

vol. 71 - núm. 2

15 Julio / Julho 2016

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

Especial 71(2)

Educación superior / Educação superior
Educación en valores / Educação em valores
Evaluación / Avaliação

Tecnología de la educación / Tecnologia da educação

Fracaso educativo / Fracaso escolar

Investigación educativa / Pesquisa educacional

Calidad de la educación / Qualidade da educação

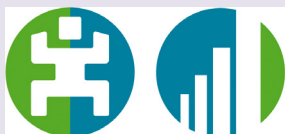
Educación inclusiva / Educação inclusiva

Profesión docente / Profissão docente

Educación rural / Educação rural

Educación comparada / Educação comparada

ISSN (versión impresa / versão impressa): 1022-6508 / ISSN (versión electrónica / versão eletrônica): 1681-5653



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITAR
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRI



REVISTA **IA**
de Educación
de Educação

Especial 71(2)

Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



© OEI, 2016

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*
Volumen 71. Número 2 (especial)

15 Julio / Julho

Madrid / CAEU - OEI, 2016

216 páginas

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

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

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

rieoei@oei.es

www.rieoei.org

ISSN 1022-6508 - ISSNe: 1022-6508 / 1681-5653

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

TEMAS / TEMAS

Docencia universitaria; Educación, trabajo y empleo; Gestión escolar; Educación intercultural /multicultural; Educación para la paz; Educación superior; Orientación educativa + tutorías; Didáctica de las Ciencias; Educación inclusiva.

Ensino universitário; Educação, trabalho e emprego; Gestão escolar; Educação intercultural /multicultural; Educação para a paz; Educação superior; Orientação educacional + tutoriais; Ensino das Ciências; Educação inclusiva.

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN
puede adquirirse mediante suscripción gratuita
a través de nuestra página web
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO
pode adquirir-se mediante assinatura livre 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:

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

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

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie

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>

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

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 **NO MONOGRÁFICOS** pueden ser consultados en formato PDF en la web de la revista. Además la web dispone de números monográficos que se editan cuatrimestralmente, que puede servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en un campo determinado de la educación en Iberoamérica.

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

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

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

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Rosa Cruzado y Andrés Viseras

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ACESSOR

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

EVALUADORES / AVALIADORES

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



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Volumen 71. Número 2 (especial)
15 de Julio / Julho de 2016

SUMARIO / SUMÁRIO

Educación superior / Educação superior

Nuria Arís Redó y Mariana Fuentes, La elaboración del portafolio a través del trabajo cooperativo y la autoevaluación 9

Educación en valores / Educação em valores

Manuela Maria Veríssimo, Maria Luísa Branco y Samuel Monteiro, A criação de um clima moral de escola: o papel dos coordenadores de departamento curricular 29

Evaluación / Avaliação

Sandra Del Vecchio, La evaluación en la universidad: una encrucijada entre lo instituyente y lo instituido 49

Tecnología de la educación / Tecnologia da educação

Livia Moreira de Camargo Barreto e outros, Inserção de tecnologias digitais na educação básica: estudo de caso de uma escola brasileira 71

Fracaso educativo / Fracaso escolar

Patricia Mabel Abasto, Hábitos de estudio: lo que se aprende en la escuela y lo que requiere la universidad 91

Investigación educativa / Pesquisa educacional

Isabel Núñez Vázquez y Rafael Crismán Pérez, La ansiedad como variable predictora de la autoestima en adolescentes y su influencia en el proceso educativo y en la comunicación 109

Calidad de la educación - Educación inclusiva / Qualidade da educação - Educação inclusiva

Bruna Pereira Alves Fiorin e Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Qualidade na educação na perspectiva da inclusão 129

Profesión docente / Profissão docente

Carlos Marcelo y otros, La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO..... 145

Educación rural / Educação rural

Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda, Escollos y desafíos de la educación ciudadana en escuelas rurales del caribe colombiano. Una etnografía de escuela 169

Educación comparada / Educação comparada

Inmaculada Egido Gálvez, Influencias transnacionales en las políticas educativas: los modelos de evaluación del sistema escolar en México y España..... 191

Recensiones / Recenções

Jorge Antonio Fernández de los Ríos, La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio 211

María R. Belando-Montoro, 10 criterios para educar en valores con El Quijote 214

La elaboración del portafolio a través del trabajo cooperativo y la autoevaluación

The development of the portfolio through cooperative work and self-assessment

Nuria Arís Redó

Directora del Master de Psicopedagogía. Universidad Internacional de la Rioja. Logroño, España.

