensão marcadamente formativa deve desenvolver-se através de um processo contínuo e interpretativo em que a criança é a protagonista no desenvolvimento da sua aprendizagem o que lhe permite ir tomando consciência do que já consegue fazer, das dificuldades que ainda tem e de como as vai ultrapassando. Torna-se, por isso, um processo integrado em que se desenvolvem estratégias responsivas às características de cada criança e do grupo, o que só é possível através de um procedimento de observação contínua dos progressos das crianças e de um ajuste contínuo da planificação e da ação educativa.

Na perspetiva de Fisher (2004, p. 25), «a avaliação formativa é um processo de parceria, onde devem estar envolvidos todos os que conhecem a criança». Nesse sentido, para além do/a educador/a, ainda intervêm na avaliação, as crianças (considerando que a avaliação é uma atividade educativa), a equipa educativa, os encarregados da educação (através da troca de opiniões sobre a criança e dos outros contextos onde a mesma também se integra), o Departamento da Educação Pré-escolar do Agrupamento de Escolas (onde se partilham e discutem ideias e concepções entre os/as educadores/as de infância) e os/as docentes da educação especial quando assim for necessário).

Dado que a avaliação da criança não pode-se fazer de forma descontextualizada, no nível das finalidades, ainda se chama a atenção para a necessidade de avaliar também o ambiente educativo, pois este é o contexto de aprendizagem da criança.

No que concerne aos princípios que a avaliação deve seguir, salientam-se: o caráter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e de aprendizagem; a coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e à gestão curricular definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; a necessidade de se utilizar diferentes técnicas e instrumentos de observação e de registo; o caráter formativo; a necessidade de valorizar os progressos das crianças; e a necessidade de promover a igualdade de oportunidades e a equidade.

30

Baseadas na observação e no registo, as técnicas e instrumentos de avaliação podem ser diversificados: entrevistas, narrativas, fotografias, gravações áudio e vídeo, registos de autoavaliação, questionários à criança, aos pais e a outros parceiros, portefólios construídos com as crianças. O que importa «é ver a criança sob vários ângulos de modo a acompanhar a evolução das suas aprendizagens [...]» (CIRCULAR n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Quando se considera a criança como um ‘ser competente’ torna-se necessário aceitar a sua participação e capacidade de decidir, nomeadamente quando se trata de avaliar o seu percurso e as suas aprendizagens. Nesse sentido, o/a educador/a de infância deve promover práticas alternativas de avaliação das aprendizagens das crianças, surgindo o portefólio como um desafiante e inovador instrumento de aprendizagem e de avaliação.

O portefólio começou a ser disseminado no campo pedagógico no final dos anos oitentas e início dos anos noventas nos Estados Unidos e vem sendo referido como uma das mais recentes contribuições para a avaliação em educação pré-escolar (Parente, 2004, entre outros). Hoje, utilizado no contexto da educação pré-escolar, e inscrito no contexto da avaliação alternativa, o portefólio é definido como uma pasta pessoal, que reúne um conjunto

de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planejada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo, com um propósito determinado. Deste modo, afigura-se como um instrumento de trabalho e de avaliação em desenvolvimento constante e sempre em construção, que merece uma atenção particular dos/as educadores/as de infância e que encerra dois objetivos principais: incluir a criança no processo de aprendizagem e integrar a avaliação no processo de aprendizagem.

É necessário considerar a avaliação por meio do portfólio, através de uma visão construtivista ou socioconstrutivista. É importante que a criança participe da construção do portfólio com autonomia, com a intenção do sentido de autoavaliação em que reconheça, nas suas produções, a sua aprendizagem, refletindo sobre as mesmas. Essas atitudes, de cidadania crítica, fundamentam a sua autonomia e reflexão, quer no nível cognitivo, metacognitivo, quer afetivo e, como diz Marchão (2012, p. 19), «a educação formal das crianças no jardim de infância e na escola não pode [...] abster-se, no âmbito de uma formação global e harmoniosa, de criar oportunidades para que, desde cedo, a criança possa aprender a pensar de forma crítica».

O portfólio é, pois, um instrumento que realça a importância da participação da criança no nível da escolha, da decisão e da construção e afirmação do seu pensamento crítico. Enfatiza o papel da criança enquanto participante ativa no processo de avaliação, e permite-lhe selecionar trabalhos e atividades às quais atribui um significado, cria-lhe oportunidades para justificar e valorizar as suas escolhas/produções, permite-lhe refletir e tomar consciência sobre as suas conquistas e progressos.

A estrutura e a aparência de um portfólio podem ser muito variadas e deriva dos objetivos e das metas educacionais que contemplam. Independentemente da estrutura adotada, é imperioso que o/a educador/a conceba uma forma de recolher, organizar e armazenar a informação para as diferentes partes do portfólio, de modo que reúna as diversas informações, represente os conhecimentos, as competências e as realizações, adequadamente documentados em todas as áreas de conteúdo (área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e os respetivos domínios e área do conhecimento do mundo), permitindo que estas sejam articuladas, tentando responder à construção do saber de modo integrado e assegurando à criança o direito de tomar decisões e de se envolver no processo de construção e de manutenção do portfólio.

A forma de guardar e dispor os materiais antes do início do processo de recolha requer tempo e exige a orientação do/a educador/a, no sentido de assegurar que estes sejam arquivados de forma organizada e por catego-

rias, devidamente datados e colocados em sequência temporal e de forma a promover reflexões, análises e avaliações contínuas das crianças/com as crianças. Estes intentos garantem a dinâmica do portefólio, a sua organização, funcionalidade e flexibilidade e revelam o dia-a-dia e o processo de ensino e aprendizagem das crianças. É, sobretudo, importante assegurar a sua fácil utilização quer pelas próprias crianças, pelos pais, quer pelo/a educador/a.

É importante entender que a utilização do portefólio enquanto instrumento de avaliação oferece um grande desafio, na medida em que é algo que é feito pela criança e não para a criança.

3. DEFINIÇÃO DO QUADRO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A investigação que se desenvolveu inscreve-se num quadro qualitativo, fundamentalmente descritivo e interpretativo alicerçado num dispositivo reflexivo forte, considerando a necessidade de aprender e partilhar conhecimento sobre o currículo em educação pré-escolar e, em particular, sobre a avaliação das crianças através do portefólio. Como salienta Vilelas (2009, p. 105) a «investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem», pelo que no estudo foi considerado um jardim de infância e uma sala de atividades, em particular, a educadora de infância, o grupo de crianças e os pais como a «sociedade em estudo».

Em termos procedimentais, o estudo desenvolveu-se sob a signa da investigação-ação (IA), envolvendo os participantes na tomada de decisões (incluindo a própria investigadora que também aí assumia funções como educadora de infância estagiária), pois, como diz Máximo-Esteves (2008, p. 42), a «comunicação crítica entre os vários participantes é necessária para garantir a credibilidade da investigação, configurando uma zona de interpretação comum, onde é possível o cruzamento dos diferentes pontos de vista» e onde também é necessário «que se cultive uma série de atitudes, como o rigor, a organização e a persistência, e se possua um conjunto de competências para planear, observar, analisar, verificar, [...]» (*op. cit.*, p. 41) e produzir conhecimento sobre os processos de ensinar e de aprender.

O desenvolvimento sistemático de tais atitudes e competências num dado contexto educativo ou de ensino, através de procedimentos metodológicos e colaborativos, pode ser designado como investigação-ação (IA), pois, no entender de Máximo-Esteves (*op. cit.*), a IA é uma investigação sistemática do quotidiano da sala de atividades conduzida pelas pessoas que

aí estão diretamente envolvidas e que desempenham um duplo papel – o de investigador e o de participante.

Como o próprio nome indica – IA –, esta forma de investigar integra um plano de investigação e um plano de ação, sustentado por um conjunto de normas e métodos e é, como nos diz Sousa (2005), uma estratégia metodológica de estudo que pode ser desenvolvida por um investigador ou por um educador/professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si e com as suas crianças/alunos. O mesmo autor ainda salienta que a IA pode ser usada ou aplicada a qualquer situação da sala de atividades ou do jardim de infância/escola.

Lewin (1974), citado por Afonso (2005, p. 75), define a IA «como um processo em espiral com três fases: planeamento, acção e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da acção» ou seja, forma-se assim, uma espiral de relações entre a prática, a observação e a teoria. Por sua vez, para Alarcão e Tavares (2003), a IA consiste numa metodologia que se desenvolve segundo quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão. Sugerem que primeiramente se identifique o problema que se quer solucionar, seguindo-se a fase em que se procede à implementação do plano e só posteriormente, o tratamento através da observação, finalizando com uma reflexão.

Nas ideias ora apresentadas, reconhecemos que o desenvolvimento deste processo foi ocorrendo no espaço da sala de atividades em estudo, não em três ou quatro momentos, mas sim, em cinco momentos: recolha de dados, planificação, ação, observação e reflexão. Da expressão dos autores citados, entre outros, somos levados a inferir que a grande finalidade desta metodologia é a reflexão sobre a ação a partir da própria, depreendendo daí que o projeto investigativo se reveste de importância na medida em que se exige conhecer e avaliar a situação para, posteriormente, a «remodelar» com inovação e com o intuito de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nas práticas educacionais.

Na senda das ideias de Máximo-Esteves (2008), para desenvolver um projeto de IA é necessário estabelecer os *propósitos* selecionados para a investigação – neste estudo correspondem à necessidade de construir conhecimento sobre o currículo na Educação Pré-escolar, sobre os seus modos de gestão pela educadora, especificamente no que se refere à prática da avaliação das crianças, e à escolha do portefólio como instrumento de avaliação. É necessário estabelecer os *tópicos* que provêm das observações que o/a educador/a efetua no contexto, dos dilemas que a prática lhe coloca e da sua vontade para melhorar o ensino e a sua satisfação profissional – neste estudo –: querer compreender o modo de trabalho pedagógico da educadora para lhe poder dar continuidade, querer conhecer os procedimentos de ava-

liação utilizados pela educadora, querer implementar a prática do portefólio para concretizar a avaliação das crianças e querer contribuir para refletir e implementar esta prática considerando nela as competências das crianças. É necessário *formular as questões*, ou seja o ponto de partida para conduzir a investigação.

Assim, com o propósito de orientar o trabalho empírico revelou-se oportuno considerar questões de orientação e realização, bem como objetivos que se pretenderam alcançar. No contexto deste artigo, quer quanto às questões, quer quanto aos objetivos, foram selecionados de um conjunto mais vasto e tendo em atenção que, por motivos de espaço, apenas apresentamos a discussão e a apresentação dos dados referidos à construção/avaliação dos portefólios e dos dados/opiniões das crianças resultantes da entrevista que com elas foi realizada.

Como adianta Máximo-Esteves (2008, p. 80), as questões de orientação e realização possibilitam «focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer». Estas questões devem ser conduzidas para a ação, na medida em que permitem a ocorrência de todas as oportunidades e sejam norteadas para uma resposta de carácter descritivo e interpretativo (FISHER, 2001; HUBBARD E POWER, 1993, citados por MÁXIMO-ESTEVES, 2008).

34

Considerámos, então, as seguintes questões:

- Em que medida a construção dos portefólios realizados pelas próprias crianças pode contribuir para a aquisição e para o desenvolvimento de competências?
- De que forma a construção do portefólio da criança poderá favorecer competências de autorreflexão e autoavaliação de si própria e da educadora de infância?
- Quais são as potencialidades e/ou desvantagens na utilização do portefólio como instrumento facilitador da prática pedagógica?

As questões de investigação formuladas e centradas no desenvolvimento da prática, em concreto na organização e desenvolvimento do currículo, com enfoque nos procedimentos de avaliação das crianças, foram o caminho para alcançar os objetivos traçados:

- Investigar o processo de ensino e aprendizagem no quadro das pedagogias participativas da infância;

- Aprofundar, no âmbito do currículo, o conceito de avaliação na educação pré-escolar;
- Envolver as crianças na construção do seu portefólio;
- Contribuir para a reflexão de práticas de avaliação alternativas no jardim de infância;

Neste percurso de IA, recorreremos, essencialmente, à observação do tipo participante e sistemática, registando dados em notas de campo. Também recorreremos à observação documental dos registos fotográficos e das produções das crianças.

Não menosprezando os contributos que o uso dos inquéritos por questionário nos podiam trazer, optámos por usar a entrevista como meio mais adequado aos objetivos da investigação e, assim, foi construído um guião de entrevista, do tipo semiestruturado, a realizar com as crianças. A opção pelo uso deste instrumento de recolha de dados alicerçou-se no reconhecimento da criança como ser competente e com direito a participar na construção do conhecimento sobre a própria infância e na aceitação do uso da narrativa do *eu* da criança, da sua voz sobre si mesma.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A dimensão da investigação que desenvolvemos e os seus principais objetivos remeteram-nos para o processo de construção de portefólios de avaliação produzidos pelas crianças. Para a sua concretização, dadas as limitações impostas pelo fator tempo para este estudo como elemento restrito para a realização de um portefólio por criança, optou-se por seleccionar, aleatoriamente, nove crianças para realizá-los, respectivamente.

Com o propósito de alcançar os objetivos de aprendizagem e, tendo em conta as limitações antes apontadas, foi necessário ponderar as estratégias em duas fases distintas: numa primeira fase, considerar a necessidade de contribuir para que as crianças comesçassem a utilizar o seu pensamento como atribuidor de sentidos, o que facilita a construção do seu pensamento crítico e, nesta situação específica, promovendo a participação das crianças na sua própria avaliação; numa segunda fase, considerar, no que diz respeito ao processo de construção dos portefólios, o melhor *timing* para a sua concretização. Do ponto de vista educativo-pedagógico, tentou-se minimizar o sentimento de incapacidade de uma resposta que deveria ser mais fidedigna, assegurando a inclusão e a igualdade de oportunidades para

todas as crianças, tentando acautelar que aquelas que não foram selecionadas não se sentissem colocadas à margem.

Vale ressaltar que, na base da sustentação e organização da prática pedagógica, concentrou-se a atenção, primeiramente, no desenvolvimento de aprendizagens individual e socialmente vivenciadas e construídas e para isso organizou-se o ambiente de aprendizagem alicerçado em concepções de natureza socioconstrutivista, permitindo que as crianças se tornassem ativas e autônomas na construção do conhecimento. As aprendizagens significativas premiaram as crianças em oportunidades para aprender a fazer e para aprender a pensar.

Dentre estes momentos de aprendizagens significativas e a concorrer para o uso do pensamento como atribuidor de sentidos, salientou-se o incentivo constante: ao envolvimento das crianças nas várias atividades, incentivando comportamentos em autonomia na sua realização; ao trabalho de grupo e à partilha; à estimulação das crianças para resolverem os seus problemas e para apreciarem as suas realizações e progressos e os dos outros colegas do grupo; à estimulação das capacidades do pensamento crítico das crianças, incentivando-as a comunicar as suas ideias e a formularem hipóteses; à interpretação, à análise e à avaliação por parte das crianças.

36

Tais oportunidades estenderam-se a todo o grupo, premiando as crianças em oportunidades para aprender a fazer e para aprender a pensar, tendo em vista o seu desenvolvimento global e harmonioso.

Para a construção do portefólio foi preciso focalizar a atenção de forma individualizada em cada criança. Foi necessário trabalhar com as crianças para que as mesmas compreendessem o que é um portefólio, percebessem o que delas se esperava, ajudá-las a refletir e a tomar decisões de forma a selecionar documentos (trabalhos realizados).

Considerando que a definição do processo da construção dos portefólios inclui a sua própria organização, às crianças se lhes solicitou dar opinião e a participar na sua organização e a selecionar os seus conteúdos, sendo este um processo primordial.

Os portefólios construídos com as crianças apresentaram a forma de uma pasta construída em cartolina, sendo a sua cor escolhida pelas crianças, e em cuja capa se escreveu «O meu portefólio».

Cada portefólio organizou-se através de seções. Cada uma delas iniciou-se com uma folha de apresentação que anunciou o respetivo conteúdo. A saber: identificação da criança; os meus trabalhos (desenhos/atividades/

experiências/visitas de estudo); as minhas pinturas; registos fotográficos; algumas histórias...; poemas; adivinhas; lengalengas; CD/DVD.

Dentro da variedade de formatos de documentação utilizada, a construção dos portefólios envolveu, ainda, outros procedimentos adicionais que concorreram para melhor documentar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, enriquecendo o portefólio: um CD com a história do percurso das crianças/grupo personalizado, através de uma montagem de fotografias; vídeos com registo das crianças em atividade; e músicas infantis educativas exploradas na sala de atividades.

Durante o processo, todas as crianças cooperaram com os seus contributos sobre como devia e podia ser feita a realização do portefólio. No âmbito de tais momentos de aprendizagens significativas, que se construíram pouco a pouco e ao longo do ano letivo, as crianças assumiram-se como colaboradoras e responderam positivamente ao desafio do processo da construção dos seus portefólios. Importa mencionar o seu poder seletivo, de análise e reflexão sobre os trabalhos a incluir no portefólio. Durante todo o percurso de construção e organização dos portefólios, as crianças foram implicadas e envolvidas ativamente no processo, e levadas a selecionar amostras de trabalhos, refletir sobre essas escolhas e encorajadas a encontrar formas de manter os trabalhos organizados.

Conscientes de que a criança é um ser ativo e construtor de conhecimento, importou estar despertos enquanto mediadores entre o que as crianças escolheram e o que realmente devia constar do portefólio. Não podemos, porém, deixar de assinalar que no âmbito da seleção dos trabalhos pelas crianças, embora, por vezes, estes não fossem considerados pelos adultos como os mais relevantes das suas aprendizagens e progressos, os seus motivos e razões foram valorizados pela coerência, o que levou a aceitar a sua escolha. Desta forma, o questionamento sobre as suas escolhas revelou-se pertinente, visto que as crianças foram estimuladas a aprender a pensar de forma crítica, bem como a usar as suas estruturas cognitivas e as suas competências linguísticas, avaliando os seus próprios «documentos».

Para valorizar as opiniões das crianças sobre o portefólio e sobre o processo da sua construção, foram realizadas entrevistas às crianças, depois de os mesmos estarem concluídos. Ao questionarmos as crianças sobre o que é um portefólio e analisando as suas respostas, constatámos que as suas opiniões são semelhantes. De uma forma geral, elas consideraram o portefólio como um livro que integrava os seus trabalhos mais importantes realizados ao longo do ano letivo.

No que se refere à organização dos portefólios das crianças, tentando aferir se este foi de fácil ou de difícil organização, subsiste a presença de opiniões divergentes. Seis crianças mencionam a facilidade que sentiram ao organizarem os seus portefólios, e a organização do portefólio foi assumida pelas restantes crianças como um processo mais complexo. Veja-se, a título de exemplo:

Foi fácil... porque é os meus trabalhos e como eles são importantes para mim... eu gostei de ser eu a escolher sozinho e a organizar... está mesmo como eu imaginei (*criança com cinco anos e do género masculino*).

Foi difícil porque eu não sabia quais é que havia de escolher muito bem e tive de pensar e estar muito concentrada porque eu gosto muito de trabalhar (*criança com cinco anos e do género feminino*).

As suas opiniões são muito expressivas, levando-nos a analisar que a organização do portefólio representa para as crianças, em geral, um processo singular que requer concentração, compromisso e responsabilidade. Conseguimos avaliar que as crianças se sentiram reconhecidas e valorizadas por serem elas a escolher os seus trabalhos e a organizarem o seu portefólio.

38

Uma das razões principais apontada pelas crianças para fundamentarem o que mais gostaram de fazer no portefólio foi a oportunidade que tiveram na escolha livre dos seus trabalhos. As outras razões apontadas são a pintura dos pés e a construção partilhada do portefólio.

Gostei de trabalhar contigo e ser eu a escolher os meus trabalhos sem seres tu a escolher (sorriu)... e gostei muito de pintar os pés (riu) (*criança com cinco anos e do género feminino*).

Quando lhes foi perguntado sobre a sua avaliação sobre o que já eram capazes de fazer e sobre o que ainda não eram capazes de fazer, as crianças esboçaram um olhar intenso de análise e reflexão sobre as suas produções e demonstraram-se conscientes, revelando compreensão dos próprios progressos e dificuldades, asseverando:

A coisa que ainda não sou capaz de fazer muito bem é as pernas dos bonecos... faço sempre uma perna mais pequenina e bicuda... e ainda não sou capaz de fazer muito bem pássaros... é difícil fazer as asas (*criança com cinco anos e do género masculino*).

Já sei desenhar bonecos a jogar à bola e antes não conseguia... agora já sei fazer uma coisa muito importante é fazer o nome e a data... estou de parabéns (*criança com cinco anos e do género masculino*).

No que às dificuldades diz respeito, apenas uma das crianças afirma: «Eu já sei fazer tudo não tenho nada mal feito» (*criança com três anos*).

do gênero masculino). Se, por um lado, a forma como a criança respondeu, constitui uma leitura das suas produções de forma crítica, simultaneamente, exprime-se a sua dificuldade na aceitação e/ou na tomada de consciência das próprias dificuldades. A criança ainda não possui maturidade suficiente que permita lidar com essa situação, podendo a mesma ser entendida como uma característica própria desta faixa etária.

A elaboração do portefólio é considerada por todas as crianças como sendo um processo que apreciam com muito entusiasmo, dedicação e orgulho, mostrando fascínio por participarem do seu processo de construção. «Sim foi interessante e gostei muito... porque sempre vi a Fátima a arrumar os meus desenhos no dossiê e agora fui eu que fiz o meu portefólio» (*criança com quatro anos e do gênero masculino*).

O portefólio, sendo um instrumento de trabalho e de avaliação construído pela própria criança, assume uma valorização por parte de si mesmo como protagonista da sua própria história, e é especialmente, apreciado por si, como algo de muito precioso, tornando-se por isso motivo de orgulho e de incentivo à sua autoestima. Sendo assim, todas as crianças mostraram interesse em mostrar o produto do seu trabalho às suas famílias e amigos, para que todos tivessem oportunidade de reconhecer e contemplar o valor do seu trabalho. Eis alguns exemplos dos seus discursos:

Vou mostrar à minha irmã... e também à mãe... ao pai... aos primos e aos meus amigos porque eu já sei que eles vão dizer que estava bonito e vão ficar contentes com os meus trabalhos porque fiz as coisas muito bem... gostava de mostrar à minha professora da escola nova para ela ver como se faz para fazer igual depois (*criança com cinco anos e do gênero feminino*).

Vou mostrar à minha avó... ao avô... ao meu pai e à minha mãe e ... a mais ninguém para não o estragarem (*criança com três anos e do gênero masculino*).

Assim, e nesta perspetiva, pudemos considerar que as crianças assumiram o portefólio como seu, demonstrando capacidades para apreciarem os trabalhos realizados.

5. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de uma prática de avaliação sistemática e diária, assim como o elevado nível de conhecimento que a especificidade da função educativa na educação pré-escolar exige, levou-nos a refletir sobre os desafios e as oportunidades que a avaliação coloca neste nível educativo.

No trabalho de campo, o portefólio enquanto instrumento de trabalho e avaliação, sendo uma novidade para as crianças, representou um verdadeiro desafio a ser vencido. No meio de sorrisos, olhos brilhantes, boa disposição e compromisso, processos como observar, registar, organizar, sistematizar, refletir e avaliar exigiram um esforço conjunto e permitiram experiências de aprendizagens significativas para todos os que vivenciaram e se envolveram no processo de construção e implementação dos portefólios. A construção do portefólio revelou ser um processo dinâmico e interativo, constituindo-se num significativo processo para a permuta de conhecimentos e para o estabelecimento de compromisso quanto a uma ação mais consciente que levou a educadora/investigadora a envolver-se de forma mais intencional na ação educativa e implicou a criança na análise das suas experiências de aprendizagem e no próprio processo de avaliação.

Poderemos arrematar, ainda, de forma singela, que a forma organizada e sistemática dos portefólios é um aspeto decisivo e fundamental para um admirável meio de avaliação de competências, valores, comportamentos e atitudes conquistadas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo. Outra conclusão curiosa e interessante, que poderemos identificar neste estudo, é o entendimento do portefólio como meio facilitador de transição entre o jardim de infância e o 1.º ciclo, e até mesmo, entre os três anos de frequência do jardim de infância. No que concerne à organização deste instrumento de trabalho e avaliação, concluímos que a partir dos três anos de idade com a orientação do educador, as crianças poderão começar a construir e a organizar o seu portefólio, sempre adaptado, como é evidente, à sua faixa etária, às suas características e ao seu desenvolvimento.

40

Embora se constate que o portefólio é um instrumento que requer muita disponibilidade por parte do/a educador/a para a sua organização e construção, apesar de ser um instrumento de fácil consulta, aos/às educadores/as, enquanto mediadores/as entre a criança e o saber, compete-lhes ter uma atitude na procura de proporcionar ambientes educativos favorecedores da construção de aprendizagens autónomas e significativas que permitam às crianças desenvolverem competências de aprender a aprender, assim como de começarem a olhar, de forma crítica, a avaliação na educação pré-escolar.

Ao encontrarmos novas soluções pedagógicas como a construção de um portefólio, é possível, avaliar as crianças de forma mais coerente e apropriada, na necessidade de olhar com um sentido positivo para a ação pedagógica e garantir, dessa forma, a promoção do desenvolvimento harmonioso, equilibrado e global de cada criança, bem como de todos os parceiros educativos, no desejo de uma educação pré-escolar de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- ALARCÃO, I. E TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- FISHER, J. (2004). «A relação entre o planeamento e a avaliação». In: Siraj-BLATCHFORD, I. (Org.). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora. (pp. 21-40).
- FORMOSINHO, J. (2002). «A avaliação alternativa na educação de infância». In FORMOSINHO, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação dos professores I*. Porto: Porto Editora. (p. 144 – p. 165).
- MARCHÃO, A. (2010). *(Re)Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento).
- MARCHÃO, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- MARQUES, R. (1993). *A escola e os pais como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MORENO, I. (2010). Elaboração de portefólios: pequenos passos rumo à formação pessoal e social. Lisboa, APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 89 Abr/2010. (pp. 38-40).
- PARENTE, A. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- SARMENTO, T. (1992). *As práticas de envolvimento de pais em Jardins-de-Infância, Um Estudo de caso*. CEFOPE, Braga: Universidade do Minho.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- VILELAS, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- ZABALZA, M. (2000). «Evaluación en Educación Infantil». Porto: *Perspectivar Educação*, n. 6. (p.30-35).

REFERÊNCIA LEGISLATIVA

CIRCULAR N.º 4/DGIDC/DSDC/2011: Avaliação na Educação Pré-escolar.

EVALUACIÓN DE HABILIDADES PRELECTORAS EN PROYECTOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA. FINALIDADES METODOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS EN EL NIVEL INICIAL

María Elsa Porta*

SÍNTESIS: En cada una de las etapas evaluativas que componen los diseños cuasi-experimentales de tipo pre / post, dirigidos a evaluar efectos de programas de intervención para promover habilidades lingüísticas predictivas de la lectura en niños de nivel inicial, es posible distinguir no solo una finalidad metodológica, sino también una finalidad pedagógica. El propósito de este artículo es difundir la experiencia adquirida en la selección de una batería de evaluación de habilidades prelectoras como herramienta de valoración y de detección, durante la implementación de proyectos de investigación que evalúan los efectos de programas de intervención dirigidos a desarrollar habilidades lingüísticas en niños de jardín de infantes de escuelas urbano-marginales, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la lectura en primer grado, al mismo tiempo y ritmo que sus pares, disminuyendo así el riesgo de fracaso escolar.

El desarrollo de tales habilidades no solo influye de manera significativa en el futuro rendimiento lector, sino que también reduce el riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura. De allí que las instancias de evaluación que componen los diseños dirigidos a evaluar los efectos de los programas de intervención pedagógica permiten comparar rendimientos y, además, constituyen una instancia de detección estratégica de niños en riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura, y de valoración de su respuesta a las distintas condiciones de intervención.

Palabras clave: evaluación pre / post; programas de intervención pedagógica; aprendizaje inicial de la lectura; jardín de infantes.

AVALIAÇÃO DE HABILIDADES PRÉ-LEITORAS EM PROJÉTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA. FINALIDADES METODOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS NO NÍVEL INICIAL

SÍNTESE: Em cada uma das etapas avaliativas que compõem os planejamentos quase experimentais do tipo pré/pós, dirigidos a avaliar efeitos de programas de intervenções para promover habilidades linguísticas preditivas da leitura em crianças de nível inicial, é possível distinguir não somente

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto de Lingüística, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Argentina

uma finalidade metodológica, como também uma finalidade pedagógica. O propósito deste artigo é difundir a experiência adquirida na seleção de uma bateria de avaliação de habilidades pré-leitoras como ferramenta de valorização e de detecção, durante a implementação de projetos de pesquisa que avaliam os efeitos de programas de intervenção dirigidos a desenvolver habilidades linguísticas em crianças de jardim de infância de escolas urbano-marginais, com o objetivo de facilitar a aprendizagem da leitura em primeiro grau, ao mesmo tempo e ritmo que seus pares, diminuindo assim o risco de fracasso escolar.

O desenvolvimento de tais habilidades não somente influí de maneira significativa no futuro rendimento leitor, como também reduz o risco de apresentar dificuldades no processo de aquisição da leitura. Daí que as instâncias de avaliação que compõem os planejamentos dirigidos a avaliar os efeitos dos programas de intervenção pedagógica permitem comparar rendimentos e, ademais, constituem uma instância de detecção estratégica de crianças em risco de apresentar dificuldades no processo de aquisição da leitura e de valorização de sua resposta às diferentes condições de intervenção.

Palavras-chave: avaliação pré/pós; programas de intervenção pedagógica; aprendizagem inicial da leitura; jardim de infância.

PRE-READING EVALUATION SKILLS IN PEDAGOGIC INTERVENTION PROJECTS. METHODOLOGICAL AND PEDAGOGIC PURPOSES IN THE INITIAL LEVEL

ABSTRACT: In each of the evaluative stage that compose the pre/post quasi-experimental designs addressed to evaluate the intervention programs effects to promote linguistic predictive reading skills of children in initial level, it is possible to distinguish not only a methodological purpose, but also a pedagogic purpose. The intention of this article is to spread the acquired experience in the selection of a battery of pre-reading skills evaluation as a valuation and detection tool, during the investigation implementation project which evaluates the effects of intervention programs directed to developing linguistic skills in children in urban-marginal infant schools, with the aim to facilitate the learning of reading in first degree, at the same time as their pairs, diminishing tthis way the risk of school failure.

The development of such skills not only influences in a significant way the future reading performance, but also it reduces the risk of presenting difficulties in the process of reading acquisition, that is why the evaluation instances that compose the designs directed to evaluating the effects of pedagogic programs intervention to compare performances and, in addition, they constitute an instance of children's strategic risk detection presenting difficulties in the acquisition process of reading, and valuating their response to different conditions of intervention.

Keywords: pre / post evaluation; pedagogic intervention programs; initial reading learning; infant school.

1. INTRODUCCIÓN

Es indiscutible que los proyectos de intervención dirigidos a promover, en las etapas iniciales de la escolaridad, habilidades significativas consideradas precursoras del posterior rendimiento lector, tales como el vocabulario y la conciencia fonológica, conllevan una clara finalidad pedagógica durante su implementación. Sin embargo, durante la experiencia adquirida en cada una de las etapas evaluativas que se distinguen en el diseño metodológico de elección para evaluar los efectos de la variable independiente (habilidad cognitiva específica a promover durante la intervención) sobre la variable dependiente (nivel lector), es posible distinguir no solo una función metodológica, la cual responde a los momentos de evaluación pre y postintervención del diseño, sino también dos funciones pedagógicas: una de detección de niños en riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura, y otra de monitoreo de nivel de respuesta de los niños a las distintas condiciones de intervención, lo que facilita la toma de decisiones respecto del contenido y modalidad de intervención específica que debe recibir cada caso en particular. Gracias a los resultados arrojados en cada momento evaluativo, se favorece en los niños que reciben los programas de promoción de habilidades pre-lectoras un verdadero cambio en las funciones que subyacen al proceso de aprendizaje inicial de la lectura, y propician el progreso en dicho aprendizaje al mismo tiempo y ritmo que sus pares.

45

2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN HABILIDADES LINGÜÍSTICAS PARA SALAS DE JARDÍN DE INFANTES

Los programas de intervención pedagógica desarrollados en salas de jardín de infantes y focalizados en habilidades lingüísticas tales como el vocabulario o la conciencia fonológica, no solo influyen de manera significativa en el posterior rendimiento lector, sino que también reducen de manera significativa el riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura.

Desde 2005 nos encontramos desarrollando, en el marco del CONICET, proyectos de intervención lingüística en niños de nivel inicial de escuelas urbano-marginales para favorecer su proceso de aprendizaje de la lectura en primer grado. El objetivo principal que ha guiado el desarrollo de tales proyectos sostiene que:

Un programa de estimulación lingüística que incluye componentes críticos del aprendizaje inicial de la lectura favorece el ingreso temprano de los

niños de ambientes socialmente vulnerables al proceso de alfabetización y contribuye con el desarrollo de dicho proceso al mismo tiempo y ritmo que sus pares disminuyendo así el riesgo de fracaso o retraso escolar.

En otras palabras, el objetivo principal de dichos proyectos es evaluar el efecto de la intervención pedagógica para promover habilidades lingüísticas sobre el nivel lector. Al hablar de evaluación de efectos de un programa de intervención sobre una variable dependiente específica, como es en este caso el nivel lector, nos orienta hacia la selección de un diseño experimental específico.

Desde el punto de vista metodológico, el diseño experimental seleccionado debe permitir evaluar las hipótesis formuladas. En los cuatro proyectos desarrollados hasta el momento, la hipótesis principal sostiene que el nivel lector alcanzado a fines de primer grado varía en función del tipo de intervención pedagógica recibida durante el jardín de infantes. En la mayoría de las investigaciones dirigidas a evaluar efectos de programas de intervención pedagógica se emplean diseños experimentales de comparación entre grupos de tipo pre / post. En el marco de esta clasificación, un diseño que prevalece en educación y es de utilidad cuando no es posible asignar sujetos de manera aleatoria a distintos grupos, es el diseño cuasi-experimental de tipo pre / post (MC MILLAN Y SCHUMACHER, 2001). Concretamente, el término *cuasi-experimental* implica que el investigador emplea clases intactas o grupos de participantes ya establecidos. Por ejemplo, tres salas de nivel inicial conformarán tres grupos, los cuales recibirían las distintas condiciones de intervención: control y experimentales. Así, el investigador administra inicialmente un pretest a cada uno de los grupos, luego ofrece a cada grupo condiciones de intervención y finalmente, administra a los mismos participantes una o más evaluaciones posintervención destinadas a valorar los efectos de los programas sobre el nivel lector en momentos posteriores de la escolaridad.

En este sentido, entonces, es posible distinguir que la implementación de este tipo de diseño, denominado pre/post, requiere más de una etapa evaluativa que responde a objetivos metodológicos específicos (esquema 1): a) una de evaluación preintervención, dirigida a evaluar habilidades precursoras de la lectura en el nivel inicial y que se administra a principios del ciclo lectivo; b) una de intervención propiamente dicha; c) una de evaluación posintervención inmediata dirigida a evaluar los efectos a corto plazo del programa de intervención, generalmente ofrecida a fines del ciclo lectivo, y d) una de evaluación posintervención diferida, dirigida a evaluar los efectos del programa sobre el nivel lector adquirido cuando los alumnos se encuentran finalizando primer grado (PORTA, 2008).

FIGURA 1

Etapas de los diseños de comparación entre grupos de tipo pre-post



Como es posible apreciar, la evaluación ocupa un lugar destacado en el desarrollo de proyectos de intervención pedagógica. Aun más, en el caso particular de los programas de intervención lingüística administrados durante el inicio de la escolaridad, la evaluación no solo responde a objetivos metodológicos, sino también pedagógicos, como herramienta de detección de casos en situación de riesgo y monitoreo de nivel de respuesta a la intervención con selección oportuna de la condición de intervención.

Si bien es cierto que en los diseños de tipo pre / post el objetivo de la evaluación preintervención es obtener una medición de la variable dependiente previa a la implementación del programa, en el caso particular de nuestros programas, como no es posible evaluar el nivel lector en niños que inician jardín de infantes, debemos recurrir a la evaluación de habilidades precursoras de la lectura. Dado que son numerosas las técnicas dirigidas a evaluar habilidades lingüísticas prelectoras, es estratégico considerar criterios de selección de las técnicas de medición de dichas habilidades para cada una de las etapas evaluativas del diseño.

47

3. SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN JARDÍN DE INFANTES

Entre las habilidades más citadas en las investigaciones realizadas en niños de jardín de infantes se encuentran la conciencia fonológica (CF), el vocabulario, la comprensión oral de oraciones, el conocimiento del nombre y sonido de la letra, la identificación de palabras escritas conocidas y las habilidades que acompañan el procesamiento fonológico de la información, tales como la memoria verbal de corto plazo y la nominación rápida automática de objetos. Con respecto al valor predictivo de algunas de ellas, podemos mencionar que mientras que la habilidad de conciencia fonológica contribuye con la identificación de palabras escritas poco frecuentes en primer y segundo grado (EHRI y OTROS, 2001; PORTA, 2012), el vocabulario y la comprensión oral favorecen los procesos de comprensión lectora en grados superiores (ANDERSON y FREEBODY, 1981; DICKINSON y TABORS, 2001, entre otros).

La conciencia fonológica –habilidad para identificar y manipular los sonidos del lenguaje– ha sido identificada como el principal precursor de la lectura. Rescatamos el resultado de un estudio de meta-análisis llevado a cabo en Estados Unidos sobre numerosas investigaciones realizadas en distintos idiomas que evaluaron los efectos de programas de intervención en CF sobre el nivel lector, que demuestra de manera contundente que la CF puede estimularse y desarrollarse durante etapas tempranas del aprendizaje escolar mediante un entrenamiento explícito generando efectos ulteriores en el rendimiento lector (EHRI y OTROS, 2001). En otras palabras, una intervención pedagógica sistematizada tendiente a promover la CF ayuda a los niños a aprender a leer. Por otra parte, estudios sobre adquisición de la lectura han demostrado que habilidades lingüísticas tales como el nivel de vocabulario de los niños están asociadas a su habilidad para comprender lo que leen (ANDERSON y FREEBODY, 1981; DICKINSON y TABORS, 2001; ISUANI DE AGUILÓ, SALVO DE VARGAS y MONTES DE GREGORIO, 2003).

48

Sin embargo, con la identificación de un número creciente de habilidades cognitivas y lingüísticas precursoras de la lectura, a la hora de seleccionar las técnicas de evaluación que conformarán una batería eficaz de valoración de las habilidades prelectoras será necesario realizar una revisión empírica de los estudios más recientes. Entre las habilidades más citadas en las investigaciones realizadas en niños de nivel inicial se encuentran: conciencia fonológica, identificación del nombre y sonido de las letras; vocabulario; nominación rápida automática; comprensión oral; morfosintaxis y fluidez. Como mencionamos, mientras que las habilidades de conciencia fonológica, específicamente la fonémica, contribuyen con la identificación de palabras escritas frecuentes y poco conocidas en primer y segundo grado, el vocabulario y la comprensión oral favorecen la comprensión lectora en grados ulteriores.

Por otra parte, con la finalidad de controlar variables, también se debe considerar una evaluación de la habilidad cognitiva general y si el niño ya identifica palabras escritas mediante el empleo de una técnica de evaluación de lectura de palabras y pseudopalabras.

Si bien es posible seleccionar una única técnica para evaluar la mayoría de las habilidades lingüísticas mencionadas –el vocabulario, el conocimiento del nombre y el sonido de la letra, entre otras–, el puntaje correspondiente a la habilidad de conciencia fonológica, por el contrario, se trata de un valor compuesto obtenido a partir de la administración de un conjunto de técnicas dirigidas a evaluar distintos aspectos de tal habilidad.

Considerando que la habilidad de CF ha sido identificada de manera consistente como la principal precursora de la lectura, son numerosas las técnicas diseñadas para su estimación. Por lo tanto, es importante considerar criterios de selección tales como:

- Que la validez de su valor predictivo sea informada.
- Que abarque las dos dimensiones que caracterizan a las habilidades de conciencia fonológica: la demanda de la tarea (análisis, síntesis y manipulación) y el tamaño de las unidades fonológicas (sílabas, subsílabas y fonemas).
- Que sean evolutivamente apropiadas para los niños a fin de evitar los efectos de piso y techo (FERNÁNDEZ, MACHUCA Y LLORITE, 2002; PENNINGTON y LEFLY, 2001; YOPP, 1988).
- Que evalúen unidades fonológicas de distinto tamaño (sílabas y fonemas) manteniendo constante la demanda de la tarea.
- Que tomen en consideración el tiempo que requiere la administración de la tarea, ya que influirá en el tiempo total que se emplee para la administración de la batería completa.

De acuerdo con Pennington y Lefly (2001), para la conformación de nuestra batería inicial seleccionamos pruebas que evaluarán diferentes unidades fonológicas, tales como la sílaba y el fonema, y que, además, difieran en la demanda que requiera su resolución. Teniendo en cuenta este criterio, evaluamos las habilidades de síntesis de sonidos, segmentación fonémica, omisión de sílabas y fonemas e identificación de sílabas, rimas y sonido inicial.

También empleamos pruebas que evalúen distintas unidades de CF mientras se mantiene constante la demanda que exija su resolución, empleando para tal fin las técnicas desarrolladas por Signorini y Borzone (2003), las cuales requieren por parte del niño la identificación de la sílaba inicial, del sonido inicial y de la sílaba final. En las tres tareas el niño debe señalar el dibujo que comienza o termina con el mismo sonido que aquel del objeto que aparece en la parte superior de la tarjeta. En el caso de la batería para la evaluación posintervención diferida, la única modificación consiste en que la comprensión oral de oraciones se sustituye por la evaluación de la comprensión lectora. Así, las baterías de evaluación empleadas en las distintas etapas del diseño quedaron conformadas como se describe en el cuadro 1.

CUADRO 1

Instrumentos de evaluación de habilidades lingüísticas según las etapas del diseño

Instrumentos empleados	Autores	Demanda	Evaluación en relación a la intervención		
			Previa	Posterior inmediata	Posterior diferida
Conciencia fonológica					
Síntesis de sonidos	(WOODCOCK-MUÑOZ, 1996)	Escuchar palabras segmentadas en sílabas y/o fonemas e integrarlas en la palabra correspondiente.	X	X	X
Segmentación fonémica	(MANRIQUE y GRAMIGNA, 1984)	Mover una ficha por cada sonido que tenga la palabra, contar las fichas y decir el número correspondiente.	X	X	X
Identificación de sonido, sílaba y sonido inicial	(LÓPEZ, TABOR y PAEZ, 2002; SIGNORINI y BORZONE, 2003)	Identificar la figura cuyo nombre comienza con el mismo sonido que la señalada.	X	X	Sonido inicial
Omisión de sílabas y fonemas en palabras	(JIMÉNEZ y ORTIZ, 1996)	Nombrar series de dibujos omitiendo: el fonema vocálico inicial, la sílaba inicial y la sílaba final (en ese orden).	X	X	Fonemas
Vocabulario	(DUNN, DUNN y ARRIBAS, 2006)	Identificar entre cuatro figuras aquella que mejor representa el vocablo que brinda el examinador.	X	X	X
Conocimiento del nombre y sonido de la letra		Brindar el nombre de cada una de las letras del abecedario, su sonido y enunciar un vocablo que comience con dicho sonido.	X	X	X
Nominación rápida automática	(DENCKLA y RUDEL, 1976 adaptada por Porta, 2008)	Nombrar todos los objetos que observa en la cartilla tan rápido como pueda.	X	X	
Comprensión oral de oraciones	(WOODCOCK y MUÑOZ-SANDOVAL, 1996)	Escuchar historias breves, repetir las y responder a preguntas relacionadas con su contenido.	X	X	
Habilidades básicas de lectura	(WOODCOCK y MUÑOZ-SANDOVAL, 1996)	Identificar palabras escritas conocidas y pseudopalabras.	X	X	X
Escritura	(SIGNORINI y BORZONE, 2003; WOODCOCK y Muñoz, 1996)	Escribir palabras al dictado.	X	X	X
Comprensión lectora	(WOODCOCK y MUÑOZ, 1996)	Leer oraciones incompletas y enunciar el vocablo adecuado que las completa.			X

4. OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DE LAS ETAPAS EVALUATIVAS

4.1 ETAPA DE EVALUACIÓN PREINTERVENCIÓN

Si bien el objetivo de la etapa de evaluación preintervención es necesario para luego comparar los resultados con aquellos obtenidos en la etapa de evaluación posintervención, otro objetivo tan importante como este, particularmente en el nivel inicial, es el de identificar aquellos niños que se encuentran en situación de riesgo prelector. Predictivamente, no es lo mismo detectar dificultades de habilidades precursoras de la lectura en jardín de infantes que identificarlas en segundo, tercer o cuarto grado, cuando ya se ha iniciado el proceso de aprendizaje formal de la lectura. Para ello es fundamental que las herramientas no sean lo suficientemente difíciles (efectos de piso), ya que se detectaría un mayor porcentaje de niños en riesgo de los que en realidad se encuentran en esta situación, ni demasiado fáciles (efectos de techo), ya que interferirían en la apropiada identificación de situación de riesgo prelector (CATTS y OTROS, 2001, 2009). Para los autores mencionados, una estrategia oportuna es tener en cuenta no solo la selección de instrumentos adecuados sino también la manera en que los mismos se combinan.

Asimismo, la propia experiencia y la observación de los datos obtenidos durante el desarrollo de las investigaciones nos llevan a sugerir que, a la combinación estratégica de instrumentos debe sumarse la opinión del docente. Existen casos en los que, al emplear las técnicas durante la evaluación preintervención, se identifican niños que, por el nivel de respuesta ofrecido, forman parte del grupo considerado en riesgo y al cual se ofrecerá una intervención específica. Es posible apreciar que en este grupo detectado, un porcentaje avanza rápidamente en respuesta a la intervención, mientras que otro no ofrece un nivel de respuesta tan inmediata. En general, es en estos últimos niños en quienes el docente, de acuerdo con sus apreciaciones cotidianas, ha observado la presencia de dificultades en los procesos de aprendizaje de índole atencional, lingüístico o de comprensión de consignas, entre los más mencionados. Tales apreciaciones deberán indagarse mediante un estudio específico futuro, ya que la variable «nivel de respuesta ofrecida a la intervención» orienta a identificar dificultades más profundas que no necesariamente obedecen a la necesidad de promover habilidades lingüísticas y cognitivas. Esto es, existen niños que aun cuando no responden a incrementos sistemáticos de instrucción, pueden presentar dificultades de aprendizaje (CATTS y OTROS, 2001).

4.2 ETAPA DE INTERVENCIÓN

Durante la etapa de intervención, para detectar si la respuesta obtenida obedece a dificultades de aprendizaje o simplemente a la necesidad de una estimulación cognitiva orientada a promover y fortalecer una habilidad específica, será necesario realizar una evaluación dirigida a monitorear el progreso como respuesta a la intervención. La velocidad con la que un niño responde a la intervención ha sido identificada como otra variable significativa para detectar posibles dificultades en el proceso de adquisición de la lectura. En este sentido, una vez iniciada la etapa de intervención propiamente dicha, será necesario realizar evaluaciones breves dirigidas a valorar la respuesta que ofrece el niño a la instrucción recibida (denominadas dinámicas).

4.3 ETAPA EVALUACIÓN POSINTERVENCIÓN INMEDIATA

Luego, respetando las etapas del diseño, a fines del ciclo lectivo se implementará la batería correspondiente a la evaluación posintervención inmediata, integrada por formas alternativas de los mismos instrumentos empleados en la primera toma y excluyendo aquellas técnicas que sirvieron en un primer momento para controlar variables confundentes. Por lo tanto, desde el punto de vista metodológico, la función de la evaluación posterior a la intervención es obtener una medición de la variable tan pronto como finaliza la intervención, para poder compararla con la anterior. Desde el punto de vista pedagógico, tanto la valoración dinámica como la posintervención permiten evaluar la velocidad con la que un niño responde a la intervención y orientar en la toma de decisiones tales como incorporar al niño en riesgo al trabajo en pequeño grupo, incrementar la intensidad de la intervención y evaluar la reincorporación a la clase completa.

4.4 ETAPA DE EVALUACIÓN POSINTERVENCIÓN DIFERIDA

Cuando los alumnos cursan el final de su primer grado y ya logran identificar la mayoría de las palabras escritas, se implementa la etapa de evaluación posintervención diferida. En ella se incorporan técnicas que involucran lectura y que pueden compararse con las habilidades lingüísticas estimadas en la primera instancia de evaluación. Así, una prueba de comprensión lectora puede compararse con aquella técnica que inicialmente estimó la comprensión oral de oraciones. Entre las funciones de la evaluación posintervención diferida podemos mencionar que, además de obtener una medida de la principal variable dependiente (finalidad metodológica), permite evaluar si los niños detectados en riesgo han podido equipararse con sus pares en el nivel de rendimiento lector (finalidad pedagógica).

Finalmente, consideramos de interés mencionar la utilidad del desarrollo de técnicas de evaluación proximal de contenido específico de la intervención ya que mientras que con la medición distal se obtiene un valor de una habilidad en general, como por ejemplo un test de inteligencia estandarizado y ampliamente divulgado, la medición proximal explora de manera directa el contenido de la intervención. Es decir, si la intervención está dirigida a promover el vocabulario, la técnica de medición proximal deberá incorporar los vocablos que se trabajaron durante la intervención.

5. CONCLUSIONES

Durante la implementación de proyectos de intervención pedagógica de base lingüística desarrollados en salas de jardín de infantes para promover el proceso de adquisición de la lectura y favorecer el futuro rendimiento lector, la selección de técnicas de evaluación debe ser estratégica y cuidadosamente planificada en función de cada etapa evaluativa y acorde con el objetivo a cumplir en cada una de ellas. En los diseños de tipo pre / post, las etapas evaluativas son tan importantes como la de intervención pedagógica, ya que no solo permiten comparar rendimiento sino que también constituyen una instancia de detección, valoración y monitoreo de las respuestas y de aprendizaje: a) de detección en tanto que la selección y combinación estratégica de técnicas arrojan un rango de valores en los que se podrían hallar sujetos en riesgo de desarrollar dificultades durante el proceso de adquisición de la lectura; b) de valoración de la velocidad de respuesta frente a las distintas condiciones de intervención, y c) de aprendizaje, en tanto que las actividades cognitivas y lingüísticas que deben poner en marcha los niños para resolver las tareas propuestas por las distintas técnicas constituyen, sin duda, un espacio y tiempo de atención, concentración, entretenimiento y logro.

Los momentos evaluativos de los proyectos que evalúan efectos de programas de intervención pedagógica para promover habilidades lingüísticas precursoras de la lectura no solo permiten valorar la eficacia pedagógica de dichos programas, sino también identificar de manera temprana futuros problemas de aprendizaje y reducir de manera significativa dicho riesgo mediante la valoración de la respuesta frente a la instrucción impartida. Predictivamente no es lo mismo detectar la necesidad de promover una habilidad lingüística en nivel inicial que en etapas posteriores de la escolaridad cuando el niño ha iniciado el proceso de aprendizaje de la lectura. En el inicio de una carrera, será siempre mejor detectar oportunamente y sintonizar para avanzar a un ritmo acorde a un grupo, que esperar a que la discrepancia sea lo suficientemente importante como para distinguirla y tarde para reducirla de manera satisfactoria.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, R. C. y FREEBODY, P. (1981). «Vocabulary Knowledge», en J. T. GUTHRIE (ed.), *Comprehension and teaching: Research and reviews*, pp. 77-116. Newark, DE: International Reading Association.
- CATTS, H. W. y OTROS (2001). «Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), pp. 38-50.
- CATTS, H. W. y OTROS (2009). «Floor effects associated with universal screening and their impact on the early identification of reading disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), pp. 163-176.
- DUNN, L. M., DUNN, L. M. y ARRIBAS, D. (2006). PEABODY, Test de vocabulario en imágenes. Madrid: TEA.
- DICKINSON, D. y TABORS, P. (eds.) (2001). *Young children learning at home and school. Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- EHRI, L. y OTROS (2001). «Phonemic awareness instruction helps children learn to read. Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis». *Reading Research Quarterly*, 36(3), pp. 250-287.
- FERNÁNDEZ, A., MACHUCA, F. y LLORITE, J. (2002). «Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores». *Revista Española de Pedagogía*, 221, pp. 147-170.
- HARVARD UNIVERSITY/CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS. (2002). *Habilidad fonológica*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- ISUANI DE AGUILÓ M., SALVO DE VARGAS, E. y MONTES DE GREGORIO, L. (2003). *La comprensión lectora en la escuela*. Mendoza, EFE. Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo.
- JIMÉNEZ, J. E. y ORTIZ, M. R. (1996). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- MANRIQUE, A. M. y GRAMIGNA, S. (1984). «La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado». *Lectura y Vida*, 5, pp. 4-13.
- MC MILLLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction*. Nueva York: Longman.
- PENNINGTON, B. F. y LEFLY, D. L. (2001). «Early reading development in children at family risk for dyslexia». *Child Development*, 72, pp. 816-833.
- PORTA, M. E. (2008). «Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector». Tesis doctoral no publicada. UNCuyo.
- (2012). «Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura». *Revista de Orientación Educativa*, 50, pp. 93-111.
- SIGNORINI, A. y BORZONE DE MANRIQUE, A. (2003). «Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas». *Interdisciplinaria*, 20, pp. 5-30.
- YOPP, H. K. (1988). «The validity and reliability of phonemic awareness tests». *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 159-177.
- WOODCOCK, R. y MUÑOZ-SANDOVAL (1996). *Batería estándar*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ESPAÑA: METODOLOGÍA Y DISEÑO

Estela D'Angelo, Gabriel Rusinek*

SÍNTESIS: En este artículo se presenta el diseño metodológico de la evaluación externa de un programa de formación permanente del profesorado en España, organizado al amparo de un acuerdo de colaboración entre administraciones educativas del Estado español, en el que participaron 4.257 docentes de un total de 147 centros educativos. Después de explicitar una conceptualización de la evaluación de programas, se describe la negociación del diseño, la selección de muestras y los problemas de acceso, así como las técnicas de recogida y las estrategias de análisis de los datos cualitativos y cuantitativos. Se discuten luego los procedimientos utilizados para corroborar las interpretaciones del equipo evaluador y para llegar a emitir juicios de valor empíricamente fundados sobre el programa. Finalmente, se considera el rol del informe de evaluación en relación con la toma de decisiones organizativas y formativas por parte de organizadores y ponentes, y con la mejora de los procesos educativos por parte de todos los agentes implicados.

Palabras clave: evaluación de programas; formación permanente; profesorado; metodología.

A AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSORADO NA ESPANHA: METODOLOGIA E PLANEJAMENTO

SÍNTESE: Neste artigo, apresenta-se o planejamento metodológico da avaliação externa de um programa de formação permanente do professorado na Espanha, organizado ao amparo de um acordo de colaboração entre administrações educativas do Estado espanhol, no qual participaram 4.257 docentes de um total de 147 centros educativos. Depois de explicar o conceito da avaliação de programas, descreve-se a negociação do planejamento, a seleção de amostras e os problemas de acesso, assim como as técnicas de coleta e as estratégias de análise dos dados qualitativos e quantitativos. A seguir, discutem-se os procedimentos utilizados para corroborar as interpretações da equipe avaliadora e para chegar a emitir pareceres empíricamente fundados sobre o programa. Finalmente, considera-se o papel do relatório de avaliação em relação com a tomada de decisões organizativas e formativas por parte de organizadores e expo-

* Profesores titulares en la Universidad Complutense de Madrid, España.

sitores e com a melhoria dos processos educativos por parte de todos os agentes implicados.

Palavras-chave: avaliação de programas; formação permanente; profesorado; metodologia.

THE EVALUATION OF A PERMANENT TRAINING PROGRAM OF TEACHERS IN SPAIN: METHODOLOGY AND DESIGN

ABSTRACT: This article presents the methodological design of the external evaluation of a permanent training program of teachers in Spain, organized under the protection of a collaboration agreement between Spanish educational administrations, organized under the protection of an agreement of collaboration between educational administrations of the Spanish State, in which took part 4,257 teacher of a total of 147 educational centers. After making explicit a conceptualization of the evaluation of programs, the negotiation of the design, the selection of samples and the problems of access are described, as well as the withdrawal technologies and the strategies of analysis of the qualitative and quantitative information. The procedures are then discussed, used to corroborate the interpretations of the assessor equipment and to manage value judgments founded empirically on the program. Finally, it is considered to be the role of the evaluation report in relation to the capture of organizational and formative decisions on the side of organizers and referees, and the improvement of the educational processes on the side of all the agents implied.

Keywords: program evaluation; permanent training; teachers; methodology.

1. UNA VISIÓN DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

La evaluación externa e independiente de programas educativos es un importante recurso de las sociedades democráticas para disponer de datos contrastados como garantía de imparcialidad en la toma de decisiones organizativas, curriculares y presupuestarias, así como para facilitar los procesos de mejora de los servicios.

En este artículo realizaremos un análisis metodológico de nuestra experiencia como evaluadores externos de un programa de formación permanente del profesorado, organizado en 2011 por una agencia del Ministerio de Educación español, en coordinación con las autoridades educativas de quince comunidades autónomas, y en el que participaron 4.257 profesores¹ de 147 centros² de educación primaria y secundaria (AA. VV., 2013). Nuestra intención

¹ Utilizamos la palabra «profesor» –en carácter de término no marcado por el género– para referirnos a profesionales de la educación, tanto de primaria y secundaria como de programas de cualificación profesional inicial y ciclos formativos de formación profesional.

² Teniendo en cuenta la comunidad de lectores iberoamericana, utilizamos el término «centros educativos» para referirnos a escuelas o colegios de educación primaria y a colegios o institutos de educación secundaria.

aquí no es plantear cómo han de hacerse las evaluaciones de programas, sino compartir nuestra propia experiencia y pensar metodológicamente con los lectores, como sugieren en sus cursos algunos evaluadores cuyos trabajos valoramos para el desarrollo de esta tarea (KUSHNER, 2002; STAKE, 2006). Para ello utilizamos en este artículo la primera persona del plural, resaltando nuestra presencia en las situaciones de recogida de datos, interpretación y corroboración. Entendemos, de acuerdo con Watzlawick y otros (1967), que la atribución de sentido y valor a los datos objetivos es inherente a la condición humana y que, aunque nuestro análisis de esos datos haya sido sistemáticamente imparcial, afirmar una neutralidad conceptual mediante el uso del reflexivo o de la tercera persona es, como sugiere Eisner (1998), solo una estrategia retórica.

Comenzamos explicitando nuestra visión de la evaluación de programas educativos, para luego describir el enfoque y el diseño que consensuamos con la agencia que encargó la evaluación externa. Luego describimos el proceso de recogida de datos, junto con los problemas de acceso suscitados por el tamaño de la muestra solicitada y su dispersión geográfica. A continuación, detallamos el análisis de los datos cualitativos provenientes de observaciones, entrevistas, grupos de discusión y revisión de materiales escritos, y explicamos cómo utilizamos las categorías emergentes para confeccionar unos cuestionarios que nos permitieron una cuantificación descriptiva. Por último, detallamos cómo estos datos nos permitieron realizar atribuciones de valor y mérito en relación con los criterios de evaluación requeridos por quienes encargaron la evaluación.

La evaluación está presente a diario en nuestras vidas, aunque de manera informal: todas las personas valoran la calidad de las comidas que comen, los espectáculos que ven o los coches que conducen. Sin embargo, parece ser que la evaluación formal de los programas no es tan frecuente en nuestras sociedades. La evaluación formal, externa e independiente, constituye un mecanismo crucial para mejorar productos y servicios. En relación con los servicios públicos, en particular, es una demanda ineludible para mejorar la vida de los ciudadanos y, por supuesto, para visibilizar si los impuestos que pagan son utilizados de manera responsable por sus gobiernos.

Conceptualizamos la evaluación formal como un procedimiento sistemático, metódico y neutral para obtener información sobre el valor y el mérito de algo que se evalúa. En términos generales, el valor se refiere a si lo evaluado da respuesta a las necesidades de sus usuarios, y el mérito se refiere a cómo lo hace, es decir, a los atributos del servicio que brinda. Sin embargo, como advierte Stake (2006), existen diferencias sustanciales entre las evaluaciones de objetos, las de personas y las de programas. Los objetos son comparables con otros de su categoría, según determinados aspectos

de esos objetos denominados «criterios», que pueden ser cuantificados en estándares. Por ejemplo, los coches pueden ser comparados en cuanto al criterio de resistencia a los choques frontales de acuerdo con los estándares de la agencia Euro NCAP. Las personas también son comparables, aunque como algunos criterios no pueden ser fácilmente cuantificados, en vez de estándares se utilizan «indicadores» de un grado de desarrollo de ese criterio. Por ejemplo, los profesores pueden ser comparados en cuanto al criterio de formación académica, y por ello en determinados procedimientos administrativos existen unos estándares para ese criterio.

Por el contrario, en la evaluación de programas la comparación resulta problemática, ya que a menudo estos presentan características únicas que difícilmente permiten parangonarlos con otros programas, anteriores o simultáneos, y menos con «estándares» que tengan validez intercultural. La complejidad determinada por la gran cantidad de agentes implicados, en general con objetivos diferentes, exige comprender las perspectivas de todos (por ejemplo, la administración educativa, los organizadores del programa, el personal que colabora, los ponentes, el profesorado participante en la formación y, en general, las comunidades educativas a las que estos sirven), a fin de poder realizar una síntesis que proporcione criterios válidos para cada programa en particular.

58

Nuestra aproximación a la evaluación externa de programas se basa en el enfoque respondiente de Stake (2006)³, cuya principal pretensión es obtener información útil no solo para que los organizadores e instituciones financiadoras de un programa estén en condiciones de tomar decisiones, sino también para que todos los agentes implicados en él puedan mejorarlo. Considerando que, además de la efectividad en la realización de lo planificado, el éxito o el fracaso de un programa depende de la experiencia que tengan los agentes implicados en él, el mencionado enfoque exige la utilización extensiva de técnicas cualitativas de recogida de datos que añadan la comprensión de esa experiencia a los datos obtenidos por técnicas cuantitativas.

Esa es también la visión personalizadora de Kushner (2002), para quien el valor no está ligado exclusivamente a un conjunto de indicadores definidos con sentido político sino también a cómo incide el propio programa en la vida de las personas que participan en él, como suministradores o usuarios, y cuyas ideas nos sugieren la obligación ética de analizar el valor de todo programa educativo en relación a cómo influye en las vidas del profesorado participante, del alumnado y de las comunidades educativas en su conjunto.

³ La obra de Stake (2004), titulada originalmente en inglés *Standards-based and responsive evaluation*, fue traducida al español como *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (STAKE, 2005).

Finalmente, nuestra aproximación también se nutre de las ideas sobre evaluación *democrática* de MACDONALD (1993), quien entiende la evaluación como un servicio a la comunidad, oponiéndose a modelos burocráticos o autocráticos.

2. LA NEGOCIACIÓN DEL DISEÑO, EL MUESTREO Y EL ACCESO

El programa a evaluar presentaba gran complejidad, no solo por tratarse de una propuesta de formación permanente del profesorado en el contexto de un Estado descentralizado, sino porque consistía en un modelo de formación en cascada, en el que la figura de un «docente-coordinador» por centro educativo viajaba mensualmente a Madrid para recibir formación y, a su regreso, debía transmitirla a sus colegas, fomentar la participación y la reflexión en el contexto de reuniones de ciclo o de departamento, y coordinar la realización práctica de las diferentes propuestas formativas.

Tanto los responsables de encargar la evaluación externa del programa como nosotros, en tanto equipo evaluador, compartíamos con diferentes expertos la idea de que la misión primordial de la evaluación es contribuir a la mejora de los programas. En lo que inicialmente no coincidíamos era en su propuesta de tomar como única referencia el modelo CIPP (contexto / *input* / proceso / producto) de Stufflebeam (2002), más orientado a la toma de decisiones a partir del análisis de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa.

Tras revisar nuestra aproximación inicial para posibilitar un acuerdo, vimos que la propuesta del modelo CIPP, de desentrañar el entretejido y las interrelaciones de la totalidad de los componentes de un programa, nos permitía enlazar con nuestra visión sistémica de los grupos humanos en educación (STIERLIN, 1997), que había sido provechosa anteriormente en la evaluación de otro programa (D'ANGELO, 2002).

Un programa educativo, al igual que un centro educativo, constituye un sistema que se organiza en torno a elementos estructurales como interacciones, metas, sentimientos, tareas compartidas y cambios generados por la formación, que generan conductas grupales singulares con articulación de comportamientos individuales.

Así, finalmente, llegamos a consensuar un diseño que combinaba aspectos de ambos enfoques y que se apoyaría tanto en datos cualitativos como cuantitativos. De este modo, en la evaluación del contexto se buscaron datos globales para comprender los objetivos del programa; en la evaluación

del *input* (entrada) se identificaron datos que proporcionarían el fundamento para la elección del modo de utilización de los recursos disponibles para lograr esos objetivos; en la evaluación del proceso se analizaron datos sobre la marcha del programa, y en la evaluación del producto, el interés se centró en los datos sobre logros reales y su relación con dichos objetivos.

Desde ese marco referencial y organizacional, también acordamos que la evaluación fuera formativa más que sumativa (SCRIVEN, 1967), es decir, que persiguiera la mejora del programa en vez de la responsabilización por sus eventuales virtudes o defectos.

El siguiente paso en la negociación del diseño fue la definición de la muestra de centros. Para la recolección de datos cualitativos suele usarse un muestreo teórico (CORBIN y STRAUSS, 1990), en el sentido de que la selección responda a una representación con riqueza conceptual en cuanto a las variables, más que una representación estadística de la población analizada. Por ello, el muestreo inicial de los centros educativos tuvo en cuenta variables tales como:

- Que fueran de educación primaria o secundaria (en los de secundaria, que tuvieran o no ciclos de formación profesional o programas de cualificación profesional inicial).
- Que fueran públicos o privados.
- Que fueran urbanos, semirurales o rurales.
- Que estuvieran ubicados en capitales de provincia, ciudades grandes o ciudades pequeñas.
- Que fueran de diferente antigüedad.
- Que tuvieran diferente tamaño.
- Que su alumnado fuera homogéneo o heterogéneo (hijos de familias inmigrantes, alumnos con problemas de aprendizaje o conducta, o necesidades educativas especiales, etcétera).
- Que su profesorado hubiera participado previamente en acciones formativas similares o no.
- Que tuvieran mayor o menor apoyo del claustro a la participación en el programa.
- Que la participación estuviera coordinada por miembros del equipo directivo o por profesores designados por estos.

Sin embargo, quienes encargaron la evaluación insistieron en que se seleccionara un 30% de los centros participantes, añadiendo la representación regional a las variables anteriores por tratarse de una colaboración entre el Ministerio de Educación y distintas administraciones autonómicas con competencia en materia educativa, dando de ese modo visibilidad equitativa a la participación de las distintas administraciones, teniendo en cuenta los matices propios que cada una podría aportar a la concreción curricular.

Aceptamos el desafío por esas connotaciones, aun sabiendo que 51 centros superaban la cantidad necesaria, y efectivamente las categorías analíticas se saturaron (STRAUSS y CORBIN, 1998) mucho antes de realizar todas las visitas pactadas.

El aspecto altamente positivo de ese extenuante reto operativo fue que la recogida de datos cualitativos se convirtió en una enriquecedora experiencia que nos permitió aproximarnos personalmente a las realidades de centros situados en 34 ciudades distribuidas por toda la geografía española. Para los 17 restantes, el contacto se realizó por videoconferencia.

3. LA RECOGIDA Y EL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS

61

Nuestro diseño de evaluación multimetódico no podía consistir en administrar unos cuestionarios y luego ilustrarlos con datos de observaciones y entrevistas, ya que esa habitual secuencia metodológica suele incurrir en el error de cuantificar solo temas planteados por los organizadores o que están en la mente de los evaluadores, dejando fuera muchos de los problemas reales que preocupan a los participantes. Así pues, la secuencia diseñada arrancó con la recolección de datos cualitativos para que emergiera inductivamente una gran riqueza de categorías analíticas, y siguió con la recogida de datos cuantitativos a través de unos cuestionarios que usaron esas categorías emergentes.

Para obtener los datos cualitativos utilizamos técnicas como la observación, la entrevista individual semiestructurada y abierta (FONTANA y FREY, 1994), el grupo de discusión –entendido en el sentido inclusivo que establece Morgan (1996, 1997) de técnica de recolección de datos mediante la interacción grupal en un tema determinado por el investigador– y la revisión de materiales escritos. Las observaciones de reuniones organizativas y formativas a nivel general en Madrid fueron realizadas desde el comienzo al final del programa, mientras que las visitas a los centros con observaciones, entrevistas y grupos de discusión demandaron un trabajo muy intensivo que

incluyó viajar a 34 poblaciones distribuidas por toda España a lo largo de tres meses.

Con el fin de comprender el modelo organizacional del programa y su enfoque formativo, realizamos observaciones de todos los encuentros de coordinación entre el Ministerio de Educación y los representantes de las comunidades autónomas, y de todos los encuentros formativos mensuales en Madrid a los que asistían los coordinadores de centro.

En los 34 centros escolares visitados, por otro lado, realizamos observaciones orientadas a comprender sus características y el contexto en el que se desenvolvían los profesores participantes (por ejemplo, barrio circundante, contexto social, tipo de alumnado, clima escolar). En dos centros de primaria y ocho de secundaria también observamos clases en las que se estaban desarrollando unidades didácticas integradas que habían sido programadas como parte de las actividades del programa. En dos centros también observamos clases con metodologías consideradas innovadoras por los propios profesores que, si bien eran consecuencia de programas formativos anteriores, nos permitían comprender los diferentes puntos de partida de los centros participantes para evaluar la coherencia en su adscripción a los diferentes niveles formativos del programa.

62

Además de las observaciones, la técnica principal para obtener información de los agentes implicados en el programa fue la entrevista, tanto individual como grupal, en su formato de grupo de discusión (MORGAN, 1996, 1997). Las primeras entrevistas fueron semiestructuradas, siguiendo un guion de preguntas de interés. Al irse saturando las categorías de análisis, las restantes se realizaron como entrevistas abiertas, es decir, dejando de lado un guión rígido para relanzar el hilo de la conversación en un proceso continuo de búsqueda de los temas emergentes que preocupaban a los informantes.

El total de entrevistas individuales realizadas fue de 197, mientras que el total de grupos de discusión coordinados fue de 60, en los que participaron más de 300 profesores. En los 34 centros visitados entrevistamos de manera individual al profesorado que ejercía la coordinación de las actividades del programa en cada centro educativo, miembros de equipos directivos, profesorado participante en el programa, profesorado no participante, orientadores y otros miembros de equipos de orientación.

En todos ellos también coordinamos grupos de discusión de entre cinco y seis profesores, cuya composición variaba según la disponibilidad del profesorado, pero generalmente incluyendo al docente-coordinador, algún miembro del equipo directivo y algunos profesores participantes.

Aunque el programa no exigía al profesorado participante llevar a cabo la aplicación práctica en sus aulas de las programaciones realizadas durante el proceso de formación, teniendo en cuenta los distintos recorridos de experiencia en el ámbito de actuación del programa, suponíamos que esto sí estaría sucediendo en algunos centros con desarrollos metodológicos y curriculares más avanzados. Al comprobar esta suposición con nuestras observaciones en las visitas a cinco centros, solicitamos y obtuvimos permiso para realizar entrevistas grupales al alumnado que había participado en dichas aplicaciones prácticas. Con los 17 centros restantes de la muestra utilizamos la videoconferencia para realizar las entrevistas individuales a los coordinadores y mantener los grupos de discusión.

Además de entrevistas a organizadores y ponentes del programa, también entrevistamos a 13 responsables de la coordinación en las comunidades autónomas y a otros siete miembros de sus equipos de coordinación técnica, asesoramiento o apoyo. En dos ciudades tuvimos la suerte de que los responsables regionales propusieran la organización de grupos de discusión con los coordinadores de todos los centros educativos participantes en su comunidad autónoma. Coincidiendo con las visitas a los centros, pudimos entrevistar a tres inspectores que no participaban específicamente en el programa.

Finalmente, también procedimos a la revisión de materiales escritos. En primer lugar, revisamos los documentos oficiales del programa como punto de partida para contrastar las intenciones con lo sucedido en la práctica. En segundo lugar, revisamos los materiales formativos del programa a fin de contrastar las ideas propuestas con las distintas maneras en que el profesorado participante las comprendía o aplicaba. En tercer lugar, revisamos, a través del portal web del programa, los trabajos realizados por los equipos docentes de los centros visitados o entrevistados vía videoconferencia, a fin de comentarlos en las entrevistas y grupos de discusión y, en el caso de algunos centros, solicitar autorización para observar algunas aulas en las que las concreciones curriculares se desarrollaran de acuerdo con los planteamientos que asumía el programa. Por último, revisamos las aportaciones del profesorado en el foro de debate proporcionado por el portal web y las que los participantes consideraron conveniente compartir con el equipo de evaluación durante las visitas a los centros.

Las entrevistas individuales y los grupos de discusión fueron registrados con grabadoras digitales de audio y posteriormente transcritos. Esos datos de texto, al igual que las observaciones, la revisión de los materiales escritos y, posteriormente, las respuestas a preguntas abiertas de los cuestionarios a coordinadores de centro y demás profesorado, se fueron volcando al programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (MUÑOZ JUSTICIA y

SAHAGÚN-PADILLA, 2011). Este programa fue de gran utilidad para manejar un enorme volumen de información y proceder a su interpretación mediante un proceso de codificación conjunta (MACQUEEN y OTROS, 1998; SALDAÑA, 2009), comparación constante entre códigos y establecimiento de categorías centrales (CORBIN y STRAUSS, 1990).

El análisis de los datos recogidos y, fundamentalmente, el hallazgo de categorías emergentes que excedían las previsiones originales sobre los temas objeto de la evaluación, permitieron elaborar, con posterioridad, unos cuestionarios. Los primeros ítems de los mismos surgieron en primer lugar de las cuestiones que interesaban a los organizadores y gestores institucionales para fundamentar tomas de decisión en relación con el mejor cumplimiento de los objetivos que se habían planteado. Sin embargo, la mayor riqueza de esos cuestionarios provino de la gran cantidad de aspectos que emergieron en las entrevistas individuales y grupos de discusión, ya que ampliaban notablemente los temas iniciales, dándonos la posibilidad de aportar a los organizadores una cuantificación de las cuestiones que preocupaban al profesorado, es decir, de su representatividad con respecto a la población participante en el programa.

64

Diseñamos dos cuestionarios destinados al profesorado para su administración a través del portal web del programa y su respuesta anónima. Los dos cuestionarios incluyeron tanto preguntas de opción múltiple como preguntas de respuesta abierta, y estuvieron dirigidos respectivamente a los docentes-coordinadores de centro y al resto del profesorado participante.

El primero consistió en 60 preguntas y fue respondido por 144 coordinadores. Dado que participaron hasta el final del programa 147 centros, su índice de respuesta del 98% permitió adscribir mucha credibilidad a sus resultados. Al entender que la habitual sobrecarga de obligaciones burocráticas de los docentes podía reducir el índice de respuesta, se confeccionó un segundo cuestionario más reducido, con 38 preguntas, que fue finalmente respondido por 2.791 profesores. Teniendo en cuenta que el total de participantes en 144 centros –según fue informado por los docentes-coordinadores de centro– ascendía a 4.257 profesores, el índice de respuesta del 65% nos exigió precaución a la hora de analizar algunos de los resultados, en el sentido de contrastarlos con otros datos para su validación.

Para todo el proceso de interpretación de los datos obtenidos utilizamos algún tipo de corroboración, como es habitual en cualquier diseño exigente, ya que en algunos casos aparecían informaciones contradictorias. Por cautela metodológica, antes de dar por apropiadas determinadas interpretaciones, buscamos sistemáticamente casos negativos o datos que pudieran contradecirlas. Por dar un ejemplo, el 57% de los respondientes a los

cuestionarios para profesorado afirmó haber «leído» de tres a seis de los seis módulos en los que se organizaban los materiales formativos. Sin embargo, al triangular esa información con la registrada en las entrevistas y grupos de discusión, observamos que, de alrededor de 400 profesores que no eran docentes-coordinadores de centro, fueron escasos quienes afirmaron haberlos leído o estaban en condiciones de demostrarlo comentando sus contenidos. La contradicción que ejemplificamos implica que o bien los entrevistados y participantes en grupos de discusión no eran del todo sinceros y contestaban lo que suponían que se esperaba de ellos, o bien todos ellos podían asimilarse a una muestra casual correspondiente al 23% de los respondientes del cuestionario que afirmaron no haber leído ningún módulo. En este ejemplo también consideramos que los 1.466 profesores que no respondieron los cuestionarios podían haberlos leído o no, pero que la propia falta de interés por responder el cuestionario podía sugerir que tampoco lo habían hecho y que, en consecuencia, el porcentaje real de no-lectores podría haber sido mayor.

Estas disquisiciones metodológicas para corroborar las interpretaciones se aplicaron sistemáticamente junto con procedimientos de triangulación (DENZIN, 1978) de observadores (entre nosotros como evaluadores externos, y a veces con la ayuda de agentes externos al contexto observado, como directores de centros de profesores, inspectores o funcionarios de consejerías de Educación), de técnicas de recogida de datos (entrevistas, observaciones, revisión de materiales escritos, cuestionarios), de teorías (al contrastar técnicas cualitativas y cuantitativas) y de fuentes de datos (al recoger datos tanto de los organizadores, colaboradores y ponentes de la acción formativa como del profesorado participante y de algunos alumnos).

Por una consideración ética de respeto a la privacidad de los participantes (BERA, 2011), se garantizó y se mantuvo el anonimato a lo largo de todo el proceso de evaluación. Al librarlos de ciertos tipos de presiones, esa precaución ética constituía a la vez un apoyo metodológico, ya que ayudaba a obtener una mayor sinceridad en sus informaciones. El anonimato se aplicó a los datos de identificación individual de las personas, de los centros escolares en que estas trabajaban o estudiaban, e incluso de las comunidades o ciudades autónomas donde los centros se situaban. El compromiso de anonimato fue informado a los coordinadores regionales con anterioridad a la negociación del acceso a los centros de su jurisdicción, a los responsables de la coordinación en cada centro durante esas negociaciones y a cada uno de los participantes en entrevistas individuales, grupos de discusión u observaciones, inmediatamente antes de la recogida de datos. Para la transcripción de los datos y su utilización en el informe final, se utilizaron códigos con el fin de ocultar esas identidades.

4. EL INFORME DE EVALUACIÓN: DATOS, JUICIOS DE VALOR Y PROPUESTAS DE MEJORA

El producto final de la evaluación de un programa se plasma en un informe de evaluación. Para la evaluación del programa en cuestión, elaboramos en 2011 un informe (D'ANGELO y RUSINEK, 2013) de cien páginas de extensión, que además de emitir juicios sobre su valor y sus méritos, incorporó una gran cantidad de temas emergentes, meticulosamente documentados con citas de datos textuales y análisis numéricos descriptivos, en el que el profesorado participante pudo ver plasmados sus puntos de vista y en el que los organizadores pudieron encontrar aspectos clave para la mejora de ulteriores ediciones del programa. Así, incorporamos esos temas en la evaluación:

- *Del contexto.* Se analizó el modelo curricular objeto de la acción formativa en su contexto europeo y nacional, las acciones formativas previas que constituyeron la base sobre la que se apoyó el programa, las características de los centros participantes y las características del profesorado.
- *Del input.* Se analizaron las características de la acción formativa, sus materiales y el portal web que servía de repositorio y plataforma comunicativa.
- *Del proceso.* Se analizó cómo accedieron los centros a la acción formativa y cómo se les adscribió a los niveles de que constaba, los encuentros formativos mensuales para los coordinadores de centro, cómo se organizaba el trabajo posteriormente en los propios centros educativos y cómo apoyaban ese trabajo los equipos de las comunidades autónomas.
- *Del producto.* Se analizó cómo el programa constituyó una oportunidad para el debate pedagógico y el desarrollo de un lenguaje curricular compartido, el cambio de mentalidad del profesorado, los cambios en las programaciones de aula y en la programación, el desarrollo práctico de unidades didácticas integradas en las aulas y la estructuración de la innovación y los planes de mejora en los centros.

Finalmente, y después de reflejar los niveles de satisfacción global y la percepción sobre la necesidad de mejorar determinados aspectos que habían expresado en los cuestionarios los coordinadores-docentes de centro educativo y el profesorado participante, procedimos a emitir los juicios de valor, como equipo de evaluación externa, acerca del programa.

Estos juicios se realizaron en relación con unos criterios de evaluación previamente consensuados con quienes habían encargado la evaluación y que fueron explicitados en la propuesta que redactamos y que aprobó el equipo gestor del programa, integrado por representantes ministeriales y de las comunidades autónomas. Dichos criterios se referían: 1) a la pertinencia del programa como acción formativa; 2) a la coherencia de los distintos elementos que lo conformaban; 3) al nivel de compromiso con la mejora del currículo de los agentes implicados, expresado como participación; 4) al impacto de la acción formativa, y 5) a su viabilidad en tanto continuidad en el tiempo de sus efectos, y a su eficacia como programa formativo en el campo de la educación.

Evaluar la pertinencia del programa implicó valorar, en sus aspectos legales, pedagógicos y organizacionales, su contribución a un problema de formación del profesorado para llevar a cabo determinadas exigencias del currículo obligatorio, que compartían todas las administraciones educativas del Estado español.

Por su parte, evaluar la coherencia del programa exigió analizar en primer término la relación entre los tres grupos de elementos que lo conformaban, así como entre estos y su finalidad. En este sentido, se valoró la coherencia entre la administración central y las administraciones educativas de las comunidades autónomas; entre estas y los centros participantes de su jurisdicción, y entre la administración central y los centros. En segundo término, se valoró la coherencia del esquema que constituía el eje central del programa, como era la formación en cascada.

Evaluar la participación requirió valorar el nivel de compromiso con la mejora del currículo que llegaron a alcanzar los distintos agentes responsables del programa, así como el nivel de implicación logrado en los propios centros educativos. Aunque la formación se realizaba en los centros educativos y la participación en el programa debía ser autorizada por el conjunto de profesores del centro, la participación individual de los profesores no era obligatoria. Por ello, además de las cifras descriptivas de porcentaje de profesores participantes sobre el total de profesores que trabajaban en esos centros, valoramos otros aspectos que matizaban las cifras. Uno de esos aspectos fue la distribución del índice de participación, ya que aunque el porcentaje global era del 65%, mientras en algunos centros participaba todo o casi todo el profesorado, en otros lo hacía un grupo pequeño, y estas diferencias tenían consecuencias para la valoración no solo de la implicación sino también del impacto del programa, al relativizar el alcance de sus productos. Otro aspecto que tenía consecuencias sobre la implicación es cómo se decidió esa participación: quién la propuso y quién la apoyó, y cuán obligada fue para los centros o para los profesores.

La evaluación del impacto comenzó identificando los efectos generados por los procesos puestos en marcha. Aunque los productos documentados constituían un efecto importante, el impacto no equivalía a la suma de esos productos, dado que su distribución en los centros era dispar: diferentes centros lograban diferentes cantidades, tipos y calidades de productos, dependiendo de la experiencia previa del profesorado en el tema sobre el que trataba la acción formativa, de los niveles de compromiso de los claustros con la innovación, de las habilidades de dinamización de los coordinadores y de las estrategias organizativas implementadas por estos junto con los equipos directivos.

Este conjunto de variables complicaba la ponderación de la representatividad y extensión de los productos, necesaria para emitir un juicio de valor sobre el impacto. Como ejemplo para ilustrar esta relación, analizaremos aquí dos casos. En un centro de secundaria, las reflexiones sobre la planificación y desarrollo práctico de una unidad didáctica integrada en las aulas realizadas por los profesores participantes –en tanto usuarios– y de sus alumnos –en tanto beneficiarios finales– corroboraban que ese producto constituía una demostración empírica de los principios de programa. Sin embargo, su contribución al impacto global del programa quedaba disminuida por el hecho de que en ese centro solo participaba el 14% del profesorado. El caso contrario es el del 26% de centros en los que la comisión de coordinación pedagógica vertebraba la participación, al reunirse en ella el docente-coordinador del programa con los jefes de departamento o coordinadores de ciclo, para que ellos realizaran luego las actividades con los profesores de sus departamentos o ciclos. Por mínimos que fueran los productos conseguidos en esos centros, consideramos que su contribución al impacto global del programa estaba potenciada por la institucionalización de la innovación curricular en sus estructuras organizativas, uno de los objetivos fundamentales del programa.

La evaluación de la viabilidad tomaba en cuenta la continuidad del marco de colaboración creado, así como de los cambios incorporados en los centros educativos. En nuestro análisis, consideramos como marco de colaboración no solamente la prestada entre la administración central y las comunidades autónomas en el contexto de un programa de cooperación territorial, sino también a todas las redes de personas e instituciones, preexistentes o generadas, que se observaron interactuando en el programa, incluyendo las redes de centros. A su vez, aunque desde el punto de vista formal la continuidad en los centros educativos se refería a la institucionalización de las innovaciones curriculares en los documentos del centro, se consideraron de importancia, desde el punto de vista operativo, los liderazgos consensuados que apostaban por la innovación y por la generación y el mantenimiento de redes de colaboración dentro de los propios centros. También se consideró la viabilidad en relación con el altísimo interés de coordinadores de centro

y profesorado participante por continuar la acción formativa, aunque por las observaciones registradas se interpretó que la continuidad de esos efectos del programa se apoyaba, por un lado, en el aprovechamiento que el mismo hacía de varias redes que antes de su inicio habían comenzado a abordar en los centros educativos la innovación curricular específica, y, por otro, en la generación y potenciación de redes nuevas.

La eficacia de un programa suele definirse como el nivel de consecución de sus objetivos, relacionando las condiciones de entrada con el contexto en el que se ha desarrollado. Para emitir un juicio de valor acerca de su eficacia, se hizo una distinción entre los objetivos iniciales, expuestos en el documento oficial del programa, y su contextualización operativa. Así, se consideró que la eficacia del programa también se relacionaba con los resultados de los objetivos situados, derivados de esa contextualización que producía la retroalimentación de los participantes durante la realización de las propuestas.

Finalmente, además de juicios de valor, para todos los criterios se incorporaron propuestas de mejora que provenían de la sistematización de las opiniones tanto del profesorado participante —expresadas en entrevistas, grupos de discusión y respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios— como de los demás agentes implicados que fueron entrevistados.

La evaluación cuya metodología y diseño hemos descrito en este artículo ha servido para que los organizadores y ponentes del programa pudieran tomar decisiones organizativas y formativas. Según la retroalimentación recibida después de la distribución del informe, la inclusión de datos emergentes para fundamentar los juicios de valor ha contribuido también a que los demás agentes implicados —fundamentalmente los profesores participantes, como usuarios del programa— pudieran sentirse parte de la mejora de los procesos en los que participaban.

Como conclusión, sostenemos que la difusión pública del informe, como de los informes de evaluación de todos los programas financiados con dinero público, aporta a los ciudadanos el acceso a una información confrontada e imparcial que permite visibilizar la forma en que sus gobiernos gestionan los recursos. Y esta visibilidad, creemos, es crucial para una transparencia democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2013). «Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publventa/detalle.action?cod=16109>.
- BERA (BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION) (2011). *Ethical guidelines for educational research*. Londres: BERA. Disponible en: www.bera.ac.uk/system/files/3/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf.
- CORBIN, J. y STRAUSS, A. (1990). «Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria». *Qualitative Sociology*, 13(1), pp. 3-21.
- D'ANGELO, E. (2002). *Evaluación externa de los Programas de Atención al Desarrollo para Niños y Niñas de Educación Infantil* (informe inédito). San Salvador: UNICEF - Ministerio de Educación de El Salvador - USAID.
- RUSINEK, G. (2013). «Proyecto COMBAS: Informe de evaluación externa». En AAVV (eds.), *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publventa/detalle.action?cod=16109>.
- DENZIN, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2.^a ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- FONTANA, A. y FREY, J. H. (1994). «Interviewing: The art of science». En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (California): Sage, pp. 361-376.
- KUSHNER, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata - Paideia.
- MACDONALD, B. (1993). «A political classification of evaluation studies in education». En M. Hammersley (ed.), *Social research: Philosophy, politics and practice*. Londres: Sage, pp. 105-123.
- MACQUEEN y OTROS (1998). «Codebook development for team-based qualitative analysis». *Cultural Anthropology Methods*, 10(2), pp. 31-36.
- MORGAN, D. L. (1996). «Focus groups». *Annual Review of Sociology*, 22, pp. 129-152.
- (1997). *Focus groups as qualitative research* (2.^a ed.). Thousand Oaks (California): Sage.
- MUÑOZ JUSTICIA, J. y SAHAGÚN-PADILLA, M. Á. (2011). «Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti», en C. Izquierdo y A. Perinat (eds.), *Investigar en psicología de la educación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas*. Barcelona: Amentia, pp. 299-363.
- SALDAÑA, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks (California): Sage.
- SCRIVEN, M. (1967). «The methodology of evaluation», en R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally, pp. 39-83.
- STAKE, R. (2004). *Standards-based and responsive evaluation*. Thousand Oaks (California): Sage.

- (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- STIERLIN, H. (1997). *El individuo en el sistema: Psicoterapia en una sociedad cambiante*. Barcelona: Herder.
- STRAUSS, A. L. y CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2.^a ed.). Thousand Oaks (California): Sage.
- STUFFLEBEAM, D. L. (2002). «The CIPP model for evaluation», en D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan (eds.), *Evaluation models*. Dordrecht (Netherlands): Springer, pp. 279-317.
- WATZLAWICK, P. y OTROS (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. Nueva York: Norton.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y SU EVALUACIÓN COMO ELEMENTOS CLAVE EN LOS PLANES DE FORMACIÓN DOCENTE. ALGUNAS CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA EVALUACIÓN SIMCE 2011¹

Tamara Díaz Fouz*

SÍNTESIS: El presente artículo forma parte de un estudio mayor desarrollado en el marco de una tesis doctoral, en la que se ha trabajado con los datos de la prueba de evaluación nacional SIMCE 2011. El estudio que aquí se presenta aporta datos que señalan la importancia que las competencias socioemocionales tienen para el desarrollo personal, académico y profesional del alumno y del docente en una sociedad que demanda nuevas competencias sociales y laborales. A partir de la idea de que no es posible enseñar competencias que previamente no se han alcanzado, se reitera la necesidad de incorporarlas en los planes de formación inicial y de desarrollo profesional docente, así como la conveniencia de su evaluación con adecuados instrumentos de medición.

Palabras clave: formación docente; evaluación y formación; competencias socioemocionales; evaluación SIMCE.

O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOECONÔMICAS E SUA AVALIAÇÃO COMO ELEMENTOS-CHAVE NOS PLANOS DE FORMAÇÃO DOCENTE. ALGUMAS CONCLUSÕES DERIVADAS DA AVALIAÇÃO SIMCE 2011

SÍNTESE: O presente artigo faz parte de um estudo mais amplo desenvolvido no âmbito de uma tese doutoral, na qual se trabalhou com os dados da prova de avaliação nacional SIMCE 2011. O estudo que aqui se apresenta oferece dados que destacam a importância que as habilidades socioemocionais têm para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional do aluno e do docente em uma sociedade que demanda novas competências

¹ Se trata del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de la Agencia de Calidad de la educación en Chile, que se aplica anualmente desde 1997 a todos los estudiantes que cursan 2.º EGB, 4.º EGB, 6.º EGB, 8.º EGB (Educación General Básica), y 2.º Medio y 3.º Medio. Evalúa en la actualidad las áreas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Inglés y Educación Física. Para más información ver <http://www.simce.cl/>.

* Investigadora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), miembro del Grupo de Investigación en Sistemas de Orientación Psicopedagógica y Competencias de los Orientadores (GRISOP), España.

sociais e profissionais. A partir da ideia de que não é possível ensinar habilidades que previamente não se atingiram, reitera-se a necessidade de incorporá-las nos planos de formação inicial e de desenvolvimento profissional docente, assim como a conveniência de sua avaliação com adequados instrumentos de medição.

Palavras-chave: formação docente; avaliação e formação; habilidades socioemocionais; avaliação SIMCE.

DEVELOPMENT OF SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCES AND ITS ASSESSMENT AS KEY ELEMENTS IN TEACHER TRAINING PLANS. SOME CONCLUSIONS DERIVED FROM 2011 SIMCE ASSESSMENT

ABSTRACT: The present article is part of a major study developed within the framework of a doctoral dissertation, for which the data from the SIMCE 2011 national assessment test have been used. This study provides data which highlight the importance of social-emotional competences regarding the students' and teachers' personal, academic and professional development within a society which demands new social and working competences. Since it is not possible to teach competences which haven't been previously acquired, it is reiterated the necessity of both its incorporation in the initial training and professional development and the benefits of its evaluation by using adequate measurement tools.

Keywords: teaching formation; evaluation and formation; social-emotional competences; evaluation SIMCE.

1. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La escuela de hoy enfrenta un tremendo desafío. Por una parte, el sistema escolar tiene la responsabilidad de educar a personas muy diferentes, cuya diversidad es un reflejo del complejo entramado social y de muy diversas circunstancias vitales (MILICIC, 2011); por otra, debe formar personas capaces de desenvolverse en la sociedad actual, de integrarse y participar de forma activa y eficaz en la llamada sociedad del conocimiento, que requiere e impone nuevas formas de convivencia y ciudadanía.