Mariana Fuentes

Coordinadora de la Mención de Educación Especial, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España.

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia de elaboración de un portafolio combinada con talleres cooperativos y actividades de autoevaluación. Participaron de ella un grupo de 65 estudiantes de la Mención de Educación Especial en el último año de los grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria. El trabajo con el portafolio se planteó como instrumento de síntesis final de dos asignaturas y a la vez de impulso de un proceso de reflexión y autovaloración por parte del propio alumno¹. En este artículo se fundamenta teóricamente y se describe la experiencia realizada, a la vez que se analizan los datos recogidos sobre las percepciones de los estudiantes acerca de su grado de esfuerzo, su participación y el tipo de propuestas que plantean para mejorar el proceso de elaboración de su portafolio. Por último se ofrecen algunas reflexiones en torno a la adquisición de competencias genéricas e investigadoras por el alumno así como sobre la propia metodología de enseñanza universitaria.

Palabras clave: portafolio; evaluación; trabajo cooperativo; educación superior; innovación educativa.

Abstract

In this paper an experience of portfolio combined with cooperative workshops and self-assessment activities is presented. The experience was carried out in a group of 65 students of the Special Education Specialization in the last year of the degrees of Kindergarten and Primary School Teachers. The aims of the elaboration of the portfolio were to be a final synthesis of two subjects and also to favour a process of reflection and self assessment of the students. In this paper the experience is described and its theoretical basis is offered. Also, data about students' perceptions on their own effort, their degree of commitment to the subject, and their proposals to enhance their portfolio process are analysed. Finally, reflections about the acquisition of generic and research competences by the students, as well as about the higher education teaching methodology are offered.

Keywords: portfolio; co-assessment; higher education; cooperative groups; educational innovation.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una experiencia y estudio de innovación educativa desarrollado en el grupo de la Mención de Educación Especial impartida en el penúltimo semestre de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria en la Universidad Internacional de Catalunya (España). Es una experiencia de portafolio combinado con talleres cooperativos y autoevaluación reflexiva. Este portafolio pretende ser un instrumento de síntesis final y a la vez impulsar también un proceso de evaluación personal y de coevaluación.

Se analizará la elaboración del portafolio con técnicas de trabajo cooperativo y de coevaluación. La estrategia de trabajo cooperativo propicia el intercambio y la construcción conjunta de aprendizaje a través de la ayuda mutua (Huber, 2008, Tourón, 2010). Así mismo, también se explora la dinámica autoevaluativa del propio alumno, específicamente, el grado de esfuerzo invertido, el grado de implicación, y si la experiencia le ha suscitado propuestas de mejora en lo que se refiere a la gestión del propio aprendizaje y al proceso de elaboración del portafolio.

10

La elaboración del portafolio pretende ser un instrumento que favorezca la integración final de los contenidos y el proceso de autorreflexión personal del estudiante. Implica, por parte del alumno, la evidenciación del propio desarrollo del aprendizaje, así como una reflexión meta cognitiva comprometida con el logro competencial (De Miguel, 2006; Bolívar, 2007).

El portafolio consiste en una recopilación de aquellos aspectos, contenidos, materiales, considerados más representativos por el propio alumno. Pero se apuesta por un nivel de elaboración que vaya más allá de la mera recopilación de evidencias. El alumno muestra su capacidad de pensar y de dar explicación de su propio aprendizaje, de su progreso y de su propia toma de decisiones. En este sentido, tal como señala Casany (2006), la elaboración del portafolio fomenta la autonomía del estudiante.

Definimos el portafolio, siguiendo a Yancey (1996, citado en Casany, 2006) “como un metatexto” (un texto hecho de otros textos) con las siguientes características:

- Es una colección de trabajos: el conjunto tiene un sentido y una finalidad.
- Es una selección de trabajos, hecha a partir de un archivo previo [...].