El entorno ha cambiado; el mundo laboral demanda profesionales con nuevas competencias que deben ser adquiridas y trabajadas dentro del contexto escolar. Esta realidad exige, por un lado, que las instituciones educativas pongan en marcha experiencias formativas integrales que desarrollen en los alumnos otras competencias, más allá de las tradicionales académicas y cognitivas; al tiempo que evidencia también la necesidad de contar con un profesorado capaz de responder a estos nuevos desafíos.

En este sentido, desde finales del siglo XX ha aumentado de manera paulatina el interés por el desarrollo socioemocional de los alumnos y por su formación moral. Dentro de la comunidad educativa se ha tomado conciencia de la importancia que tienen no solo los aspectos cognitivos, sino también las emociones y afectos del alumno, para lograr el desarrollo integral de los más jóvenes, así como para el propio bienestar docente y para su adecuado rendimiento laboral.

2. LA IMPORTANCIA DEL AUTOCONCEPTO DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO: SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Hablar de la formación y del desarrollo de competencias socioemocionales en los alumnos requiere necesariamente fijar la vista en uno de los actores principales del sistema educativo: el profesor.

Tal y como Sutton y Wheatly (2003) señalan, la competencia emocional de los docentes es necesaria para su propio bienestar personal y para su efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza / aprendizaje del aula, en general, y para el desarrollo socioemocional en los alumnos, en particular.

En este contexto, dentro de las distintas variables del docente que pueden ser consideradas al hablar de su competencia emocional, el *autoconcepto* tiene una especial relevancia por el hecho de mostrar una estrecha relación con la disposición a afrontar nuevos retos, con el bienestar personal del profesor y con el rendimiento académico del alumno.

Como recoge Day (2011) en su libro, algunos estudios clásicos (MOORE y ESSELMAN, 1992; ROSS, 1992) descubrieron que los profesores que tenían mejor autoconcepto y un mayor sentido de la eficacia docente general superaban a sus compañeros en la enseñanza de las matemáticas, al tiempo que un buen rendimiento de los alumnos también estaba relacionado con que los maestros tuvieran una elevada eficacia personal y general.

No obstante, si bien es cierta la importancia que estas variables del docente tienen sobre el rendimiento del alumno, sería erróneo atribuir una relación directa entre autoconcepto docente y los resultados académicos. Variables como el autoconcepto del estudiante, su autoestima y la representación que tenga de las expectativas del profesor, son elementos que hay que considerar y que podrían alterar el grado de influencia sobre los resultados (MARCHESI y MARTÍN, 1998). En este sentido, el autoconcepto del alumno

es considerado una meta educativa importante, pero también una variable interviniente que influye en el rendimiento escolar y que ayuda a explicar sus variaciones.

En el informe recientemente publicado sobre los datos PISA 2012, se analizaron entre los factores asociados al rendimiento en matemáticas, la influencia del autoconcepto del alumno, la autoeficacia y la ansiedad. En el caso del autoconcepto, PISA 2012 lo define como el conocimiento de los alumnos acerca de las propias habilidades en esta materia, y que tiene como consecuencia inmediata la generación de expectativas positivas o negativas en función de si es favorable o no (OCDE, 2013).

Los datos encontrados ponen de manifiesto cómo la confianza del alumno en sí mismo tiene un impacto en su proceso de enseñanza / aprendizaje. Concretamente, el informe muestra que un mayor rendimiento en matemáticas conduce a un mejor autoconcepto y autoeficacia y a una menor ansiedad ante la materia. Del mismo modo, un concepto negativo sobre sí mismo, una baja confianza en las propias posibilidades y un alto grado de ansiedad influyen de forma desfavorable en el rendimiento. Esta autoconcepción está fuertemente relacionada con el éxito en el proceso de aprendizaje, a la vez que también puede afectar el bienestar y el desarrollo personal del alumno. Asimismo, cuando se cruzaron los datos para analizar la relación que hay entre el autoconcepto en matemáticas y el rendimiento en esta disciplina, se encontró que los alumnos que confían en sus capacidades matemáticas obtienen mejores puntuaciones en esta prueba (OCDE, 2013).

76

En un trabajo clásico sobre el tema, Shavelson, Hubner y Stanton (1976) propusieron un modelo de autoconcepto definiéndolo como un constructo multidimensional y jerárquico referido al conjunto de percepciones y valoraciones sobre uno mismo, en el que distinguieron dos dimensiones generales, el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico, que a su vez se subdivide en otros aspectos más específicos. Esta multidimensionalidad del constructo es fundamental para analizar y comprender su relación con el rendimiento del alumno.

Muchos estudios y revisiones posteriores han corroborado estos hallazgos, poniendo de manifiesto además la existencia de autoconceptos específicos, que se relacionan con áreas de rendimiento determinadas, que son mejores predictores del rendimiento que el autoconcepto académico general. En realidad, los alumnos que se perciben como más capaces en una determinada asignatura o área de estudio están más dispuestos a implicarse en las tareas relacionadas con esos dominios de aprendizaje, consiguiendo, de esta forma, mejores resultados (ROSÁRIO y OTROS, 2009).

De igual manera, al analizar las variables del alumno que tienen influencia en el rendimiento, muchos estudios se han centrado en valorar aspectos tales como la motivación intrínseca y la extrínseca. Algunos de los principales hallazgos muestran que el alumno con mayor grado de motivación intrínseca se implicará más en el aprendizaje, tendrá mejor autoconcepto y aumentará su autoestima, todo lo cual repercutirá de manera favorable en su rendimiento académico (TAPIA, 1991).

De todo ello se concluye que el desarrollo y análisis de variables cognitivas no es suficiente para explicar los resultados escolares del alumno, siendo necesario atender a competencias y variables socioemocionales, tanto del profesor como del estudiante, que van a incidir de manera más o menos directa en el desarrollo, aprendizaje y rendimiento de los alumnos.

3. EL DOCENTE COMO MODELO FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL ALUMNO

Tradicionalmente, los estudios sobre los aspectos emocionales y afectivos implicados en la educación escolar se limitaban a establecer relaciones entre estas características de los alumnos y sus resultados de aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad la mayoría de las investigaciones se orientan a analizar la interacción que se produce entre estas variables y las características del contexto instruccional en el que tienen lugar los procesos educativos. En este contexto destacan, sin lugar a dudas, como elementos fundamentales, las personas con las que el alumno interactúa, en especial el profesor y otros alumnos (MARCHESI y MARTÍN, 1998).

Como ya se ha señalado, existe un amplio consenso en torno a la gran influencia que los docentes ejercen sobre sus estudiantes, siendo referentes de los alumnos no solo por lo que enseñan y cómo lo hacen, sino también por cómo se relacionan, sienten, interactúan y se desenvuelven en distintas situaciones y escenarios. En la actualidad hay abundante evidencia sobre la creciente centralidad de la contribución de los docentes en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, la cual parece tener efectos duraderos en sus vidas adultas (BIRCH y LADD, 1996; MURRAY y GREENBERG, 2000; PIANTA, HAMRE, y STUHLMAN, 2003).

En esta misma dirección, y tal y como señala el informe PISA 2012, podría pensarse que la implicación del alumno en el centro educativo, su actitud hacia el aprendizaje y las estrategias utilizadas hacia el estudio de las matemáticas, son variables que dependen solo de la personalidad del

alumno; pero la evidencia empírica muestra que las intervenciones educativas realizadas principalmente durante la escolarización obligatoria pueden modificar la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje y la percepción que estos tienen de sí mismos (HECKMAN y OTROS, 2006, 2010).

Sin embargo, algunas variables del alumno, tales como el autoconcepto o la autoestima, si bien no son constructos inmutables, tienden a ser relativamente estables y difíciles de modificar. En el caso del autoconcepto se observa que actúa como un filtro que selecciona los estímulos e informaciones provenientes del medio. Las personas tienden a interpretar las experiencias e informaciones externas de manera que sean consistentes con la imagen que tienen de sí mismas, lo que supone que para lograr su modificación serán necesarias muchas informaciones, valoraciones y experiencias no consistentes con el autoconcepto (BLAINE y CROCKER, 1993.) Más aun, la investigación empírica también evidencia que cuanto más negativo es, más difícil resulta modificarlo y más estable se muestra a lo largo del tiempo (MACHARGO, 2001). No obstante, pese a la dificultad, se considera posible lograr cambios en este constructo a través de intervenciones y prácticas adecuadas y orientadas a este objetivo.

78

Dado lo anterior, parece lógico pensar que los adultos responsables, ya sean los padres o los docentes, van a tener un papel fundamental a la hora de proporcionar experiencias y oportunidades de aprendizaje positivas al alumno que le permitan desarrollar una valoración y un concepto ajustado de sí mismo. Según señalan Haeussler y Milicic (2005), cuando las experiencias no son exitosas los estudiantes van adquiriendo un sentimiento de falta de autoeficacia, lo que les produce desánimo acerca de su posibilidad de aprender; así, los alumnos se enfrentan a las experiencias educativas con una disposición negativa.

En esta dirección, desde la teoría del aprendizaje, un tema ampliamente desarrollado es el del papel que tiene el *feedback* o refuerzo del docente, tanto en el proceso enseñanza / aprendizaje como sobre el alumno. Los estudios desarrollados acerca de esta cuestión han permitido concluir que el conocimiento de los resultados es una variable de gran relevancia en la práctica docente, llegando a considerar incluso que «la utilidad del *feedback* en la mejora del rendimiento ha sido descrita como, tal vez, uno de los más fiables y contrastados principios de la Psicología moderna» (CHHOKAR y WALLIN, 1984).

La aplicación práctica de estas teorías tiene un amplio campo de acción. En el caso específico de las matemáticas, los alumnos se muestran

muchas veces desinteresados debido a la dificultad de esta asignatura, pero dicho interés puede ser incrementado a través de las prácticas docentes o de otras sinergias positivas que se generen en el aula o en el seno de la familia (OCDE, 2013); y, añadiríamos, sin olvidar el consiguiente efecto positivo que ello tendría sobre la valoración que hace el alumno de sí mismo y sobre su rendimiento en la materia.

4. LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y SU EVALUACIÓN EN LOS PLANES DE FORMACIÓN DOCENTE

Si bien las emociones han sido consideradas durante años como variables fundamentales para el aprendizaje de los alumnos, su incorporación en la formación inicial o en los planes de desarrollo profesional de los docentes supone más bien una declaración de buenas intenciones. El desarrollo de estas competencias, y su posterior evaluación, con pruebas específicas que permitan determinar el grado de consecución y aprendizaje, es una necesidad a la que todavía no se ha dado respuesta desde las distintas administraciones educativas.

Aun más, tal y como López de Lérída (2009) señala, en la actualidad se encuentra que en los currículos de formación de profesores hay un marcado énfasis en lo cognitivo y en lo técnico, obviando lo emocional y tildando de un carácter poco académico, e incluso ingenuo, el trabajo en esta área.

Diversas instituciones –como el centro Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), en EE.UU.; el General Teaching Council (GTCE) en el Reino Unido, etc.– llevan años trabajando en el área del desarrollo socioemocional, revisando programas e identificando metodologías para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños, todo ello sin olvidar el papel fundamental que la formación del profesorado y su compromiso tienen como elementos centrales para lograr resultados.

En todos los casos, se parte de la idea de que es difícil que un docente con dificultades en el desarrollo emocional pueda convertirse en un modelo apropiado para los niños y pueda favorecer su apertura a realidades diferentes. Algunas de las principales conclusiones recogidas en estos trabajos recomiendan que es necesario desarrollar *explícitamente* las competencias tanto sociales como emocionales, no solo en la escuela

sino también en las instituciones dirigidas a la formación del profesorado (WEARE y GREY, 2003).

En este sentido, sería fundamental contar también con adecuadas herramientas de evaluación, bien diseñadas y adaptadas, que permitan medir el grado de aprendizaje y desarrollo de estas competencias, de igual forma que en la actualidad se cuenta con abundantes pruebas para la evaluación de los aprendizajes académicos, asociados a competencias cognitivas, en los distintos niveles y contextos.

En base a los antecedentes descritos, el presente estudio plantea la importancia de incorporar en los planes de formación docente el desarrollo tanto de las competencias socioemocionales –tales como el autoconcepto, la autoestima, o el sentimiento de eficacia– como así también de herramientas adecuadas para su evaluación, de cara a mejorar el bienestar del profesor y sus competencias docentes, y por tanto, desarrollar su capacidad para favorecer el autoconcepto positivo y ajustado del alumno, su motivación intrínseca y, con ello, su rendimiento académico.

A partir de los datos obtenidos de la prueba de evaluación SIMCE 2011, y tomando como referencia los planteamientos desarrollados en los apartados anteriores, se ha formulado la siguiente pregunta de investigación: ¿Deben los planes de formación docente incorporar el desarrollo de las competencias socioemocionales y su evaluación como medio para promover el bienestar y el rendimiento laboral del profesor así como el de sus alumnos?

80

A partir de esta pregunta general, se han formulado los siguientes tres objetivos específicos y las hipótesis acerca de qué sería esperable encontrar.

Los objetivos específicos:

- ¿Influye el autoconcepto del docente y del alumno en los resultados que obtienen los alumnos en la prueba de evaluación SIMCE de 4.º básico de Matemáticas?
- ¿Existe relación entre el autoconcepto del docente y el autoconcepto del alumno?
- ¿Qué variables del docente estarían influyendo en el autoconcepto del alumno?

Las hipótesis:

- **Hipótesis 1.** Los resultados académicos de los alumnos son mejores cuando sus profesores tienen un autoconcepto más elevado sobre su capacidad para enseñar y sobre su preparación en la materia, que cuando sus profesores tienen una peor valoración de sí mismos.
- **Hipótesis 2.** Los alumnos con mejor autoconcepto tienen unos resultados en la prueba de evaluación SIMCE de Matemáticas significativamente mejores que los que tienen un autoconcepto más bajo.
- **Hipótesis 3.** El autoconcepto del docente tiene relación con el autoconcepto del alumno.
- **Hipótesis 4.** El autoconcepto del alumno está relacionado con las expectativas que el docente tiene sobre él: cuanto más elevada es la expectativa académica del profesor sobre el alumno, mejor autoconcepto tiene el estudiante.
- **Hipótesis 5.** El uso de buenas estrategias motivacionales por parte del docente tiene influencia clara en el autoconcepto del alumno: cuanto más valoradas son estas estrategias por el alumno, mejor es su valoración como estudiante competente, y sobre su capacidad hacia las matemáticas.

5. METODOLOGÍA

El presente estudio forma parte de una investigación mayor, realizada con las bases de datos de la prueba de evaluación nacional SIMCE 2011. Esta evaluación se llevó a cabo en Chile, en la totalidad de los centros escolares del país y a todos los alumnos de 4.º y 8.º básico en las materias de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales (para 4.º básico) además de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (para 8.º básico). Asimismo, se aplicaron cuestionarios a estudiantes, padres y profesores en todos los establecimientos educativos.

Los datos aquí presentados se han obtenido analizando los resultados de la prueba de Matemáticas de los alumnos de 4.º básico de la región metropolitana de Santiago, así como analizando las respuestas dadas por los alumnos y los docentes en sus respectivos cuestionarios. El total de la muestra está constituida por todos los centros educativos de la región metropolitana de Santiago, lo que supone un total de 1.798 establecimientos, 87.000 alumnos y 2.900 docentes, aproximadamente.

5.1 ANÁLISIS DE DATOS

Se ha llevado a cabo un trabajo empírico a través del análisis secundario de datos. En primer lugar, se realizaron tres análisis previos con las bases de datos recibidas:

- Se realizaron análisis factoriales de cada uno de los tres cuestionarios (padres, estudiantes y profesores) para conocer cómo se agrupan los distintos ítems en factores, de manera de facilitar la realización de los análisis posteriores, al tiempo que sirvieran para validar la calidad de los instrumentos de recogida de datos.
- Se procedió, tras los análisis factoriales, a validar los factores resultantes a través de otras técnicas estadísticas. Concretamente, se llevó a cabo la dicotomización de las variables que integran dichos factores; una vez recodificadas y dicotomizadas todas las variables, se procedió a probar el análisis factorial a fin de constatar la adecuación de los factores encontrados.
- Se llevó a cabo, por último, la construcción de índices con las variables de los factores ya validados, con el objetivo de tener índices que resumieran la información de cada uno de los cuestionarios y que fueran adecuados para probar relaciones bivariadas y multivariadas.

Para el presente estudio se ha trabajado con los resultados en Matemáticas de los alumnos de 4.º básico, y con los datos de los cuestionarios de docentes y de alumnos, seleccionando algunos de los índices que fueron construidos de la forma que se ha explicado anteriormente. Para los análisis estadísticos se han realizado principalmente pruebas ANOVA, tablas de contingencia y la prueba de Chi-cuadrado, utilizando el programa estadístico SPSS versión 20.0.

En los resultados obtenidos, además del valor de la prueba, se ha tenido en cuenta la probabilidad asociada, considerando como datos significativos aquellos cuyo nivel de confianza ha sido al menos del 95%. Todos los resultados se presentan a través de gráficos para facilitar y agilizar su lectura.

5.2 RESULTADOS

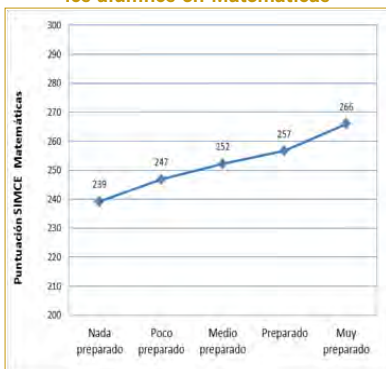
5.2.1 ¿Influye el autoconcepto del docente en los resultados que obtienen los alumnos en Matemáticas?

En primer lugar, a través del análisis de varianza se trató de comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas por los alumnos de 4.º básico en la prueba de evaluación SIMCE 2011 de Matemáticas, en base al autoconcepto del docente.

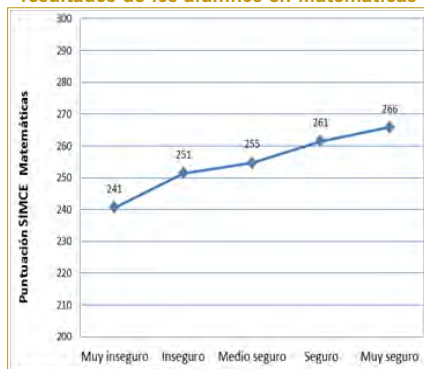
Para ello se utilizaron los dos índices sobre autoconcepto docente, contruidos a partir del cuestionario de profesores: *autoconcepto del profesor sobre su preparación en matemáticas*, por un lado, y *autoconcepto del profesor acerca de su capacidad para enseñar, motivar y lograr que sus alumnos aprendan*, por el otro. Los resultados encontrados se presentan en el gráfico 1.

GRÁFICO 1

Influencia del autoconcepto del docente sobre su preparación, en los resultados de los alumnos en Matemáticas



Influencia del autoconcepto del docente sobre su capacidad docente, en los resultados de los alumnos en Matemáticas



— Puntuación media en Matemáticas en el aula

Tal y como se recoge en el gráfico 1, existen diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la prueba de Matemáticas, según el autoconcepto del docente. Estas diferencias son estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95%.

Por una parte, es posible afirmar que la autovaloración del docente sobre su preparación en matemáticas tiene relación estadísticamente significativa con el rendimiento de la clase en la materia: a medida que el profesor se siente mejor preparado, aumenta la calificación de los alumnos en la evaluación: los alumnos cuyos profesores dicen sentirse muy poco preparados, tienen un rendimiento promedio de 239 puntos, mientras que los de aquellos que se sienten muy preparados, alcanzan un rendimiento de 266 puntos.

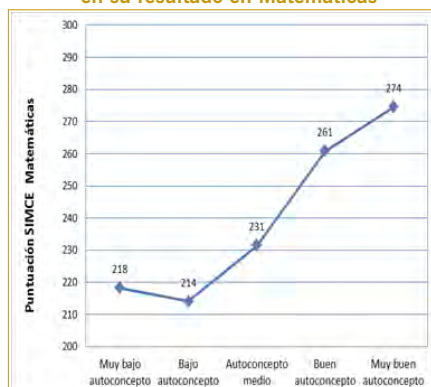
De igual manera, en relación al autoconcepto docente sobre su capacidad para enseñar, los resultados indican que existe relación estadísticamente significativa con el rendimiento de los alumnos en Matemáticas. Los porcentajes de respuesta muestran, al igual que en el caso anterior, una clara tendencia creciente, de tal forma que según el profesor se siente más confiado en sus competencias docentes, aumenta el rendimiento de los alumnos en la evaluación: los alumnos cuyos docentes afirman sentirse muy inseguros tienen un rendimiento promedio de 241 puntos, mientras que los de aquellos que consideran estar muy seguros para enseñar, el rendimiento aumenta a 266 puntos.

5.2.2 ¿Influye el autoconcepto del alumno en sus resultados en la prueba de Matemáticas?

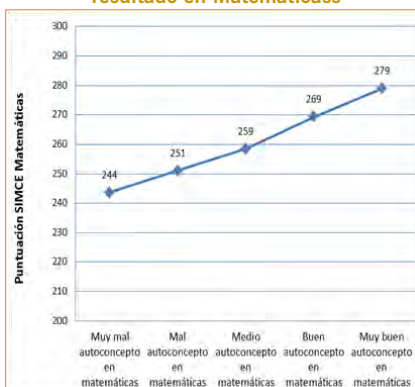
En segundo lugar, se ha estudiado la influencia que tiene el autoconcepto del alumno sobre sus resultados en la prueba de Matemáticas. En esta ocasión, también se ha realizado análisis de varianza (ANOVA), utilizando los dos índices relativos al autoconcepto del alumno construidos a partir del cuestionario de los estudiantes, evaluación SIMCE 2011; por un lado, *el autoconcepto del alumno hacia su capacidad de aprendizaje o autoconcepto académico general*; y por otro, *hacia las matemáticas o el autoconcepto académico específico en matemáticas*. Los datos encontrados se presentan en el gráfico 2.

GRÁFICO 2

Influencia del autoconcepto general del alumno, hacia su capacidad de aprendizaje, en su resultado en Matemáticas



Influencia del autoconcepto académico del alumno hacia las matemáticas en su resultado en Matemáticas



— Puntuación media en Matemáticas en el aula

Como se muestra en el gráfico 2, es posible afirmar que existen diferencias en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas en función de su autoconcepto. Estas diferencias son estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95%.

Por una parte, se observa que según aumenta la valoración que el alumno hace de sí mismo como estudiante, va aumentando su calificación en la prueba: aquellos alumnos que tienen un autoconcepto muy bajo obtienen 218 puntos, mientras que esta puntuación asciende a 274 puntos en alumnos con muy buen autoconcepto.

Asimismo, al analizar la valoración del alumno sobre su propia capacidad hacia las matemáticas y vincularla con el resultado que obtiene en esta prueba, los datos muestran también una relación muy clara: según aumenta el autoconcepto del alumno hacia las matemáticas, aumenta su rendimiento en la evaluación: los que consideran que tienen poca competencia en matemáticas obtienen una puntuación de 244 puntos en la prueba, mientras que los que afirman tener una muy buena capacidad y disposición hacia la materia alcanzan un rendimiento de 279 puntos.

5.2.3 ¿Existe relación entre el autoconcepto del docente y el autoconcepto del alumno?

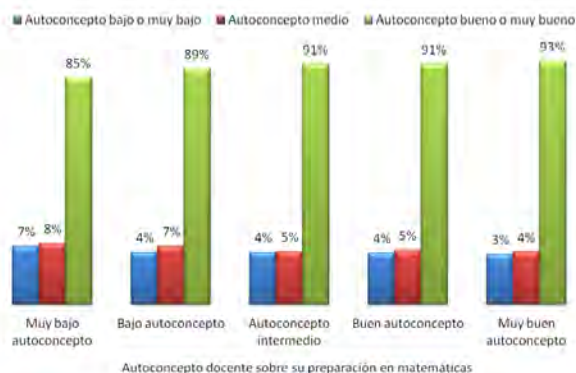
85

La siguiente de las preguntas planteadas en la investigación hace referencia a la posible relación entre el autoconcepto del docente y el autoconcepto del alumno, variables ambas que se han analizado teniendo en cuenta sus distintas dimensiones.

En primer lugar, para estudiar si existe relación entre el autoconcepto del profesor sobre su preparación en matemáticas y el autoconcepto académico del alumno tanto como aprendiz como hacia su competencia en matemáticas, se han utilizado tablas de contingencia y la prueba de Chi-cuadrado.

Tal y como se muestra a continuación, los resultados permiten constatar que existe una relación estadísticamente significativa entre el autoconcepto del docente y el autoconcepto del alumno hacia su capacidad para aprender (gráfico 3), pero no hacia su competencia en la materia (gráfico 4).

GRÁFICO 3
Influencia del autoconcepto del docente sobre su preparación en matemáticas en el autoconcepto general del alumno



Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	58.346 ^a	16	.000
Likelihood Ratio	55.977	16	.000
Linear-by-Linear Association	37.888	1	.000
N of Valid Cases	41.429		

^a 2 cells (8,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,12

GRÁFICO 4
Influencia del autoconcepto del docente sobre su preparación en matemáticas, en el autoconcepto del alumno hacia la asignatura



Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.485 ^a	16	.161
Likelihood Ratio	20.991	16	.179
Linear-by-Linear Association	3.534	1	.060
N of Valid Cases	40.430		

^a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,43

En concreto, aun cuando las diferencias porcentuales entre las categorías no son elevadas, resultan estadísticamente significativas, encontrándose que cuanto más seguro está el profesor sobre su conocimiento en matemáticas mejor es también la valoración que tiene el alumno de sí mismo como estudiante, y menor el porcentaje de los que se autovaloran mal o muy mal en este aspecto (gráfico 3).

Sin embargo, llama la atención que en relación a la influencia que puede tener el autoconcepto del profesor sobre su preparación en matemáticas y la disposición del alumno hacia esta materia, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas (gráfico 4). La distribución de los porcentajes es muy similar entre las categorías, estando en todos los casos en torno al 20% los alumnos que muestran una valoración baja o muy baja hacia su competencia en matemáticas, y en torno al 50% los que tendrían una buena o muy buena autovaloración en la asignatura.

En general se observa que el autoconcepto de los alumnos es más negativo cuando se les pide que se valoren en relación con su competencia en matemáticas que cuando se les pide una valoración más general, sobre su capacidad de aprendizaje.

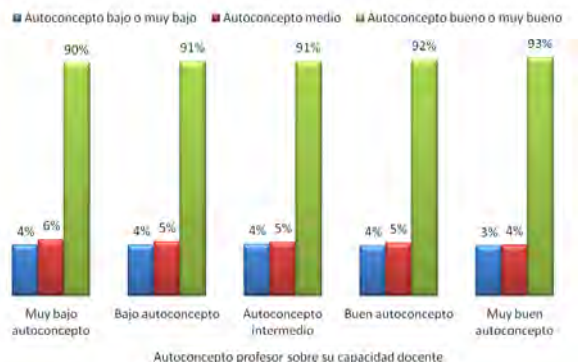
En segundo lugar, se ha analizado si existe relación entre el autoconcepto que el profesor tiene sobre su capacidad para enseñar y su relación con la valoración que hacen los estudiantes de sí mismos como aprendices, y hacia las matemáticas.

Como se puede observar en los gráficos 5 y 6, aunque las diferencias entre las categorías son muy pequeñas, igualmente son estadísticamente significativas.

En el primer caso (gráfico 5), aunque el profesor tenga un autoconcepto alto o bajo, los alumnos, de forma mayoritaria (por encima del 90%), tienen un autoconcepto bueno o muy bueno de sí mismos como aprendices. Sin embargo, al valorar si existe relación entre el autoconcepto del profesor sobre su capacidad docente y el autoconcepto del alumno en matemáticas (gráfico 6), no se observa una tendencia clara en la relación, siendo las diferencias porcentuales entre categorías muy pequeñas.

GRÁFICO 5

Influencia del autoconcepto del docente sobre su capacidad docente en el autoconcepto del alumno sobre su capacidad de aprendizaje

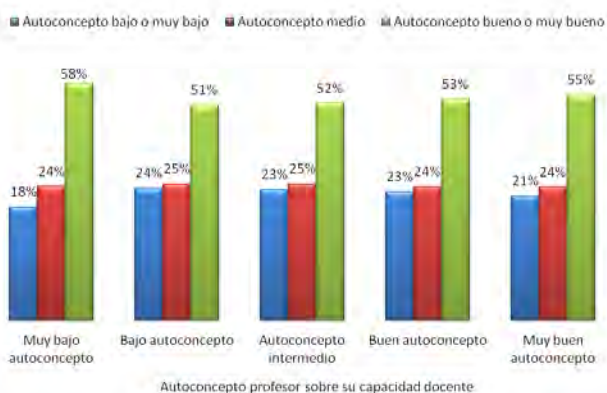


	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54.539 ^a	16	.000
Likelihood Ratio	54.597	16	.000
Linear-by-Linear Association	25.404	1	.000
N of Valid Cases	42.661		

^a 1 cells (4,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,91.

GRÁFICO 6

Influencia del autoconcepto del docente sobre su capacidad docente en el autoconcepto del alumno hacia las matemáticas



	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29.831 ^a	16	.019
Likelihood Ratio	30.779	16	.014
Linear-by-Linear Association	10.657	1	.001
N of Valid Cases	41.303		

^a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,06.

5.2.4 ¿Qué variables del docente estarían influyendo en el autoconcepto del alumno?

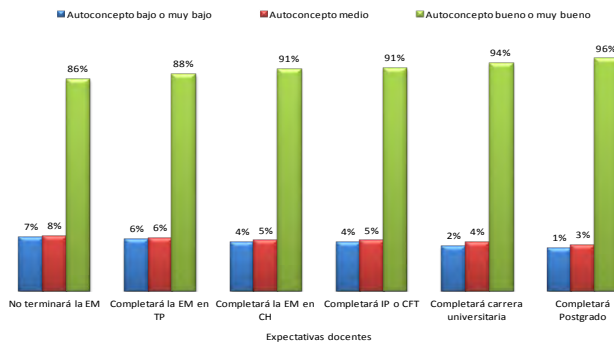
De las diferentes variables relativas al docente, se ha querido analizar qué relación tienen dos de ellas con el autoconcepto del alumno: las *expectativas académicas* de los profesores hacia los estudiantes, y las *estrategias motivacionales* que los profesores utilizan en sus clases, esta última valorada a través de la opinión de los propios estudiantes.

Los resultados indican que en el caso de las expectativas del docente y su relación con el autoconcepto del alumno también existen diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, mientras que esa relación es clara, los datos son más confusos al valorar la influencia de las expectativas del profesor sobre la disposición que tiene el alumno hacia las matemáticas.

En el primer caso (gráfico 7), aunque en general los alumnos parecen tener una buena valoración de sí mismos como aprendices, se observa que entre los profesores con menores expectativas –los que consideran que sus alumnos no lograrán terminar la educación media– hay mayor porcentaje de alumnos con un autoconcepto bajo o muy bajo, mientras que por el contrario, según los profesores mejoran las expectativas sobre sus alumnos, estos muestran mejores niveles de autoconcepto académico general.

89

GRÁFICO 7
Influencia de las expectativas docentes en el autoconcepto general del alumno

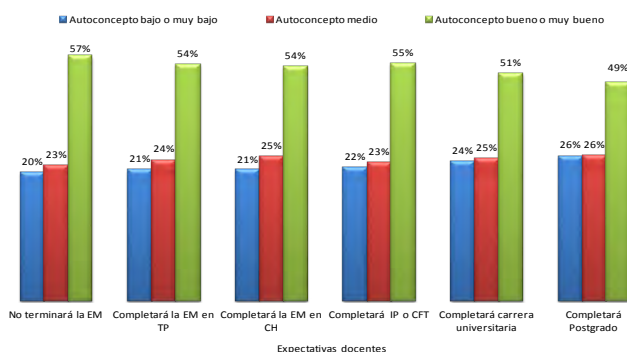


Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	372.340 ^a	20	.000
Likelihood Ratio	378.596	20	.000
Linear-by-Linear Association	299.763	1	.000
N of Valid Cases	42.525		

^a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,23

Sin embargo, al analizar la influencia de las expectativas docentes sobre el autoconcepto del alumno hacia las matemáticas (gráfico 8), en todos los casos más del 20% de los estudiantes se valoran a sí mismos como malos o muy malos, con independencia de la expectativa que tenga el profesor sobre ellos. Asimismo, llama la atención comprobar que, inclusive, es posible observar una relación inversa, ya que a mayor expectativa docente, los alumnos tienen un menor autoconcepto hacia las matemáticas. Estos datos serían coherentes con los resultados del punto anterior, donde encontramos también que el autoconcepto en matemáticas del alumno no estaba influenciado por el autoconcepto del docente. En todos los casos parece que el autoconcepto específico en una materia es más resistente a las influencias externas que el autoconcepto más general.

GRÁFICO 8
Influencia de las expectativas docentes en el autoconcepto del alumno hacia las matemáticas



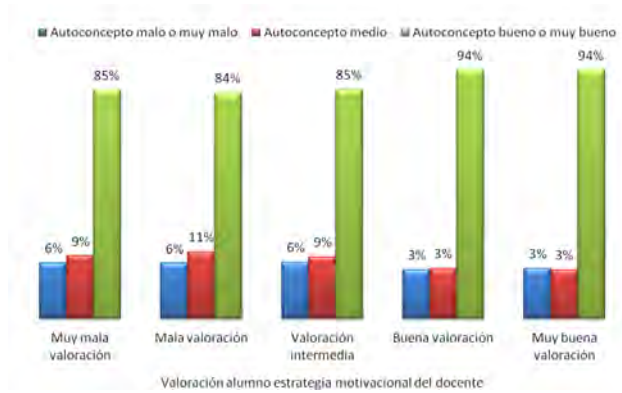
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	101.196 ^a	20	.000
Likelihood Ratio	103.560	20	.000
Linear-by-Linear Association	50.354	1	.000
N of Valid Cases	41.527		

^a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 60,14

- ¿Influyen las estrategias motivacionales del docente en el autoconcepto del alumno?

La última de las variables analizadas en relación al docente hace referencia a la valoración que tienen los estudiantes sobre las estrategias que utiliza el profesor para reforzar o motivarles, y su influencia en el autoconcepto de los alumnos. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en ambos casos (gráficos 9 y 10).

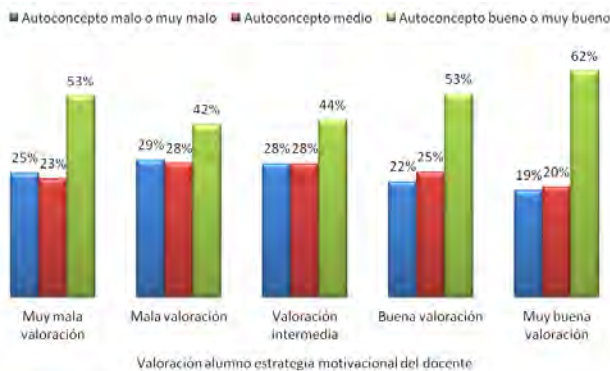
Gráfico 9
Influencia de la estrategia motivacional del docente en el autoconcepto del alumno sobre su capacidad de aprendizaje



Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.661.510 ^a	16	.000
Likelihood Ratio	2.556.462	16	.000
Linear-by-Linear Association	1.168.254	1	.000
N of Valid Cases	39.242		

^a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31,78.

GRÁFICO 10
Influencia de la estrategia motivacional del docente en el autoconcepto del alumno hacia las matemáticas



Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	958.765 ^a	16	.000
Likelihood Ratio	922.706	16	.000
Linear-by-Linear Association	362.513	1	.000
N of Valid Cases	38.558		

^a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 128,35.

Concretamente se advierte que, aunque en su mayoría los alumnos tienen un autoconcepto positivo de sí mismos como aprendices, esta autovaloración mejora cuanto mejores son las estrategias que los docentes utilizan para motivar, felicitar y reforzar a los alumnos. Es decir, que según aumenta la valoración de las estrategias o capacidad motivacional del profesor, mejor es el autoconcepto académico general del alumno (gráfico 9).

Finalmente, respecto a la influencia de la estrategia motivacional del profesor sobre el autoconcepto del alumno hacia las matemáticas (gráfico 10), también se observa una relación fuerte entre ambas variables: los alumnos que mejor valoran las prácticas motivacionales de sus profesores son los que mejor autoconcepto hacia las matemáticas tienen, y a la inversa, los que peor valoración hacen, muestran autoconceptos más bajos.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hipótesis 1. *Los resultados académicos de los alumnos son mejores cuando sus profesores tienen un autoconcepto más elevado sobre su capacidad para enseñar y sobre su preparación en la materia, que cuando sus profesores tienen una peor valoración de sí mismos.*

92

En relación con la primera hipótesis planteada, los resultados confirman que el autoconcepto del profesor, tanto sobre su preparación en matemáticas como sobre su capacidad docente, son variables que tienen una gran influencia sobre el rendimiento de los alumnos en matemáticas: los docentes que se sienten mejor preparados y más competentes para enseñar a sus estudiantes logran que estos obtengan en la prueba de evaluación SIMCE de Matemáticas puntuaciones medias muy superiores. Cuanto más seguro se siente el profesor sobre su preparación y sobre su capacidad para lograr que todos los alumnos aprendan, mejores resultados obtienen.

Estos datos nos llevan a demostrar la importancia fundamental de las variables más socioemocionales del docente, no solo para el propio profesor (SUTTON y WHEATLY, 2003), sino como factores que influyen y afectan a los aprendizajes de los alumnos (DAY, 2011). Quizás al hablar de autoconcepto se está haciendo alusión también a una serie de variables que afectan la práctica docente, en relación con las expectativas que proyectan, el tipo de estrategias que utilizan en el aula... todas ellas variables que, como otros estudios empíricos han mostrado (HECKMAN y OTROS, 2010; OCDE, 2013) y tal y como confirman los resultados aquí presentados, tienen una clara influencia en el aprendizaje del alumno.

Hipótesis 2. *Los alumnos con mejor autoconcepto tienen unos resultados en la prueba de evaluación SIMCE de Matemáticas significativamente mejores que los que tienen un autoconcepto más bajo.*

Los análisis realizados para determinar si el autoconcepto del alumno influye en su rendimiento en matemáticas permiten nuevamente confirmar la segunda de las hipótesis planteadas en este estudio. Tanto la valoración general que el alumno hace de sí mismo como estudiante, como la percepción que tiene sobre su capacidad hacia las matemáticas, tienen una relación directa con el resultado que obtiene en la evaluación. Cuanto más competente se percibe el alumno como aprendiz, mejores son las puntuaciones que obtiene. De igual forma, cuanto más competente se siente en la asignatura de Matemáticas, mejores son las puntuaciones que logra en la prueba.

Los datos confirman lo encontrado en numerosos estudios en relación con el peso fundamental que el autoconcepto del alumno tiene sobre sus resultados de aprendizaje (OCDE, 2013); sin embargo, otros trabajos sobre el tema han encontrado que es mayor la influencia del autoconcepto académico específico del alumno sobre el rendimiento que el autoconcepto académico más general (PAJARES, 2008; ROSÁRIO y OTROS, 2009), algo que no se observa en estos resultados, siendo muy semejante la relación encontrada entre ambas variables, en los dos casos.

De igual forma, llama la atención también que cuando el alumno tiene un bajo autoconcepto académico general, las puntuaciones en Matemáticas son más bajas aun que cuando tiene mal autoconcepto hacia su capacidad específica en la materia. En este sentido, sería interesante hacer nuevos análisis que permitan profundizar y aportar explicaciones más claras respecto a cómo se construye el autoconcepto más específico, qué factores le influyen y hasta qué punto afecta y se ve afectado por el rendimiento.

Hipótesis 3. *El autoconcepto del docente tiene relación con el autoconcepto académico general del alumno y con el específico hacia las matemáticas.*

En este caso, la hipótesis planteada solo se confirma de manera parcial, ya que el autoconcepto del docente sobre su preparación en matemáticas solamente tiene una influencia clara sobre el autoconcepto académico general del alumno (cuanto más preparado se percibe el docente, más seguro se siente el alumno para aprender), una relación que en cambio no se da con el autoconcepto del estudiante hacia las matemáticas, ni tampoco en el caso del autoconcepto del profesor en relación con su capacidad docente:

no se observa una relación clara con ninguna de las dos dimensiones del autoconcepto del alumno (como estudiante y hacia las matemáticas).

Sobre la base de estos resultados, podría considerarse que el autoconcepto del alumno hacia las matemáticas es menos influenciado por el docente, mientras que el autoconcepto académico más general del alumno sí tendría una mayor relación con ciertas variables del profesor. En este sentido, los resultados vendrían a apoyar también esta idea, ya que en todos los casos se observa que el autoconcepto de los alumnos es más negativo cuando se les pide que se valoren en relación a su competencia en matemáticas que cuando se les pide una valoración más general, sobre su capacidad de aprendizaje.

Según estos datos, se confirma lo desarrollado en otras teorías y estudios respecto a que el autoconcepto es un constructo bastante estable, y que además es más difícil de modificar cuando es negativo (MACHARGO, 2001) –como sería en este caso, siendo peor la valoración que hacen los alumnos acerca de su capacidad hacia las matemáticas–, y que requiere para su transformación de mucha información clara y contraria a él (BLAINE y CROCKER, 1993).

94

Las siguientes hipótesis planteadas van en esa dirección al tratar de analizar qué factores del docente tienen incidencia en el autoconcepto del alumno (las expectativas académicas docentes y/o las estrategias motivacionales).

Hipótesis 4. *El autoconcepto del alumno está relacionado con las expectativas que el docente tiene sobre él: cuanto más elevada es la expectativa académica del profesor sobre el discente, mejor autoconcepto tiene el estudiante.*

De nuevo encontramos que los resultados confirman parcialmente la hipótesis planteada en relación con la influencia de las expectativas docentes sobre el autoconcepto del alumno. En este caso, la relación es clara en el caso del autoconcepto académico general del discente. Es decir, las expectativas académicas de los docentes tienen una gran influencia en el autoconcepto del alumno como estudiante, de manera que cuanto más elevada es la expectativa académica del profesor, mejor autoconcepto académico general tiene el estudiante. Sin embargo, esta influencia no es tan clara sobre la valoración que el alumno tiene acerca de su competencia en matemáticas.

Estos resultados podrían corroborar, por una parte, lo manifestado en los análisis anteriores respecto a la mayor estabilidad del autoconcepto académico específico hacia las matemáticas, debido al carácter más negativo que presenta, lo que hace más difícil su modificación. Por otro lado, también

evidencian un dato importante en relación a cómo las expectativas de los profesores influyen en el rendimiento de los alumnos: puede afirmarse que si el docente tiene bajas expectativas sobre las posibilidades académicas de un alumno, este lo percibe, lo que afecta también sus propias expectativas y su autoconcepto, que se irá construyendo más negativo, lo que sin lugar a dudas puede condicionar el tipo de mensaje motivador que el alumno se da a sí mismo, afectando de esta forma también a su rendimiento.

Hipótesis 5. *El uso de buenas estrategias motivacionales por parte del docente tiene influencia en el autoconcepto del alumno: cuanto más valoradas son estas estrategias por el discente, mejor es su valoración como estudiante competente, y sobre su capacidad hacia las matemáticas.*

Es posible confirmar la última de las hipótesis planteadas de acuerdo a los análisis y resultados presentados. El uso de buenas y variadas estrategias motivacionales por parte del docente tiene influencia clara en el autoconcepto del alumno: cuanto más valoradas son estas estrategias por el discente, mejor es su percepción académica general y hacia las matemáticas.

La relevancia que tiene el *feedback* del profesor hacia el alumno, ya sea a nivel de información o en términos afectivos o motivacionales, sobre la tarea y sobre su desempeño, está bien estudiada en la literatura y demostrada por numerosos trabajos empíricos (CHHOKAR-WALLIN, 1984; HAEUSSLER y MILICIC, 2005; OCDE, 2013). En este sentido, los resultados del estudio irían en la misma dirección. Si bien es difícil modificar el autoconcepto del alumno, y más cuando este es negativo, la utilización de estrategias adaptadas y variadas que informen al estudiante sobre su desempeño y le motiven a continuar trabajando, son herramientas poderosas para mejorar la percepción que tiene de sí mismo.

En síntesis, los datos indican que la valoración de los alumnos como estudiantes competentes es mejor cuando sus docentes tienen un buen autoconcepto sobre su preparación en la materia, unas expectativas académicas elevadas y utilizan con ellos estrategias motivacionales buenas y variadas.

En el caso de la valoración que el alumno hace sobre su capacidad hacia las matemáticas, la influencia de las variables docentes no es tan clara, siendo el uso de buenas estrategias motivacionales la que más se asocia con un mejor autoconcepto de los estudiantes hacia las matemáticas.

Por último, tres ideas finales con las que se intentará dar respuesta a la pregunta inicial de la investigación y que servirán de cierre para el presente artículo.

En primer lugar, los resultados obtenidos en este estudio corroboran los datos de numerosas investigaciones que evidencian el papel fundamental que tienen el autoconcepto del alumno, su autoestima o la motivación intrínseca, entre otros factores, en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Dados estos resultados, es razonable pensar que estos factores son buenos predictores del rendimiento escolar, poniendo de manifiesto la máxima importancia que estas variables socioemocionales tienen para la acción educativa como competencias a desarrollar dentro del contexto escolar.

En segundo lugar, siendo evidente la relevancia de estas competencias para el desarrollo integral del alumno, cabe destacar la importancia que tiene el que las pruebas de evaluación, en sus distintos niveles y contextos, incorporen entre sus objetivos la medición del nivel de logro de los alumnos en torno a estas competencias socioemocionales. La dificultad que conlleva evaluar este tipo de variables reitera la importancia de que estos instrumentos estén adecuadamente diseñados y validados, desarrollando a su vez otras formas alternativas para su análisis. Se trata de variables difíciles de medir, siendo arriesgado, por tanto, basar los datos solo en las percepciones de los propios alumnos; por ello, se considera necesario plantear o abrir el debate sobre cómo elaborar pruebas de evaluación que logren dar cuenta adecuada de estas competencias.

96

Por último, todos los antecedentes presentados nos llevan necesariamente a fijar la atención en la figura del docente. Por una parte, ha quedado bien demostrada la influencia que tienen sus competencias socioemocionales sobre el autoconcepto y rendimiento del alumno; por otra, se ha comprobado también su influencia sobre su propio bienestar y trabajo docente. Sin embargo, si tal y como se ha expuesto desde diferentes modelos teóricos e investigaciones empíricas, no es posible enseñar aquello que no se ha desarrollado, el siguiente punto será necesariamente conocer qué nivel de formación se está dando a los docentes en estas competencias socioemocionales, cómo se están integrando en las mallas formativas y qué tipo de pruebas de evaluación se está llevando a cabo para su medición.

En este sentido, los datos aquí presentados permiten reiterar la necesidad de trabajar estas competencias dentro de los planes de formación del profesorado, no de forma transversal sino con entidad propia en el currículo, desarrollando a su vez criterios y herramientas adecuadas para su evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- BIRCH, S. y LADD, G (1996). «Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: the role of teachers and peers», en J. Juveno y Wentzel (eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment*. Nueva York: Cambridge University Press.
- BLAINE, B. y CROCKER, J (1993). «Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: an integrative review». En R. F. Baumeister (ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. Nueva York: Plenum Press, pp. 55-85.
- CHHOKAR, J. y WALLIN, J. (1984). «A field of study of the effect of feedback frequency on performance». *Journal of Applied Psychology*, 69, pp. 524-530.
- DAY, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- HAEUSSLER, I. y MILICIC, N. (2005). *Confiar en uno mismo. Programa de autoestima*. Santiago: Santillana.
- HECKMAN, J., STIXRUD, J. y URZUA, S. (2006). «The effects of cognitive and non cognitive abilities on labor market outcomes and social behaviour». *Journal of Labor Economics*, 24(3), pp. 411-482.
- HECKMAN, J. J. y OTROS (2010). «The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program». *Journal of Public Economic*, 94, pp.114-128.
- LÓPEZ DE LÉRIDA, S. (2009). *Las competencias docentes*. Monografía inédita. Santiago: Programa doctorado Universidad Católica.
- MACHARGO, J. (2001). «El *feedback* del profesor como recurso para modificar el autoconcepto de los alumnos». *El Guiniguada*, 10, 7185.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MILICIC, N. (2011). «El aprendizaje socioemocional: un aporte para la educación inclusiva». En VI Jornadas de Cooperación Educativa en Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Santiago: OREALC / UNESCO.
- MOORE, W. y ESSELMAN, M. (1992). «Teacher efficacy, power, school climate and achievement: a desegregating district's experience». Paper presentado en la Conferencia Anual de la American Educational Research Association, San Francisco, abril.
- MURRAY, C. y GREENBERG, M. (2000). «Children's relationship with teachers and bonds with school: an investigation of patterns and correlates in middle childhood». *Journal of School Psychology*, 38, pp. 423-445.
- OCDE (2013). *PISA 2012 results: What students know and can do: student performance in mathematics, reading and science (vol. I)*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-i.htm>
- PAJARES, F (2008). «Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning». En B.J. ZIMMERMAN y D. SCHUNK (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 11-140). Nueva York: Erlbaum.

- PIANTA, R. C., HAMRE, B. y STUHLMAN, M. (2003). «Relationships between teachers and children». En W. M. Reynolds y G. E. Miller (eds), *Comprehensive handbook of psychology*, vol. 7, Nueva York: Wiley, pp. 199-234.
- ROSÁRIO, P. y OTROS (2009). «Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables». *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), pp. 118-127.
- ROSS, J. (1992). «Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement». *Canadian Journal of Education*, 17 (1), pp. 51-65.
- SHAVELSON, J., HUBNER, J. y STANTON, G. (1979). «Self-concept: validation of construct interpretations». *Review of Educational Research*, 45, pp. 407-441.
- SUTTON, R. y WHEALTLEY, K. (2003). «Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research». *Educational Psychology Review*, 15 (4), pp. 327-358.
- TAPIA, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- WEARE, K. y GREY, G. (2003). «What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?» *Department of Education and Skills research report*, n.º 456, Londres: DfES.

EVALUACIÓN POR ESTÁNDARES DE LA GESTIÓN DIRECTIVA EN SECUNDARIA

Silvia Margarita Araiza Mendoza*

Ramiro Magaña y García**

Lourdes Elizabeth Carrillo Vargas***

SÍNTESIS: La dirección escolar ha cobrado suma importancia en los nuevos modelos de gestión introducidos en las últimas reformas educativas a nivel global. En México, la última de ellas ha puesto énfasis en la educación básica basada en competencias, modelo que implica una gestión escolar con referentes en estándares de desempeño, en el cual queda involucrada, entre otros campos, la función de los directivos.

En la presente investigación se evalúa la gestión de directivos de escuelas secundarias federalizadas del estado de Chihuahua a partir de ocho estándares, considerando cuatro niveles de desempeño. Es una investigación con metodología cuantitativa. En la primera parte se presenta un estudio descriptivo de los resultados de la evaluación por estándares. En la segunda, un análisis correlacional entre estándares y de estos con último nivel de estudios cursados y antigüedad en el servicio de directivos. El instrumento de acopio de información obtuvo un índice de confiabilidad de 0,810 en la prueba Alfa de Cronbach. Se seleccionó una muestra representativa, estratificada por modalidad y región, de 46 escuelas en las que se aplicaron encuestas a personal docente, de apoyo y directivo.

Los resultados muestran que los directivos se encuentran en promedio en un nivel de desempeño bueno, aunque con algunas limitaciones. Los estándares con más altas evaluaciones fueron Liderazgo efectivo y Comunicación del desempeño, y el más bajo, Redes escolares. La correlación de Pearson entre los resultados de estándares con antigüedad en el servicio y último nivel de estudios cursados resultó casi nula y no significativa.

Palabras clave: competencias directivas; estándares; secundaria.

* Investigadora en el Departamento de Investigación Educativa, Dirección de Educación Media y Terminal, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México.

** Investigador en el Departamento de Investigación Educativa, Dirección de Educación Media y Terminal, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México.

*** Jefa del Departamento de Investigación Educativa, Dirección de Educación Media y Terminal, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México.

AVALIAÇÃO POR NÍVEL DA GESTÃO DIRETIVA NO ENSINO SECUNDÁRIO

SÍNTESE: A direção escolar assumiu um papel importante nos novos modelos de gestão introduzidos nas últimas reformas educativas em nível global. No México, a última delas chamou a atenção para a educação básica baseada em habilidades, modelo que implica uma gestão escolar com referentes em padrões de desempenho, no qual vê-se envolvida, entre outras áreas, a função dos diretores.

Na presente pesquisa, avalia-se a gestão de diretores de escolas secundárias federais do estado de Chihuahua a partir de oito padrões, considerando quatro níveis de desempenho. Trata-se de uma pesquisa com metodologia quantitativa. Na primeira parte apresenta-se um estudo descritivo dos resultados da avaliação por padrões estabelecidos. Na segunda, uma análise que correlaciona padrões e destes com o último nível de estudos cursados e antiguidade em direção. O instrumento de coleta de informação obteve um índice de confiabilidade de 0,810 na prova Alfa de Cronbach. Selecionou-se uma amostra representativa, estratificada por modalidade e região, de 46 escolas nas quais se aplicaram pesquisas ao pessoal docente, de apoio e diretores.

Os resultados mostram que os diretores se encontram, em média, em um nível de bom desempenho, embora com algumas limitações. Os padrões com mais altas avaliações foram Liderança efetiva e Comunicação da habilidade, o mais baixo. Redes escolares. A correlação de Pearson entre os resultados de padrões com antiguidade no serviço e último nível de estudos cursados resultou quase nula e não significativa.

Palavras-chave: habilidades diretivas; padrões; secundária.

EVALUATION FOR STANDARDS IN MANAGERMENTS IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: The school management has become key importance in the new management models introduced in the last global educational reforms. In Mexico, the last one of them has emphasized in basic education based in competences, a model which involves a school management with modals related in performance standards, in which remains involved, in such areas as the managers functions. In the present investigation we valuate the directors managements in federalized higschools in the state of Chihuahua introduced as for eight standards, considering four performance levels. It is a quantitative methodology investigation. In the first part a descriptive study of the results of the standard evaluation has been presented. In the second, a correlational analisys between standards and of the latter with high level of studies taken and seniority in the managers service. The instrument for information collection obtained a reliability index of 0,810 in the Cronbach Alpha test. A representative sample was taken, stratified by modality and region, of 46 schools in which were applied surveys to educational, support and management personnel. The results show that the managers are on average in a good performance level, but with some limitations. The standards with the most high evaluations were «Effective leadership», and the lowest one, «School network». The Pearson correlation between the standards results with seniority in the service and the last studies level completed was almost nill or not significative.

Keywords: managers competences; standards; high school.

1. INTRODUCCIÓN

En México el concepto de *gestión escolar* cobra auge a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que reconoce a la escuela como centro del sistema educativo. La función directiva, hasta entonces enfocada en la administración escolar, sufre una transformación: el nuevo modelo de gestión escolar la ubica en el plano de la gestión pedagógica sobre la gestión administrativa (SEP-SNTE, 1992).

El establecimiento de estándares de competencia fue uno de los acuerdos de la Alianza para la Calidad de la Educación, particularmente en cuanto a la función directiva. El compromiso de establecer los estándares se instituyó para el ciclo escolar 2008-09 (GOBIERNO FEDERAL-SNTE, 2008), aunque recién en 2010 se establece la definición de los estándares de competencia de la gestión escolar para la educación básica (SEP, 2010b).

1.1 PROBLEMA

La función directiva es fundamental para la vida escolar porque de ella dependen la organización de la escuela, la planificación, el seguimiento, la evaluación, la implementación de las reformas, la gestión de recursos y un sinnúmero de actividades que permiten generar las condiciones propicias para que tenga lugar la función educadora de la escuela y que los alumnos obtengan los resultados académicos esperados.

El criterio aplicado para otorgar el cargo de director de escuela en educación básica es la puntuación escalafonaria, sistema basado en la asignación de puntos a aspectos como: fichas escalonarias, preparación académica y producción literaria. En tales factores no se incluye una evaluación en competencias para la gestión escolar, y después de la asignación de plazas tampoco se contempla la capacitación en dicha área; por ello, directores y subdirectores suelen iniciar su función sin preparación previa para la misma, basados únicamente en instrucciones del supervisor, observaciones que han realizado de otros directivos y el sentido común (AGUILERA, 2011).

Este hecho, aunado a la continua rotación de directivos en las escuelas, representa un problema para la conformación y continuidad de proyectos escolares que permitan avances significativos hacia una educación de calidad.

Buscando aportar en el conocimiento del desempeño de los directivos de educación secundaria ante el desafío de una gestión que tiene como referente los estándares de la función directiva, el Departamento de

Investigación Educativa (DIE) de la Dirección de Educación Media y Terminal (DEMyT) de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) se planteó el reto de implementar un proyecto de investigación relativo a la función del equipo directivo en secundarias federalizadas del estado de Chihuahua.

1.2 OBJETIVO GENERAL

El objetivo general es el de conocer el estado actual de la gestión directiva en secundarias federalizadas del estado de Chihuahua, en el marco de los estándares de desempeño y su correlación con la antigüedad en el servicio y último nivel de estudios cursados.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el nivel de desempeño de los directivos en ocho estándares de la gestión directiva.
- Identificar por modalidad y región los estándares en los cuales los directivos alcanzaron los niveles más altos y más bajos.
- Analizar la correlación entre los ocho estándares de la gestión directiva.
- Analizar la correlación entre la evaluación del desempeño de los directivos en base a estándares, con su antigüedad en el servicio y máximo nivel de estudios cursado.

102

1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A fin de guiar y organizar la investigación, se plantearon las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el nivel de desempeño de los directivos en ocho estándares de la gestión directiva?
- ¿Cuáles son los estándares en los cuales los directivos alcanzaron los niveles más altos y más bajos, por modalidad y región?
- ¿Cuáles son los rasgos sobresalientes de la correlación entre los ocho estándares de la función directiva?

- ¿Cuáles son los rasgos sobresalientes de la correlación entre la evaluación del desempeño de los directivos en base a estándares, con su antigüedad en el servicio y el máximo nivel de estudios cursados?

2. REFERENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

Para comprender de dónde surgen los estándares de competencia, en pro de una educación de calidad caracterizada por ser eficiente, eficaz, pertinente, relevante y equitativa, más allá de las exigencias de organismos internacionales, es menester volver la vista hacia las teorías de la administración.

2.1 TEORÍAS DE LA ADMINISTRACIÓN

Entendemos por *administración* la conducción racional de las actividades de las organizaciones, ya sea con o sin ánimo de lucro. Al hablar de organizaciones se incluyen tanto las privadas como las públicas, ya que en ambas planificar, organizar, estructurar y controlar todas las actividades son acciones imprescindibles de su administración. De igual manera, en ambas es necesario definir estrategias, efectuar diagnósticos de las situaciones, evaluar recursos, planificar sus aplicaciones, resolver problemas y conducirlos a una situación de innovación y competitividad (GABIOLA, SÁNCHEZ y DE LA ANTONIA, 2013).

Considerando únicamente los eventos más sobresalientes, es posible afirmar que las teorías de la administración han recorrido una trayectoria que comienza por Smith (Inglaterra) en el siglo XIX, con sus explicaciones de los cambios en las dinámicas de organización de empresas y las funciones de los directivos a partir de la Revolución industrial; sigue a principios del siglo XX con tres contemporáneos: Taylor (Estados Unidos), con su teoría sobre la administración científica; Fayol, con su teoría clásica de la administración y con Weber (Alemania), con el modelo de organización burocrática, basada en su teoría de organización social y económica; continúa con Mayo (Estados Unidos), quien desarrolló la llamada Escuela de Relaciones Humanas, y con Demming y Jurán, después de la Segunda Guerra Mundial, como precursores del modelo de calidad, al cual adhirieron Feigenbaum, Crosby e Ishikawa aportando ideas complementarias; y llega finalmente hasta nuestros días con el modelo de administración para la calidad total. En la década de 1960 surge la teoría general de sistemas, con Katz y Kahn, y la teoría de las contingencias, llamada también enfoque situacional, con Mintzberg, las cuales, de una u otra manera, son consideradas en la aplicación de los modelos de calidad.

Se presentan a continuación algunos de los aspectos de las teorías consideradas en el análisis de resultados de la presente investigación.

2.1.1 Demming y Jurán. Modelo de calidad

Después de la Segunda Guerra Mundial, principalmente en Estados Unidos y Japón, surgieron los modelos administrativos enfocados en la calidad, los cuales continúan vigentes y en desarrollo. Los primeros teóricos de este enfoque fueron Demming y Jurán, quienes revolucionaron la administración de las empresas al sostener que la resistencia cultural era el principal obstáculo a vencer en la búsqueda de calidad, no solo en los productos finales sino también en los procesos. Ante ello, Jurán propone un enfoque de gestión con tres componentes: planificar la calidad, controlar el proceso de calidad y mejorar la calidad.

En el último componente, Jurán plantea algunas medidas que parten de crear conciencia en todos los involucrados en la organización sobre la necesidad y las oportunidades de mejorar, crear planes y establecer metas para la mejora, la capacitación necesaria, la comunicación de resultados, el éxito y la motivación.

104

2.1.2 Katz y Kanh. Teoría de sistemas

La teoría de sistemas, desarrollada en la década de los años sesenta del siglo XX por Katz y Kanh, considera a la organización como un sistema abierto en interdependencia permanente con el entorno, al cual influye y por el cual es influida.

2.1.3 Mintzberg. Teoría de las Contingencias o del Enfoque Situacional

La teoría de las contingencias o del enfoque situacional, cuyo principal exponente fue Mintzberg, se establece que no existe una mejor manera de administrar que funcione para todas las organizaciones sino que las estructuras y sistemas deberán desarrollarse en función de las características propias de los intereses de la organización –reflejados en la misión y visión– y del medio en que operan. Dichas características diferenciales se consideran variables contingentes.

Regresando al asunto de la educación básica en México, en la gestión directiva podemos observar el reflejo de los modelos de administración

expuestos. Además del surgimiento del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y el movimiento de planeación estratégica institucional, se introduce el concepto de calidad con el uso indiscriminado de indicadores de resultados como aprovechamiento escolar, eficiencia terminal y exámenes estandarizados, y eventualmente se fue avanzando a procesos, de tal manera que con la implementación de los consejos técnicos escolares (CTE), bajo una nueva modalidad, se observa que los rasgos planteados como normalidad mínima en la escuela son evidencias de un enfoque hacia la mejora de la calidad del servicio en ambos aspectos: procesos y productos. A través del CTE se promueve una gestión directiva que favorezca la participación comprometida de todos los actores del hecho educativo en la definición de metas y estrategias de mejora, así como en la implementación y evaluación de las mismas.

Al hablar de competencias y estándares, y de estos relacionados con la función directiva, es imprescindible partir de una conceptualización básica de tales términos, los cuales se desprenden a su vez del concepto de calidad.

3. CALIDAD, COMPETENCIAS Y ESTÁNDARES

3.1 CALIDAD

La calidad de la educación toma relevancia a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (UNESCO, 1990) en cuyo artículo 3.º se declara que:

La educación básica debería proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Para este fin, habría que aumentar los servicios de educación básica de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades (párrafo 1).

La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir todo obstáculo que impida su participación activa. Es imperativo eliminar todos los estereotipos sobre los géneros en educación (párrafo 3).

En México se reconoce oficialmente que la calidad de la educación básica es deficiente, lo cual da lugar a la firma del ANMEB, cuyo propósito fundamental es elevar la calidad de la educación pública (SEP-SNTE, 1992).

A partir de entonces, diversos documentos, tanto oficiales como de investigadores educativos, han presentado conceptos de calidad aplicados a la educación. Schmelkes (1995) plantea que la calidad educativa debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación

democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que prevea una mejor calidad de vida para sus habitantes.

Para Latapí (1996), la calidad es la concurrencia de cuatro criterios: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como paradigma de macroplaneación, mientras que en el plano micro, la calidad arranca en la interacción personal maestro-alumno y culmina en la actitud de este ante el aprendizaje.

En cuanto al PEC, en sus lineamientos establece que una escuela de calidad es aquella que asume en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de sus alumnos, donde todos se comprometen con la mejora continua de los procesos y de los resultados educativos, constituyéndose en un centro seguro y útil a su comunidad.

3.2 COMPETENCIAS

Diversos autores que abordan el tema de competencias coinciden que tal concepto surgió en el ámbito laboral (MORENO, 2010; VOSSIO, 2001), al igual que en el caso de los conceptos antes mencionados de estándares y calidad.

106

En cuanto al significado conceptual de competencia, Moreno (2010) establece que es una polisemia en la que coinciden la vertiente gerencial empresarial, la sociología del trabajo de McClelland, la competencia lingüística de Chomsky, el cognitivismo de Piaget, las competencias económicas de los clásicos y neoclásicos, los evolucionistas tecnológicos y la teoría neoinstitucional, llegando a la formulación de un individuo competente, un ser apto o capaz de hacer. Al extender dicho concepto a la educación, el currículo educativa que lo estructura conlleva conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, y actitudes tendientes hacia un fin.

3.3 ESTÁNDARES

Diversos investigadores coinciden en que el concepto de estándar, al igual que el de competencias, surge en el campo laboral para poco después hacerse extensivo al ámbito de los servicios, entre los cuales está incluido el educativo.

Para la Real Academia Española, *estándar* –del vocablo inglés *standard*– es lo que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia (RAE, 2001). Para el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de

Competencias Laborales (CONOCER), los estándares de competencia son los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridas para que una persona realice cualquier actividad productiva, social o de gobierno, con un nivel de alto desempeño (SEP-CONOCER, 1999).

En cuanto a la UNESCO (1997), establece que son constructos teóricos de referencia útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado. Ravitch (1995) especifica que un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de evaluación realista; si no hubiera modo de saber si alguien está en realidad cumpliendo con el estándar, no tendría ningún valor o sentido. Por lo tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición.

4. FUNCIÓN DIRECTIVA

La función directiva en el nivel de secundaria pública quedó definida desde 1982 en los acuerdos oficiales 97 para las secundarias técnicas (SEP, 1982a) y 98 para las secundarias generales (SEP, 1982b).

Al analizar los acuerdos 97 y 98 a la luz del nuevo modelo de gestión escolar planteado por el PEC (SEP, 2010a) resalta el hecho de que en ellos se enfatiza una gestión directiva de tipo verticalista, con una marcada jerarquización en la toma de decisiones, enfatizándose el trabajo individualista, mientras que el nuevo modelo promueve el trabajo colaborativo, de búsqueda de consensos, de liderazgo compartido, de innovación y de mayor autonomía escolar.

107

4.1 MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se realizó con metodología cuantitativa. En la primera parte se presenta un estudio descriptivo de los resultados de la evaluación por estándares. En la segunda se ofrece un análisis correlacional entre estándares, y de estos con el último nivel de estudios cursados y la antigüedad en el servicio de directivos.

El instrumento de acopio de información fue piloteado entre el personal de dos escuelas, obteniéndose un índice de confiabilidad de 0,810 en la prueba Alfa de Cronbach.

Se seleccionó una muestra de 46 escuelas secundarias federalizadas del estado de Chihuahua. La muestra es estratificada y proporcional a dos modalidades: general y técnica –aunque en los resultados se analizaron por separado las secundarias federales para trabajadores incluidas en la modalidad de generales–, y a las cuatro regiones de la entidad: norte, centro, sur y serrana.

En cada escuela se aplicó la encuesta en dos vertientes: autoevaluación de directivos y evaluación del personal docente y no docente a directivos. Los resultados de las encuestas se procesaron a través de SPSS Statistics.

Los estándares evaluados fueron: Liderazgo efectivo, Clima de confianza, Compromiso de enseñar, Decisiones compartidas, Planeación institucional, Autoevaluación institucional, Comunicación del desempeño y Redes escolares.

La evaluación se dio en un rango de cuatro niveles de desempeño por estándar: 4. Óptimo, estándar o referente; 3. Bueno. Con algunas limitaciones; 2. Bajo. Con muchas limitaciones, y 1. Muy bajo. Con agudas limitaciones.

4.2 RESULTADOS

Los resultados se plantean en tres apartados: Descripción de la muestra, Estadísticos de la muestra y Correlación de variables. En cada apartado se presentan los datos más relevantes del mismo.

4.2.1 Descripción de la muestra

En la distribución de la muestra por modalidad de las escuelas, la cantidad de personal encuestado en secundarias generales y técnicas –predominantes en el nivel– es casi equivalente y notablemente mayor que el de las secundarias para trabajadores, en cuyo caso se trabajó con las tres existentes. En la distribución por región se aplicaron mayor número de encuestas en las regiones centro y norte cuidando la proporcionalidad. En la distribución por género predominan las mujeres.

Entre los encuestados, el máximo nivel de estudios cursados oscila desde secundaria hasta doctorado, predominando licenciatura (56,13%) y posgrado (21,78%). En cuanto a la función, 52,96% eran docentes, 31,23% directivos y 15,81% personal de apoyo. Con respecto a la antigüedad, la distribución se dio en el rango de 0 a 43 años.

Entre los directivos resalta que el 72,34% son hombres y el 27,66% mujeres; 40,43% solo tienen licenciatura terminada mientras que el resto tiene posgrado: 51,06% maestría y 8,51% doctorado. Con respecto a los años de servicio, van de 13 a 43.

4.2.2 Estadísticos de la muestra

Los resultados de la investigación muestran que el valor de las medias aritméticas en los ocho estándares evaluados osciló en torno al nivel 3, lo cual implica que los directivos tienen buenos desempeños en los aspectos considerados, aunque con algunas limitaciones. Los dos estándares con mayores promedios fueron Liderazgo efectivo (3,26) y Comunicación del desempeño (3,23), situándose con ello como los desempeños de la función directiva que más se aproximan al nivel óptimo o estándar. En el otro extremo, los estándares con menor estimación resultaron ser Autoevaluación (2,96) y Redes escolares (2,83). Podemos observar estos resultados en el cuadro 1.

CUADRO 1
Estadísticos descriptivos de los estándares evaluados

Estándar	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
I. Liderazgo efectivo	504	1	4	3,26	0,694
II. Clima de confianza	506	1	4	3,05	0,725
III. Compromiso de enseñar	506	1	4	3,15	0,765
IV. Decisiones compartidas	506	1	4	3,14	0,748
V. Planeación institucional	506	1	4	3,15	0,767
VI. Autoevaluación institucional	505	1	4	2,96	0,779
VII. Comunicación del desempeño	506	1	4	3,23	0,737
VIII. Redes escolares	506	1	4	2,83	0,844

FUENTE: Elaboración propia a partir de información obtenida de la aplicación de instrumentos en la presente investigación (ARAIZA, MAGAÑA y CARRILLO, 2013).

Al agrupar los datos por modalidad, los directivos de las secundarias para trabajadores fueron los mejor evaluados en todos los estándares. En cuanto a las medidas de dispersión, se aprecia que los menores índices surgieron también en esta modalidad, lo cual indica que las opiniones expresadas por el personal de esas escuelas fueron más homogéneas que en las otras.

En el agrupamiento por región, la zona norte obtuvo los mejores resultados en todos los estándares evaluados, excepto en «Autoevaluación institucional», ubicándose en todos por encima de 3 de promedio.

4.2.3 Correlación de variables

Para conocer la relación que existe entre las variables se recurrió al coeficiente de correlación de Pearson. Las correlaciones entre las variables evaluadas fueron todas positivas, en un rango que va desde 0,373 hasta 0,578, ubicándose en los niveles de muy bajo o bajo nivel de asociación, tal como puede observarse en el cuadro 2. En todos los pares de variables asociados la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). Las tres asociaciones con coeficientes más altos fueron Planeación institucional con Autoevaluación (0,578), Liderazgo efectivo con Planeación institucional (0,561) y Autoevaluación con Comunicación del desempeño (0,549).

CUADRO 2
Correlación de Pearson entre estándares evaluados

Indicadores	Estándares	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Correlación	I	1	0,491	0,490	0,507	0,561	0,523	0,500	0,387
Sig. (bilateral)	Liderazgo efectivo		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Correlación	II	0,491	1	0,511	0,491	0,456	0,414	0,427	0,373
Sig. (bilateral)	Clima de confianza	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Correlación	III	0,490	0,511	1	0,460	0,511	0,547	0,515	0,387
Sig. (bilateral)	Compromiso de enseñar	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Correlación	IV	0,507	0,491	0,460	1	0,510	0,453	0,498	0,431
Sig. (bilateral)	Decisiones compartidas	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
Correlación	V	0,561	0,456	0,511	0,510	1	0,578	0,549	0,517
Sig. (bilateral)	Planeación institucional	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
Correlación	VI	0,523	0,414	0,547	0,453	0,578	1	0,552	0,421
Sig. (bilateral)	Autoevaluación institucional	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
Correlación	VII	0,500	0,427	0,515	0,498	0,549	0,552	1	0,460
Sig. (bilateral)	Comunicación del desempeño	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
Correlación	VIII	0,387	0,373	0,387	0,431	0,517	0,421	0,460	1
Sig. (bilateral)	Redes escolares	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

FUENTE: Elaboración propia a partir de información obtenida de la aplicación de instrumentos en la presente investigación (ARAIZA, MAGAÑA y CARRILLO, 2013).

En las correlaciones de género, años de servicio y último grado de estudios cursados de los directivos con respecto a su autoevaluación y a la evaluación que de ellos realizó su personal, todas ellas son casi nulas y no significativas como se observa en el cuadro 3.

CUADRO 3

Correlación de Pearson entre autoevaluación y evaluación con respecto a género, años de servicio y último nivel de estudios cursado por directivos

Correlación	Coefficiente	Asociación	Significancia	Grado de significancia
Género del directivo - autoevaluación	0,053	Casi nula	0,721	No significativa
Género del directivo - evaluación del personal	-0,015	Casi nula	0,922	No significativa
Años de servicio - autoevaluación	0,184	Casi nula	0,216	No significativa
Años de servicio - evaluación del personal	0,082	Casi nula	0,586	No significativa
Máximo nivel de estudios del director - autoevaluación	-0,057	Casi nula	0,701	No significativa
Máximo nivel de estudios del director - evaluación del personal	-0,075	Casi nula	0,619	No significativa

FUENTE: Elaboración propia a partir de información obtenida de la aplicación de instrumentos en la presente investigación (ARAIZA, MAGAÑA y CARRILLO, 2013).

5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran que los directivos se ubican en promedio en el nivel 3. Ello revela que, en general, el desempeño es bueno pero con algunas limitaciones, las cuales pueden ser superadas con capacitación específica en competencias directivas y una verdadera descarga administrativa que les permita atender prioritariamente lo importante y no lo urgente.

El hecho de que los estándares mejor evaluados sean Liderazgo efectivo y Comunicación del desempeño permite suponer que es reconocido en los directivos una tendencia en su trabajo hacia la generación de consensos, buena organización, apoyo a los proyectos surgidos entre su personal, compromiso con la tarea de enseñar y en relacionar a la escuela con los padres y las madres de familia. Los directivos obtuvieron las evaluaciones más bajas en Redes escolares, posiblemente por falta de apoyos institucionales para equipamiento escolar, aunado al mínimo avance en habilidades digitales y de socialización de información por medios virtuales.

Las secundarias para trabajadores obtuvieron las más altas evaluaciones en todos los estándares. Podemos suponer a partir de lo observado que esto se relaciona con el hecho de que son escuelas con menos alumnos y menos miembros del personal, estos últimos muy sensibilizados por las condiciones problemáticas muy particulares de cada discente, con un fuerte

sentido de empatía y deseo de apoyarlo dándole seguimiento y motivándolo a través de actividades escolares extracurriculares, en un ambiente donde se resalta lo afectivo.

Sobresale el hecho de que las correlaciones entre grado académico y antigüedad con los diversos estándares son casi nulas, lo cual podría mostrarnos que las competencias evaluadas son desarrolladas por los directivos al margen de dichos factores o bien que estos están asociados a otros, como la vocación o la personalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA, M. A. (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Reporte de investigación n.º 35. Disponible en: www.inee.edu.mx/images/stories/lafunciondirectiva/lafunciondirectiva.pdf.
- GABIOLA, F., SÁNCHEZ, J. y DE LA ANTONIA, D. (2013). «Principios de una administración electrónica avanzada». *Contribuciones a la Economía*. Disponible en: www.eumed.net/ce/2013/administracion-electronica-avanzada.html.
- GOBIERNO FEDERAL-SNTE (SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN) (2008). *Alianza por la calidad educativa*. México.
- LATAPÍ, P. (1996). *Tiempo educativo mexicano I*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAG).
- MORENO, P. (2010). *La política educativa de la globalización*. Universidad Pedagógica Nacional. Horizontes educativos. Disponible en: <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/123456789/281/1/pol-educ.pdf>.
- RAE (Real Academia Española) (2001). Definición de estándar. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=ESTANDAR>.
- RAVITCH, D. (1995). *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Versión resumida por Nancy Morrison. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Disponible en: www.oei.es/calidad2/ravitch.pdf.
- SCHMELKES, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- SEP (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA) (1982a). Acuerdo número 97, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. *Diario Oficial de la Federación*.
- (1982b). Acuerdo número 98, por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. *Diario Oficial de la Federación*.
- (2010a). Estándares de gestión para la educación básica. Programa escuelas de calidad. Módulo III. México.

- (2010b). Modelo de gestión educativa estratégica. Programa escuelas de calidad. Módulo I. México.
- SEP-CONOCER (CONSEJO NACIONAL DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES) (1999). Sistema Nacional de Competencias. México. Disponible en: www.conocer.gob.mx/.
- SEP-SNTE (1992). Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. México. Disponible en: www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>.
- (1997). *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Serie Documentos del Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183652s.pdf>.
- VOSSIO, B. R. (2001). «Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas». *Boletín Técnico*, vol. 27, enero-abril. Disponible en: www.oei.es/etp/certificacion_normalizacion_competencias_vossio.pdf.

¿ES POSIBLE UNA EVALUACIÓN MÁS RICA A NIVEL UNIVERSITARIO?

Silvia del Puerto *

Silvia Seminara **

SÍNTESIS: Es una práctica común, a nivel universitario, que la función de la evaluación se limite a la acreditación. El alto número de alumnos, el escaso tiempo con que se cuenta para desarrollar los programas, además de una creencia generalizada –no explícita– de que la educación universitaria puede soslayar el aspecto formativo de la evaluación sin afectar su calidad, conspiran contra un uso continuo y efectivo de la información que la evaluación puede proveer para realizar un *feedback* positivo del proceso educativo.

En este trabajo se describe una experiencia evaluativa llevada a cabo en un curso de Álgebra y Geometría Analítica, materia de primer año de las carreras de Ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional de la República Argentina. La misma consistió en introducir actividades de evaluación formativa periódica y una instancia de evaluación sumativa enriquecida en el trabajo del aula, con el objetivo de sacar provecho de la información continua que estas prácticas pueden ofrecer, tanto a docentes como a alumnos, para sustentar la realimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en busca de un mejoramiento de la calidad de la formación matemática de los futuros ingenieros.

Palabras clave: evaluación continua; realimentación; devolución de la evaluación; entornos virtuales.

É POSSÍVEL UMA AVALIAÇÃO MAIS ENRIQUECEDORA NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO?

SÍNTESE: É prática comum, no âmbito universitário, que a função da avaliação se reduza à obtenção de um certificado. O grande número de alunos, o escasso tempo de que se dispõe para desenvolver os programas, ademais de uma crença generalizada – não explícita – de que a educação universitária pode deixar de lado o aspecto formativo da avaliação sem que se veja afetada a sua qualidade conspiram contra um uso continuado

115

* Profesora asociada de Álgebra y Geometría Analítica; docente investigadora en el ámbito de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad Regional Buenos Aires (FRBA), Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Argentina.

** Profesora adjunta de Álgebra y Geometría Analítica; docente investigadora en el ámbito de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad Regional Buenos Aires (FRBA), Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Argentina.

e efetivo da informação que a avaliação pode prover para realizar um feedback positivo do processo educativo.

Neste trabalho, descreve-se uma experiência de avaliação levada a cabo em um curso de Álgebra e Geometria Analítica, matéria de primeiro ano dos cursos de Engenharia na Universidade Tecnológica Nacional da República Argentina. Esta consistiu em introduzir atividades de avaliação formativa periódica e uma instância de avaliação somativa enriquecida no trabalho de sala de aula, com o objetivo de tirar proveito da informação continuada que estas práticas podem oferecer, tanto aos docentes como aos alunos, a fim de sustentar a realimentação dos processos de ensino e aprendizagem, em pró de um melhoramento da qualidade da formação matemática dos futuros engenheiros.

Palavras-chave: avaliação continuada; realimentação; devolução da avaliação; meios virtuais.

IS IT POSSIBLE A RICHER EVALUATION AT UNIVERSITY LEVEL?

ABSTRACT: It's a common practice, at university level, that the function of the evaluation limits itself to the accreditation. The high number of students, the lack of time to develop programs, as well as a widespread belief –not explicit– that the university education can ignore the formative aspect of the evaluation without affecting it's quality, conspire against a continuous and effective use of the information that the evaluation can provide to be able to obtain a positive feedback in the educative process.

In this work is described an experience carried out in Algebra and Analytical Geometry, first year subjects of the Engineering careers in the Technological National University of the Argentine Republic. The same consisted in introducing periodic formative evaluation activities and a summative evaluation instance enriched with the work in class, with the objective of taking advance of the continuous information that this practices can provide, to teachers as to students, to sustain the feedback of the teaching and learning process, searching for the improvement of mathematical quality in the training of future engineers.

Keywords: continuous evaluation; feedback; return of the evaluation; virtual environments.

1. INTRODUCCIÓN

Es una práctica común a nivel universitario el considerar la evaluación como actividad final de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Muestra de ello es el hecho de que se la emplea casi exclusivamente con fines de acreditación, y es muy poco frecuente que se utilice la información que provee para realimentar esos procesos, buscando mejorarlos.

La gran cantidad de alumnos y el tiempo limitado con que se cuenta para desarrollar los contenidos, conspiran contra una utilización más provechosa de las instancias de evaluación. Asimismo, existe entre los docentes una creencia generalizada –aunque no explícita– de que a nivel superior puede soslayarse el carácter formativo de la evaluación sin que por ello se vea perjudicada la calidad educativa: se da por sentado que los estudiantes poseen ya cierta autonomía para regular sus aprendizajes y que la misión del docente es, ante todo, la de proveer información disciplinar, por lo general de manera expositiva, para luego certificar que los alumnos han alcanzado los objetivos de conocimiento mediante el empleo de herramientas de evaluación, que requieren respuestas más o menos rutinarias y mecánicas.

En el marco del proyecto de investigación y desarrollo MEMFI (Mejoramiento de la Enseñanza de la Matemática en la Formación del Ingeniero), en el ámbito de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la FRBA-UTN durante 2011, comenzamos a analizar de qué manera podría enriquecerse la instancia de la evaluación, de modo que tuviera una incidencia positiva sobre el proceso educativo. Para ello realizamos una experiencia inicial que consistió en trabajar sobre la devolución de la evaluación, utilizándola como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, bajo el supuesto de que el alumno, al rehacer su examen a partir de los comentarios que pudiera realizar el docente sobre sus aciertos, errores y dificultades, tiene aún oportunidad de continuar reorganizando los contenidos en su esquema cognitivo (DEL PUERTO y SEMINARA, 2013a).

Durante 2012 nos propusimos continuar indagando sobre el proceso de evaluación, abordando la evaluación continua, tan poco frecuente en el ámbito de la educación superior. Para ello empleamos varias técnicas no tradicionales, buscando asegurar un monitoreo continuo de los aprendizajes, así como el *feedback* necesario, tanto para los alumnos como para los docentes, para enriquecer y direccionar apropiadamente los procesos de enseñanza/aprendizaje (DEL PUERTO y SEMINARA, 2012 y 2013b).

Durante 2013 integramos ambas líneas de trabajo y aplicamos, en un mismo curso de Álgebra y Geometría Analítica, técnicas de evaluación continua, devolución de la evaluación, trabajo cooperativo y apoyo pedagógico a través del aula virtual, con el fin de realizar un seguimiento constante del progreso de los alumnos, que permitiera retroalimentar el proceso de manera oportuna. En el presente trabajo describimos esta experiencia.

2. FUNDAMENTACIÓN

En el nivel superior es frecuente considerar la evaluación como una instancia final en el proceso educativo. Se la relega a cumplir casi exclusivamente un papel de acreditación y certificación, dejando de lado su valiosa función como proveedora de información continua sobre la marcha de los aprendizajes y sobre la efectividad de los recursos seleccionados por los docentes.

En el marco del paradigma actual de enseñanza y aprendizaje, la evaluación constituye una actividad sistemática que debe estar integrada al proceso educativo, con la finalidad de contribuir a su optimización, proporcionando la información necesaria para mejorar ese proceso, reajustando métodos y recursos, y orientando a alumnos y docentes en la toma de decisiones.

El elevado número de alumnos por curso –que dificulta el seguimiento individual– así como los escasos márgenes de tiempo con que se cuenta para el desarrollo de los contenidos previstos, llevan a que, por lo general, en el ámbito universitario no se evalúen los procesos de aprendizaje sino que se obtenga la calificación de los alumnos exclusivamente mediante evaluaciones parciales y finales, desaprovechando la rica información que provee una evaluación periódica, así como el trabajo que podrían realizar los alumnos sobre sus propios errores.

118

Como docentes nos preguntamos cómo conciliar una evaluación continua e integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje con la realidad presente en nuestras aulas.

Una posibilidad, sugerida por algunos autores, como Angelo y Cross (1993), Camilloni (2004) y Morales Vallejo (2010), es la de utilizar técnicas de evaluación frecuente, de pequeñas unidades, que resulten de aplicación rápida y de corrección sencilla. Administradas periódicamente, estas actividades permiten un monitoreo continuo del proceso, aun con un elevado número de alumnos, y permiten introducir cambios oportunos en caso de advertir resultados que se alejen de los objetivos planteados.

Otra sugerencia es otorgarle un carácter formativo a la evaluación sumativa. Al respecto, Morales Vallejo (2010) señala:

El carácter formativo de la evaluación sumativa habitual dependerá del *feedback* o información de retorno que demos a nuestros alumnos, cómo corregimos y comunicamos resultados, etc. [...] si nos lo proponemos, toda evaluación sumativa puede (y ciertamente debería) ser también formativa.

Por su parte Carlino (2003), Gil Pérez y de Guzmán (1993) y Tesdesco (2007), entre otros autores consultados, proponen una reescritura del examen como modo de sacar un mayor provecho de las evaluaciones que se utilizan para acreditar, enfatizando que el estudiante, con su examen delante, se manifiesta más abierto y participativo.

Siguiendo estas ideas, nos propusimos enriquecer las instancias de evaluación en nuestros cursos de Álgebra y Geometría Analítica, multiplicando a lo largo del período de clases las oportunidades de evaluación en pequeñas unidades, además de la asistencia permanente a través del aula virtual en cuyos foros los alumnos podían compartir y discutir sus dudas. Asimismo, con respecto a la evaluación sumativa, decidimos proponer a los alumnos reescribir el examen una vez que este fuera devuelto por los docentes.

3. LA EXPERIENCIA

En el transcurso del primer cuatrimestre de 2013 nos propusimos hacer un uso provechoso de las instancias de evaluación, trascendiendo la función de acreditación. Para ello, diseñamos en primer lugar una serie de actividades breves, para evaluación continua, que serían respondidas, algunas en forma individual y otras en forma grupal, por nuestros alumnos de Álgebra y Geometría Analítica al terminar el tratamiento de cada tema relevante del programa. Las mismas eran rápidamente corregidas, devueltas y discutidas en clase para obtener lo antes posible una «fotografía» del estado de conocimiento de los estudiantes con respecto a los contenidos en cuestión, que permitiera introducir de manera oportuna las modificaciones necesarias en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Algunas de estas actividades, inspiradas en las *Classroom Assessment Technics (CAT's)* y sugeridas por Angelo y Cross (1993), consistieron en solicitar a los alumnos que seleccionaran la respuesta correcta de una serie de ítems de opción múltiple; que encontraran y corrigieran los errores en un desarrollo; que proporcionaran ejemplos de la vida diaria relacionados con ciertos conceptos geométricos; que, partiendo de un listado de afirmaciones, demostraran las verdaderas y proporcionaran contraejemplos para las falsas; que formularan preguntas referidas a un listado de conceptos para incluir en un posible examen; que analizaran un video publicado en el aula virtual y contestaran una serie de preguntas; que completaran un desarrollo teórico, etcétera. En los cuadros 1a y 1b se presentan algunos ejemplos concretos.

CUADRO 1a

Algunas de las actividades de evaluación propuestas a los alumnos

Actividad 13

Trabajando en grupos de no más de 4 alumnos, completar las líneas punteadas:

La ecuación de 2.º grado en 2 variables representada geoméricamente.....
y puede escribirse en forma matricial como:

$$\begin{pmatrix} x & y \end{pmatrix} \begin{pmatrix} \dots & \dots \\ \dots & \dots \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} \dots & \dots \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + F = 0 \quad (1)$$

A

donde la matriz *A* debe ser una matriz, lo que implica que *A* es diagonalizable

Teniendo en cuenta que $\begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = P \begin{pmatrix} x' \\ y' \end{pmatrix}$, transponiendo se obtiene que $\begin{pmatrix} x & y \end{pmatrix} = \dots\dots\dots$

Al reemplazar en la ecuación (1) se llega a una ecuación de 2.º grado en las variables *x'* e *y'* sin término rectangular.

Para *rototrasladar* una cónica se deben hallar los λ_1 y λ_2 y los \tilde{i}' y \tilde{j}' de *A*.

La matriz *P*, que diagonaliza ortogonalmente a *A*, tiene por columnas a los.....
de modo tal que *P* resulta ser una matriz por lo que $\det(P) = \dots\dots\dots 0 \dots\dots\dots$

Para que se produzca una rotación de ejes que verifique que $P^t A P = D = \begin{pmatrix} \dots & \dots \\ \dots & \dots \end{pmatrix}$, debe ser $\det(P) = \dots\dots\dots$

La ecuación de la cónica que se obtiene en el nuevo sistema es de la forma $\lambda_1 x'^2 + \lambda_2 y'^2 + D'x' + E'y' + F' = 0$,

y como esta ecuación de 2.º grado carece de término rectangular, podemos identificar la cónica que representa, que puede ser:

- i) si $\lambda_1 = 0$ o $\lambda_2 = 0$
- ii) si λ_1 y λ_2 tienen el mismo signo
- iii) si λ_1 y λ_2 tienen signos contrarios

Se puede observar que algunas de las actividades fueron programadas en grupos. El objetivo fue promover las habilidades de interacción social y la confrontación de ideas para propiciar una más rica relación entre conceptos. El trabajo grupal resulta, en muchos casos, motivador y estimulador del ritmo de trabajo; Camilloni (2010) ha descrito brevemente estos beneficios cuando señala que: el trabajo en grupos permite a los alumnos

[...] evaluar, aceptar e intercambiar argumentos y refutar otros, justificar sus propias posiciones y propuestas, y sacar conclusiones y ponerlas a prueba ante el juicio de los demás miembros del grupo.

CUADRO 1b

Algunas de las actividades de evaluación propuestas a los alumnos

Actividad 2

En la siguiente resolución se han cometido errores. ¿Puedes descubrirlos y corregirlos?

Dada la recta $r: \begin{cases} 2x - y = z \\ -x + y - z = 2 \end{cases}$, hallar la ecuación de una recta m que corte perpendicularmente a r y que pase por el punto de intersección entre

$$s: (x, y, z) = (1, 2, 0) + \lambda(1, 1, 1) \quad \lambda \in \mathbb{R} \quad y \quad t: \frac{x-1}{2} = \frac{4-2y}{-2} = \frac{z}{3}$$

1) Se busca el vector director de la recta r mediante el producto vectorial entre las normales de los planos que la definen. Se obtiene $\vec{d}_r = (2, 3, 1)$

2) Se busca el punto de intersección entre

$$s: (x, y, z) = (1, 2, 0) + \lambda(1, 1, 1) \quad y \quad t: \frac{x-1}{2} = \frac{4-2y}{-2} = \frac{z}{3}$$

Para ello se plantea el sistema de ecuaciones

$$\begin{cases} 1 + \lambda = 2\lambda + 1 \\ 2 + \lambda = \frac{-2\lambda - 4}{-2} \\ \lambda = 3\lambda \end{cases} \quad \text{cuya solución es } \lambda = 0.$$

El punto de intersección es, entonces, $(1, 2, 0)$

3) Se busca un vector perpendicular al director de r .

Como el vector $(-3, 2, 0)$ es perpendicular a $\vec{d}_r = (2, 3, 1)$, la recta buscada es:

$$m: (x, y, z) = (1, 2, 0) + \lambda(-3, 2, 0) \quad \lambda \in \mathbb{R}$$

Actividad 9

- 1) Miren atentamente el video sobre transformaciones lineales que ha sido subido en el aula virtual, en esta misma unidad.
- 2) Hallen una base de $\text{Im}(T)$, siendo T la transformación lineal del video.
- 3) Interpreten geoméricamente el subespacio $\text{Im}(T)$ obtenido en 2).
- 4) Así como el profesor del video halla la matriz asociada a una transformación en las bases canónicas, hallen la matriz asociada a la misma transformación lineal en las bases $B = \{(1, -1, 0), (-2, 0, 1), (0, -3, 0)\}$ de \mathbb{R}^3 y $B' = \{(2, 3), (-1, 0)\}$ de \mathbb{R}^2 .