-Hay reflexión, la cual permite al autor guiar al lector (del portafolio) para que lo entienda y lo evalúe con conocimiento. Por tanto, hay material adicional hecho expresamente para la ocasión, que contextualiza el portafolio.

-Muestra progreso y aprendizaje [...].

-Documenta la diversidad, tanto de contenido como de forma-y también en la propia selección-, y con eso muestra que cada aprendizaje es irreplicable.

-Es comunicativo, en el sentido en que comparte lo que ha valorado el autor del portafolio con aquello que se considera importante en el contexto en que estudia o trabaja (Casany, 2006:8, nuestra traducción).

La elaboración del portafolio permite dar explicación del propio aprendizaje, así como de la selección y organización de las evidencias y textos “ad hoc” y facilita el conseguir un fin común con toda la potencialidad educativa que ello conlleva en sí mismo (Pozo y Monereo, 2009). La dinámica autónoma que establece el propio estudiante es uno de los aspectos más importantes por cuanto él decide qué información incluir, cómo organizarla, cómo procesarla, y finalmente cómo construir con ella los contenidos del portafolio. Así mismo, en nuestro caso, al efectuar una puesta en común con técnicas cooperativas por parte de los propios compañeros (ver 2da Sesión en el Anexo), se obtiene también una toma de conciencia de la diversidad del propio alumnado. Es decir, en la elaboración y seguimiento del portafolio se optó por implementar técnicas de coevaluación entre los propios alumnos lo cual facilitó también que se generaran procesos de trabajo cooperativo. Se considera que el aprendizaje cooperativo facilita el logro de las competencias así como la capacidad crítica de los estudiantes (Escribano, 1995), la mejora en la auto eficacia (Cannon y Scharmann, 1996), y por último, pero muy importante, el aumento del compromiso personal (Learreta, 2005).

2. MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

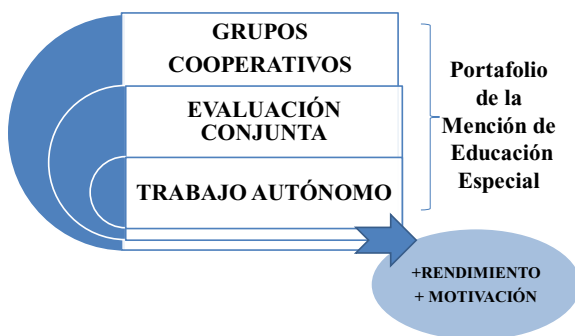
El alumno pone en evidencia el proceso de reflexión significativa, de creación de conocimiento cada vez más complejo y elaborado. Ello favorece la creación de conocimiento holístico (Pozo y Monereo, 2009), contingente con el logro competencial de final del grado. De esta manera el alumno, más que adquirir conocimiento, toma el protagonismo de la construcción del mismo. Asume un papel activo, autónomo, autorregulado, pues asume el control del aprendizaje. Se activan así una serie de procesos cognitivos básicos que incluyen la selección

y retención de información, la organización y elaboración de nueva información, la integración de la misma en los conocimientos previos y su aplicación a las nuevas situaciones de aprendizaje (Huber, 2008).

Pero todo ello depende en gran manera del planteamiento de la actividad por parte del docente. El profesor debe ser un facilitador y un guía en el acceso intelectual. Debe enfocar la materia considerando también la perspectiva de los estudiantes: cómo la podrían abordar mejor, con qué tipo de dificultades pueden encontrarse, qué tipo de medios o apoyos complementarios podrían serles útiles, etc. (Zabalza, 2002).

FIGURA 1

Modelo en el trabajo autónomo, grupos cooperativos y evaluación conjunta



12

Hay estudios que afirman que la autonomía en la investigación motiva a los estudiantes y consigue mejores resultados (Bolívar, 2007). Estos elementos pueden ser la clave en dinamizar la motivación para un progreso académico orientado hacia el éxito (Comer, 1999; Slavin, R.E., Madden, N., Dolan, L. y Wasik, B., 1996). En consecuencia, y para conseguir una mayor motivación e implicación, hemos planteado unos cuestionarios de reflexión y valoración por parte del alumno (ver 4ta Sesión en el Anexo), con una serie de ítems relacionados con la motivación y la evaluación. Se toman en cuenta aspectos tales como la percepción del esfuerzo, las nuevas aportaciones realizadas de manera autónoma, la participación, las propuestas de mejora, los cuales nos interesa ver si guardan alguna relación con la evaluación final por parte de un tribunal.