Actividad 3

Trabajando en grupos de no más de 4 alumnos, se les pide que indiquen ejemplos de la vida diaria donde se presenten:

- 1) Un par de rectas paralelas.
- 2) Dos rectas alabeadas.
- 3) Una recta paralela a un plano.
- 4) Una recta perpendicular a un plano.

Actividad 11

Trabajando en grupos de no más de 4 alumnos, se les pide que resuelvan el siguiente problema:

A comienzos del siglo XVII, el astrónomo alemán Johannes Kepler descubrió que la órbita terrestre es una elipse con el sol en uno de sus focos.

Si se sabe que la distancia máxima (D) entre la tierra y el sol es 152 millones de km y la distancia mínima (d) entre ambos es 147 millones de km:

- a) Hallen las longitudes aproximadas de los semiejes de la elipse.
- b) Hallen su ecuación, ubicando de forma conveniente los ejes cartesianos.
- c) Hallen su excentricidad;
- d) Prueben que la excentricidad verifica:

$$e = \frac{D-d}{D+d}$$

Actividad 5

Trabajando en grupos de no más de cuatro alumnos, formular por escrito dos preguntas conceptuales, de V o F, que serán incluidas en un posible parcial, incluyendo en cada una de ellas dos conceptos elegidos de entre los siguientes: «dimensión», «base», «independencia lineal», «sistema generador», «subespacio vectorial».

Se observa también que algunas de las actividades fueron realizadas con apoyo del aula virtual, utilizada en nuestros cursos como espacio complementario, como herramienta de apoyo a la educación presencial, no para reemplazar el trabajo del docente en el aula, sino para ofrecer materiales adicionales, distintos a los presentados en las clases presenciales, que resulten motivadores, innovadores y dinámicos, y propicien un aprendizaje significativo. A través del aula virtual se promueve también la comunicación fuera del espacio presencial, entre los alumnos y el docente, o entre los alumnos, mediante la utilización de foros y de mensajes a través del uso del

correo electrónico. Los alumnos pueden compartir sus puntos de vista con sus compañeros y llevar a cabo actividades requeridas por el docente, de manera individual o en grupo, según sea el caso. Desde el punto de vista del docente, la lectura diaria de los foros nos suministró información permanente sobre el estado de conocimiento de los alumnos y sus errores más frecuentes; así, el aula virtual ofreció una instancia adicional de evaluación informal.

Con la información recogida se confeccionó una planilla de seguimiento (cuadro 2).

CUADRO 2
Planilla de seguimiento

Alumno	Unidad 1			Unidad 2	Unidad 3		Unidad 4	Desempeño en clase y aula virtual	Nota parcial A
	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6	Actividad 7		

122

En la planilla constaba el desempeño de cada alumno en cada una de las actividades, además de una valoración de su participación en clase y las calificaciones en las evaluaciones sumativas. Esto nos permitió tener información continua acerca de la marcha de los aprendizajes de cada uno y nos ayudó a tomar decisiones a tiempo y realizar cambios metodológicos sobre la marcha cuando advertíamos un alto porcentaje de respuestas poco satisfactorias en alguna de las actividades. Además, a poco tiempo de comenzar las clases, pudimos tener un conocimiento personalizado de nuestros alumnos, sus modos de trabajo, algunas de sus debilidades, etc., a pesar de contar con un grupo cercano a los 40 discentes.

Además de este monitoreo continuo, en la instancia de evaluación sumativa al promediar la cursada, se procedió a la devolución de la evaluación: el examen fue devuelto a los estudiantes a la clase siguiente con los errores simplemente marcados, sin corregir, para que tuvieran la oportunidad de rehacerlo en clase en forma individual, a partir de las indicaciones del docente, y reflexionando sobre sus propios errores. Se promediaron en forma ponderada las calificaciones obtenidas en ambas entregas, y después de la segunda entrega se realizó, también en clase, la resolución completa del examen en forma colaborativa, y con discusión y puesta en común de los aspectos más relevantes.

CUADRO 3 Encuesta de opinión

Estimado alumno:

Queremos hacerte algunas preguntas con respecto a la cursada de Álgebra y Geometría Analítica del cuatrimestre que acaba de finalizar. Como habrás observado, se introdujeron algunos elementos novedosos que deseamos evaluar, para seguir mejorando nuestra labor docente. Elige una respuesta entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) a los siguientes ítems:

Con respecto al aula virtual:					
¿Te resultó útil?	1	2	3	4	5
¿Los materiales te resultaron interesantes?	1	2	3	4	5
¿Consultaste los resultados de las actividades?	1	2	3	4	5
¿Utilizaste con frecuencia los foros de consulta?	1	2	3	4	5
Con respecto a las actividades de evaluación que realizamos periódicamente					
¿Te ayudaron a mantenerte al día con los temas?	1	2	3	4	5
¿Te sirvieron para entender mejor los conceptos?	1	2	3	4	5
¿Te sirvieron para complementar las prácticas?	1	2	3	4	5
¿Te permitieron detectar tus propios errores?	1	2	3	4	5
¿Te permitieron detectar que no comprendías un tema?	1	2	3	4	5

Si quieres agregar algún comentario, nos será de suma utilidad

.....

.....

.....

¡Te agradecemos la colaboración!

Al finalizar el período de cursada se efectuó una encuesta entre los alumnos (cuadro 3), para conocer su valoración sobre las innovaciones introducidas en la modalidad de trabajo.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Cada una de las actividades de evaluación periódica era corregida antes de la clase siguiente, y se enviaba a los alumnos un mensaje comentando los resultados.

Según el porcentaje de respuestas satisfactorias obtenido en cada actividad, se decidía si era necesario una nueva explicación del tema, una aclaración sobre algunos detalles, realizar alguna actividad complementaria, o si era posible seguir adelante con el desarrollo de los contenidos sin detenernos en el tema ya evaluado. En el cuadro 4 se observa un ejemplo de informe de resultados.

CUADRO 4

Una de las actividades y el informe de los resultados enviado a los alumnos

Actividad 12

Para cada una de las superficies que aparecen en el video de «Superficies cuádricas» subido al aula virtual, debes indicar en el siguiente cuadro: la ecuación de la superficie, el nombre de las curvas que se obtienen como secciones, y el nombre de la superficie.

Ecuación	Secciones rojas	Secciones verdes	Secciones azules	Nombre de la superficie
1)				
2)				
3)				
4)				
5)				
6)				
7)				

Indica la ecuación de los planos con los que se obtienen cada una de las curvas mencionadas anteriormente, en los siguientes casos:

Superficie 2), secciones azules:

Superficie 5), secciones rojas:

Superficie 7), secciones verdes:

Resultado:

Esta actividad fue calificada mediante la siguiente escala: bien, regular, mal y ausente. Se obtuvieron los siguientes resultados: Bien: 47% (22 alumnos). Regular: 11% (5 alumnos). Ausentes: 42% (20 alumnos).

La mayoría de los alumnos que entregaron la actividad respondieron correctamente, pero cabe aclarar que en las cuádricas 5) y 7) se observa en el video que hay secciones donde se obtienen 2 rectas que se cortan y la mayoría de los alumnos no las tuvieron en cuenta. Otro error que cometieron fue en el inciso b) donde en la superficie 5) consideraron que al intersectar con planos de la forma $x = k$ ($y^2/3 - z^2/4 = k^2$), se obtienen hipérbolas, para todo k , sin observar que para $k = 0$ se obtienen 2 rectas que se cortan.

En la clase que viene haremos una puesta en común sobre los detalles de las respuestas a esta actividad.

124

Con respecto a la devolución de la evaluación, en la primera instancia de la evaluación sumativa un 24% de los alumnos resultó aprobado. De ellos, un 73% logró mejorar su calificación cuando a la clase siguiente se les devolvió la evaluación con los errores marcados, y se los invitó a rehacerla individualmente teniendo en cuenta esas marcas, permitiéndoles trabajar sobre sus propias equivocaciones. Un 6,5% de los alumnos que no habían alcanzado la calificación mínima en la primera instancia de evaluación, resultó aprobado con la devolución.

En la encuesta final se requirió a los alumnos que respondieran en una escala entre 1 y 5, sobre la utilidad del aula virtual y su opinión sobre

la evaluación periódica. Promediando las respuestas obtenidas, resultaron todos los promedios cercanos a 4, revelando un alto acuerdo de los estudiantes con la utilidad de las innovaciones introducidas, salvo el ítem referido a frecuencia en el uso de los foros de consulta, donde el promedio resultó ligeramente superior a 2,5, coincidiendo con nuestra observación de que la participación en esos espacios no resultaba masiva.

A través de esta experiencia, en la que confluyen varias formas de enriquecer la evaluación, así como el uso complementario del aula virtual, deseamos mostrar que es posible compatibilizar los ajustados cronogramas de trabajo en el aula universitaria y los cursos masivos con un esquema de evaluación periódica que no requiere demasiado trabajo extra para el docente, y que permite un monitoreo constante de la calidad de los aprendizajes que realizan nuestros alumnos, de manera de poder realizar ajustes en el momento oportuno.

La actividad de rehacer el examen, por su parte, resultó una instancia de trabajo en que los alumnos podían aún seguir completando sus esquemas cognitivos al trabajar sobre sus propios errores, superándose así el carácter terminal que suele darse a las evaluaciones sumativas en el nivel superior.

El objetivo de todas estas acciones es, en definitiva, producir una retroalimentación positiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que sea percibida, siguiendo a Anijovich y González (2011) como:

- [...] un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a:
- Comprender sus modos de aprender.
 - Valorar sus procesos y resultados.
 - Autorregular su aprendizaje.

Creemos, en definitiva, que es posible una evaluación más rica a nivel superior, que provea de la información imprescindible para redirigir de manera efectiva las acciones didácticas de los docentes y ayude al alumno de las materias básicas a autorregular sus aprendizajes, puesto que su autonomía se encuentra aún en ciernes y es parte de los objetivos de su formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGELO, T. y CROSS, P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- ANIJOVICH, R. y GONZÁLEZ, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- CAMILLONI, A. (2004). «Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes». *Quehacer Educativo*, año XIV, n.º 68, pp. 6-12.
- (2010). «La evaluación de trabajos elaborados en grupo», en R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós, pp. 151-76.
- CARLINO, P. (2003). «Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada a pie de página». *Cultura y Educación*, vol. 15, n.º 1, pp. 81-96.
- DEL PUERTO, S. y SEMINARA, S. (2012). «Una experiencia de evaluación continua en la universidad». Actas del XVII Encuentro Nacional sobre Enseñanza de Matemática en carreras de Ingeniería (EMCI) Nacional y IX EMCI Internacional, Buenos Aires, Argentina.
- (2013a). «Devolución de la evaluación: una experiencia innovadora en el aula de Matemática en el nivel superior». *Revista Premisa*, año 15, n.º 57, pp. 3-13.
- (2013b). «Experiencias innovadoras en evaluación. Reporte de investigación». Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa (RELME) 27. Buenos Aires, Argentina. Inédito.
- GIL PÉREZ, D. y DE GUZMÁN, M. (1993). «La necesidad de innovaciones en la evaluación», en *Enseñanza de las ciencias y la Matemática. Tendencias e innovaciones*, Parte II.4. OEI, Popular. Disponible en www.oei.org.co/oeivirt/ciencias.pdf.
- MORALES VALLEJO, P. (2010). «La evaluación formativa», en *Ser profesor: una mirada al alumno*, 2.ª edición, capítulo II, pp. 33-90. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Disponible en: www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf.
- TEDESCO, F. (2007). «Devolución: instancia de aprendizaje». *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/1904Tedesco.pdf.

EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES EN UNA RED SOCIAL EN LÍNEA. UN ESTUDIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jorge García-González*

SÍNTESIS: Los sistemas que guardan a lo largo del tiempo las interacciones entre los estudiantes y los profesores son una auténtica mina de oro que nos permite predecir el rendimiento académico de los alumnos. Gracias a esta anticipación, el personal docente puede detectar fallos en el sistema de enseñanza-aprendizaje y mejorar la eficiencia, la objetividad y la transparencia del proceso de evaluación. Para llevar a cabo esta investigación, 183 alumnos del primer curso de grado en Ciencias del Deporte, de la Universidad Politécnica de Madrid, utilizaron una red social en línea, desarrollada con *software* libre, como entorno virtual de aprendizaje de la asignatura de Estadística y TIC. Durante el cuatrimestre se analizaron las más de 65.000 actividades realizadas por los estudiantes para mejorar su proceso de evaluación y crear las bases de un sistema experto que apoye, en un futuro, esta labor del personal docente.

Palabras clave: redes sociales en línea; *software* libre; formación en línea; evaluación educativa.

AVALIAÇÃO EDUCATIVA DOS ESTUDANTES EM UMA REDE SOCIAL EM LINHA. UM ESTUDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SÍNTESE: Os sistemas que, ao longo do tempo, projetam as interações entre estudantes e professores são uma autêntica mina de ouro que nos permite prever o rendimento acadêmico dos alunos. Graças a esta antecipação, o pessoal docente pode detectar falhas no sistema de ensino-aprendizagem e melhorar a eficiência, a objetividade e a transparência do processo de avaliação. Para levar a cabo esta pesquisa, 183 alunos do primeiro curso de grau em Ciências do Esporte, da Universidade Politécnica de Madrid, utilizaram uma rede social em linha, desenvolvida com *software* livre, como entorno virtual de aprendizagem da disciplina de Estatística e TIC. Durante o quadrimestre analisaram-se as mais de 65.000 atividades realizadas pelos estudantes para melhorar seu processo de avaliação e criar as bases de um sistema experto que apoie, no futuro, este trabalho do pessoal docente.

Palavras-chave: redes sociais em linha; *software* livre; formação em linha; avaliação educativa.

*Profesor titular en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid, España.

EDUCATIONAL EDUCATION OF STUDENTS IN AN ONLINE NETWORK. A STUDY IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: *The systems that keep interactions over time between students and teachers are a representative value source that allows us to predict the school performance of the students. Thanks to this anticipation, the teaching staff might detect failiures in the teaching-learning system and improve the efficiency, the objectivity and transparency in the evaluating process. To carry out this investigation, 183 students of Sports Sciences Degree in first level, in the University Politecnica de Madrid, used an online social network, developed with free software, as a learning virtual environment in Statistics subjects and ITC. During the first term more than 65.000 student activities were analyzed to improve their evaluation process and create the basis of an expert system that will give support, in a future to this teaching work.*

Keywords: *online social network; free software; online training; educational evaluation.*

1. INTRODUCCIÓN

128

1.1 LAS TRAMPAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Según Diekstra (2013), las escuelas son necesarias porque crean una comunidad de personas que viven y trabajan juntas, algunas de las cuales pueden llegar a dirigir la sociedad. La educación universitaria tiene, entre otras funciones, la obligación de formar actitudes que cimenten naciones sanas (HEYNEMAM, 2007), por lo que las conductas académicas deshonestas son un problema para el sistema educativo y el fraude lo es para toda la sociedad (DEANDREA y OTROS, 2009).

Los escándalos de corrupción de algunas grandes empresas han centrado la atención en la eticidad del comportamiento de los líderes empresariales y en la importancia de la educación para formar a los líderes del futuro (RAKOVSKI y LEVY, 2007), y el proceso de enseñanza-aprendizaje nos da mecanismos para revertir esas influencias poderosas (HEYNEMAN, 2004).

La situación actual educativa tiene todavía mucho para mejorar ya que, según Moffatt (citado por WHITLEY, 1998), hacer trampas en la universidad es algo tan natural como respirar y una habilidad académica tan importante como la lectura, la escritura o la matemática. Pero las actitudes no quedan circunscriptas a los centros educativos: varios estudios sugieren que los estudiantes universitarios que tienen conductas académicas deshonestas trasladarán esos comportamientos a sus futuros lugares de trabajo (GRIMES, 2004; LAWSON, 2004; NONIS y SWIFT, 2001; SMITH y OTROS, 2002).

La razón más importante que tienen los alumnos para hacer trampas, según Simkin y McLeod (2010), es el deseo de estar en los primeros puestos en las clasificaciones. Este comportamiento deshonesto, estudiado en la mayoría de las investigaciones incluye, entre otras actitudes, copiar en los trabajos, en las tareas asignadas y en los exámenes.

Según los resultados de Fass (1990), el porcentaje de alumnos que reconoció haber tenido actitudes deshonestas aumentó del 23% en 1940 al 84% en 1982. Para una estimación mucho más objetiva, Whitley (1998) realizó una revisión de varias decenas de estudios de investigación que analizaban las trampas. El resultado que obtuvo fue que el 70,4% de los alumnos entrevistados había tenido actitudes deshonestas. En un estudio más actual, Rakovski y Levy (2007) obtuvieron un valor similar (70%).

Otras investigaciones han confirmado que alrededor de un 75% del alumnado ha hecho trampas alguna vez durante su etapa universitaria, (BAIRD, 1980; CHAPMAN y OTROS, 2004; KIDWELL, WOZNIAK y LAUREL, 2003).

Algunos investigadores como Klein y otros (2007) han obtenido resultados más abultados, detallando que más del 86% de los estudiantes universitarios habían hecho trampas. Además, es importante conocer la tendencia, desde un punto de vista histórico, ya que el fraude cometido por los alumnos aumenta con los años (PARK, 2003; RAKOVSKI y LEVY, 2007; SIMKIN y MCLEOD, 2010).

Para establecer una referencia dentro del territorio español, analizamos los resultados conseguidos por Blanch-Mur, Rey-Abella y Folch-Soler (2006) que confirman que los alumnos españoles no difieren mucho de los de otros países a la hora de copiar en los exámenes, plagiar trabajos o utilizar material de internet como si fuera propio, aunque ellos no lo juzgan como conductas especialmente graves. Cabe destacar que el estudio encontró que un 68% de los estudiantes analizados confirmaron que en algún momento de la carrera tuvieron una conducta deshonestas.

Es importante reconocer que aunque casi todos los estudiantes saben que realizar actividades deshonestas está mal (MCCABE, BUTTERFIELD y TREVIÑO, 2006), después de valorar los beneficios y el riesgo, la mayoría decide hacer trampas (CHAPMAN y OTROS, 2004; DEANDREA y OTROS, 2009; Park, 2003).

También hay que tener en cuenta que las nuevas tecnologías pueden promover un aumento aun mayor de las conductas deshonestas (CHAPMAN y OTROS, 2004; PARK, 2003), y que además, según Salaway, Caruso y Nelson

(2007) el nivel tecnológico medio de los profesores es muy inferior al de los alumnos, lo que dificulta la lucha contra este tipo de actitudes.

Eastman, Eastman e Iyer (2008) llegaron a la conclusión de que las actitudes deshonestas de los alumnos deben ser un problema importante a tratar por los profesores, por lo que parece estar fundamentada la búsqueda de un método de evaluación más objetivo que reduzca la cantidad de trampas que puedan realizar los estudiantes.

1.2 EDUCACIÓN Y LAS REDES SOCIALES EN LÍNEA

Durante las últimas dos décadas han cambiado drásticamente nuestras fuentes de información y las formas en que nos comunicamos, pero en nuestras escuelas, los profesores, el personal de administración y servicios, y el método de enseñanza solo han cambiado superficialmente (DAVIDSON y GOLDBERG, 2009).

Según la Comisión Europea, está claro que las competencias digitales desempeñan un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que las TIC tienen que implementarse, dentro de lo posible, en nuestras clases (EUROPEAN COMMISSION, 2008).

130

Las nuevas tecnologías permiten a los estudiantes flexibilidad para realizar sus tareas, la oportunidad de expresar sus ideas, la elección del material que quieren estudiar con detenimiento y la opción de compatibilizar sus estudios con el trabajo (MASON, 2006).

La mayoría de los alumnos universitarios prefieren comunicarse con sus profesores por correo electrónico (CARNEVALE, 2006) y según el estudio realizado por Legg y Wilson (2009) solo hace falta enviar un mensaje por este medio, antes de comenzar la asignatura, para aumentar la motivación y la retención de los alumnos.

Las redes sociales en línea son un fenómeno muy importante que ha cambiado la forma que tienen las personas de comunicarse e interactuar (CHEUNG y LEE, 2010). Las relaciones sociales que establecen los jóvenes a través de internet han llegado a ser una de las actividades más importantes de sus vidas, a las que le dedican gran cantidad de tiempo (GEMMILL y PETERSON, 2006). Siguiendo la misma tendencia, el uso de las redes sociales en línea entre los estudiantes universitarios crece (JUNCO, HEIBERGERT y LOKEN, 2011).

Según Mori (2007), el 94% de los estudiantes de grado en el Reino Unido ha utilizado alguna vez Facebook. Moore y McElroy (2012) obtuvieron que el 93% del alumnado de Estados Unidos tiene Facebook, mientras que los datos publicados por Eurostat confirman que el 89% de los estudiantes universitarios españoles han accedido a alguna red social en línea en los últimos tres meses (UNIÓN EUROPEA, 2013).

Considerando la gran cantidad de estudiantes que ya están registrados en Facebook, no podemos ignorar el potencial que tiene como herramienta educativa (BOSCH, 2009; MADGE y OTROS, 2009), aunque varios estudios confirman que se utiliza en muy pocas ocasiones como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (HEW, 2011).

Por otra parte, Yu y otros (2010) llegaron a la conclusión de que era apropiado utilizar las redes sociales en línea como Facebook para diseñar actividades de aprendizaje y prácticas que incrementen las interacciones entre los estudiantes favoreciendo la socialización. En cuanto a su uso académico, Facebook puede ser utilizada como una herramienta para mejorar la comunicación entre profesores y alumnos (BOSCH, 2009; GINER-PONS, BLAZQUEZ-FERRER y MANEZ-ALINO, 2011).

Después de esta revisión, queda justificado que las redes sociales en línea puedan ser la mejor opción para crear un entorno amigable que permita a los estudiantes universitarios comunicarse con sus profesores y compañeros, obteniendo una evaluación más objetiva y transparente, en base al análisis de todas las actividades realizadas durante el desarrollo del período lectivo.

1.3 ANÁLISIS DE DATOS Y EVALUACIÓN

Cheung y otros (2011) afirmaron que la popularidad de una red social en línea es altamente demostrable por el número de personas que la utilizan y por la cantidad de actividades registradas, de modo que el aumento en la popularidad de Facebook, proporciona un contexto muy importante para poder analizar las interacciones sociales de sus usuarios (TAZGHINI, y SIEDLECKI, 2013).

Es muy importante tener en cuenta la cantidad de información que se puede extraer al analizar el comportamiento de los usuarios de las redes sociales en línea. Después de estudiar los elementos que habían sido aprobados por varias personas en Facebook, Kosinski, Stillwell y Graepel (2013) fueron capaces de predecir cierta información personal, como la edad, el género,

la orientación sexual, el color de su piel, su tendencia política y religiosa, su nivel de inteligencia y de felicidad, si sus padres estaban separados e incluso si consumían sustancias adictivas. En otro estudio realizado por Banu y Ravanan (2012) los estudiantes contestaron que las redes sociales en línea, además de mejorar su nivel tecnológico, les ayudaban a conocer otros puntos de vista de los problemas potenciando su creatividad.

Los sistemas que guardan a lo largo del tiempo las interacciones entre estudiantes y profesores son una auténtica mina de oro (BECK y OTROS, 2004) y pueden mejorar la eficiencia del sistema de enseñanza-aprendizaje, cubriendo una mayor parte de las necesidades individuales (MOSTOW y BECK, 2006; ROMERO y VENTURA, 2006).

Baeza-Yates (2009) sostiene que las redes sociales permiten que algunas personas influyan a otras, y que medir esa influencia es uno de los objetivos principales de la minería de datos. Además, afirma que las páginas web, como ecosistemas, contienen y generan un universo de datos –tanto provenientes del propio contenido de sus páginas y de la estructura de sus enlaces como de su uso por parte de las personas– que tienen una importancia crucial para el mejoramiento de las mismas desde un punto de vista social.

132

El rendimiento académico de los alumnos puede predecirse, con un alto porcentaje de acierto, gracias al análisis de variables como la frecuencia de las tutorías privadas con sus profesores, su nivel de atención o el número de tareas realizadas, permitiendo al personal docente identificar prematuramente las intervenciones necesarias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (BHARADWAJ y PAL, 2011; BRAY, 2007; ROMERO y OTROS, 2009; YADAV, BHARADWAJ y PAL, 2011).

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

En este estudio han participado 183 alumnos de la asignatura Estadística y TIC del primer curso de la facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad Politécnica de Madrid. Como se puede observar en el cuadro 1, colaboraron 37 mujeres (20,22%) y 146 hombres (79,78%), con una edad media de 20,39 años y una desviación típica de 2,88.

CUADRO 1
Características generales de la muestra

Composición	Curso 2009/2010 (n = 183)
Edad \pm DE	20,39 \pm 2,88
Género femenino	37 (20,22%)
Género masculino	146 (79,78%)

2.1 INSTRUMENTO

En el desarrollo de este estudio se diseñó e implementó una red social en línea, basada en *software* libre, en un servidor dedicado LAMP.

Para llevar a cabo una evaluación más objetiva de los alumnos, se almacenaron en una base de datos todas las actividades realizadas por cada uno de ellos y se instaló un componente especial para registrarlas. Además, para analizar el uso de la plataforma, se activaron diferentes programas de estadísticas en el servidor y se insertó el código de seguimiento de Google Analytics en las diferentes páginas del proyecto. Posteriormente, los datos fueron exportados de las tablas correspondientes de la base de datos para su tratamiento con Microsoft Excel 2010 y SPSS 19.

133

3. RESULTADOS

En el cuadro 2 se puede observar la cantidad de actividades realizadas por los usuarios durante el curso en el que se ha llevado a cabo este estudio. Antes de detallar más información, cabe destacar que el gran número de acciones de los alumnos confirma el éxito que ha tenido este entorno virtual de aprendizaje, superando los 65.000 registros durante las 16 semanas que ha durado el curso. Esta cifra significa que cada alumno ha realizado una media de 358,68 actividades.

Después de analizar las diferentes categorías de los registros, la petición de amistad es la mayor actividad de los usuarios, alcanzando un 36,15% de las acciones totales, seguida de la publicación de mensajes en los muros, con un 20,76%, y de las fotografías, con un 13,10%. La de menor frecuencia de uso ha sido la creación de boletines, con un 0,08% de las actividades totales, seguida de la creación de encuestas, con un 0,39% y de grupos, con un 0,49%.

CUADRO 2
Actividades realizadas en la red social en línea

Recurso	Curso 2009/2010 (% del total) (n = 183)
Actividades totales	65.638 (100%)
Boletines	52 (0,08%)
Discusiones	909 (1,38%)
Encuestas creadas	257 (0,39%)
Encuestas votadas	7496 (11,42%)
Fotos	8599 (13,10%)
Grupos creados	323 (0,49%)
Grupos seguidos	4893 (7,45%)
Mensajes privados	3270 (4,98%)
Muros	13.630 (20,76%)
Peticiones de amistad aceptadas	23.732 (36,15%)
Peticiones de amistad rechazadas	499 (0,76%)
Videos	1978 (3,01%)

Al realizar una comparación según el género de los usuarios, reflejada en el cuadro 3, se puede observar cómo las mujeres son más activas dentro de la red social, con una media de 382,76 actividades, respecto de las 352,58 generadas por los hombres, es decir, un 8,56% más.

134

La mayor diferencia se produce en las actividades de comunicación verbal, en las que las mujeres obtienen un 11,74% más de registros que los hombres, seguidas por las actividades de comunicación audiovisual, con un 9,11% de diferencia. La única categoría en la que los hombres son más activos que las mujeres es en la de aprendizaje cooperativo, en la que obtienen un 1% más de registros.

CUADRO 3
Actividades según género. Curso 2009/10

Actividades	Género	N	Media	Desviación típica	Sig.
Totales	M	37	382,76	206,04	0,475
	H	146	352,58	234,31	
De comunicación verbal	M	37	245,32	153,38	0,408
	H	146	219,55	172,29	
De comunicación audiovisual	M	37	61,92	52,98	0,594
	H	146	56,75	52,49	
De aprendizaje cooperativo	M	37	75,51	31,88	0,921
	H	146	76,27	43,92	

Al comparar por la edad de los usuarios (cuadro 4), se puede observar como los más jóvenes son más activos, alcanzando una media de 368,78 actividades por curso, un 6,69% más que los mayores con una media de 345,67. La diferencia más amplia se obtiene en las actividades de comunicación audiovisual con un 12,64% de distancia, seguida de las de comunicación verbal con un 7,91%. La única categoría de actividades en la que los mayores obtienen más registros es la de aprendizaje cooperativo, con un 0,98% más que los más jóvenes.

CUADRO 4
Actividades según edad. Curso 2009/10

Actividades	Edad (años)	N	Media	Desviación típica	Sig.
Totales	Menos de 20	103	368,78	244,78	0,499
	20 o más	80	345,67	206,86	
De comunicación verbal	Menos de 20	103	232,20	183,35	0,499
	20 o más	80	215,17	147,93	
De comunicación audiovisual	Menos de 20	103	60,78	56,35	0,385
	20 o más	80	53,96	47,13	
De aprendizaje cooperativo	Menos de 20	103	75,80	39,67	0,905
	20 o más	80	76,54	44,40	

Si se analizan las actividades de comunicación detalladamente, podemos ver cómo la mayor diferencia entre los distintos géneros (cuadro 5) se obtiene en la cantidad de mensajes enviados, donde las mujeres alcanzan un 75,31% más que los hombres. Las mujeres vuelven a dominar la cantidad de peticiones de amistad enviadas, con un 13,60% más. En la cantidad de muros publicados, son los hombres los que registran un volumen mayor, con una media de 74,92 publicaciones sobre 72,73 de las mujeres, es decir un 3,01% más. La diferencia crece a favor de los hombres hasta un 42,86% en la cantidad de peticiones de amistad rechazadas.

CUADRO 5
Actividades de comunicación verbal según género. Curso 2009/10

	Género	N	Media	Desviación típica	Sig.
Mensajes enviados	M	37	27,19	31,63	0,020
	H	146	15,51	25,76	
Muros publicados	M	37	72,73	120,59	0,919
	H	146	74,92	115,91	
Peticiones de amistad enviadas	M	37	143,38	56,06	0,141
	H	146	126,21	64,73	
Peticiones de amistad rechazadas	M	37	2,03	4,51	0,641
	H	146	2,90	11,19	

Si se comparan las mismas actividades en los diferentes grupos según la edad, podemos observar cómo los más jóvenes publican un 13,73% más mensajes en los muros, envían 5,69% más peticiones de amistad y también rechazan más peticiones para tener nuevos amigos, un 87,43%. Los mayores, por el contrario, envían más mensajes privados, aunque con una cifra ligeramente superior (6,98%) a la de los más jóvenes.

CUADRO 6
Actividades de comunicación verbal según edad. Curso 2009/10

	Edad (años)	N	Media	Desviación típica	Sig.
Mensajes enviados	Menos de 20	103	17,34	28,84	0,768
	20 o más	80	18,55	25,50	
Muros publicados	Menos de 20	103	78,63	123,49	0,586
	20 o más	80	69,14	107,45	
Peticiones de amistad enviadas	Menos de 20	103	132,81	64,38	0,450
	20 o más	80	125,66	62,08	
Peticiones de amistad rechazadas	Menos de 20	103	3,43	12,71	0,293
	20 o más	80	1,83	5,42	

En el cuadro 7 se puede observar la distribución de las actividades de comunicación audiovisual según el género de los alumnos. Las mujeres publican una media de 49,24 fotografías por curso y los hombres 46,42, un 6,07% más. En cuanto al número de videos, las mujeres publican una media de 12,68 por 10,34 de los hombres, es decir, un 22,63% más.

136

CUADRO 7
Actividades de comunicación audiovisual según género. Curso 2009/10

	Género	N	Media	Desviación típica	Sig.
Fotografías	M	37	49,24	41,81	0,744
	H	146	46,42	48,07	
Videos	M	37	12,68	14,61	0,334
	H	146	10,34	12,73	

Si la distribución de las actividades de comunicación audiovisual la realizamos por los diferentes grupos de edad (cuadro 8), se puede observar cómo los alumnos más jóvenes publican mayor cantidad de fotografías y videos, en concreto un 14,57% más en el primer caso, y un 4,55% en el segundo.

CUADRO 8
Actividades de comunicación audiovisual según edad. Curso 2009/10

	Edad (años)	N	Media	Desviación típica	Sig.
Fotografías	Menos de 20	103	49,76	51,58	0,365
	20 o más	80	43,43	39,78	
Videos	Menos de 20	103	11,02	13,01	0,806
	20 o más	80	10,54	13,34	

Respecto de las actividades de aprendizaje cooperativo distribuidas según el género (cuadro 9), los hombres crean más boletines, discusiones y grupos, y también se apuntan a más grupos creados por otros usuarios. Por el contrario, las mujeres crean mayor cantidad de encuestas y participan más en ellas.

CUADRO 9
Actividades de aprendizaje cooperativo según género. Curso 2009/10

	Género	N	Media	Desviación típica	Sig.
Boletines	M	37	0,65	2,10	0,200
	H	146	0,19	0,76	
Discusiones	M	37	4,68	6,72	0,811
	H	146	5,04	8,64	
Encuestas creadas	M	37	1,70	1,79	0,181
	H	146	1,33	1,43	
Encuestas votadas	M	37	43,54	21,70	0,440
	H	146	40,31	22,94	
Grupos creados	M	37	1,49	2,08	0,456
	H	146	1,84	2,64	
Grupos seguidos	M	37	23,46	11,92	0,333
	H	146	27,57	25,02	

En el cuadro 10 se pueden observar las actividades de aprendizaje cooperativo según el grupo de edad. Los resultados nos muestran cómo los más jóvenes crean más discusiones y encuestas y participan más en ellas, mientras que los de mayor edad crean mayor cantidad de boletines y grupos y siguen más los grupos creados.

CUADRO 10
Actividades de aprendizaje cooperativo según edad. Curso 2009/10

	Edad (años)	N	Media	Desviación típica	Sig.
Boletines	Menos de 20	103	0,13	0,36	0,066
	20 o más	80	0,49	1,71	
Discusiones	Menos de 20	103	5,30	9,54	0,537
	20 o más	80	4,54	6,30	
Encuestas creadas	Menos de 20	103	1,56	1,59	0,108
	20 o más	80	1,20	1,39	
Encuestas votadas	Menos de 20	103	41,28	22,33	0,829
	20 o más	80	40,55	23,25	
Grupos creados	Menos de 20	103	1,55	2,64	0,202
	20 o más	80	2,04	2,38	
Grupos seguidos	Menos de 20	103	25,97	18,81	0,610
	20 o más	80	27,73	27,59	

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las mejores opciones para reducir las actitudes deshonestas de los alumnos y realizar un proceso de evaluación más objetivo y transparente es monitorizar cada una de las aportaciones que realizan los estudiantes durante el desarrollo del curso.

Al menos nueve de cada diez estudiantes universitarios de la Unión Europea utilizan las redes sociales en línea, por lo que una de las mejores formas de estudiar las interacciones que tienen lugar entre los profesores y los alumnos es utilizar una red social en línea como entorno virtual de aprendizaje.

El análisis de los registros generados por la red social en línea permite a los profesores predecir el rendimiento de los alumnos antes de realizar la evaluación, por lo que es muy importante su utilización para detectar a aquellos estudiantes que necesiten un mayor apoyo para conseguir los objetivos propuestos.

Los estudiantes más jóvenes realizan más actividades de comunicación verbal y audiovisual como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

138

Las mujeres también presentan una actividad mayor que la de los hombres en todas las categorías, siendo esta diferencia significativa en el número de mensajes privados enviados.

La cantidad y la calidad de las aportaciones realizadas por cada alumno sirven para establecer una evaluación más objetiva y transparente.

BIBLIOGRAFÍA

- BAEZA-YATES, R. (2009). «Tendencias en minería de datos de la web». *Profesional de la Información*, 18(1), pp. 5-10.
- BAIRD, J. S. (1980). «Current trends in college cheating». *Psychology in the Schools*, 17(4), pp. 515-522.
- BANU, R. K. y RAVANAN, R. (2012). «A study on data mining in e-learning. Empowering students education through social networks-. A novel approach». International Conference on Education and e-Learning Innovations (ICEELI), pp.1-6.
- BECK, J. y OTROS (2004). «Workshop on analyzing student-tutor interaction logs to improve educational outcomes», en J. C. Lester, R. M. Vicari y F. Paraguaçu (eds.), *Intelligent Tutoring Systems*, Held at the 7th Annual Intelligent Tutoring Systems Conference, Maceio, Brazil. Lecture Notes in Computer Science, p. 909.

- BHARADWAJ, B. K. y PAL, S. (2011). «Mining educational data to analyze students' performance». *International Journal of Advance Computer Science and Applications*, 2(6), pp. 63-69.
- BLANCH-MUR, C., REY-ABELLA, F. y FOLCH-SOLER, A. (2006). «Nivel de conducta académica deshonesto entre los estudiantes de una escuela de ciencias de la salud». *Enfermería Clínica*, 16(2), pp. 57-61.
- BOSCH, T. E. (2009). «Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town». *Communicatio: South African Journal for Communication Theory and Research*, 35(2), pp. 185-200.
- BRAY, M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. París: UNESCO.
- CARNEVALE, D. (2006). «E-mail is for old people». *The Chronicle of Higher Education*, 53(7), A27-A29.
- CHAPMAN, K. J. y OTROS (2004). «Academic integrity in the business school environment: I'll get by with a little help from my friends». *Journal of Marketing Education*, 26(3), pp. 236-249.
- CHEUNG, C. M. K. y LEE, M. K. O. (2010). «A theoretical model of intentional social action in online social networks». *Decision Support Systems*, 49(1), pp. 24-30.
- CHEUNG, C. M. K., CHIU, P. y LEE, M. K. O. (2011). «Online social networks: Why do students use Facebook?». *Computers in Human Behavior*, 27(4), pp. 1.337-1.343.
- COMISIÓN EUROPEA (2008). *The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress. Commission Staff Working Document*.
- DAVIDSON, C. N. y GOLDBERG, D. T. (2009). *The future of learning institutions in a digital age*. Cambridge, MA: MIT Press. Disponible en: <http://mitpress.mit.edu/9780262513593>.
- DEANDREA, D. C. y OTROS (2009). «The relationship between cheating behavior and sensation-seeking». *Personality and Individual Differences*, 47(8), pp. 944-947.
- DIEKSTRA, R. (2013). «El aprendizaje social y emocional: las habilidades para la vida». Entrevista realizada por Elsa Punset en *Redes*, 26 de mayo. Disponible en: www.rtve.es/television/20130522/aprendizaje-social-emocional-habilidades-para-vida/669382.shtml
- EASTMAN, K. L., EASTMAN, J. K. e IYER, R. (2008). «Academic dishonesty: an exploratory study examining whether insurance students are different from other college students». *Risk Management and Insurance Review*, 11(1), 209-226.
- FASS, R. A. (1990). «Cheating and plagiarism», en W. W. MAY (ed.), *Ethics and higher education*. Nueva York: Macmillan Publishing Company and American Council on Education, pp. 170-84.
- GEMMILL, E. y PETERSON, M. (2006). «Technology use among college students: Implications for student affairs professionals». *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 43(1), pp. 280-300.
- GINER-PONS, R. M., BLAZQUEZ-FERRER, M. A. y MANEZ-ALINO, S. (2011). «Facebook as an educational tool in pharmacognosy». *Basic & Clinical Pharmacology & Toxicology*, 109, pp. 65.
- GRIMES, P. W. (2004). «Dishonesty in academics and business: A cross-cultural evaluation of student attitudes». *Journal of Business Ethics*, 49(3), pp. 273-290.

- HEW, K. F. (2011). «Students' and teachers' use of Facebook». *Computers in Human Behavior*, 27(2), pp. 662-676.
- HEYNEMAN, S. P. (2004). «Education and corruption». *Journal of Educational Development*, 24, pp. 637-648.
- (2007). «Higher education and social cohesion: Introduction to the Open File». *Prospects*, 37(3), pp. 291-92.
- JUNCO, R., HEIBERGERT, G. y LOKEN, E. (2011). «The effect of Twitter on college student engagement and grades». *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), pp. 119-132.
- KIDWELL, L. A., WOZNIAK, K. y LAUREL, J. P. (2003). «Student reports and faculty perceptions of academic dishonesty». *Teaching Business Ethics*, 7(3), pp. 205-211.
- KLEIN, H. A. y OTROS (2007). «Cheating during the college years: How do business school students compare?» *Journal of Business Ethics*, 72(2), pp. 197-206.
- KOSINSKI, M., STILLWELL, D. y GRAEPEL, T. (2013). «Private traits and attributes are predictable from digital records of human behavior». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(15), pp. 5802-5805.
- LAWSON, R. A. (2004). «Is classroom cheating related to business students' propensity to cheat in the "real world"?» *Journal of Business Ethics*, 49(2), pp. 189-199.
- LEGG, A. M. y WILSON, J. H. (2009). «E-mail from professor enhances student motivation and attitudes». *Teaching Of Psychology*, 36(3), pp. 205-211.
- MADGE, C. y OTROS (2009). «Facebook, social integration and informal learning at university: "It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work"». *Learning, Media and Technology*, 34(2), pp. 141-155.
- MASON, R. (2006). «Learning technologies for adult continuing education». *Studies in Continuing Education*, 28(2), pp. 121-33.
- MCCABE, D. L., BUTTERFIELD, K. D. y TREVIÑO, L. K. (2006). «Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action». *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), pp. 294-305.
- MOORE, K. y MCELROY, J. C. (2012). «The influence of personality on Facebook usage, wall postings, and regret». *Computers in Human Behavior*, 28(1), pp. 267-274.
- MORI, I. (2007). *Student Expectations Study*. Coventry: Joint Information Systems Committee. Disponible en: www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/studentexpectations.pdf.
- MOSTOW, J. y BECK, J. (2006). «Some useful tactics to modify, map and mine data from intelligent tutors». *Natural Language Engineering*, 12(2), pp. 195-208.
- NONIS, S. y SWIFT, C. O. (2001). «An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation». *Journal of Education for Business*, 77(2), pp. 69-77.
- PARK, C. (2003). «In other (people's) words: plagiarism by university students-literature and lessons». *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 28(5), pp. 471-488.
- RAKOVSKI, C. C. y Levy, E. S. (2007). «Academic dishonesty: perceptions of business students». *College Student Journal*, 41(2), pp. 466-481.

- ROMERO, C. y VENTURA, S. (2006). *Data mining in e-learning*. Southampton, UK: Wit Press.
- ROMERO, C. y OTROS (2009). «Evolutionary algorithms for subgroup discovery in e-learning: A practical application using Moodle data». *Expert Systems with Applications*, 36(2), pp. 1632-244.
- SALAWAY, G., CARUSO, J. B. y NELSON M. R. (2007). *The ECAR study of undergraduate students and information technology*. Boulder, CO: EDUCAUSE. Disponible en: www.educause.edu/ir/library/pdf/ers0706/rs/ERS0706w.pdf.
- SIMKIN, M. G. y MCLEOD, A. (2010). «Why do college students cheat?» *Journal of Business Ethics*, 94(3), pp. 441-453.
- SMITH, K. J. y OTROS (2002). «A structural modeling investigation of the influence of demographic and attitudinal factors and in-class deterrents on cheating behavior among accounting majors». *Journal of Accounting Education*, 20(1), pp. 45-65.
- TAZGHINI, S. y SIEDLECKI, K. L. (2013). «A mixed method approach to examining Facebook use and its relationship to self-esteem». *Computers in Human Behavior*, 29(3), pp. 827-832.
- WHITLEY, B. E. (1998). «Factors associated with cheating among college students: A review». *Research in Higher Education*, 39(3), pp. 235-274.
- YADAV, S. K., BHARADWAJ, B. K. y PAL, S. (2011). «Data mining applications: A comparative study for predicting student's performance». *International Journal of Innovative Technology and Creative Engineering*, 1(12), 13-19.
- YU, A. Y. y OTROS (2010). «Can learning be virtually boosted? An investigation of online social networking impacts». *Computers & Education*, 55(4), pp. 1.494-1.503.

POLÍTICAS DE TIC EN LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA DINÁMICA, ABIERTA Y MULTIDIMENSIONAL

Georgina Vivanco*

SÍNTESIS: el artículo reflexiona sobre las políticas de incorporación de las TIC en la educación a partir del análisis de diferentes propuestas de incorporación de las tecnologías digitales en los contextos escolares; se propone como objetivo contribuir con una visión abierta, dinámica y multidimensional dentro de una perspectiva sistémica y compleja en las políticas o programas TIC en la educación. Por otro lado, también sugiere reflexionar y explicitar la lógica que subyace a la propuesta de matriz, para facilitar la comprensión de la evaluación dinámica como elemento necesario y fundamental a introducir en los procesos de integración tecnológica en la educación.

Por la extensa dimensión del estudio, realizado a partir de un periodo de pasantía en la CEPAL-Santiago de Chile en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), se decidió dividirlo en dos partes: se postula para análisis la primera parte, relacionada con una matriz y su lógica de concepción dentro de una propuesta sistémica de incorporación de las TIC en la educación¹.

Palabras clave: políticas educativas; tecnologías educacionales; TIC; multidimensional; dinámicas.

POLÍTICAS DE TIC NA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DINÂMICA, ABERTA E MULTIDIMENSIONAL

SÍNTESE: O artigo reflete sobre as políticas de incorporaco das TICs na educao a partir da análise de diferentes propostas de incorporaco das tecnologias digitais nos contextos escolares, prope-se como objetivo contribuir com uma visão aberta, dinmica e multidimensional a partir de uma perspectiva sistmica e complexa das políticas ou programas TICs em educao. Por outro lado, sugere, também, refletir e explicitar a lógica que está na base da proposta de matriz, para facilitar a compreensão da avaliao dinmica como elemento necessário e fundamental a introduzir nos processo de integrao tecnológica na educao.

*Doctoranda en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Santiago de Chile, Chile.

¹ La segunda parte relaciona con los indicadores dinámicos de esta propuesta y su lógica de construcción.

Pela extensa dimensão do estudo, realizado a partir de um período de estágio na CEPAL-Santiago do Chile no âmbito do Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Santiago do Chile (USACH), decidiu-se dividi-lo em duas partes: postula-se para análise a primeira parte, relacionada com uma matriz e sua lógica de concepção, dentro de uma proposta sistêmica de incorporação das TIC na educação.

Palavras-chave: políticas educativas; tecnologias educacionais; TIC; multidimensional; dinâmicas.

ICT POLICIES IN EDUCATION: A DYNAMIC, OPEN AND MULTIDIMENSIONAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: The present article, which reflects upon the incorporation of ICT policies in education based on the analysis of different proposals for incorporating digital technologies in school contexts, aims to contribute to an open, dynamic and multidimensional vision in a systemic and complex perspective towards ICT policies or programs in education. On the other hand, it is also suggested to reflect and make explicit the underlying logic of the matrix proposal. Thus, it will be easier to understand the dynamic assessment as a necessary and essential element to be introduced in technological integration processes in the field of education.

Due to the size of the study, which was carried out during a period of work experience at ECLAC-Santiago de Chile within the framework of a doctoral dissertation in Educational Sciences at Universidad de Santiago de Chile (USACH), it was decided to divide it in two parts: the first part, applied for analysis, is linked to a matrix and its logic of conception in a systemic proposal of incorporating ICT in education.

Keywords: educational policies; educational technologies; ICT; multidimensional; dynamics.

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las tecnologías digitales en la educación ha ido generalmente acompañada de la promesa de que este esfuerzo contribuiría a la solución de los grandes desafíos educativos de la región. La promesa era que, al contribuir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a aumentar el acceso de la población a la educación –a través de la ampliación de la cobertura–, dichos esfuerzos debían reflejarse también en mejores logros en los aprendizajes. Ello generó una gran expectativa sobre el impacto potencial de las TIC en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, especialmente, en los rendimientos académicos de los estudiantes.

La promesa fue útil como argumento para justificar inversiones económicas significativas en el campo de la educación; sin embargo, resultó

ser desmedida y no consideró lo que se venía señalando sobre el tema. En efecto, la investigación acumulada ha permitido entender que la relación entre el uso de las TIC y el aprendizaje de asignaturas no es lineal, y que deben ser explorados modelos de estudio más complejos que consideren las diversas dimensiones presentes en esta relación. Es al respecto que se quiere reflexionar en este artículo.

Los distintos análisis que han abordado la relación entre TIC y aprendizaje no han podido hasta el momento captar toda la complejidad del fenómeno. Evidentemente se torna difícil establecer relaciones claras y directas, quizás porque se trata de un fenómeno que no debería ser fragmentado con el fin de obtener una única explicación. Ejemplo de ello es la dificultad para comprender y explicar el aporte real al aprendizaje de los estudiantes que puede ofrecer el acceso a los recursos tecnológicos, abordado como variable separada y en una relación lineal. Una mirada menos determinista, que considere una conjunción de factores que se afectan e inciden mutuamente, aportaría luces para una nueva perspectiva de análisis de los impactos de las TIC en la educación.

Tratando de contribuir en esta dirección, se propone reflexionar sobre la necesidad de otros abordajes en las políticas o programas de incorporación de las TIC en la educación; abordajes o perspectivas que logren captar la naturaleza compleja e imbricada de este fenómeno. Es por esta razón que se alerta acerca de la necesidad de crear políticas dinámicas, abiertas y multidimensionales. *Dinámicas*, en el sentido de incorporar la evaluación durante el proceso de implementación, aunque esto no excluye la posibilidad de evaluar en una modalidad estática, es decir, una evaluación *ex post* a la implementación; *abiertas*, en tanto permitan agregar y/o extraer componentes o dimensiones, pero conservando la percepción global de la problemática que demanda intervención, y *multidimensionales* porque se orientarían a diferentes dimensiones de análisis –por ejemplo, aquí se propone abordar la equidad, calidad y eficiencia–.

Este marco de reflexión, que se expone a continuación, fue el sustento del diseño de la matriz de análisis presentada por la CEPAL en el libro *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y El Caribe. Una mirada multidimensional* (SUNKEL, TRUCO y ESPEJO, 2013). A continuación se ofrece una explicitación de la lógica o perspectiva que subyace a la propuesta de incorporación de las TIC en la educación que allí se plantea.

2. NECESIDAD DE UNA VISIÓN DINÁMICA DE LA EVALUACIÓN DE POLÍTICAS TIC EN EDUCACIÓN

Existen diversos y variados estudios de propuestas y visiones, algunas que proponen modelos, como las de Selwyn (2004), UNESCO (2009) y Severin (2010); otras que abordan elementos clave a considerar, como las de Jara (2010), Sunkel y Truco (2010), e Hinostrza y Labbé (2011), entre otros. El proceso que transcurre desde la identificación de la necesidad de intervención hasta la puesta en marcha de alguna iniciativa para incorporar las TIC en los contextos educacionales, involucra diferentes y complejos momentos. Entre ellos, interesa destacar el proceso de evaluación y monitoreo de las experiencias.

Se observa que con frecuencia se formulan e implementan políticas que integran estos nuevos recursos tecnológicos en los ambientes escolares, pero sin embargo no siempre se realiza una evaluación cabal de dichas intervenciones, restringiendo así la posibilidad de construir nociones más acabadas de los efectos o impactos en los aprendizajes de los estudiantes, o en las metodologías de los docentes, o en la motivación, para mencionar solo algunos de los posibles objetos de investigación.

146

A este fenómeno se le podrían atribuir diferentes causas. Por ejemplo, que el evidente rezago educativo en nuestra región y, específicamente, de la integración de las TIC en los contextos educacionales, podría favorecer el lanzamiento de iniciativas de forma apresurada y a ciegas, sin la debida planificación de estudios que permitan evaluar y discernir de forma más precisa entre alternativas posibles. Otra causa podría ser la estrecha asociación de las iniciativas de intervención con los ciclos políticos—el período de permanencia de las administraciones gubernamentales—, lo cual implica frecuentemente la interrupción o la falta de recursos para dar continuidad a ciertos programas.

Otro aspecto importante y que complejiza los escenarios de políticas TIC en los ambientes escolares es su naturaleza imbricada y compleja. Ejemplo de ello son:

- La naturaleza diversa y la cantidad de factores que convergen en las experiencias.
- Las relaciones y dinámicas entre estos factores, que no son necesariamente de causa-efecto o relaciones lineales.
- La no correspondencia entre el ritmo de evolución y cambio de las tecnologías digitales con la estática e inercia de los contextos escolares.

Si a los supuestos idiosincráticos de las políticas públicas en nuestra región se les suma la compleja naturaleza de las políticas específicas que estamos analizando, emerge el riesgo de que estos procesos de diseños e implementaciones de políticas y programas tengan alguna o algunas de las siguientes consecuencias:

- Que resulten una simplificación de la cualidad y cantidad de los posibles componentes o factores involucrados en una política de TIC y educación.
- Que se asuman exclusivamente premisas predeterminísticas o con una supuesta relación lineal entre estos componentes.
- Que se formule una relación estática entre las etapas de las políticas, abordando específicamente la etapa de evaluación en el final del proceso, etapa donde muy a menudo escasean los recursos y/o los actores que fueron los promotores de las iniciativas.

En consecuencia, estos procesos de formulación e implementación de políticas corren el riesgo de no interpretar correctamente el cuadro de necesidades y las posibles alternativas para su superación.

Por lo anterior, aquí se introduce y enfatiza la noción de alternativas dinámicas, alternativas que sepan leer y proponer ajustes en línea, es decir, durante el proceso de implementación. Propuestas dinámicas seguramente permitirían monitorear y adecuar las alternativas diseñadas en base a las lecturas procesuales de los contextos específicos que van encontrando. Después de al menos dos décadas de experiencias e iniciativas de incorporación de las tecnologías digitales en la educación, existen evidencias de la necesidad de generar instrumentos que permitan acompañar y monitorear las dificultades que se presentan en el desarrollo de las experiencias de incorporación de las TIC en la educación.

Es cierto que las transformaciones y el impacto que provocan las TIC han afectado muchos ámbitos de la sociedad. Sin embargo, se constata que el sector educacional no ha logrado acompañar el ritmo de estas transformaciones ni ponerse a la vanguardia para definir transformaciones intencionadas que surjan en su propio seno, sino que más bien es arrastrado y trata de adaptarse y responder a las expectativas sociales de acompañar los nuevos escenarios (DUSSEL, 2010).

Se observa que los procesos de integración de las TIC en los contextos educacionales han ido acompañados de la creencia de que las TIC, per se, son portadoras de la capacidad de transformar los ambientes en que

se las introduce (VIVANCO, 2011). Si bien han tenido un impacto verdaderamente transformador y casi automático en algunos contextos sociales, esta premisa no es válida para los ambientes de aprendizaje, que se caracterizan por otras dinámicas.

Podría pensarse que no ha sido contemplada la complejidad que emerge de la articulación de factores con diversas especificidades; por ejemplo, la articulación de factores técnicos asociados a la infraestructura informática que demanda competencias informáticas, con factores pedagógicos asociados a las metodologías para el aprendizaje, además de la necesidad de materiales didácticos digitales adecuados a los currículos y las habilidades cognitivas y curriculares que se colocan en juego en todo este escenario de articulación de factores. Todo esto, atravesado por factores afectivos y motivacionales asociados a la motivación de los estudiantes y, a veces, a la resistencia de los profesores.

Ha sido necesario vivenciar diversas formas de integración para constatar la complejidad de este proceso y confirmar que las TIC son una condición necesaria pero no suficiente para transformar los ambientes de aprendizajes. A partir de aquí se plantea la necesidad de generar marcos de análisis e instrumentos que permitan evaluar los verdaderos beneficios de las experiencias de TIC en la educación, y que permitan orientar sus usos hacia un desarrollo educativo con las TIC.

148

3. ETAPAS DE LAS POLÍTICAS Y SUS POSIBLES DINAMISMOS

Para avanzar en esta dirección, se propone un marco conceptual que permita definir, diseñar, implementar y evaluar políticas y programas de incorporación de las TIC en la educación, de forma que favorezca la sistematización de las informaciones asociadas a dicho proceso, para su posterior reflexión y toma de decisión hacia posibles ajustes, reorientaciones o adecuaciones.

En la figura 1 se representa una posible forma de comprender el dinamismo entre tres momentos del proceso de formulación de las políticas públicas. Como punto de partida se plantean metas que orientan la fase del diseño, los horizontes que se perfilan como deseables y que están directamente relacionados con las emergencias sociales que se identifican. Un segundo momento sería el de la implementación, y se refiere al ajuste necesario para traducir ese horizonte deseable en acciones para una realidad concreta y específica. Por último, está la posibilidad de contrastar esos horizontes de política con los resultados de la implementación, con vistas a una evaluación del proceso.

FIGURA 1
Fases del proceso de diseño e implementación de las políticas públicas

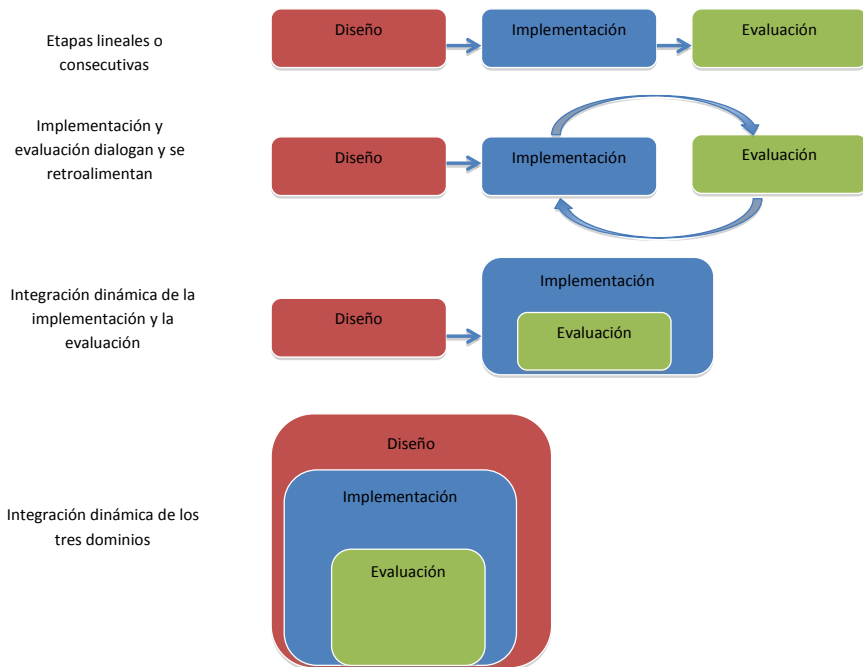


FUENTE: Elaboración propia.

Esta dinámica de las etapas de las políticas puede manifestarse cronológicamente de diferentes formas, ya sea lineal en el tiempo o con algún tipo de diálogo e interacción entre ellas. Inclusive podrían surgir algunas superposiciones de estas etapas, pudiendo llegar a una superposición total. Lo anterior correspondería a políticas con altos grados de dinamismo, donde pierde sentido la adjudicación de fases ya que estas se desdibujan, por lo que sería más pertinente referirse a los dominios de la política, debido a su naturaleza simultánea y concomitante en el tiempo.

En la figura 2 se representan algunas alternativas de modelización que podrían contribuir como referentes en el momento de formulación de políticas. La primera representa una situación de etapas estáticas, lineales o consecutivas. La segunda establece algún tipo de interacción entre la etapa de implementación y la de evaluación, y si bien están demarcadas temporalmente como separadas y consecutivas, las informaciones recolectadas durante la implementación afectan a la evaluación y viceversa, pero suceden temporalmente en diferentes momentos, lo que resulta en un lazo de ejecución y evaluación. Ya en la tercera representación aparece una integración dinámica de las etapas de implementación y de evaluación, lo que significa que no son fases separadas cronológicamente sino que sus contornos se contienen y desdibujan. Aquí comienza a surgir el fenómeno de dominio de políticas. Finalmente, la última alternativa muestra una integración total de las tres etapas conformándose los dominios.

FIGURA 2
Posibles cronologías de las fases de las políticas



150

FUENTE: Elaboración propia.

Al observar esa representación se puede notar cómo las etapas pueden ir interactuando y anidándose.

El paso de la primera opción a la cuarta puede ser interpretado como un progreso, en la medida que se exprese una mayor integración de fases, ya que las políticas en cuestión estarían en mejores condiciones de ajustarse a los imprevistos, sorpresas y dificultades propias de estos procesos de intervención.

Al centrarnos en las políticas de incorporación de las tecnologías digitales en los contextos educacionales, se evidencia la carencia de la etapa de evaluación de las diferentes experiencias, y en caso de existir, estaría más próxima a la primera opción, es decir, un diseño lineal de las fases. Sin embargo, aquí se sugieren dinámicas cercanas a la tercera alternativa representada en la figura 2.

Es importante discriminar las fases que se ejecutan, o las que no se ejecutan, y cuán lejos se estaría de aproximarse a una integración de las etapas de la política, por ser diseños más aptos a realizar ajustes de acuerdo a las necesidades específicas.

4. POLÍTICAS DINÁMICAS, ABIERTAS Y MULTIDIMENSIONALES

Se propone el concepto de *integración dinámica* para dar un sentido de contención de una fase en otra, sin que estén cerradas en sí mismas o delimitadas a priori, permitiendo ser rediseñadas y reimplementadas en función de las necesidades que van surgiendo. Este dinamismo exige que los referentes y metas definidos en el diseño estén latentes durante la implementación y la evaluación, así como también que los datos obtenidos de la evaluación de políticas permitan la readecuación del diseño y la implementación. Para lograr esta idea se propone cruzar los diferentes momentos, lo cual justifica la noción de matriz que se representa en la figura 3.

FIGURA 3
Cruce de etapas de las políticas

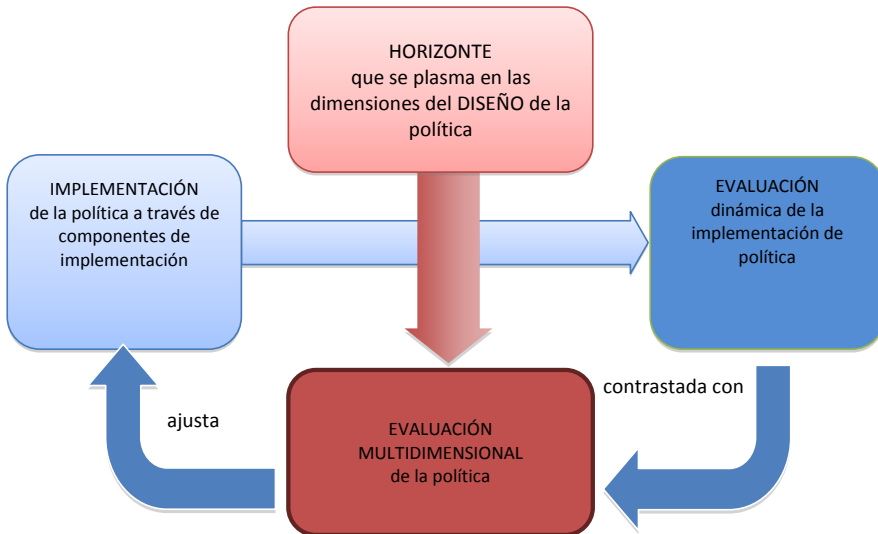


FUENTE: Elaboración propia.

Aceptar la convivencia de etapas favorece el dinamismo de las políticas, porque permite la reorientación de las decisiones de acuerdo a las dificultades que surgen permanentemente en estos procesos; resaltando que es usual que estas dificultades no sean previstas en el diseño inicial, sobre todo en campos nuevos y poco explorados como es el de la incorporación de las TIC en la educación, que además involucra –como se señaló antes– una gran cantidad de componentes con naturaleza bien diversa, lo cual lo torna susceptible a imprevistos. Sin embargo, esta convivencia de etapas no implica que los objetivos que las nordean se pierdan, sino que continúan presentes y permanecen vigentes durante la existencia completa de la experiencia en cuestión, por lo que pueden incorporar readecuaciones.

En la figura 4 se ilustra una propuesta que se desprende de esta visión dinámica de las políticas, donde se plantean cruces de las diferentes etapas, lo que resulta en latencias y evaluaciones dinámicas o transitorias.

FIGURA 4
Propuesta dinámica y multidimensional para políticas



FUENTE: Elaboración propia.

152

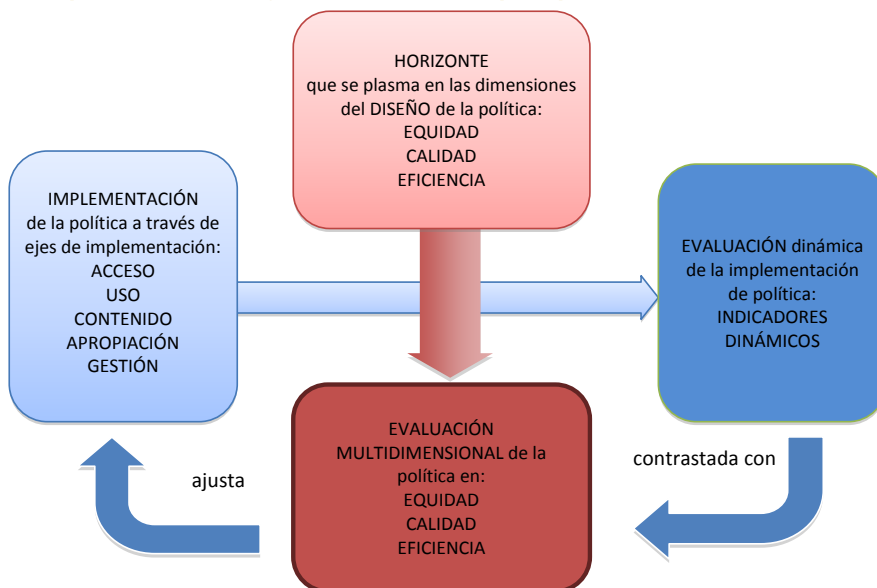
Se observa que la latencia del horizonte que se persigue en la política está presente a través del corte a los diferentes componentes de implementación, permitiendo de esta forma una evaluación multidimensional del proceso por medio de la lectura vertical de las dimensiones que orientan los diseños de políticas. En el sentido horizontal se aborda la implementación de este horizonte u objetivo de política, buscando abarcar su dinamismo en la evaluación dinámica, y serían los diversos indicadores los que expresan el progreso de la política.

5. PROPUESTA DINÁMICA, ABIERTA Y MULTIDIMENSIONAL DE POLÍTICAS DE INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

En esta sección nos proponemos volcar esta perspectiva de dinamismo y multidimensionalidad de las políticas –que se ha planteado de forma genérica en la figura 4– a una propuesta específica que sustente y represente la problemática de las políticas de incorporación de las TIC en la educación. Dentro de esta perspectiva, el horizonte deseado orienta el diseño; el tipo de implementación orienta los componentes a considerar, y a través de indicadores ofrece el progreso o evaluación de la experiencia, y finalmente, el contraste de los objetivos o metas con la evaluación dinámica concreta y situacional orienta los ajustes que deberían ser realizados en la implementación.

En Sunkel, Truco y Espejo (2013) aparece esta visión dinámica y multidimensional del proceso de integración de las TIC en los sistemas educativos, a la que aquí se le introduce la representación del contraste y ajuste mostrado en la figura 5. En lugar de un análisis estático de los actores o elementos involucrados en el proceso, la matriz considera los principales componentes que se abordan en la implementación real de una política (o programa) y los analiza o diseña desde las dimensiones (o proyecciones iniciales) que animan la concepción de la política (o programa) en cuestión.

FIGURA 5
Propuesta dinámica y multidimensional para políticas TIC en educación



FUENTE: Elaborado a partir de Sunkel, Truco y Espejo (2013).

El atributo de *apertura* permite agregar o substraer algunos de sus componentes o dimensiones. Sin embargo, es fundamental no perder la percepción global, sistémica y compleja de la problemática. Esto quiere decir que por más que se focalice solo en algunos de los aspectos de la política TIC en educación, todos forman parte de una imbricación de factores que afectan y son afectados por otros componentes que operan dentro de las interrelaciones de ese conjunto complejo. En caso de que no pudieran incluirse algunos ejes o componentes, se sugiere que esa exclusión sea transitoria y que vuelvan a ser incluidos en el transcurso de las implementaciones, para lograr análisis más próximos de los contextos reales.

5.1 HORIZONTE MULTIDIMENSIONAL

Al diseñar o concebir políticas o programas se establecen horizontes, objetivos o ideales a ser alcanzados, de acuerdo al entendimiento y comprensión de las prioridades sociales que se relevan en situaciones específicas. Con frecuencia son metas de naturaleza más abstracta, que deben ser traducidas en acciones concretas durante la fase de implementación de las políticas.

En la figura 5 aparece un primer esbozo de una matriz dinámica, abierta y multidimensional de TIC en la educación. Se rescatan tres dimensiones por considerarlas concentradoras de los atributos principales y necesarios para una política o programa de TIC en los sistemas educacionales: equidad, calidad y eficiencia de los procesos (SUNKEL y TRUCO, 2010).

Es decir, el eje vertical propone estas tres dimensiones (que eventualmente podrían ser ampliadas) como finalidades para animar la concepción, implementación y evaluación de una política TIC en educación. Estas dimensiones operan como desafíos a los cuales las políticas deberían dar respuestas concretas. En el otro extremo del eje vertical, después de haber atravesado los componentes de implementación, estas dimensiones proporcionan un cuadro global del alcance de las metas propuestas a través de una evaluación multidimensional.

154

5.2 CUANDO LA REALIDAD ESPECÍFICA CONDICIONA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA

La implementación puede ser interpretada como el proceso de traducción de ciertas metas de las políticas en acciones concretas de los actores sociales involucrados en la iniciativa. Este proceso de traducción está fuertemente condicionado por las especificidades del contexto educacional particular, ya sean necesidades educativas, recursos materiales y financieros de los que se parte y se dispone para el proceso completo, características culturales de los actores involucrados en la intervención... entre otros factores.

El eje horizontal de implementación está compuesto por cinco componentes: acceso, uso, contenido, apropiación y gestión. De forma análoga al eje vertical, estos componentes podrían implementarse parcial o integralmente, en función de las especificidades que puedan surgir en la vasta complejidad y novedad de este campo de las políticas.

Sin embargo, se sugiere no perder de vista el carácter sistémico de la propuesta, así como la necesidad de que esta implementación parcial esté concebida y planificada dentro de una propuesta de intervención pro-

gresiva que se proponga abarcar todos los componentes. Esta sugerencia se orienta a extraer el máximo potencial de los recursos digitales una vez que son introducidos en los contextos educacionales. Pero para esto hay que comprender, por un lado, cuán imbricados están los componentes, y, por otro lado, que aun cuando queden excluidos de la formulación de una política, dichos componentes se interrelacionan y afectan a los otros más allá de las intenciones de los diagramadores de políticas.

El eje horizontal es más concreto o palpable que el vertical, y permite monitorear el progreso o desenvolvimiento de estas políticas (o programas) a través de la evaluación dinámica que se expresa en el extremo derecho de los ejes de los cinco componentes. Esta evaluación proporciona una visión del proceso de implementación a través de indicadores dinámicos que responden a los atributos de equidad, calidad y eficiencia de cada uno de los componentes.

5.3 EVALUACIÓN DINÁMICA DE POLÍTICAS COMO CONTRASTE DEL HORIZONTE CON LA IMPLEMENTACIÓN

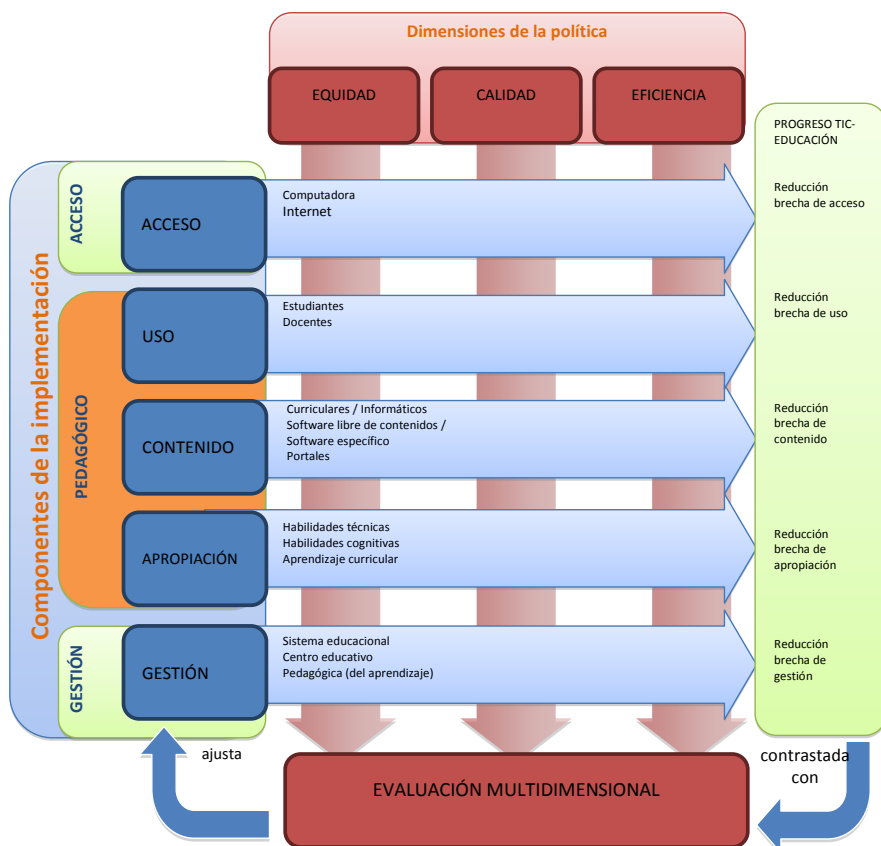
La evaluación dinámica aporta las lecturas procesuales de los componentes de implementación de dicha política de incorporación de las TIC. En alguna medida se transforma en una especie de monitoreo; emergen un conjunto de brechas que remiten precisamente a la distancia entre la finalidad que se ha planteado como deseable y la realidad manifiesta, contribuyendo hacia la noción de «progreso», que alude al proceso de reducción de brechas.

El proceso puede ser monitoreado a través de un conjunto de indicadores dinámicos que acompañe el grado de avance de la implementación de una política y que proporcione información de los ajustes necesarios durante el proceso de intervención para aproximarse a las metas planteadas. Aquí está la fuerza de introducir indicadores dinámicos en contraposición con indicadores estáticos, pues estos últimos suministran datos de los logros alcanzados por la política pero solo en su fase final, lo que limita enormemente la posibilidad de incidir con ajustes de durante la implementación.

5.4 MATRIZ DINÁMICA, ABIERTA Y MULTIDIMENSIONAL PARA POLÍTICAS TIC EN LA EDUCACIÓN

En la figura 6 se expanden y especifican las dimensiones, los componentes y las brechas que caracterizan la medida de progreso. Esta matriz, que se presenta en Sunkel, Truco y Espejo (2013) con pequeñas diferencias, es el resultado de la lógica detallada en los acápites anteriores.

FIGURA 6
Matriz dinámica, abierta y multidimensional de políticas TIC en educación



FUENTE: Extraído de Sunkel, Truco y Espejo (2013).

La dimensión de equidad en las políticas TIC en la educación es la que ha sido abordada con mayor énfasis, contribuyendo a una mejora o equidad socioeducativa. El acceso a las oportunidades que brindan las tecnologías repercute directamente en los procesos de integración social, por lo que su presencia en los ámbitos educativos evita o disminuye la polarización social que resulta de la falta de acceso de importantes sectores de la población a estos recursos.

La búsqueda del «impacto social» ha sido un objetivo que alentó varias políticas de incorporación de las tecnologías en la educación en la región, considerando su aporte a la reducción de la brecha digital, en particular a nivel de los grupos sociales desfavorecidos y penalizados en el acceso y uso de las nuevas tecnologías digitales.

La equidad como dimensión también abarca la necesidad de dar cuenta de la diversidad. Dicho en otras palabras, proporcionar equidad no implica homogenizar, sino dar a los sujetos involucrados la posibilidad de acceso y uso de los recursos digitales y apropiaciones, respetando la diversidad sociocultural.

Frente a la evidencia de que la equidad no es una garantía de buenas prácticas de incorporación de las tecnologías en la educación, la calidad como dimensión ha comenzado a ser abordada recientemente. Se trata de una dimensión claramente más compleja que la equidad, por dos factores. El primero es el grado de subjetividad presente en la propia concepción de calidad de incorporación de las TIC, y el segundo factor reside en que su estudio demanda metodologías cualitativas, lo que complejiza la obtención de datos empíricos, a diferencia de lo que sucede con la equidad, que tiene una naturaleza cuantitativa, contable y menos polémica en su medición.

La calidad se refiere a los atributos de carácter cualitativos de la incorporación de las TIC en la educación. Busca cualificar el tipo de acceso, el tipo de uso, el tipo de contenidos, el tipo de apropiación y el tipo de gestión.

A veces la cualificación se orienta a una relación de factores; por ejemplo, la calidad del acceso puede estar dada por la relación de número estudiantes por computador, pero en otros componentes, como es el tipo de apropiación, estaría dada por habilidades presentes o ausentes en los estudiantes o docentes. Es decir, se cuestionan aspectos menos evidentes a una primera mirada.

Por último, la dimensión de eficacia se refiere a la idea de optimización y tiene la clara intención de incorporar la noción temporal en el análisis. Está orientada a obtener informaciones que no solamente aportan sobre la amortización de recursos, sino también a frecuencias de uso y acceso de los recursos tecnológicos, que son prerrequisitos para la interiorización de ciertas habilidades por parte de los docentes y estudiantes.

6. COMPONENTES DE IMPLEMENTACIÓN QUE ORIENTAN LA EVALUACIÓN DINÁMICA DE POLÍTICAS TIC EN LA EDUCACIÓN

Dentro de esta perspectiva se identifican cinco componentes necesarios para implementar iniciativas de integración de las TIC: acceso, uso, contenidos, apropiación y gestión. Estos componentes ya los plantea la CEPAL (SUNKEL y TRUCCO, 2010) en trabajos previos inspirados en Selwyn (2004), pero con una diferencia sustancial con este autor, que concibe el proceso

«como una especie de escala de acumulación progresiva, donde el acceso es una condición necesaria para el uso, y el acceso y el uso son condiciones necesarias para la apropiación». Por otro lado, Selwyn entiende los «resultados» como fenómenos que se ubican en otro dominio y cuyo sentido es validar la escala anteriormente establecida. Pero como ya ha sido planteado por Sunkel y Trucco (2010), el proceso integración de las TIC no puede ser entendido en términos evolutivos, en el sentido de «etapas» que se superan, o al menos esto no es pertinente para la región de América Latina, sino que hay que entenderlo más bien en términos de brechas que operan de manera simultánea y se superponen.

Como se viene planteando en los epígrafes previos, los horizontes equidad, calidad y eficiencia permean y están latentes para los diferentes componentes de implementación de las políticas, los cuales no están sujetos necesariamente a una linealidad, sino que pueden manifestarse y desarrollarse de forma simultánea².

Sin embargo, sí se plantea una jerarquía entre los componentes de implementación. Nos referimos a que la infraestructura en los procesos de integración de las TIC en la educación es una condición necesaria, pero su presencia no garantiza el éxito de la iniciativa, lo cual quiere decir que no es una condición suficiente. Con lo anterior se reafirma que los componentes de gestión y acceso tienen su sentido en tanto viabilicen y apoyen el grupo de componentes pertenecientes al dominio pedagógico: uso, contenido y apropiación.

158

- *Componente acceso.* El acceso a la infraestructura básica de tecnologías digitales en la educación está conformado por el acceso a computadoras e internet por parte de estudiantes y profesores. Sin duda, este ha sido el componente que ha concentrado mayor atención desde las políticas, depositando grandes esperanzas en que él mismo fuese suficiente para obtener logros educacionales. Sin embargo, en este proceso de avance se mantienen brechas de acceso entre distintos grupos sociales.
- *Componente de contenido.* Está conformado por los recursos de *software* o programas que se ponen a disposición de los estudiantes y profesores para su uso pedagógico. Este universo de recursos es muy amplio y ha sido categorizado de diversas formas. La distinción sobre para qué se utiliza el contenido es

² El análisis detallado de la incidencia de estas dimensiones en cada componente y los indicadores que se derivan no se presenta en este artículo, pero existe una lógica que sustenta su concepción.

captada por el componente de uso, mientras que, por otro lado, los programas de gestión pedagógica los absorbe el componente de gestión. En síntesis, este componente caracteriza el tipo de recurso digital didáctico que se introduce en los contextos de aprendizaje, sean los aplicativos (editor de texto, planillas de cálculo, navegador y *software* de autoría, entre otros), los *software* educacionales específicos (enciclopedias educacionales, programas educacionales para contenidos curriculares específicos: matemáticas, lengua, etc.) o los portales y los programas para actividades de entretenimientos (juegos, chat, blog y comunidades virtuales, entre otros).

- **Componente de uso.** Engloba los posibles usos que realizan el profesor y el estudiante con fines pedagógicos. Es fundamental diferenciar entre *acceso* a recursos y *uso* de recursos. Un estudiante puede tener acceso a la estructura computacional pero no realizar un uso real de ella. Este componente de uso entrega un análisis más en la cualificación del acceso que se tiene a las tecnologías. La conceptualización de uso intenta aproximarse a un sentido de uso real y significativo, y está condicionado por el componente de acceso y el componente contenido, ya que estos que determinan –en alguna medida– el tipo de uso posible. Este componente puede ser conceptualizado a través de la noción del tipo de actividad que realizan el estudiante o el profesor con los recursos digitales; por ejemplo, si es un uso significativo, si es motivante, si es pertinente a su cultura, si es para el aprendizaje, para investigar o para formación docente, si es un uso individual o grupal, entre otras variantes.
- **Componente de apropiación.** Aborda los elementos más complejos al interior de los nuevos ámbitos de aprendizaje. Está conformado por tres dominios de habilidades diferentes pero complementarias, que en su combinación promueven la apropiación: las habilidades *cognitivas*, las digitales / informacionales y las curriculares. Este componente representa un claro esfuerzo por orientar las reflexiones hacia elementos más cualitativos y relevantes que hasta ahora no han sido suficientemente abordados y que podrían aportar insumos importantes para orientar y dimensionar las políticas de incorporación de las TIC. La apropiación es, sin duda, el componente que presenta mayores niveles de complejidad para su medida; sin embargo, es el componente que se relaciona de manera más directa con los objetivos pedagógicos que se propone la educación.

- *Componente de gestión.* Se refiere al uso e impacto de las TIC en el ámbito de la gestión educativa, es decir, en la organización de los recursos económicos y humanos (profesores, directivos, administrativos), de los estudiantes (matrícula, notas, observaciones), de los apoderados (antecedentes, comunicaciones), de las asignaturas (planificación de horarios) y de la docencia (planificación curricular, cumplimiento del currículo, planes de clase). El análisis de este quinto componente de la política –al igual que los anteriores– se realiza desde la perspectiva de la equidad, la calidad y la eficiencia, considerando el potencial de impacto de las TIC de acuerdo al nivel de gestión educativa. Aunque este componente no incide de manera directa en los procesos pedagógicos y educacionales, contribuye a su monitoreo y sistematización para su posterior análisis y posibles tomas de decisiones, tanto de gestión escolar como pedagógicas. Se refiere a la organización, sistematización y monitoreo de informaciones administrativas y pedagógicas de la actividad educacional.

7. CONCLUSIONES

160

Entender y explicitar esta perspectiva y la lógica que la sustenta podría contribuir a concebir, analizar y evaluar políticas de TIC en la educación desde una visión abierta, dinámica y que integre los tres ejes que se proponen en este artículo –equidad, calidad y eficiencia–.

Esta integración se puede expresar sintéticamente a través de los cuestionamientos siguientes:

- ¿Cuáles son las posibilidades de acceso por parte de todos los estudiantes y docentes, a todos los componentes definidos como prerequisites en las políticas de incorporación de TIC en la educación?
- ¿Qué atributos de calidad presentan los componentes?
- ¿Qué grado de optimización se realiza de todos los componentes analizados?

El conjunto de respuestas a estos cuestionamientos nos abren la posibilidad de una evaluación multidimensional de la intervención en políticas en cuestión. Claro que son solo aspectos orientadores, porque el monitoreo se debería realizar a través de indicadores dinámicos. Esta integración se representa en la figura 7.



FUENTE: Elaboración propia.

Así como fue presentada la lógica que sustenta la matriz en cuestión, existe una lógica que sustenta la expansión de dicha matriz hasta los indicadores dinámicos para cada uno de los cinco componentes, desde las tres dimensiones propuestas, pero esta expansión será presentada como una segunda parte de este estudio. Por ahora, interesa explicitar la visión que sustentó la concepción de este abordaje sistémico y complejo del proceso de integración de las tecnologías digitales en la educación; y que este sirva para pensar las políticas TIC en la educación abarcando toda su complejidad.

BIBLIOGRAFÍA

- DUSSEL, I. y QUEVEDO, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento básico del VI Foro Latinoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías: Los Desafíos Pedagógicos. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: www.virtualeduca.org/afd/pdf/ines-dussel.pdf.
- HINOSTROZA, J. E. y LABBÉ, C. (2011). Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y El Caribe. División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago: Naciones Unidas (Serie Políticas Sociales).
- JARA, I. (2010). «Políticas de informática educativa para las escuelas: Elementos clave para su diseño», en A. Bilbao y Á. Salinas (eds.), *El libro abierto de la informática educativa*. Santiago de Chile: Publicación de Enlaces, Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación.

- SELWYN, N. (2004). «Reconsidering political and popular understandings of the digital divide». *New Media & Society*, 6(3), pp. 341-362. doi:10.1177/1461444804042519
- SEVERIN, E. (2010). «Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación». BID. Disponible en: www.iadb.org/es/temas/educacion/tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tic-en-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe,6980.html.
- SUNKEL, G. y TRUCCO, D. (2010). «Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades». División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago: Naciones Unidas (Serie Políticas Sociales).
- y ESPEJO, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Santiago: CEPAL, p. 166.
- VIVANCO, G. (2011). «Automediación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación». Cuaderno de trabajo n.º 1, Magíster en Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales. Santiago de Chile. Disponible en: www.centrodesarrollocognitivo.cl/cuaderno_trabajo2011.pdf.
- UNESCO (2009). *Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación. Manual del usuario*. Montreal: UNESCO.

IBERTIC¹: UNA INICIATIVA DE AUTOEVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INCORPORACIÓN DE TIC

Lilia Toranzos *

Tamara Vinacur, Silvina Alegre, Natalia Apel, María Ferraro, Guadalupe Grau, María Gabriela Rutty y Lucila Salleras **

SÍNTESIS: El artículo que nos ocupa presenta una iniciativa que busca facilitar la autoevaluación y el monitoreo de los proyectos de incorporación de TIC en educación por parte de los propios responsables de su diseño (docentes, directores, supervisores). A tal fin, fue diseñado un sitio web en el cual se ponen a disposición los siguientes materiales: a) una selección de documentos y bibliografía vinculados a la evaluación de proyectos TIC; b) guías y orientaciones metodológicas, y c) instrumentos para la autoevaluación de los proyectos TIC (encuestas, pautas para entrevistas y pautas para grupos focales, entre otros). A su vez, el desarrollo contempla un diagnóstico que cada institución puede realizar inicialmente y recuperar con posterioridad para reflexionar acerca del grado de avance alcanzado.

Palabras clave: autoevaluación; proyectos TIC; monitoreo.

163

IBERTIC: UMA INICIATIVA DE AUTOAVALIAÇÃO DE PROJETOS DE INCORPORAÇÃO DE TIC

SÍNTESE: O artigo que nos ocupa apresenta uma iniciativa que procura facilitar a autoavaliação e o monitoramento dos projetos de incorporação de TIC em educação por parte dos próprios responsáveis de seu planejamento (docentes, diretores, supervisores). Para tal fim, foi projetada uma página web através da qual se disponibilizam os seguintes materiais: a) uma seleção de documentos e bibliografia vinculados à avaliação de projetos TICs; b) guias e orientações metodológicas, e c) instrumentos para a autoavaliação dos projetos TICs (pesquisas de mercado, pautas para entrevistas, pautas para grupos focais, entre outros). Por outro lado, o desenvolvimento contempla um diagnóstico que cada instituição pode realizar inicialmente e recuperar com posterioridade para refletir sobre o grau de avanço alcançado.

Palavras-chave: : autoavaliação, projetos TICs, monitoramento.

¹ Instituto Iberoamericano de TIC y Educación de la OEI. La iniciativa que aquí se presenta constituye el resultado de trabajo conjunto del equipo del área de evaluación de IBERTIC.

* Coordinadora del equipo IBERTIC, OEI-Buenos Aires, Argentina.

** Integrantes del equipo IBERTIC, OEI-Buenos Aires, Argentina.

IBERTIC: A SELF-ASSESSMENT INITIATIVE OF ICT INCORPORATION PROJECTS

ABSTRACT: *The present article shows an initiative which seeks to facilitate self-assessment and monitoring of ICT incorporation projects in education by its own designers (teachers, managers, supervisors). For this purpose, a website was created in which the following materials are available: a) a selection of documents as well as bibliography related to ICT project assessment, b) methodological orientations and guides, and c) ICT project self-assessment tools (surveys, guidelines for interviews, instructions for focal groups, among others). The initiative considers at the same time a diagnosis which each institution can carry out initially and recuperate afterwards to reflect upon the degree of progress achieved.*

Keywords: *self-assessment; ICT projects; monitoring.*

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años asistimos a una significativa proliferación de iniciativas vinculadas con la inclusión de las TIC en el espacio educativo, y aunque muchas no son absolutamente nuevas, sí lo son la multiplicación de experiencias focalizadas y la instalación de programas y proyectos masivos de alcance nacional o subnacional. En este sentido, la escuela y el proceso de ingreso de las TIC en todas las dimensiones de la vida institucional constituyen el eje central alrededor del cual gira la implementación de los programas y políticas que aspiran a contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Por otra parte, desde el diseño mismo de las experiencias en marcha se tiende a atribuir a la inclusión de las TIC variados resultados e impactos, efectos de gran envergadura desde el punto de vista pedagógico (mejora de los aprendizajes, revisión curricular, innovación en las estrategias de enseñanza, cambios en la cultura escolar, entre otros). Sin embargo, estas intervenciones no suelen estar suficientemente acompañadas por dispositivos que atiendan al seguimiento, monitoreo y evaluación de los propios proyectos, es decir, se presenta como una notable debilidad la falta de práctica en la generación sistemática de evidencia sobre algunos de los posibles efectos.

A partir del reconocimiento de la centralidad de la escuela –en tanto espacio de concreción de las políticas de inclusión digital y unidad de cambio dentro del sistema educativo– y de la ausencia de prácticas sistemáticas vinculadas con el monitoreo y la evaluación, se presenta a continuación una iniciativa de reciente desarrollo que se lleva a cabo desde el Instituto Iberoamericano de TIC y Educación de la OEI (IBERTIC).

2. AUTOEVALUACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO A LA ESCUELA

Los proyectos de incorporación de TIC hacen referencia a un conjunto de acciones planificadas que tienen por objetivo la transformación de las prácticas educativas a partir de su inclusión, considerando que la misma constituye una valiosa oportunidad de cambio y mejora de la educación.

Estos proyectos (recientemente identificados como ICT4E) son impulsados con el supuesto de que la tecnología puede favorecer mejores aprendizajes. Algunos de los interrogantes que se intentan responder, sin demasiado éxito por el momento, se relacionan con el tipo de aprendizajes y el modo en que se logran, si lo reciente de las iniciativas permitirá evaluar su impacto, o si es un tipo de evaluación más compleja de diseñar e implementar. Las razones de la falta de evidencias son múltiples pero no por eso deja de ser de gran relevancia acceder a dispositivos que posibiliten contar con información acerca del modo en que la tecnología puede contribuir a que los alumnos aprendan más (contenidos, competencias, habilidades), a que los docentes desarrollen mejores prácticas de enseñanza y a que se logren otras de las metas comúnmente asociadas a la utilización de TIC en educación, como son la mayor permeabilidad de las escuelas a la innovación y un mayor acceso de la comunidad hacia ofertas de capacitación y programas de alfabetización para adultos (WAGNER y OTROS, 2005).

165

Estas iniciativas constituyen un desafío en términos de innovación y mejora y, a su vez, posibilitan la revisión de la cultura institucional que se ve atravesada en sus distintas dimensiones por los proyectos de incorporación de las TIC, pudiéndose analizar el modo en que estos interpelan a la escuela respecto de su vinculación con el contexto, la cultura y formatos escolares más frecuentes, los modelos curriculares vigentes y los estilos de gestión pedagógica.

La indagación sobre las formas de implementar de los proyectos de inclusión de TIC debe atender y parece responder simultáneamente a dos dinámicas particulares: por una parte, el grado de autonomía relativa y capacidad de toma de decisiones que tiene el centro educativo, y por otra, el conjunto de apoyos y formas de acompañamiento y orientación que se producen desde un nivel central y se recontextualizan en el espacio escolar.

Sin duda, a partir del reconocimiento de estos elementos adquiere centralidad toda acción que tienda a fortalecer las capacidades de gestión de las propias instituciones escolares y a incrementar los procesos de construcción colectiva y colaborativa al interior de las mismas. Es en este punto en el que, desde la preocupación por el seguimiento y la evaluación de estas iniciativas, surgen las propuestas de autoevaluación institucional como

formas efectivas de promover espacios de aprendizaje y fomentar prácticas constructivas que fortalecen una cultura de evaluación, el ejercicio de la responsabilidad compartida, el desarrollo profesional y el trabajo en equipo.