En la complementariedad de los aspectos descritos anteriormente, se fundamenta el modelo propuesto, que articula los grupos cooperativos, la coevaluación y el trabajo autónomo. Todo ello orientado al logro a nivel didáctico y el intelectual, tal y como se recoge en la figura 1.

3. LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

En relación a los aspectos visualizados en la anterior figura, adquiere mayor sentido el concepto de *evaluación* en todas sus dimensiones. Se optó por un sistema de evaluación combinado, con la finalidad de valorar y considerar todos los niveles. Definimos evaluación compartida y conjunta como aquella que efectúan en conjunto profesor y alumno así como la realizada entre los propios alumnos y con procesos de diálogo del profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos que tienen lugar. De esta manera el acto de evaluar acontece como una construcción conjunta entre las partes implicadas. Es decir, se trata de una evaluación a partir de la interacción entre los propios alumnos, con el profesor, y también desde la propia reflexión individual.

Se evaluó en coherencia con las tres dimensiones de este modelo. Es decir, el esfuerzo realizado por los alumnos en el trabajo autónomo de manera individual, la co-evaluación en los talleres cooperativos de evaluación conjunta y también en la presentación ante el tribunal del producto final. Pasamos a describir y explicar estas formas de evaluación:

4. EVALUACIÓN DEL TRABAJO AUTÓNOMO

Se incentivó la toma de decisiones propias a partir de la iniciativa autónoma. Para ello se facilitó una encuesta que promovía la auto-reflexión y valoración personal. El alumno toma conciencia de lo que le ha aportado el proceso de construcción del portafolio de manera global. En dicho cuestionario, se abordan aspectos tales como de qué manera se ha diseñado, cómo lo ha implementado, reelaborado y concluido. Todo ello argumentando los “porqués” y la percepción sobre el grado de esfuerzo; si ha realizado (y de qué tipo) propuestas de mejora; su participación en las sesiones de clase y la investigación en la literatura científica.

Interesa dejar constancia que la autoevaluación no es un proceso que se lleve a cabo sin preparación previa, sino que es necesario enseñarlo y apoyarlo (De Miguel, 2004). Es importante el papel del docente en guiar este aprendizaje (Álvarez, González, y García, 2007). Saber autoevaluarse está indisolublemente ligado a las competencias de pensamiento crítico y orientación a la calidad. También al logro de competencias profesionalizantes fundamentales para el futuro maestro.

5. EVALUACIÓN COMPARTIDA EN LOS TALLERES COOPERATIVOS

En grupos formados por cuatro alumnos, se seleccionaba por consenso el portafolio más destacable (por su originalidad, claridad, etc.), y también el que necesitaba introducir más mejoras. En ambos casos se argumentaba las causas de esa elección. Después, se procedía a poner en común con el grupo clase. Esta dinámica facilitó la creación de contextos de aprendizaje cooperativo (Domingo, 2008) y de construcción conjunta de significados más complejos y elaborados.

14

La evaluación conjunta es un elemento constitutivo de la evaluación formativa (Benito; Cruz, 2005) que tiene una doble función, puesto que nos permite tener constancia de las acciones realizadas por los alumnos en base a dos niveles de análisis. Un primer nivel, que podemos describir como “externo” realizado tanto por el profesor como por el resto de los alumnos a partir del contraste entre las diferentes aportaciones de cada uno. Y un segundo nivel “interno” que permite al propio alumno autoevaluarse. Por todo ello, entendemos que esta práctica favorece el desarrollo de la capacidad metacognitiva del alumnado, que se responsabiliza de la regulación del propio aprendizaje (Pan, Pan, Lee y Chang, 2010).

La dinámica de coevaluación en los talleres cooperativos estuvo orientada a partir de un cuestionario de evaluación compartida donde se consideraban las siguientes premisas:

- Claridad en la estructura de la presentación,
- Nivel formal de escritura
- Consistencia y desarrollo de cada parte que se presenta,
- Resumen y elementos básicos,
- Claridad en el propósito y originalidad.