La inclusión de las TIC en la escuela y la transformación de las prácticas conforman un proceso no solo complejo, sino atravesado por múltiples factores pero que sin duda, como en el caso de cualquier política pública, requiere para su implementación un conjunto de mecanismos de apoyo y soporte. Quién y cómo se apoya y acompaña este proceso de cambio en las escuelas constituye un desafío significativo desde la perspectiva de la instalación exitosa de los programas y proyectos.

3. DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN

Toda acción de evaluación supone un proceso sistemático de aproximación a la comprensión del objeto evaluado. Por ello se puede pensar en la evaluación de un programa o proyecto como un proceso permanente y continuo de indagación y valoración en sus distintas etapas. Así entendida, la evaluación constituye un insumo estratégico para la toma de decisiones, en tanto permite conocer el alcance de las metas formuladas, pudiendo advertir posibles cambios de rumbo respecto a los objetivos iniciales.

166

Sin embargo, por lo general, el desarrollo de proyectos TIC no es pensado juntamente con su evaluación. Y esto no es una dificultad exclusiva de los proyectos de incorporación de TIC, sino de la planificación de programas y proyectos educativos en general.

Al relevar las experiencias internacionales en materia de evaluación y monitoreo de proyectos ICT4E se advierten tres cuestiones: a) no constituye un área de prioridad para quienes desarrollan proyectos de incorporación de estas tecnologías; b) la ausencia de evidencias sobre efectos y resultados se debe en parte a la falta de herramientas de evaluación y monitoreo sobre el uso de las TIC en escuelas y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje, y c) la existencia de numerosos problemas técnicos en muchos de los desarrollos existentes tales como sesgos y dificultades en la definición de indicadores y extrema prioridad asignada al relevamiento de aspectos de infraestructura y equipamiento por sobre otras dimensiones (TRUCANO, 2005, p. 11).

A partir de lo expuesto se hace evidente una suerte de desequilibrio entre la proliferación y ampliación progresiva de programas y proyectos de inclusión de TIC en educación y la ausencia de evidencia sólida y generada

de manera sistemática sobre los efectos, resultados y transformaciones, consecuencia de estas intervenciones.

Es por eso que se considera conveniente que las instancias de monitoreo y evaluación se constituyan en componentes de cualquier iniciativa de ICT4E desde el momento inicial (WAGNER y OTROS, 2005). Para ello será preciso contar con indicadores apropiados, realistas y medibles, que posibiliten el monitoreo de los alcances de cada proyecto, y una práctica creciente por parte de los actores intervinientes, vinculada con la construcción colectiva de espacios de reflexión y aprendizaje conjunto sobre la instalación del mismo.

Pero evaluación y monitoreo no son sinónimos. El proceso de monitoreo, que indaga acerca de qué y cómo se desarrolla el proyecto, supone el seguimiento de actividades, la revisión de aquello que estaba previsto y, en gran medida, releva insumos que son de enorme valor para la etapa de evaluación. Desde esta perspectiva, el monitoreo se constituye en una suerte de acompañamiento que resulta la herramienta más valiosa para llevar a cabo la *evaluación de ejecución de un programa*. Implica la indagación y valoración sobre cómo se ejecutan las acciones del programa en todos sus componentes principales. El objetivo de estas acciones es el de garantizar la información permanente sobre esta ejecución, que alimente la toma de decisiones respecto a la eficiencia de los recursos previstos y la efectividad de las actividades desarrolladas. Las acciones de monitoreo y seguimiento tienden a generar información de carácter descriptivo, en el corto plazo, que permiten identificar nudos críticos en los procesos de gestión en marcha.

167

Por último, cabe señalar que estas iniciativas de evaluación se orientan a producir el fortalecimiento de las capacidades institucionales porque permiten identificar los aspectos positivos y los vulnerables de la institución en la ejecución del programa y detectar el tipo de cambio organizacional requerido para mejorar la ejecución del programa.

La evaluación, específicamente, se refiere al conjunto de acciones de valoración que tienen por objeto los resultados, efectos e impactos de los proyectos. Si bien la tradición ubica este tipo de acciones al finalizar un proceso de ejecución, la naturaleza del programa y proyectos de inclusión de TIC en particular obliga a pensar en resultados en diferentes instancias y efectos que se producen en distintos cortes temporales.

La intención de captar esta diversidad da por resultado la necesidad de diseñar estrategias de monitoreo y evaluación más complejas y variadas que, por un lado, atiendan la valoración de resultados en diferentes dimensiones y cortes temporales, y por otro, los impactos, entendidos como

transformaciones estructurales de carácter más permanente, atribuibles a la intervención del programa o proyecto que es objeto de evaluación.

Es preciso considerar algunos aspectos en el diseño de dispositivos de seguimiento y monitoreo así como de evaluación de este tipo de iniciativas. En primer lugar, se requiere reconocer que el monitoreo y seguimiento supone costos, tiempo y personal para poder llevarlo a cabo. En segundo lugar, que resulta absolutamente deseable incorporar a docentes y directivos, de modo de garantizar no solo la continuidad de esta iniciativa dejando capacidad instalada en las escuelas, sino a su vez, favorecer que los resultados permitan aprender de la experiencia y tomar las decisiones necesarias para fortalecer el proyecto. Esto último enfatiza que no se evalúa por evaluar o por un requerimiento formal sino porque el seguimiento y monitoreo constituyen oportunidades de aprender acerca de la marcha del proyecto, por lo que deberá prestarse atención a resultados no previstos, a otros aspectos más allá de las TIC, y a las especificidades del contexto en el que el proyecto se desarrolla.

La propuesta que se presenta intenta responder también a esta demanda y constituirse en una herramienta que favorezca la reflexión y la construcción colectiva de información valiosa para tomar decisiones, contribuyendo en el proceso de acompañamiento de las instituciones escolares en el desarrollo de los proyectos de inclusión de TIC.

4. LA PROPUESTA DE IBERTIC

En el marco del [IBERTIC](#), el área de evaluación diseñó un dispositivo destinado a instituciones educativas y equipos técnicos, nacionales y locales. A diferencia de los desarrollos de evaluación y monitoreo disponibles, que tienen como destinatarios a los ministerios de Educación de distintos países o provincias, esta propuesta está dirigida a los propios actores que gestionan los proyectos TIC en las escuelas, principalmente los equipos de conducción y supervisión.

La propuesta de IBERTIC/Evaluación centra su atención en ofrecer herramientas que puedan orientar un proceso sistemático de reflexión individual y, sobre todo, colectivo, sobre las prácticas que tienden a integrar las TIC en el centro del quehacer pedagógico. Su integración progresiva al espacio escolar y el potencial de uso pedagógico que suponen no son efectos que se desplieguen en forma natural ni mecánica, muy por el contrario exigen diseñar propuestas ajustadas a los requerimientos de cada contexto institucional y sostener una mirada atenta sobre su desarrollo para orientar las acciones en el mediano y largo plazo.

Sin embargo, además del carácter estratégico del espacio escuela, el tratamiento de esta problemática requiere proyectar la mirada más allá, extendiendo las fronteras hasta el borde del sistema educativo e incluso del sistema social. Es así que los instrumentos de diagnóstico y evaluación puestos a disposición han sido diseñados de modo que puedan constituirse en un insumo útil también para otros actores e instancias del sistema educativo, como agentes de los organismos públicos de educación, interesados en conocer y contribuir a la consolidación del uso de las TIC en las escuelas iberoamericanas.

La propuesta consiste en la construcción de un conjunto de herramientas de acceso libre disponibles en un sitio web² destinadas, como se ha mencionado, a orientar, promover y acompañar procesos de autoevaluación institucional y evaluación en general de proyectos de inclusión de TIC en educación.

En términos generales, el contenido desarrollado se organiza en dos segmentos:

- Un conjunto de guías y orientaciones metodológicas e instrumentos para la autoevaluación de los proyectos TIC desarrollados por las instituciones educativas.
- Una selección de documentos y bibliografía vinculados a la evaluación de proyectos TIC.

De manera complementaria, se ofrece asistencia técnica en el diseño e implementación de iniciativas de evaluación, seguimiento y monitoreo de programas y proyectos de inclusión digital educativa.

4.1 GUÍAS, ORIENTACIONES E INSTRUMENTOS

Tal como se ha señalado, el eje central de la propuesta consiste en el desarrollo de los materiales orientadores e instrumentos concebidos como un soporte metodológico para diseñar, desarrollar y analizar acciones vinculadas con el seguimiento y evaluación de proyectos orientados a la incorporación de TIC en el ámbito educativo.

² www.ibertic.org/evaluacion. Todo el dispositivo ha sido diseñado y puesto a prueba para su ajuste y revisión durante 2013 y se espera poner lo desarrollado a disposición a inicios de 2014.

Las orientaciones teórico-prácticas que contribuyen a reflexionar acerca del modo en que las instituciones educativas pueden dar cuenta del avance en sus proyectos de incorporación de TIC se encuentran distribuidas entre diferentes guías, pautas, un manual para la evaluación de proyectos y una serie de instrumentos que se describen sintéticamente a continuación.

4.1.1 Diagnóstico inicial

Consiste en una breve encuesta autoadministrada, organizada en cinco bloques temáticos:

- Ambiente TIC en la escuela.
- Apropiación institucional de las TIC.
- Capacitación y desarrollo profesional de los docentes.
- Apropiación pedagógico-didáctica de las TIC en las prácticas educativas cotidianas.
- Integración de la escuela en la comunidad.

170

Cada uno de los bloques presenta un número variable de preguntas; en cada caso se le solicita al usuario que seleccione la opción que mejor refleje la situación de su escuela. Las tres primeras opciones se encuentran ordenadas de manera que cada una refleja mayor progreso en la incorporación de TIC que la anterior. La última opción es siempre negativa. Así se obtiene de modo rápido un resultado para cada uno de los cinco bloques, que son visualizados gráficamente y presentados en forma descriptiva.

El diagnóstico contribuye a contar con un panorama general sobre la incorporación de TIC en la propia escuela e identificar nudos críticos. Así, se podrán definir propuestas ajustadas a su realidad en función de las metas acordadas por el conjunto de la comunidad educativa. Es decir, que no hay metas prefijadas de manera estandarizada, sino que dependerá de aquello que cada institución defina como deseable. Esta herramienta podría ser nuevamente utilizada una vez iniciado el proyecto de incorporación de TIC a fin de indagar si hubo modificaciones a lo largo del tiempo. Para ello se ha considerado la opción de volver a diagnosticar, función que tiene por objeto caracterizar la situación transcurrido un tiempo, luego de haber puesto en marcha las acciones para mejorar alguno de los aspectos identificados como problemáticos.

4.1.3 *Cómo avanzar en la evaluación*

Las herramientas disponibles no se agotan en el diagnóstico sino que proponen profundizar la mirada reflexiva sobre las acciones desarrolladas. Para esto se ofrecen dos encuestas, una dirigida al equipo directivo y otra a los docentes, destinadas a indagar sobre la perspectiva desde la que cada uno se aproxima al tema de la incorporación de las TIC a la educación.

La encuesta a directivos se halla conformada por ocho bloques temáticos:

- Ambiente TIC en la escuela.
- Apropiación institucional de las TIC.
- Capacitación y desarrollo profesional de los docentes.
- Actitudes de los docentes hacia las TIC.
- Apropiación pedagógico-didáctica de las TIC en las prácticas educativas cotidianas.
- Vínculo de los alumnos con el uso de TIC en el ámbito escolar.
- Impacto social.
- Aspectos éticos y legales.

La encuesta dirigida a los docentes tiene una estructura similar aunque varían algunos bloques. Dado que es muy extensa, se ofrece la posibilidad de completar un bloque por vez y esto adquiere particular importancia a los efectos de respetar el ritmo particular y propio de cada uno de los proyectos, es decir, cada una de estas dimensiones tiene complejidades diferentes y horizontes temporales también diversos, por lo que las herramientas destinadas a la evaluación deben respetar estas particularidades. Al igual que en el caso del diagnóstico, podrá volver a evaluar cada bloque de la encuesta. De esta manera, transcurrido un tiempo se cuenta con la posibilidad de comparar ambas respuestas.

El diseño propuesto supone el ingreso en línea de la información de las encuestas y cuenta con el mecanismo de almacenamiento y recuperación de esa información por parte del usuario.

Además de las encuestas, se han diseñado instrumentos complementarios, como las entrevistas en profundidad y los grupos focales, que responden a una estrategia de abordaje cualitativo. Su fin es comprender el

problema desde la subjetividad de cada uno de los sujetos-agentes involucrados. Estos instrumentos no son interactivos, es decir que no se completan en línea. Podrá descargar de la página web los archivos en formato pdf correspondientes, guardarlos e imprimirlos.

Cada uno de estos archivos contiene, en la primera parte, una guía o conjunto de orientaciones para realizar la entrevista o el grupo focal, y en la segunda parte, las pautas propiamente dichas, es decir, las preguntas temáticas sobre las que se propone organizar la actividad.

El otro instrumento puesto a disposición es una guía y pautas para la realización de grupos focales. Esta es una técnica colectiva que puede cumplir una doble función: recabar información sobre las perspectivas de los actores y, a la vez, instalar un debate aprovechando la situación de reunión y encuentro.

Por último, y más allá de las orientaciones que contienen las guías, se ha elaborado también un manual de evaluación que constituye una herramienta de soporte, donde se desarrollan orientaciones conceptuales y metodológicas consideradas centrales en un proceso de evaluación. Por ejemplo, se ilustra sobre cómo organizar y analizar la información obtenida mediante la aplicación de los instrumentos propuestos. Cabe destacar que el manual brinda orientaciones y en ningún caso prescripciones, preservando así la libertad de trabajo y las singularidades de cada proyecto educativo relacionado con TIC.

172

4.2 LA BIBLIOTECA

Se consideró relevante sistematizar las evidencias disponibles sobre estudios e investigaciones que abordan la problemática de la inclusión de TIC en la educación y facilitar el acceso de los usuarios. Para ello, se realizó una revisión de bibliografía específica, la organización de un fichero bibliográfico de más de 40 fichas y el diseño de una propuesta de incremento de la base bibliográfica de consulta, con participación de los usuarios. La organización de los documentos e informes se llevó a cabo de acuerdo con los siguientes ejes temáticos:

- Enseñar y aprender con TIC.
- Políticas públicas para el abordaje integral de TIC.
- Diseño de programas TIC.
- Usos TIC.
- Evaluación TIC.

4.3 ¿QUÉ EVALUAR?

Toda la propuesta desarrollada intenta dar respuesta, o al menos abrir el espectro de respuestas posibles, a preguntas centrales de todo proceso de evaluación como son: qué evaluar, para qué, cuándo y cómo hacerlo. Y, en este sentido, las orientaciones e instrumentos propuestos procuran ampliar al máximo posible la gama de propósitos que persiguen los proyectos e iniciativas de inclusión de TIC en el ámbito educativo. Así, se reconoce que dichas iniciativas de inclusión, en general, están orientadas a partir de múltiples propósitos, lo que permite identificar una serie de aspectos diferentes que revisten interés al procurar valorar sus acciones y efectos:

- *Aspectos sociales.* ¿En qué medida hay diferencias en el acceso, tipo y frecuencia de uso según las características socioeconómicas de la población. ¿Cuánto contribuyen estas iniciativas a la disminución de las brechas digitales y sociales?
- *Aspectos físicos.* ¿Qué tipo de infraestructura, de equipamiento y conectividad se utiliza? ¿Hay disponibilidad de soporte técnico? Algunas iniciativas, por ejemplo, podrían involucrar desde reformas o reparaciones en la infraestructura edilicia hasta la compra e instalación de computadoras, dotación de equipos individuales y conectividad, así como equipos de audio y video, islas de edición, proyectores, cámaras de fotos y filmadoras, pizarras digitales, etcétera.
- *Aspectos institucionales o de gestión.* ¿En qué medida la incorporación de TIC contribuye a mejorar aspectos de la gestión y planificación escolar, digitalización de información y registros escolares, desarrollo de proyectos institucionales y de iniciativas vinculadas con apoyos institucionales destinados a los docentes y otros miembros de la comunidad educativa para la inclusión de TIC?
- *Uso pedagógico de las TIC.* ¿En qué medida hay cambios en las estrategias de enseñanza, en la motivación y actitud de los docentes hacia las TIC? ¿Se modifica en algún aspecto la dinámica en el aula o el modo en que los docentes utilizan a las TIC y sus representaciones? ¿Qué iniciativas institucionales de apoyo a docentes en la integración de TIC en las prácticas escolares, capacitación, acompañamiento de las iniciativas desarrolladas existen?
- *Aprendizajes de los alumnos.* ¿Qué uso hacen de las TIC (frecuencia, complejidad cognitiva, utilidad)? ¿Cuál es la incidencia

de la integración de dichas tecnologías en el logro académico de los alumnos en las áreas curriculares, desarrollo de micro-competencias o destrezas de manejo funcional, competencias específicas asociadas a las TIC y en qué medida se incrementan actitudes positivas de los alumnos respecto al aprendizaje (motivación, compromiso, concentración)?

4.4 ¿CUÁNDO SE EVALÚA?

Teniendo en cuenta que el usuario puede estar atravesando distintos momentos en el desarrollo de su proyecto de incorporación de TIC, la propuesta contempla alternativas para que pueda ser utilizado como parte de un estudio de factibilidad, de línea de base, diagnóstico o proceso, de resultados, o bien de impactos, dependiendo del modo en que se utilice la herramienta y se la complemente con otras estrategias de evaluación.

5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

174

Entre los meses de julio y agosto de 2013 se realizó una evaluación de la propuesta, invitando a especialistas, docentes y directivos a participar en la prueba piloto del sitio web y de la totalidad del material desarrollado, con la intención de mejorar la propuesta previamente a su lanzamiento.

Se solicitó en esa ocasión que se explorara el sitio web, prestando especial atención a su diseño, contenido y funcionamiento, y a la pertinencia y utilidad de los instrumentos puestos a disposición. Para ello, se desarrolló un protocolo con distintas opciones de extensión que facilitara el registro de las observaciones y valoraciones en relación con los materiales. A continuación se muestra la imagen de la página principal a partir de la cual se invitó a revisar lo producido.

Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto la valoración positiva de la propuesta por parte de los distintos segmentos consultados, en tanto representa una iniciativa novedosa. A su vez, se destacó la disponibilidad de los instrumentos y el hecho de que se contemplan diversas dimensiones de análisis. Respecto del sitio web en su conjunto, se valoraron el diseño, el formato amigable y la facilidad de navegación.

Cada uno de los apartados contó con aspectos destacados y sugerencias para su mejora, que se tuvieron en cuenta en la posterior etapa de ajuste y puesta en marcha de la propuesta.

FIGURA 1
Imagen de la página principal de IBERTIC



6. A MODO DE CIERRE, LOS PRÓXIMOS PASOS

El plan de trabajo propuesto inicialmente supone el desarrollo de otros instrumentos tales como guías y pautas para realizar observaciones de clases, instrumentos para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y para la indagación desde la perspectiva de los alumnos y desde la perspectiva de las familias y/o la comunidad.

Sin duda, se trata de un proceso de trabajo inconcluso que aspira a ser enriquecido por los usuarios del sitio, transformando esta propuesta inicial en un espacio colaborativo.

En este sentido, es deseable que a partir del uso de estas herramientas pueda construirse un banco de experiencias o casos y promover el intercambio entre quienes se encuentran interesados en esta temática.

La inclusión de las TIC en educación constituye una realidad desafiante que plantea múltiples interrogantes y horizontes aún poco explorados; también aparece como una meta por alcanzar el que las prácticas evaluativas de carácter formativo se transformen en espacios de aprendizaje colectivo que permitan reflexionar provechosamente sobre la realidad educativa. En este camino se ubica la propuesta de IBERTIC/Evaluación con el propósito de aportar, acompañar y desarrollar experiencias orientadas a la mejora de la calidad de la realidad educativa de la región. No cabe duda de que se trata

de un rumbo interesante, no exento de dificultades pero muy rico, al igual que propone K. Kavafis³ en su poema *Ítaca*:

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
Lleno de aventuras, lleno de experiencias [...]
Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues –¡con qué placer y alegría!–
a puertos nunca vistos antes. [...]

Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.

BIBLIOGRAFÍA⁴

SCHEUERMANN, Friedrich y PEDRÓ, Francesc (eds.) (2009). *Assessing the effects of ICT in education. Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*. Luxemburgo: European Commission, Joint Research Centre. Publications Office of the European Union, 2009. Disponible en: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9609111e.pdf>.

TRUCANO, Michael (2005). «Knowledge maps: ICTs in education». Washington, DC: infoDev/Banco Mundial. Disponible en: www.infodev.org/en/Publication.8.html.

WAGNER, Daniel A. y OTROS (2005). *Monitoring and evaluation of ICT in education projects. A handbook for developing countries*. Washington, DC: infoDev/Banco Mundial. Disponible en: www.infodev.org/en/Publication.9.html.

³ Poeta griego, oriundo de Alejandría (1863-1933).

⁴ Material incluido en la biblioteca del sitio IBERTIC/Evaluación.

EVALUACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA RELACIÓN NECESARIA

Fabiola Cabra-Torres*

SÍNTESIS: En el presente artículo se exponen las relaciones entre evaluación y formación para la ciudadanía en el marco de las instituciones educativas. Se identifican la rendición de cuentas y la gestión de calidad como los discursos predominantes en las últimas décadas, y se observa cómo, en menor medida, en la práctica se promueve una comprensión de la evaluación como actividad valorativa comprometida con el fortalecimiento del ejercicio de la formación en valores democráticos.

A partir del concepto de evaluación como práctica social y práctica educativa de carácter ético y político, se plantean tres maneras de promover la formación de ciudadanos: la comunicación ética y crítica de la evaluación como capacidad orientada a la apertura, diálogo, negociación y discusión sobre los resultados al interior de las comunidades educativas y de investigadores; la evaluación desde el punto de vista de una ética de la diversidad en la que la inclusión y la diferencia se proyectan como valores democráticos; y por último, la consolidación de una cultura política y del empoderamiento de los sujetos a través de la evaluación.

Palabras clave: evaluación educativa; empoderamiento; formación de ciudadanos; práctica educativa.

177

AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

SÍNTESE: *No presente artigo, expõem-se as relações entre avaliação e formação para a cidadania no âmbito das instituições educativas. Identificam-se o rendimento de contas e a gestão de qualidade como os discursos predominantes nas últimas décadas e observa-se como, em menor medida, na prática se promove uma compreensão da avaliação como atividade valorativa comprometida com o fortalecimento do exercício da formação em valores democráticos. A partir do conceito de avaliação como prática social e prática educativa de caráter ético e político, suscitam-se três maneiras de promover a formação de cidadãos: a comunicação ética e crítica da avaliação como capacidade orientada à abertura, diálogo, negociação e discussão sobre os resultados ao interior das comunidades educativas e de pesquisadores; a avaliação do ponto de vista de uma ética*

*Profesora asociada del Departamento de Formación de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.

da diversidade na qual a inclusão e a diferença se projetam como valores democráticos; e, finalmente, a consolidação de uma cultura política e do empoderamento dos sujeitos através da avaliação.

Palavras-chave: avaliação educativa; empoderamento; formação de cidadãos; prática educativa.

CITIZENSHIP EVALUATION AND FORMATION: A NECESSARY RELATION

ABSTRACT: The present article seeks to understand the relations between evaluation and formation for the citizenship in the frame of the educational institutions. The surrender of accounts and the quality management are identified as the predominant speeches in the last decades, and is observed how, in minor measure, in the practice a comprehension of the evaluation is promoted as a compromised value activity by the strengthening of the formation exercise in democratic values.

Following on from the evaluation concept as social practice and educational practice of ethical and political character, there appear three ways of promoting the citizens' formation: the ethical and critical communication of the evaluation capacity orientated to the opening, dialog, negotiation and discussion on the results of the interior of the educational communities and investigators; the evaluation from ethics of the diversity point of view in which the incorporation and the difference project as democratic values; and finally, the consolidation of a political culture and of the empowerment of the subjects to slant the evaluation.

Keywords: educational evaluation; empowerment; citizens' formation; educational practice.

1. INTRODUCCIÓN

Una forma muy extendida hoy de comprender la evaluación en relación con las instituciones y agentes educativos es la rendición de cuentas (*accountability*), mediante la cual se justifica la exigencia de procedimientos de acreditación de la calidad, estandarización, certificación y participación del sistema educativo en diversas pruebas estandarizadas (masificadas) internacionales.

A partir de la década de 1990, los estados han sido los principales interesados y aplicadores de la evaluación en función de emprender las reformas educativas e instaurar el control y la regulación de las instituciones, convirtiéndose en un asunto político y de política pública. La evaluación ha servido de motor para gran parte de los cambios de orientación de los sistemas educativos, en razón de la información que produce y de los interrogantes que despiertan la gestión y el análisis de los resultados que entrega a la sociedad.

Este hecho llevaría a pensar que los sistemas de evaluación pueden constituirse en instrumentos para agenciar cambios y para involucrar a la sociedad, en su conjunto, en el análisis y debate sobre los fines y políticas de la educación (ÁLVAREZ y RUIZ-CASARES, 1997). A pesar de su potencial para el cambio social y para promover la conciencia colectiva sobre la finalidad, efectos y eficacia de los sistemas educativos, muchas de las prácticas dominantes en la evaluación educativa se caracterizan especialmente por un fuerte énfasis en la función clasificadora y calificadora (STOBART, 2010), a lo cual se añade la escasa participación de la sociedad y, en particular, de los jóvenes, quienes son integrados al sistema especialmente como consumidores /informantes pasivos.

Esta preocupación de los gobiernos por la medición de resultados no se acompaña en igual grado del interés por democratizar las prácticas de evaluación, por lo que se viene experimentando una reducción de su concepto y de su utilidad para establecer puentes vinculantes que recuperen su sentido como práctica social y práctica educativa en el escenario amplio de la ciudadanía. Con ello, sus distintas formas y enfoques se han restringido cada vez más, desconociendo el desarrollo conceptual que la evaluación ha experimentado como disciplina diferenciada con facetas muy variadas, útiles y definidas (KUSHNER, 2010).

De acuerdo con Alkin (2004), en el campo de la evaluación como disciplina social se pueden identificar tres áreas clave de su desarrollo teórico y metodológico:

- Los trabajos sobre el uso de la evaluación, cuya orientación inicial se enfocó hacia la toma de decisiones y más tarde en la forma como se usa la información que produce la evaluación.
- La evaluación guiada por métodos de investigación tanto cualitativos como cuantitativos.
- La teoría de la evaluación como valoración, que se fundamenta en el rol del evaluador, cuya actividad profesional está centrada en la emisión de juicios de valor.

Una síntesis de los autores representativos se presenta en el cuadro 1.

CUADRO 1
Énfasis de los diversos enfoques de la evaluación

Uso	Método	Valoración
Evaluación basada en el uso (M. Patton)	Evaluación basada en objetivos y metas del programa (R. Tyler)	Evaluación libre de objetivos (M. Scriven)
<i>Empowerment evaluation</i> (M. Fetterman)	Métodos para la evaluación de programas (Lee J. Cronbach)	Evaluación naturalista (Guba y Lincoln)
Modelo CIPP (contexto, input, proceso, producto) (D. Stufflebeam)	Investigación evaluativa (C. Weiss)	Evaluación comprensiva (R. Stake)
Evaluación orientada a la toma de decisiones, centrada en el usuario (M. Alkin)	Métodos experimentales (D. Campbell)	Evaluación democrática y deliberativa (E. House, B. MacDonald)

FUENTE: Elaboración propia basada en Alkin, 2004.

Las tres áreas –uso, método y valoración– constituyen diferentes concepciones y formas de proceder en relación con la evaluación y el papel de los evaluadores, las cuales pueden ser complementarias y no necesariamente opuestas. Como representante y pionero de la teoría de la valoración, MacDonald considera que la evaluación no es neutral y que tiene lugar en distintos contextos políticos –burocráticos, autocráticos o democráticos– que ponen en juego diversos intereses y relaciones. El autor defiende el uso de evaluaciones democráticas debido a su potencial para comprender la realidad de un programa desde el pluralismo de valores y la justicia, de modo que un evaluador pueda realmente apoyar o impulsar una ciudadanía informada. Por su parte, House y Howe (2000) han articulado tres requisitos a la evaluación: inclusión, diálogo y deliberación, los cuales apoyan los procesos democráticos y evitan la marginalización de grupos poco representados en la sociedad. Sería deseable que estas finalidades de la evaluación comprometidas con el fortalecimiento de la democracia puedan articularse con la necesidad de rendición de cuentas y la formación para la ciudadanía contemporánea en los actuales sistemas y prácticas de evaluación educativa.

Como efecto de la globalización de las políticas de evaluación en educación, el uso de la evaluación está muy al servicio de la rendición de cuentas, y muy poco de la comprensión sobre la finalidad y el funcionamiento de los sistemas y las prácticas educativas por parte de la sociedad civil. Por tanto, la relación entre evaluación y formación ciudadana es una relación por construir, especialmente si la vinculamos a las capacidades básicas de autoexamen, de participación y empoderamiento, y de convivencia en escenarios caracterizados por la diversidad intercultural, aspectos que suelen estar ausentes en escenarios de rendición de cuentas, donde prevalece la entrega de información.

2. LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL Y EDUCATIVA: ARISTAS EN TENSIÓN

En un sentido amplio, la evaluación es una práctica social, y en un sentido más específico, es una práctica educativa. Dicha postura ante la evaluación implica analizar su papel en la sociedad y el rol de los evaluadores, entendidos estos como sujetos morales que toman decisiones en contextos complejos y diversos, cuya actividad tiene consecuencias significativas en otros sujetos, en programas e instituciones sociales, ya sea generando posibilidades de empoderamiento o de exclusión.

Definir el propósito de la evaluación en relación con la ciudadanía implica asumir valores de responsabilidad cívica esenciales para formar ciudadanos que se reconozcan democráticamente. No obstante, ha predominado un sentido de la evaluación como herramienta de la calidad y tecnología de la gestión para el mejoramiento de los programas, despojada, en gran parte, de su naturaleza cualitativa, hermenéutica y deliberativa. Así, por ejemplo, la evaluación de un profesor se ha reducido a las encuestas de satisfacción que responden los estudiantes en calidad de clientes –asimismo al número de clases, de artículos publicados, de patentes producidas y de proyectos en los que debe rendir cuentas de productos con valor de uso–, y es bien sabido que en estos procesos el estudiante no es evaluador sino que solo provee información a los evaluadores.

Pero rechazar esta visión cuantitativa y de control de la evaluación no significa rechazar el concepto de evaluación en sí mismo basado en el juicio profesional y la autocrítica, más bien preocupa que

[...] aún predominan visiones tecnocráticas que centran toda la atención en concebir a un evaluador universitario como un profesional capaz de formular indicadores, llenar formatos y emitir informes cuantitativos sobre en qué medida se alcanzaron la metas previstas (MONTES ITURRIZAGA, 2011, p. 5).

El riesgo de esta visión reducida a una de las dimensiones de la evaluación –la visión técnica– consiste en la tendencia creciente a crear y configurar lo que se mide en forma de encuestas o de indicadores (STO-BART, 2010), convirtiéndose en una tecnología al servicio del control y, en menor medida, al servicio de la comprensión y transformación de los procesos educativos. Esta faceta comprensiva y transformadora impone en la actualidad un desafío importante a los proyectos y programas educativos, que se debaten entre las presiones externas de la rendición de cuentas y las dinámicas internas, en la que se encuentran obstáculos para democratizar las prácticas pedagógicas.

Esta visión tecnicista se deriva, en gran parte, del nuevo gerencialismo incorporado en la educación, en el que interesa la evaluación racional de problemas con un enfoque puramente procedimental, economicista y performativo (BALL, 2003; SCHWANDT, 2008; SOLÍS HERNÁNDEZ, 2008). Una de las implicaciones y consecuencias visibles de este enfoque es que los ciudadanos consideran la evaluación solo como una de las tecnologías requeridas para garantizar la gestión eficiente de la sociedad, y básicamente como un trabajo que involucra el uso adecuado de herramientas, sistemas, métodos o procedimientos para determinar los logros, los resultados o los efectos de las políticas y programas. Así que estamos siendo testigos de cómo el concepto de evaluación se erosiona y se distancia de su significación como forma independiente de cuestionamiento y de análisis crítico informado (SCHWANDT, 2008).

Pero la evaluación, en tanto práctica educativa, es más compleja de lo que se piensa. Es una disciplina práctica de carácter aplicado, preocupada en principio en mejorar la capacidad de los individuos para razonar de forma adecuada sobre un conjunto de alternativas posibles, entender el tipo de decisiones evaluativas que se debe afrontar, ayudar a las personas a deliberar bien para tomar la decisión correcta en un caso determinado, y contribuir a un tipo de reflexividad en la que uno mismo y sus acciones se convierten en objeto de evaluación (SCHWANDT, 2005). Su sentido más crítico tiene una función de emancipación personal y social, conectado con ideales democráticos (HOUSE y HOWE, 2000), pero esta dimensión poco se ha desarrollado o sido objeto de reflexión en los procesos socioeducativos, dado que se considera inviable o utópica.

182

Finalmente, es importante subrayar la centralidad que tiene el concepto de práctica para la evaluación, en tanto la recupera como evento ético y comunicativo y no solo como un instrumento de la gestión eficiente. Dicha centralidad recupera un conjunto que rasgos significativos, entre ellos su sentido filosófico o deliberativo sobre los fines educativos, y su carácter contextual, pragmático y transformador (SCHWANDT, 2008).

Siguiendo a este último autor (2008), la evaluación se constituye en una actividad racional filosófica porque estimula el examen sobre preguntas relacionadas con el deber ser y lo correcto al interior de los colectivos y comunidades. Es contextual porque se fundamenta en la experiencia vivida de las comunidades y remite al estudio de cuestiones sobre cuáles son los compromisos, valores, normas y rutinas en el aquí y ahora; por ello, cada evaluación se configura como un estudio de caso intrínseco con su propia historicidad. Es pragmática porque continuamente se pregunta por lo que se puede hacer, lo que es viable, sobre qué estrategias se pueden adoptar, qué acciones se pueden emprender para cambiar el estado de las cosas y

conlleva la necesidad de viabilidad política y de recursos. Y es transformadora porque, en virtud de la deliberación entre distintas opciones de vida y modos de proceder, las nuevas posibilidades emergen de nuevas autocomprensiones y de los acuerdos para avanzar junto con otros en proyectos que inciden en la calidad de vida, la convivencia y los valores que rigen las interacciones sociales.

Así, reducir la práctica a un tipo de desempeño resulta en un empobrecimiento de la comprensión de sí mismos y de las prácticas humanas. Esto trae como consecuencia una disminución de la responsabilidad moral del evaluador y un movimiento inverso, en el que las preocupaciones sobre los valores y los dilemas en los que se encuentran sumergidas las prácticas evaluativas, y en donde las preguntas sobre su naturaleza dejan de ser asumidas por los directamente implicados –profesores, estudiantes, directivos y administrativos, sociedad en general– y se desplazan al campo de los teóricos, científicos sociales, estadistas y expertos, produciendo una creciente ausencia de reflexión tanto en evaluadores como en evaluados (CABRA TORRES, 2012). Superar esta visión tecnicista requiere reconocer y hacer visible su constitución ética y política en tanto práctica social y educativa.

3. PENSAR LA EVALUACIÓN COMO INSTANCIA DE APRENDIZAJES ÉTICOS Y POLÍTICOS

183

La evaluación es una actividad social que responde a los valores y conceptos de la sociedad, por lo que la idea de que se pueden hacer juicios objetivos e independientes de la cultura es improcedente (STOBART, 2010).

Es importante preguntarnos, entonces: ¿cuál es la finalidad de la evaluación? ¿Los modos de evaluación son adecuados a su finalidad? ¿A qué grupos culturales beneficia o afecta negativamente? ¿Cuáles son los usos políticos, administrativos y económicos de la información que proporciona? ¿Cuáles son las dinámicas implicadas en las relaciones de poder, en la toma de decisiones, en los valores profesionales, en la construcción de la identidad de los sujetos y en la configuración de sus subjetividades éticas y políticas en procesos de evaluación?

En consecuencia, existe otro modo de entender los procesos evaluativos en relación con valores cívicos, el desarrollo humano y los efectos sociales de la acción educativa, que le exigen al evaluador afrontar su rol desde una perspectiva constructiva y crítica y como acto de conciencia. En este caso, la evaluación es una instancia de aprendizajes éticos y políticos, lo que a su vez implica que en ella se aprende y que uno se involucra en una

suerte de experiencia participante con significado ético y político. En este posicionamiento se asume que en la evaluación tienen lugar una suerte de aprendizajes sociales diversos que, con frecuencia, son invisibilizados por el énfasis concedido a las evidencias basadas en los resultados medibles de indicadores.

¿Qué se aprende en y a través de la evaluación? El aprendizaje en la evaluación no solo proviene de los hallazgos que ofrece en términos de información y resultados, sino también del mismo acto de involucrarse en un proceso para pensar evaluativamente. Veamos dos escenarios: cuando nos involucramos como evaluadores en una práctica que privilegia el pensamiento crítico-reflexivo, en realidad estamos comprometidos en una actividad cognitiva de saber usar la información, ponderar la evidencia, considerar las contradicciones y las inconsistencias en el razonamiento, articular valores de distintos actores sociales y examinar los supuestos y premisas detrás de las decisiones, entre otros (SCHWANDT, 2005). Cuando los estudiantes participan en una evaluación escolar, lo que aprenden tiene que ver con las normas e ideales que se tienen del conocimiento y su legitimidad, con las relaciones de poder, los roles y los privilegios, con la garantía o no de equidad y justicia; también, como señala Green (2002), con el aprendizaje de la confianza, la reciprocidad, el respeto y la tolerancia, es decir aquello en lo que se centran las relaciones, la responsabilidad y el compromiso de las personas implicadas en un proceso evaluativo.

184

Como sostiene De Miguel (2009), la evaluación –en tanto constituye una parte indispensable de todo plan y estrategia educativa y pedagógica– también puede incidir en el logro de aprendizajes cívicos y de emancipación social. Ha de permitir que los sujetos perciban no solo si poseen los conocimientos y valores para comprender la realidad social, sino también si ejercen su papel como ciudadanos éticos, responsables y solidarios. Por tanto, la evaluación no solo abarca la función de control y legitimación de las políticas, sino que puede constituirse en un espacio para el ejercicio de valores democráticos y contribuir a que los participantes en procesos evaluativos de distinta índole sean conscientes de las actitudes y conductas que manifiestan como ciudadanos en la vida diaria y de su contribución a la vida democrática de los programas, instituciones y sociedad en general (DE MIGUEL, 2009).

En culturas evaluativas que propician el fracaso escolar, la evaluación no es concebida como una instancia adicional de aprendizaje, sino más bien como un instrumento de medición y reproducción de conocimientos. Es preciso comprender que la única finalidad de la evaluación escolar no tiene que ser la certificación de saberes y competencias de los estudiantes, sino que puede contribuir a identificar necesidades de aprendizaje relevantes para la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas así

como también al ejercicio reflexivo de la ciudadanía activa. El uso oportuno e inteligente de los resultados de la evaluación de los estudiantes puede favorecer la intervención temprana en el fortalecimiento de ciertas habilidades y condiciones para el aprendizaje que facilitan su integración social y académica, tales como la alfabetización crítica en lectura y escritura y la alfabetización informacional, referida esta última a las habilidades para el acceso, uso y evaluación crítica de la información, competencias ciudadanas por excelencia.

4. ALGUNAS RESPUESTAS A LAS ENCRUCIJADAS DE LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La dimensión formativa y transformadora de la evaluación está subdesarrollada y subvalorada en nuestras concepciones y prácticas, especialmente en el contexto de las políticas y los sistemas de evaluación. Y aunque su potencial está enfocado a responder a tendencias globalizantes que limitan sus efectos y posibilidades de fortalecer una ciudadanía informada, es posible identificar algunas respuestas prácticas que se van configurando en el contexto social y educativo y que podrían ayudar a recuperar el poder transformador de la evaluación.

185

A continuación me referiré a tres maneras de sostener desde la evaluación una actitud ciudadana involucrando su sentido deliberativo, público y, por tanto, ético y político: la capacidad de acceder a la información y comunicar críticamente los resultados de las evaluaciones; el reconocimiento de la diversidad consustancial a las situaciones educativas desde un punto de vista ético, y el fortalecimiento de la cultura política y el empoderamiento de los sujetos.

4.1 INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN CRÍTICA DE LA EVALUACIÓN

En su obra *Informar no es comunicar*, Dominique Wolton (2010) recuerda el valor emancipador que han tenido la información y la comunicación desde hace siglos, pero advierte que hoy la información abunda mientras que la comunicación escasea; y es exigua, porque es más difícil que la simple transmisión de información; en realidad, la comunicación nos remite a la idea de relacionarnos, de compartir y de negociar:

La comunicación no consiste, durante la mayor parte del tiempo, en compartir puntos de vista comunes entre individuos libres e iguales, sino en organizar la convivencia entre visiones del mundo a menudo contradictorias (WOLTON, 2010, p. 124).

Interesa esta perspectiva de la comunicación para pensar la evaluación, porque privilegia los procesos políticos que se ponen en funcionamiento para gestionar «la incomunicación y los conflictos con los otros», pero también la construcción de consensos como expresión política y conducta ciudadana, propios de la cultura política caracterizada por la capacidad de diálogo entre colectivos con intereses y necesidades distintas, para allegar a miradas no unilaterales e inclusivas de las realidades sociales.

Veamos un ejemplo: el papel que puede desempeñar un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación en relación con la comunicación crítica y la concertación de políticas es inestimable. El desafío de discutir y compartir puntos de vista en el seno de comunidades académicas y de profesionales, de grupos de investigación, y con la participación de la sociedad civil, puede en realidad posibilitar la formación de una masa crítica como destinatarios informados de los resultados de la evaluación (JURADO, 2003), para lo cual no sería suficiente limitarse a informar con base en resultados y *rankings* que proyectan una imagen distorsionada e incompleta de los sistemas educativos.

186

A cambio del sometimiento pasivo, acrítico y desinformado a las políticas globalizadoras de la evaluación, se requiere un despertar de conciencia ciudadana, que adquiera un sentido desafiante y nuevas lecturas de la realidad en colectivos de docentes, redes de innovación y grupos de investigadores, proceso que implica, a su vez, el derecho a pensar, expresarse, establecer relaciones, criticar y negociar puntos de vista, y un actuar comunicativo que remite a la conformación de la cultura democrática en los sistemas de evaluación.

El uso de la información y la comunicación crítica de las evaluaciones conlleva un ejercicio interpretativo profundo en el cual lo fundamental no es el dato estadístico sino la interpretación cualitativa de la información, cuya potencialidad consiste en abrir perspectivas al diálogo y discusión (JURADO, 2003). De modo que un sistema de evaluación externa no debería radicalizar una visión de la calidad de la educación y, en cambio, la autonomía pedagógica de una institución educativa debería fortalecerse para explicitar y problematizar los resultados de la evaluación, tanto externa como interna, generando comprensiones y explicaciones, si se quiere, mediante etnografías institucionales de las culturas locales, para dar cuenta de la incidencia de creencias, valores, tradiciones, prácticas y tejidos relacionales en la construcción de los resultados de la evaluación. Esto, porque gran parte de las comparaciones en los resultados y de logro educativo se hacen entre naciones que han dotado de recursos, dignidad y desarrollo profesional a la labor del profesor –como en el caso renombrado del sistema finlandés–, y países en los que la desprofesionalización del docente se agudiza por las situaciones de inseguridad, violencia, escasa retribución salarial y saturación de tareas.

4.2 EL VALOR DE LA DIVERSIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA EVALUACIÓN

No siempre son claros ni el fundamento ni los objetivos que anima o persigue la atención a la diversidad, mucho más claro cuando se piensan las prácticas evaluativas como escenario a favor de la diversidad. Los primeros antecedentes provienen de la educación especial y de la atención a los grupos llamados minoritarios. Ambos intereses educativos generaron dos tipos de intervenciones: unas derivadas de la psicopedagogía y la teoría curricular y otras de los enfoques multiculturales y de la ética intercultural. Es pertinente además señalar que los estudios de género y de educación de adultos, los programas de orientación educativa, la tutoría académica, o los que ensayan miradas alternativas ante el fracaso escolar y la deserción estudiantil constituyen también ejemplos notables de preocupación por la necesidad de atención a la diversidad en el contexto educativo (BAQUERO, 2001).

Al referirnos a una educación *en y para* la diversidad, se parte de reconocer la complejidad del contexto cultural, social y político en el que hoy la escuela despliega su acción formativa y la heterogeneidad de la población que atiende. En ese sentido, lo que se propende a través de una práctica evaluativa desde la ética de la diversidad es propiamente la posibilidad de una evaluación como actividad comprometida con valores democráticos y requisitos como la inclusión, el diálogo cultural y la valoración de las diferencias, basada en el reconocimiento del otro como finalidad de la formación.

Así, la inclusión y la diferencia son valores democráticos complementarios que ayudan hoy a interpretar la sociedad, los procesos de construcción de comunidades políticas y los procesos de participación de los actores sociales. Como lo señala Bilbeny, el derecho a la diferencia y la inclusión son aspectos deseables en las sociedades democráticas:

«Diferencia» para que cada grupo e individuo pueda defender su modo de vida; «inclusión», para que desde el encuentro y los medios para llegar a acuerdos se pueda proteger el derecho a la diferencia y otros bienes y derechos. En la democracia a todos ha de interesar poder estar «incluidos», no marginados, y al mismo tiempo poder reclamarse «diferentes» sin tener que someterse a ninguna uniformidad aniquiladora de lo propio (BILBENY, 2002, p. 24).

Frente al efecto homogeneizador al que apuntan ciertas prácticas evaluativas, ampliamente extendidas en el sistema educativo, se espera que en el marco de una ética para la diversidad los docentes adopten nuevas actitudes y compromisos, como el de no abandonar el ideal de la formación de un sujeto reflexivo, socialmente consciente y comprometido con valores de la ciudadanía global, y que la institución escolar no se limite a ser una escuela selectiva y competitiva regida por la metáfora de la empresa.

Cuando se trata de hacer que una práctica educativa, en este caso la evaluación, se ciña a las demandas del mercado, ocurre un cierre semántico de los sentidos posibles y alternativos de esa práctica formativa. Me refiero a la tendencia a darle un carácter totalizador a las prácticas evaluativas que reproducen la cultura empresarial en los sistemas educativos, como son algunas de las interpretaciones estrictamente mecánicas y tecnicistas de los enfoques basados en competencias, que tienen consecuencias tanto en la identidad del sujeto que aprende como en la concepción de conocimiento válido. Como nos recuerda Camps (1996), los sistemas evaluativos cada vez más técnicos y menos humanistas no ayudan a formar personas y profesionales capaces de resolver sus discrepancias haciendo uso del diálogo, la reflexión y el pensamiento; de modo que si se libera la educación de la lógica de mercado y se la piensa como proceso de formación de ciudadanos, queda abierta al horizonte de la formación en valores y a las competencias ciudadanas (HOYOS, 2011).

188

Por otro lado, desde el enfoque comprensivo de la pedagogía crítica, que considera esencial el papel de las diferencias en el aprendizaje, la finalidad de lo pedagógico se sustenta en la idea de que la educación no solo distribuye y produce conocimiento sino que también produce sujetos éticos y políticos. Es así que la «diversidad juvenil» con la que nos relacionamos los docentes, y la que está a la base de tantas prácticas pedagógicas y dispositivos evaluativos, requiere comprenderse desde marcos amplios y complejos que incluyan no solamente la referencia a capacidades cognitivas o competencias laborales, sino también a las posibilidades que tienen los jóvenes de acceso a capitales simbólicos, relacionales y culturales, por tanto debe entenderse en relación con los dilemas culturales y valorativos de las sociedades y tensiones de la globalización cultural.

Es importante preguntarnos, entonces: ¿de qué forma trata la cultura académica los problemas de la diversidad que más preocupan a las sociedades contemporáneas? ¿Se dedica mucho o poco espacio al análisis y discusión de los temas relativos a la diversidad cultural y social y a las desigualdades que generan las nuevas condiciones económicas de las sociedades contemporáneas? Los estudios de género e interculturalidad ¿integran los programas de formación y tienen acogida entre los estudiantes?

Estas preguntas y discursos plantean la necesidad de que las universidades y escuelas se abran al multiculturalismo, la diversidad cultural y la interculturalidad como enfoque de la formación cultural. Desde la dimensión epistemológica, que resulta ser central en la construcción curricular, actualmente se subraya el carácter diverso de la construcción de conocimiento y se ponen en discusión las formas unidisciplinarias tradicionales, reconociendo

otros modos plurales de producción de saberes, que conllevan visiones que no homogeneizan la realidad y que, por lo tanto, tienden a desplazar y deslegitimar formas autoritarias del saber.

Es así que los jóvenes establecen nuevas relaciones con el conocimiento, y con mayor frecuencia por fuera del dispositivo escolar, lo cual ha posibilitado nuevas formas impensadas de aprender y conocer. Así, la crisis epistemológica de las disciplinas es una expresión de la exigencia y necesidad de marcos culturales más diversos que permitan desplegar subjetividades atrapadas en visiones totalizadoras de la realidad.

4.3 CULTURA POLÍTICA Y EMPODERAMIENTO

Una evaluación que fortalezca la democracia y tenga como horizonte de sentido la formación de ciudadanos necesita de la construcción de una cultura política en la que el evaluador es un mediador político, para lo cual se requieren no solo habilidades técnicas y metodológicas sino, además, cualidades comunicativas y cívicas para negociar y resolver conflictos con-naturales a la pluralidad de intereses y acudir a los códigos de ética desde una intencionada formación en valores:

[...] la educación en cultura política puede mostrar los horizontes en que mis valores se entrecruzan con los de mis conciudadanos. Para que dicho cruce no agudice los conflictos se buscan acuerdos que normalmente conducen a normas (HOYOS, 2011, p. 7).

Para Nussbaum (2005) la capacidad de autoexamen es crucial en la cultura política, justamente porque la falta de autoexamen conlleva la falta de claridad sobre las metas, y aquellos que llevan una vida sin autoexamen con frecuencia irrespetan a otros y los tratan como inferiores. De igual manera, la pedagogía socrática considerada como práctica social por Nussbaum es determinante para la cultura política, porque promueve una cultura del disenso individual, que al enfatizar la voz crítica de la persona –que se levanta entre la opinión general del grupo– promueve a su vez una cultura de la rendición de cuentas. El pensamiento socrático también es particularmente importante en sociedades que necesitan tomar acciones con la presencia de gente que difiere en etnia, casta y religión:

La idea de que cada uno se hará responsable de su propio razonamiento y del intercambio de ideas con otros en una atmósfera de respeto mutuo, es esencial para la resolución pacífica de las diferencias, tanto dentro de una nación como dentro de un mundo crecientemente polarizado por el conflicto étnico y religioso (NUSSBAUM, 2005, p. 54)

Para Dewey y para Sócrates, en opinión de Nussbaum, el problema central con los métodos convencionales de educación se halla en la pasividad que genera en los estudiantes, ya que la actitud sumisa y obediente no es conveniente para la vida en general y resulta particularmente inconveniente para las democracias, que no sobrevivirán sin ciudadanos alertas y activos, críticos, curiosos y capaces de resistir la autoridad y la presión de otros.

En contraste con la anterior visión, y mientras parece haber un acuerdo en las instituciones para asumir la importancia de fomentar una ciudadanía democrática, la mayoría de los jóvenes con capacidad de voto son socializados en la vida cívica adulta por una institución que los define como pasivos, sin identidad y subordinados, y les censura sus medios de expresión democrática (MCQUILLAN, 2005). Aunque se piensa en los estudiantes como beneficiarios potenciales del cambio, raramente se piensa en ellos como participantes en un proceso de cambio de la vida organizacional (FULLAN y STIEGELBAUER, 1991).

Una alternativa desde una visión no instrumental es el empoderamiento del estudiante en su evaluación (MCQUILLAN, 2005), ya sea en la autoevaluación reflexiva o mediante el trabajo en grupo, dentro o fuera del aula de clase, un espacio privilegiado para promover la convivencia, el reconocimiento del otro y el respeto mutuo, y no solo como distribución estratégica de los estudiantes para facilitar la calificación. De acuerdo con Fetterman (1996, citado por SEGONE, 1998), la evaluación para el empoderamiento enseña a las personas a realizar su propia evaluación y crea capacidades humanas para facilitar este proceso:

190

Muchos participantes experimentan la evaluación para el empoderamiento como una experiencia iluminadora y reveladora que genera una nueva concepción de sí mismos. Muchas experiencias muestran cómo ayudar a las personas a encontrar maneras útiles de evaluarse a sí mismas las libera de expectativas y papeles tradicionales, haciendo que puedan encontrar nuevas oportunidades, redefiniendo sus papeles e identidades y facilitando que vean los recursos existentes de una manera diferente (SEGONE, 1998, p. 25).

El empoderamiento es un principio de la evaluación participativa que supone un mayor uso de la información y también una contribución a la democracia participativa y discursiva, el cual se da en el plano de lo individual, de lo intrainstitucional de modo que la institución en sí misma empodera a sus miembros, y en un nivel extrainstitucional, es decir, desde el desarrollo de capacidades para influir en el entorno estando empoderados.

Siguiendo a Cortina (2007), empoderar a las personas implica potenciar sus capacidades para que lleven a cabo proyectos de autorrealización y proyectos de vida, y la escuela y la universidad tienen la responsabilidad

social de promover el desarrollo de capacidades que se transformen en derechos de la ciudadanía para participar, tomar decisiones sobre cursos de acciones, crear lo pensado, deliberar, intervenir y ejercer poder sobre las formas de construcción de conocimiento.

En ese sentido, desde la profesión docente empoderar implica acompañar a los estudiantes para ser política y socialmente conscientes, y esto es posible desde la evaluación como aprendizaje político, y al considerar el aula como uno de los contextos culturales más privilegiados para experimentar formas alternativas democráticas de convivencia escolar, donde la evaluación, en tanto práctica educativa, se tiene que reinventar para dar lugar a nuevas expresiones de subjetividad ética y política acordes con las complejas relaciones ciudadanas globales en las que se insertan hoy la niñez y la juventud.

5. REFLEXIONES FINALES

Podemos decir que las políticas de evaluación muy comúnmente han ejercido y ejercen funciones de control, clasificación y selección, y también restricciones a la autonomía institucional del docente y del estudiante. Como señala Patton (1998), la rendición de cuentas y el aprendizaje crean una tensión entre sí: por una parte, la rendición de cuentas exige procesos de control que exponen las deficiencias o debilidades, y por otro, el enfoque de aprendizaje necesita de un ambiente seguro en el cual se pueda disentir sin experimentar temor a la sanción o expresar sus necesidades. Esta tensión genera falta de credibilidad e impotencia y está asociada a temores de distinto tipo, los cuales hemos experimentado en situaciones diversas, entre ellos: temor a ser culpado, a ser avergonzado, a que la evaluación no sea justa, a que se apliquen criterios inadecuados, a que se formulen conclusiones fuera de contexto, el no estar seguro de cómo se usarán los resultados, a las consecuencias de alto riesgo, y en general, el temor derivado de malas experiencias con procesos de evaluación indebidos. Por tanto, los enfoques basados en la responsabilidad deben asegurar no solo el control sino también el desarrollo de capacidades y autonomía.

Hoy la formación docente nos enfrenta a nuevos desafíos que requieren ser pensados a luz de la filosofía moral y política y de un nuevo pensamiento crítico de la sociedad. Así, para formar docentes –más allá de la ideología de gerencialismo instalado– que estén dispuestos a problematizar, examinar, regular y modificar tanto su propia práctica como a sí mismos, es necesario que las instituciones educativas se constituyan en un espacio que permita pensar y donde sea posible argumentar éticamente en torno a

distintas prácticas de evaluación y transformación. En suma, una institución que se interese en construir una cultura política que permee la vida cotidiana de la enseñanza y del aprendizaje, lo cual representa un verdadero desafío a la tendencia presente, en la que, como señala Ball (2003):

Se diseña al profesor en formación más como un técnico que como un profesor capaz de tener juicio crítico y reflexivo. El enseñar se convierte simplemente en un empleo, en un conjunto de competencias que se deben adquirir y donde prima la eficiencia sobre la ética.

BIBLIOGRAFÍA

- ALKIN, M. (ed). (2004). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ÁLVAREZ H. B. y RUIZ-CASARES, M. (eds.) (1997). *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política*. Proyecto ABEL / Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos. Disponible en: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACE373.pdf.
- BALL, S. (2003). «Profesionalismo, gerencialismo y performatividad». *Revista Educación y pedagogía*, 15(37), pp. 87-104.
- BAQUERO, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Disponible en: www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf.
- BILBENY, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- CABRA TORRES, F. (2007). «La evaluación como práctica educativa. Pensando en el evaluador como educador». *ONPE. Serie documentos críticos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- (2012). «La evaluación como instancia de aprendizajes éticos», en D. BARRAGÁN, A. GAMBOA y J. URBINA (comps.), *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoes.
- CAMPS, V. (1996). *Hacer reforma. Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.
- DE MIGUEL, M. (2009). «Evaluación de planes y programas de ciudadanía y convivencia». *Praxis*, 23, pp. 47-60.
- FETTERMAN, D. (1994). «Empowerment evaluation». *Evaluation practice*, 15.
- FULLAN, M. G. y STIEGELBAUER, S. M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press. (Ed. esp.: *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México: Trillas, 2000).
- GREEN, J. (2002). «Dialogue session: Evaluation as education». 5th Biennial Conference of the European Evaluation Society: Learning, Theory and Evidence. Sevilla.
- HOUSE, E. R. y HOWE, K. R. (2000). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.

- HOYOS, G. (2011). «Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita». *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 1-10.
- JURADO VALENCIA, F. (coord.) (2003). *Evaluación: conceptualización, experiencias, prospectivas. Memorias del seminario*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- KUSHNER, S. (2010). «La apropiación de la evaluación por las administraciones». *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 3, pp. 67-79.
- MCQUILLAN, P. (2005). «Possibilities and pitfalls: a comparative analysis of student empowerment». *American Educational Research Journal*, 42(4), pp. 639-670.
- MONTES ITURRIZAGA, I. (2011). «Desafíos, tensiones y perspectivas de la autoevaluación universitaria». Documento derivado de la Conferencia central en marco del proceso de autoevaluación institucional en la Universidad de Antioquia, marzo 25, Medellín.
- NUSSBAUM, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- PATTON, M. (1998). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SCHWANDT, T. (2005). «The centrality of practice to evaluation». *American Journal of Evaluation*, 26(1), pp. 95-105.
- (2008). «Educating for intelligent belief in evaluation». *American Journal of Evaluation*, 29(2), pp. 139-150.
- SEGONE, M. (1998). *Evaluación democrática. Documento de trabajo n.º 3*. Bogotá: UNICEF.
- SOLÍS HERNÁNDEZ, O. (2008). «Gerencialismo vs. humanismo. Una disyuntiva en la evaluación de la educación superior». *Revista Ciencia@UAQ*, 1(2), pp. 13-22. Disponible en: www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v1-n2/Generalismo.pdf.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- WOLTON, D. (2010). *Informar no es comunicar. Contra la ideología tecnológica*. Barcelona: Gedisa.

AVALIAÇÃO E CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA, QUALIDADE E GESTÃO

Marilene Gabriel Dalla Corte*, **Joacir Marques da Costa****,
Marina L. Silva dos Santos Teixeira***, **Rosane Carneiro Sarturi******

SÍNTESE: Este artigo entrelaça-se às políticas educacionais, avaliação em larga escala e formação continuada de conselheiros de educação, promovida pelo Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) no Brasil. A pesquisa objetiva analisar dados parciais a partir das percepções dos conselheiros sobre avaliação em larga escala e interrelações com a qualidade da educação municipal, assim como os impactos da formação continuada desenvolvida no curso de extensão Pró-Conselho (modalidade a distância), da Universidade Federal de Santa Maria. Seu desenho teórico-metodológico inscreve-se na abordagem quanti-qualitativa, utilizando para a construção de dados, junto ao ambiente virtual do curso, questionários semiabertos propostos aos conselheiros da Região Central do RS (AMCENTRO).

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Qualidade da Educação. Conselhos Municipais de Educação. Gestão Educacional.

EVALUACIÓN Y CONSEJOS MUNICIPALES DE EDUCACIÓN: INTERFACES ENTRE FORMACIÓN CONTINUA, CALIDAD Y GESTIÓN

SÍNTESIS: Este artículo está estrechamente relacionado con las políticas de educación, de evaluación a larga escala y de formación continua de consejeros de educación; impulsada en Brasil por el Programa Nacional de Capacitación de Consejeros Municipales de Educación (Pro-consejos). La investigación persigue, por un lado, el análisis de datos parciales obtenidos de las impresiones de los consejeros sobre evaluación en larga escala. Por el otro lado, se busca investigar las inter-relaciones con la calidad de la educación municipal, así como los impactos de la formación continua

*Profª. Dra. Adjunta do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

**Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM, Brasil.

*** Licencianda em Matemática na UFSM, Brasil. Bolsista do Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES).

**** Profª. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

desarrollada en el curso de extensión Pro-Consejo (modalidad a distancia), de la Universidad Federal de Santa María. Su diseño teórico-metodológico se inscribe en el abordaje cuanti-cualitativo. Se utiliza para la construcción de datos, tanto el ambiente virtual del curso, como los cuestionarios semi-abiertos propuestos a los consejeros de la Región Central del RS (AMCENTRO).

Palabras clave: Evaluación en larga escala. Calidad de la Educación. Consejos Municipales de Educación. Gestión Educativa.

EVALUATION AND MUNICIPAL COUNCILS OF EDUCATION: INTERFACES BETWEEN CONTINUING EDUCATION, QUALITY AND MANAGEMENT

ABSTRACT: This article is intertwined to the educational policies, large-scale assessment and continuing training of counselor education, sponsored by the National Program of Municipal Councillors (Pro-Council) in Brazil. The research aims to analyze partial data from the perceptions of counselors on large-scale assessment and inter-relationships with the quality of local education as well as the impacts of continuing education developed in the course Extension Pro-Council (distance mode), from the Federal University of Santa Maria. Its theoretical and methodological design fits in quantitative and qualitative approach, using to the construction of the data, along with the virtual course environment, semi-open questionnaires proposed to the counselors from the Central Region of RS (AMCENTRO).

Keywords: Large-scale assessment. Quality of Education. Municipal Councils of Education. Educational Management.

1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Os Conselhos de Educação têm merecido especial atenção, já que são considerados instâncias colegiadas, consultivas, deliberativas, fiscalizadoras, com competências e atribuições relativas à condução da educação democrática (BORDIGNON, 2009). São órgãos de intermediação entre as políticas de Estado e de Governo e, portanto, necessitam de sujeitos que desempenhem um trabalho qualificado, politizado e comprometido na atuação da dinâmica de políticas educacionais municipais (LIBÂNEO, 2005). Daí a importância de conhecer a conjuntura de quem são estes Conselheiros, assim como a composição dos CMEs, para que os processos formativos sejam articulados de maneira a contemplar o perfil, as experiências, as necessidades e as expectativas dos cursistas, neste caso, do Pró-Conselho/UFMS.

Em consonância ao apelo de uma qualidade da educação, configura-se, no sistema educacional brasileiro, dimensões de avaliação em larga escala, que são, efetivamente, repercussões dos efeitos das políticas públicas com o objetivo declarado de qualificar a educação do país e/ou de veicular índices. Isso suscita inúmeros questionamentos e confluências de sentidos sobre que qualidade da educação pública almeja-se pelo viés das preconizações políticas. Percebe-se uma qualidade pautada em parâmetros e indicadores

revelados por avaliações, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que compreende Rendimento e Desempenho Escolar. Sousa (2009) aborda:

A avaliação pode se voltar a diferentes focos, como, por exemplo, aprendizagem, desempenho de alunos, planos, programas, projetos, currículos, instituições e, até mesmo, às próprias políticas educacionais. No entanto, a tônica nas iniciativas governamentais recaiu na *avaliação em larga escala, direcionada a verificação do desempenho dos alunos, por meio de provas, sendo seus resultados interpretados como evidência da qualidade do ensino* de um dado sistema, de uma da rede ou escola (p.31, grifo nosso).

Para tanto, compreende-se que a formação continuada é um investimento para a transformação no exercício da profissão (GOMES, 1997), destacando-se o papel importante dos conselheiros municipais de educação em seu grupo de pares ante a qualificação da educação, como, também, a representatividade deste grupo na construção cotidiana de uma cultura democrática no contexto da gestão da educação municipal.

Assim sendo, este artigo realiza o entrecruzamento das políticas educacionais voltadas para a avaliação em larga escala e para as interações com a formação continuada de conselheiros de educação, promovida pelo Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) no Brasil, no sentido de analisar as percepções dos conselheiros de educação acerca da avaliação em larga escala e da qualidade da educação municipal. Também, objetiva-se dar visibilidade aos impactos da formação continuada desenvolvida no curso de extensão Pró-Conselho (modalidade a distância), da Universidade Federal de Santa Maria.

Trata-se de um projeto de pesquisa «Interlocações entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades», de um Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), voltado, justamente, para delinear e analisar os limites e as possibilidades dos Conselhos Municipais de Educação, vinculados ao Pró-Conselho no Rio Grande do Sul, considerando a sua conjuntura, as proposições e as orientações de políticas públicas e os marcos legais, assim como das ações desenvolvidas com as Mantenedoras e as Escolas públicas, entre outros aspectos subjacentes ao perfil e atuação dos Conselheiros.

Também, esta produção apresenta, também, o perfil dos participantes do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, sendo estes representantes dos Conselhos Municipais e das Secretarias Municipais de Educação, da Associação dos Municípios do Centro do Estado do Rio Grande do Sul (AMCENTRO/RS).

O delineamento metodológico está ancorado na metodologia quanti-qualitativa (LIMA, 2004) e está fundado num estudo de caso descritivo-analítico o qual se constitui como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo de uma prática estudada no contexto do Pró-Conselho no Rio Grande do Sul (RS).

Quanto à logística de pesquisa, utiliza-se o ambiente¹ virtual do curso (Pró-Conselho/UFSM), realizado na modalidade a distância, com carga horária total de 180 horas. Desse modo, esta pesquisa tem como *lócus* de investigação dados subjacentes à interatividade e à interlocução dos cursistas no ambiente *moodle* a partir de sua participação nos fóruns propostos ao longo dos módulos, assim como nas respostas emitidas em questionários entre outras atividades.

2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: TENDÊNCIAS E TENSÕES

A conjuntura do panorama da avaliação, no Brasil, inicia-se em 1982, com a proposição da avaliação institucional pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES, como uma possibilidade de qualificação do desempenho das instituições de ensino superior. Daí surgiram, propostos pelo MEC, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU em 1983, o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira – PAIUB em 1993, o Exame Nacional de Curso, que mais tarde, em 2004, transformou-se no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES. Em meados dos anos 1990, é desencadeada a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação da Educação Básica, sendo, então, denominada SAEB, a partir de 1991 pelo Ministério da Educação (MEC). A partir daí sofreu alguns ajustes e aperfeiçoamentos, a exemplo da educação superior: em 1998 foi implantado o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, que passou a ser denominado «novo Enem» em 2009; a Prova Brasil aplicada em 2005, o surgimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB –, em 2007 e em 2009, a Provinha Brasil. Com isso, «o SAEB toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as Unidades Federadas» (SOUSA e OLIVEIRA, 2003, p.881).

Na perspectiva da lógica avaliativa, apresentada e justificada como propulsora de «qualidade», por um lado centralizam-se os processos avaliativos e, por outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento,

¹ Ambiente Moodle Conselheiros, disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle>

«tornando-os meios destinados a “otimizar” o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo» (SOUSA e OLIVEIRA, 2003, p. 874). Desse modo, a avaliação torna-se «[...] um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturaliza-se a desigualdade» (OLIVEIRA 2000, apud SOUSA 2003, p. 875).

Em 2003, Sousa e Oliveira argumentavam que a «[...] finalidade parece ser o fortalecimento do papel regulador do Estado, por meio da responsabilização, no caso do SAEB, das unidades federadas pelos resultados escolares» (p. 882). Nessa direção, pode-se afirmar que as iniciativas federais naquele momento histórico indicavam que o Estado regulador e avaliador vinha se fortalecendo e ganhando forma objetiva no Brasil.

No tocante à organização da Educação Básica nacional, é importante compreender as injunções de políticas públicas, que se desdobram de forma abrangente nas redes/sistemas de ensino, produzindo determinadas dinâmicas pedagógicas, as quais se configuram imersas em ações e supervisão de governos. Com isso, emergem indagações acerca de políticas públicas de governo, considerando interesses e finalidades ao processo do poder capitalista e neoliberal, representando um quadro, muitas vezes, de imobilidade/minimização da gestão democrática, tornando-se fundamental, problematizar por qual viés revela-se tal avaliação.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Ao firmar o município como ente federado autônomo, tanto a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabeleceram que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam organizar em regime de colaboração dos seus sistemas de ensino, definindo como competência dos municípios a atuação no ensino fundamental e pré-escolar, bem como a pró-atividade dos Conselhos Municipais de Educação (CME), perante os Sistemas Municipais de Ensino (SME).

Assim, o desenvolvimento profissional intermediado pela formação continuada pode concretizar-se a partir de espaços-tempos de interlocução e interação, em um processo de transformação gradativa, em que confronta múltiplas identidades com a concreticidade de um refletir e agir político-pedagógico. Grinspun (1994, p. 220) aponta que «[...] os educadores, com a competência técnica devida e seu compromisso político com a sociedade, devem buscar dentro da realidade em que vivem, repensar a sua prática e

seus resultados em prol de uma sociedade mais justa, mais humana e participativa». Voltamo-nos à formação de professores no sentido do exercício da docência como prática transformadora em que parte-se do campo dos conhecimentos pedagógicos e das experienciais do professor como pessoa e profissional.

Lima (2002, p. 244), quando afirma que «[...] a valorização dos processos de reflexão e sua incorporação efetiva à vida do professor representam a teia de saberes adquiridos formal e informalmente», concebendo que o «[...] professor aprendiz está para além de um mero executor», infere que o professor é sujeito ativo de sua ação e, como tal, não reproduz apenas o conhecimento, mas faz de sua ação docente um espaço de práxis político-pedagógica e de transformação humana. Portanto, a incessante busca do profissional da educação em desenvolver uma prática crítico-reflexiva, potencializa o estabelecimento da indissociabilidade teoria e prática.

Nessa esteira, o Conselheiro Municipal de Educação, além de produzir saberes e fazeres da sua ação docente perante os CMEs, redes e sistemas de ensino, reflete criticamente em verdadeira interlocução com seus pares, múltiplos contextos e referenciais teórico-legais que lhes potencializam um olhar e posicionamento crítico sobre aspectos teóricos, legais e práticos dos respectivos contextos de atuação docente. O processo de reflexão é, nesse sentido, condição elementar para que a formação continuada seja significativa e se constitua um processo de [re]significação das práticas do cotidiano da profissão. Assim, confirma-se que nos diversos espaços de formação continuada acontecem as trocas de experiências e de saberes, bem como a [re] construção de conhecimentos. Entretanto o que de fato poderá contribuir para a consolidação dos mesmos no exercício da profissão é o significado que eles passam a assumir para os docentes, bem como, o que esses saberes/conhecimentos repercutirão na transformação da ação docente e nos respectivos contextos de atuação.

200

4. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES DOS CONSELHEIROS E INTERRELAÇÕES COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Ao mapear a conjuntura dos dados relacionados aos cursistas da 1ª edição do Pró-Conselho/UFSM, da região AMCENTRO/RS, optou-se, nesta produção, por traçar um perfil descritivo e estatístico dos conselheiros municipais de educação da região central do Rio Grande do Sul (AMCENTRO/RS), utilizando as seguintes categorias: gênero, faixa etária, formação profissional, tempo de atuação no magistério, representatividade e/ou função no CME.

Quanto ao gênero, tem-se que a maioria desses cursistas são mulheres, representando um percentual de 70%, já os homens aparecem com 30%. Também se estabeleceram faixas etárias a partir de quarenta (40) anos, porque os referidos pesquisados estão incluídos neste recorte: de 40 a 45 anos – 40%, de 46 a 50 anos – 30% e 51 a 60 anos – 20%, acima de 60 anos – 10%.

No que se refere à formação profissional dos cursistas, verifica-se considerável variedade nos cursos de graduação, considerando o fato de que os Conselheiros da AMCENTRO, participantes deste curso de formação continuada, somam um total de apenas dez (10) cursistas. Assim sendo, observou-se que com maior ou mesma representatividade aparecem os cursos de Pedagogia e Matemática, ambos com 20%, seguidos dos outros cursos de licenciatura com 10% cada um. Há também 10% dos cursistas que não informaram qual é o seu curso, apenas possuem graduação. Além de graduados, 80% dos Conselheiros informaram ser especialistas.

Outra categoria foi o tempo de atuação dos Conselheiros no magistério. Percebeu-se que com a mesma representatividade de 30%, aparecem os Conselheiros que trabalham de 11 a 20 anos e de 21 a 30 anos. Com 20% de participação temos os cursistas que atuam a menos de 10 anos e a mais de 30 anos.

Identificou-se a representatividade dos Conselheiros no CME. Esses dados potencializaram verificar que 40% desses cursistas são presidentes do CME de seu município e 10%, vice-presidentes. Visualizou-se, também, que 30% dos cursistas da AMCENTRO representam a Secretaria Municipal de Educação e que são atuantes nela, entretanto 10% dos cursistas que dizem representar a Secretaria de Educação não atuam nela. Além desses percentuais, com 10% constam os Conselheiros que representam a categoria dos professores perante o CME e, também, 10% representam o Sindicato das Escolas Particulares.

Dos dez (10) Conselheiros Municipais de Educação da Região AMCENTRO/RS (Agudo, Cachoeira do Sul, Faxinal do Soturno, Itaara, Nova Esperança do Sul, Paraíso do Sul, Santa Maria, São Sepé, Pinhal Grande e São Francisco de Assis), participantes do Pró-Conselho/UFMS, seis responderam às questões disponibilizadas no ambiente do curso, as quais, além de produzir material de pesquisa acerca da avaliação em larga escala, propiciaram a interlocução e a discussão entre os cursistas sobre os seus conhecimentos, posicionamentos e experiências.

Assim sendo, solicitou-se aos Conselheiros que, considerando as atribuições e os princípios que norteiam o trabalho dos Conselhos Municipais

de Educação e a interferência das políticas educacionais, argumentassem acerca das questões que dizem respeito à perspectiva de avaliação em larga escala. As referidas questões evidenciaram a compreensão sobre avaliação em larga escala, a interferência dessa avaliação na educação básica e as contribuições à qualidade educacional, os impactos e as metas de qualidade do município.

Quando questionados acerca da compreensão da avaliação em larga escala, alguns pesquisados assim se manifestaram:

Avaliação em larga escala são avaliações externas, que ganharam espaço no Brasil, a partir da década de 90, são diferenciadas das avaliações realizadas em sala de aula. O objetivo é a certificação, o credenciamento, o diagnóstico. São organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos [...] Induzem a implementação de ação mais condizente com a oferta de uma educação de qualidade. (MUNICÍPIO B)

As políticas de avaliação em larga escala surgiram no Brasil de forma mais ampla, a partir do século XX, objetivando diagnosticar as possíveis insuficiências na aprendizagem do aluno, assim como dar um rumo as ações pedagógicas administrativas e financeiras das instituições com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino no país [...]. (MUNICÍPIO F)

202

Com o surgimento e a implantação de mecanismos de avaliação pelo governo, perante as redes/sistemas de ensino, desvela-se uma importante perspectiva: as políticas educacionais passaram a compreender, com maior amplitude, que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso na escola não é somente do educando, ampliando, portanto, incisivamente, a partilha desta responsabilidade às redes/sistemas.

Assim sendo, passa-se a investir fortemente no entendimento de dimensões de avaliação em educação: avaliação da aprendizagem, a qual objetiva diagnosticar, acompanhar e certificar o educando; avaliação institucional, em que a instituição busque, constantemente, avaliar-se e ser avaliada, no sentido de se subsidiar com os resultados e as novas perspectivas educacionais; avaliação do sistema nacional de ensino, quanto à sua qualidade e eficiência. Esta terceira dimensão está relacionada ao âmbito da «avaliação de larga escala», o que, efetivamente, está imbricada à visão que todos os municípios, estados, distrito, ou seja, que o país tem quanto aos resultados de suas múltiplas atividades educacionais. Nesta perspectiva, as três dimensões estão interrelacionadas, pois a avaliação da aprendizagem potencializa o acompanhamento dos educandos individualmente/coletivamente em suas aprendizagens e necessidades; a avaliação institucional se traduzirá numa estratégia de qualificação, oferta e acesso aos serviços, espaços, recursos, entre outros aspectos da instituição como um todo; a avaliação de

larga escala repercute nas especificidades da qualidade efetiva do ensino e da aprendizagem.

As três dimensões e propósitos acima referidos são indispensáveis, já que possibilitam aos profissionais da educação, assim como aos demais sujeitos das comunidades escolares, que assumam um olhar atento e criterioso não somente para os educandos, mas, também, para todos os aspectos elementares e necessários à qualidade do ensino, da docência, da aprendizagem, da instituição e, sobretudo, da conjuntura da rede/sistema de ensino. Os atos avaliativos retratam resultados da ação docente, que pode ser individualizada e/ou coletiva, mas que está diretamente interrelacionada e em íntima interlocução com o tripé administrativo, pedagógico e financeiro, não se esquecendo dos aspectos relacionais e jurídicos que envolvem a educação.

A avaliação em larga escala tem provocado inquietações devido a possibilidade de tornar público os resultados das mesmas. Tem sido apontada pelos órgãos responsáveis como um instrumento capaz de estabelecer um diagnóstico da qualidade da educação no país. Ela vem servindo para subsidiar a implementação de políticas públicas voltadas a melhoria do processo educacional e a igualdade de oportunidades e, ainda, orientar o planejamento de ações e mudanças pedagógicas nas unidades de ensino. [...] A avaliação por si só não resolve os problemas do sistema educacional, mas serve sim para orientar as ações visando sua qualificação sem, no entanto, procurar culpados e sim redimensioná-lo. (MUNICÍPIO E)

203

Apesar de ser evidente que os professores têm conhecimento acerca do que é e qual é a finalidade da avaliação em larga escala, pontua-se que é perigoso pautar o trabalho escolar, exclusivamente, a partir dos resultados de tais processos avaliativos. É importante, sim, compreender esta lógica e utilizá-la como oportunidade para propiciar um olhar sobre a cultura organizacional e curricular da escola, bem como seus indicadores, no sentido de potencializar retroalimentação e [re]significação dos processos administrativos, financeiros e, sobretudo, pedagógicos.

O que percebo é que a mídia usa os resultados da avaliação externa, apontando apenas o pior. Também, vejo que muitas vezes os dados ajudam pouco e servem de munição para campanhas políticas. (MUNICÍPIO D)

Entretanto, não se pode ficar refém de um ou mais mecanismos de avaliação externa que têm como lógica governamental aferir resultados que, na maioria das vezes, conduz a rankings de excelência de algumas instituições em detrimento de outras. Se por um lado, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a escola tem uma concepção de avaliação formativa, a qual tem por finalidade o acompanhamento constante, o estímulo ao desenvolvimento dos alunos, a valorização das diferenças e potencialidades, bem como múltiplas inteligências, por outro lado, a avaliação externa, em larga escala,

atribui centralidade a indicadores quantificáveis do desempenho dos alunos, a partir de provas focadas em apenas poucas áreas do conhecimento, bem como define padrões e excelência que foram definidos de maneira vertical, mercadológica e ideológica.

Vianna (2005) propõe que os resultados das avaliações precisam ir mais além do mero fato de serem utilizados como tradução do desempenho escolar. Sua utilização de maneira mais abrangente e focada em melhorias do processo de ensino e de aprendizagem, repercute na [re]definição de novas políticas educacionais e de novos projetos, bem como na [re]significação e modificação da organização curricular, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema. De fato, é preciso preservar e considerar as especificidades locais, contextuais e individuais, assim como também é importante que tais processos avaliativos sirvam aos verdadeiros propósitos, funções e possibilidades de cada instituição educacional, retroalimentando-a para novas e constantes articulações socioeducacionais que conduzam a uma educação de qualidade.

Com relação ao que os conselheiros percebem acerca da interferência da avaliação em larga escala na educação básica, seus pontos fortes, fragilidades e contribuições à qualidade educacional, verificou-se:

204

São importantes porque influenciam nos rumos do ensino, garantindo a reflexão e a constante melhoria. Exemplo a província Brasil, SAEB, ENEM... Por outro lado, essas avaliações selecionam os melhores e os mais capazes. Não estão sendo excludentes? (MUNICÍPIO B)

As avaliações em larga escala, na educação básica, tem contribuído com informações que geralmente potencializam o olhar no desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, tem, como referência, padrões gerais estabelecidos de maneira verticalizada pelo MEC, o que, dependendo da instância e da compreensão que se tem da articulação das políticas públicas, poderá servir de subsídios para o planejamento educacional. Mesmo assim, devido à sua proposição verticalizada, sua amplitude e complexidade, ainda estão distantes de efetivamente otimizar e qualificar o trabalho escolar.

Certamente, é preciso que sejam consideradas as muitas contribuições de tais processos de avaliação e seus resultados, porém, a formulação de políticas educacionais e sua consecução no ideário escolar perpassa as especificidades dos contextos e sujeitos, assim como os limites e as possibilidades das diversas redes e sistemas de ensino.

Um dos aspectos de extrema contradição é que nos discursos político-pedagógicos, nas orientações curriculares e nas normativas educacionais,

as diferentes áreas do conhecimento precisam ser valorizadas, articuladas e trabalhadas de maneira interdisciplinar e globalizada, entretanto, as avaliações externas restringem-se, ainda, aos resultados de desempenho dos alunos em provas de Língua Portuguesa e Matemática, não contemplando a totalidade e a equidade do conhecimento que é trabalhado na escola, nem as múltiplas dimensões em termos conceituais, atitudinais e comportamentais, que se trabalha com o aluno no âmbito escolar.

Acredito que essas avaliações, sejam muito importantes nas escolas, visto que possa ter um acompanhamento no processo ensino-aprendizagem [...] Uns dos pontos frágeis é a falta de informação destes resultados aos pais e profissionais das instituições da mesma forma o índice do IDEB das escolas. (MUNICÍPIO C)

[...] destaco que há certa resistência por parte dos professores aos resultados das avaliações, porque dificilmente apresentam condições técnicas de interpretação dos dados e, posteriormente, e não são orientados de como conduzir os trabalhos para obter melhores resultados. Saliento também, que geralmente a avaliação é impositiva, sem consulta aos professores e, inclusive causando tensões e conflitos. [...] Considero que o ato de avaliar implica em considerar múltiplas variáveis sociais, econômicas e culturais, já que para elaborar o PPs das escolas deve-se levar em consideração as adversidades. (MUNICÍPIO A)

A avaliação, tanto interna quanto externa, pode contribuir ou não para a qualidade e democratização do ensino, porém, dependendo do uso que se fizer, tanto nos processos avaliativos, quanto nos resultados, contribui-se, ou não, para a qualidade do ensino.

Libâneo (2001, p. 175) coloca: «[...] precisamos imensamente de professores bem preparados, eticamente comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola e na execução e avaliação desse projeto». O que se tem percebido é que muitos professores vivem cotidianamente a contradição entre os preceitos político-pedagógicos do PPP da escola e os marcos legais vigentes para a educação básica, que se encaminham, na maioria das vezes, para uma avaliação como atividade a serviço do desenvolvimento integral e para uma avaliação que afere resultados e está relacionada ao currículo que não está alinhado aos planos de estudos da escola. Entretanto, esta dicotomia não justifica a assertiva de que há falta de informação sobre o que é avaliação externa, sobre quais são os programas e respectivos mecanismos de avaliação em larga escala na educação básica, qual é a relação de tais processos avaliativos com os «descritores curriculares» para cada área do conhecimento, de quais são os indicadores por estado, município, escola e interrelações com o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE-Escola), incluindo-se aí o Plano de Ações Articuladas (PAR) de cada município e estado. O que é pontual na assertiva de que os professores não têm informação

é o pouco conhecimento ou, até mesmo, a prática do culto da negação com relação à política de avaliação da educação básica e, nesse sentido, acabam não se envolvendo e descrendo dos muitos ganhos que poderão ter com os resultados de tais processos.

Existem pesquisas que demonstram que muitos docentes ensinam para as provas externas, priorizando em seu planejamento de ensino os conteúdos que serão cobrados. Isso está errado? É contraditório? Cabe destacar que a ênfase nos produtos educacionais não é o melhor caminho, pois os resultados são medidos por meio de provas aplicadas aos alunos, o que de certa forma resulta em classificação. É importante priorizar o processo de construção do conhecimento, utilizando-se, sim, por que não, os indicativos pelos descritores dos conteúdos entendidos como básicos, pelo MEC, para a dinamização do currículo, porém, que venham a compor um repertório a mais de conhecimentos trabalhados e desenvolvidos perante a proposta curricular da escola.

Como um ponto positivo é possível destacar a possibilidade de que as instituições de ensino façam uso dos resultados para reverem suas formas de gestarem as relações com a comunidade, a sala de aula bem como a gestão da unidade escolar. (MUNICÍPIO E)

206

Lück (2009) aponta que a integração entre a escola e os pais tem sido fator relevante para o bom funcionamento da escola e para a qualidade da educação. Assim sendo, para que não haja uma cilada com relação aos mecanismos de avaliação externa, é elementar compreender a lógica externa, não no sentido de se aliar, mas, sobretudo, de aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem, estreitando relações, otimizando o diálogo e as relações de parceria e compartilhamento de ações entre os segmentos que compõem a comunidade escolar, realizando aproximações viáveis que estejam contribuindo para ampliar e qualificar cada vez mais a construção do conhecimento por parte dos alunos e que, também, atinjam os propósitos da avaliação em larga escala e da avaliação que acontece no cotidiano da escola.

Considerando os resultados da avaliação em larga escala nos respectivos municípios, perguntou-se como os pesquisados percebem e avaliam os impactos e as metas de qualidade educacional. Nessa perspectiva, contatou-se:

Restrito ao Município percebe-se o IDEB. Quando não atinge a meta proposta, mínima, acarreta sérios problemas, dando a informação de que há necessidade de melhoria urgente. Demonstra que a qualidade da educação deixa a desejar. É feita uma reflexão, onde se repensa a prática pedagógica. (MUNICÍPIO B)

Sabe-se que as avaliações são realizadas com diferentes finalidades e o impacto dos resultados dos desempenhos são apresentados em escalas estruturadas e organizadas por intermédio de complexos procedimentos de abordagem quantitativa, em detrimento da qualitativa.

Destaquemos, também, que há certa resistência, nem sempre explicitada, por parte de gestores, professores e alunos, aos resultados de avaliações, traduzindo, portanto, distorções e revolta com relação aos dados apresentados pelas agências de aferição governamental, e, sendo assim, tais atitudes contribuem para a generalização das conclusões e para o enfrentamento dos processos de avaliação externa.

Para Nóvoa (2009) a aprendizagem é indissociável à vida e, nesta perspectiva, da concretude dos seus contextos, dos processos, dos dilemas, enfim, de tudo o que acontece para além da realidade da escola. Assim sendo, acredita-se que os alunos são a razão de ser das escolas, mas elas precisam encontrar a razão de por que os alunos vão para a escola; as ações educacionais precisam, sobretudo, estar voltadas para eles. Ao analisar os problemas da avaliação, não se pode esquecer que, assim como a motivação é fundamental para a aprendizagem, da mesma forma a motivação dos professores e dos estudantes é importante para os processos de avaliação. Entretanto, isso nem sempre ocorre, pois a avaliação externa tem sido quase sempre impositiva, sem consulta a professores e muito menos aos alunos. Outro aspecto importante, diz respeito à avaliação interna que, por sua vez, é igualmente impositiva e repetitiva, no sentido de que, ao longo da história da educação, os alunos são submetidos a avaliações e, na maioria das vezes, não conhecem efetivamente os resultados de seus desempenhos, pois não têm a oportunidade de obter qualquer tipo de *feedback* que lhes possa ser útil na [re]significação do conhecimento. Para tanto, se esquecem, as autoridades educacionais e, muitas vezes, os docentes, de que os alunos necessitam ser motivados para a avaliação e, por que não, receber retorno dos processos avaliativos dos quais participaram.

As avaliações em larga escala, de fato, sofrem certo descrédito por parte da comunidade educacional, justamente, porque os resultados e o retorno aos sujeitos e às comunidades envolvidas são morosos, e, também, porque os dados são tão técnicos, que os profissionais da educação têm suas limitações na compreensão de tais indicadores em suas dimensões e implicações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos formativos desenvolvidos no curso de formação continuada de conselheiros municipais de educação vêm oportunizando reflexões sobre os saberes e fazeres da docência, bem como, interrelações com as políticas públicas para a educação básica e a gestão educacional, neste caso o olhar crítico-reflexivo acerca da avaliação. Considera-se a relevante contribuição para o entendimento de que saberes docentes fundamentam sua prática político-pedagógica, visualizando quais contribuições significativas que esses saberes trazem à práxis de conselheiros municipais da educação e quais as implicações dos saberes docentes para a democratização dos CMes e respectivas redes/sistemas municipais de ensino.

Nessa perspectiva, compreende-se que os Conselhos Municipais de Educação são necessários para consolidar uma gestão sob os preceitos democráticos, e que, cada vez mais, faz-se necessário a capacitação dos conselheiros como sujeitos que atuam nesses órgãos colegiados. Somado a isso, é imprescindível que estes sujeitos possam reconhecer a necessidade de se estabelecer processos dialógicos com as demandas sociais e, sobretudo, educacionais, de seus municípios, no sentido de [re]construir e [re]significar, de maneira responsável e participativa, políticas públicas para as etapas e as modalidades da educação básica.

208

Já a avaliação em larga escala, destaque dos resultados deste estudo, constitui-se desafiadora quanto aos conhecimentos específicos que os conselheiros de educação precisam constituir, assim como posicionamento enquanto órgão colegiado deliberativo, normatizador, consultivo, fiscalizador e de controle social. As avaliações externas, concretizadas na maioria das vezes por órgãos governamentais, entre eles, o Ministério da Educação, as Secretarias de Estado e de Município da Educação, são importantes e recomendáveis, porém, precisam se constituir e consolidar num movimento coletivo, compartilhado e, sobretudo, representar um trabalho efetivamente comprometido com a gestão da educação básica e suas políticas orientadoras.

Os mecanismos de avaliação em larga escala traduzem, quase sempre, uma visão de fora para dentro, daí a expressão externa, o que, supostamente, acaba por verticalizar as relações entre órgãos governamentais e instituições escolares, potencializando idiosincrasias nos sistemas educacionais. Tais avaliações, se vistas deste lugar hierárquico, acabam por representar problemas, entre eles: distanciamentos e vazios curriculares; preparação dos alunos para a realização de provas externas, como se a escola fosse um verdadeiro cursinho pré-vestibular; resistência dos gestores e docentes na execução de políticas verticalizadas; incoerência entre o que é dito e o que é vivido nas redes/sistemas de ensino e respectivos contextos escolares; distanciamento

entre propostas educativas, seus descritores avaliativos e os resultados aferidos em tais processos avaliativos; amplitude de variação nas condições sociais, econômicas e culturais; generalizações de dados; alienação com relação às demais disciplinas para além da Língua Portuguesa e da Matemática; maior ou menor influência da escola no desempenho educacional dos estudantes avaliados, considerando sua posição nos rankings estadual e nacional, público e privado.

Logo, compreende-se que dos Conselhos Municipais de Educação decorrem experiências, vivências e atitudes e, por essa razão, devem ser mapeados, conhecidos, analisados, revitalizados, problematizados, instrumentalizados e constantemente fortalecidos no sentido de reconhecer e subsidiar seus conselheiros no imprescindível papel na construção cotidiana de uma cultura democrática, equitativa, igualitária, inclusiva e de efetiva qualidade no contexto da gestão da educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em julho de 2013.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em julho de 2013.
- BRASIL. (1994). *SAEB Sistema Nacional de Avaliação Básica: Objetivos, Diretrizes, Produtos e Resultados*. Brasília.
- BORDIGNON, G. (2009). *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- GÓMEZ, A. P. (1997). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote,
- GRINSPUM, M. (1994). *Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise*. Brasília.
- LIBÂNEO, J. C. (2001). *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Revista Educar. Curitiba: Editora da UFPR, p. 153-176.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (2005). *Educação escolar – Políticas, estrutura e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- LIMA, M. C. (2004). *Monografia: A engenharia da produção acadêmica*. São Paulo: Saraiva,
- LIMA, M. S. L. (2002). *Práticas de estágio supervisionado em formação continuada*. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de; FELDMAN, D. (Orgs.). *Didáticas e ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A.

- LÜCK, Heloísa. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.
- NÓVOA, António. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- SOUSA, S. Z. L. (2009). *Avaliação e Gestão da Educação Básica no Brasil: da Competição aos incentivos*. In: Dourado, L. F. (org.). *Política e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã.
- SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. (2003). *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil*. In: Educ. Soc., Campinas vol. 24, n. 84, p. 873-895. Disponível em www.cedes.unicamp.br
- VIANNA, H. M. (2005). *Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- YIN, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: BookMan.