Para cada una de ellas se pedía una valoración según los siguientes criterios: *Apropiado (cumple en grado adecuado), *Bajo (cumple en un nivel más bajo del requerido), *No aplica (No cumple en absoluto). Así mismo, también se valora el esfuerzo realizado por los grupos de trabajo como conjunto que se manifiesta al poner en común sus aportaciones ante todo el grupo clase.

6. PRESENTACIÓN FINAL ANTE EL TRIBUNAL

La presentación ante un tribunal constituido por dos profesores de la Mención era el punto final de la secuencia evaluativa. La presentación del alumno ante el tribunal permitía determinar la autoría propia y la coherencia de todo el proceso. La dinámica implicaba que a cada alumno se le efectuara una pregunta de carácter “abierto” y a partir de la misma se le pedía que explicara los aspectos del contenido y también la forma en que había organizado el portafolio y/o alguna de sus partes. Se preparó una tabla con dimensiones que guiaban la evaluación del tribunal. De manera orientativa algunos de los criterios considerados fueron,

- Pregunta Inicial: De que parte se está “orgullosa”, y ¿por qué? ¿Qué se podría mejorar?
- Destaca los elementos relevantes de contenido
- Destaca los elementos relevantes de forma

Con ello se podía determinar la autoría y el grado de profundización global conseguido. Así podemos hablar del verdadero logro competencial.

7. MÉTODO

7.1 PARTICIPANTES

Participaron del estudio un grupo de 65 estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria que cursaban las asignaturas de “Intervención Educativa en Alumnos con Discapacidad Mental” e “Intervención Educativa en Alumnos con Discapacidad Sensorial y Motriz”, y que realizaban como parte de su formación un portafolio conjunto que recoge el proceso de aprendizaje en ambas asignaturas.

El alumnado participante tenía una edad media de 21 años, La mayoría eran mujeres, representando el 95 % de la muestra. Ninguno de los integrantes del alumnado repetía la asignatura. En cuanto al nivel de asistencia a clase, el 98% del alumnado asistía regularmente.

7.2 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Planteamos un estudio descriptivo, basado en dos cuestionarios, con el fin de explorar la relación entre las percepciones del alumnado sobre el propio esfuerzo y grado de implicación, con el planteo de propuestas de mejora en su proceso de aprendizaje, y con la calificación final obtenida en función del documento realizado –portafolios– y de la presentación del mismo frente a un tribunal-.

Este diseño nos permite conocer el balance experimentado por el alumnado durante la elaboración y evaluación del portafolio. Así mismo la dinámica de los talleres cooperativos. Todo ello nos aporta información muy útil para valorar esta dinámica de trabajo en el proceso de aprendizaje universitario. Algunos de los cuestionamientos que guían la investigación son:

16

- ¿Hay relación entre la percepción del grado de esfuerzo y la nota obtenida?
- ¿Hay relación entre la percepción del grado de participación y la nota obtenida?
- ¿Hay relación entre la nota obtenida y las nuevas aportaciones efectuadas por los alumnos? ¿Y con las propuestas de mejora que emergen del propio alumno?

Considerando todos estos interrogantes, finalmente el enunciado de las hipótesis queda de la forma siguiente:

H1 Existen relaciones significativas entre las percepciones del esfuerzo y nivel de implicación, experimentada por el alumnado y su rendimiento académico (tal como se refleja en la calificación final)

H2 Existe relación entre la realización de propuestas de mejora por parte del alumno, y la calificación obtenida. Y en concreto, cómo se relacionan cada uno de los tipos de propuesta de mejora (de organización personal, de aplicación didáctica, y otras), con la calificación obtenida. Clasificamos las propuestas de mejora en:

- Propuesta de mejora de organización personal, entendida como una mejora a la propia gestión del tiempo por parte del alumno vinculadas a la competencia de trabajo autónomo.
- Propuesta de mejora de aplicación didáctica, entendida como mejora de la actuación del profesor y vinculada a la competencia profesional didáctica
- Propuesta de mejora, otras, que incluye la ampliación y profundización en la información, vinculado a la competencia investigadora.

Los objetivos específicos propuestos están relacionados con el logro competencial y se concretan en:

- Explorar las relaciones que se establecen entre las distintas variables estudiadas: percepciones del esfuerzo y nivel de implicación; percepción del grado de participación; realización de propuestas de mejora; tipo de propuesta de mejora y rendimiento académico.
- Evidenciar el logro de competencias, especialmente las instrumentales vinculadas a: Gestión de la información, comunicación, capacidad de análisis y de síntesis, integración de conocimientos.
- Relacionar el proceso de elaboración consciente del portafolios con el propio proceso de aprendizaje, evidenciado en el planteo de propuestas de mejora y el rendimiento alcanzado.

7.3 INSTRUMENTOS

Los datos se recogieron a través de diferentes instrumentos y estrategias, que concretamos en tres apartados.

- Se diseñó y aplicó un *cuestionario individual* a los estudiantes, el cual recogía diferentes aspectos relativos al proceso y la percepción del propio esfuerzo, al grado de participación y a la propuesta de nuevas aportaciones. El alumno debía auto valorarse en una escala del 1 al 5 sobre los mencionados aspectos. En el cuestionario se pedía también una reflexión sobre qué se había aprendido en la elaboración del portafolio, sobre la gestión de la información y organización de los datos, la bibliografía consultada y qué bibliografía ha resultado más útil.
- Para los talleres cooperativos se diseñó un *cuestionario de evaluación conjunta* donde de manera consensuada por cada grupo se evaluaban con una escala del 1 al 3 (donde 1 se corresponde con el nivel apropiado, y 3 no aplica), las premisas sobre la claridad en la estructura de la presentación, nivel formal de la escritura, consistencia y desarrollo de

cada parte que se presenta, calidad del resumen y originalidad. Los estudiantes evaluaban mutuamente sus portafolios en construcción con este cuestionario en una sesión de trabajo grupal (ver 2da Sesión en Anexos).

- Así mismo se recogieron las *calificaciones finales* del portafolio, configuradas en la defensa oral del trabajo ante un tribunal formado por dos profesores de la Mención y en la evaluación del documento elaborado. Para la evaluación de la defensa oral del portafolio se confeccionó una tabla que guiaba la acción de los miembros del tribunal, con una serie de ítems, tales como: si destacaban elementos relevantes de forma y de contenido y si el portafolio era considerado constructivo. Posteriormente a la presentación oral, se evaluaron los portafolios.

8. RESULTADOS

En primer lugar se presenta una descripción estadística de las puntuaciones globales obtenidas respecto de la calificación final, percepción del propio esfuerzo; las nuevas aportaciones y la percepción de la participación, que resultan de los datos obtenidos a través del cuestionario individual.

18

En segundo lugar se analizó la relación entre dichas variables para establecer las posibles correlaciones. Dado que es una primera experiencia, y que este estudio está en su fase inicial, en el presente artículo se consideran los datos aportados por los dos cuestionarios y por la calificación final, de una manera exploratoria, considerando que, en un futuro, con la implementación de próximas ediciones, podremos establecer estudios comparativos con mayor significación. Los resultados obtenidos en función del análisis del cuestionario individual se muestran en la Tabla 1.

TABLA 1

Estadísticos descriptivos: Variables: calificación final; percepción del propio esfuerzo; nuevas aportaciones y percepción de la participación

	Media (SD)	IC95%	Min-Máx
Nota final	7.73 (1.23)	[7.42, 8.05]	5.0-9.5
Percep.Esfuerzo	4.13 (0.59)	[3.98, 4.28]	3.0-5.0
Nuevas Aportaciones	3.56 (0.62)	[3.20, 3.51]	2.0-5.0
Percep.Participación	4.00 (0.78)	[3.80, 4.20]	2.0-5.0

Cabe destacar el buen rendimiento académico conseguido de manera global, pues la media de la “nota final” es de 7.73 (sobre 10). La percepción del esfuerzo se concreta en 4.13 (sobre 5) por lo que podemos considerar que esta experiencia de elaboración del portafolio con talleres cooperativos exige del alumno una manera de trabajar que considera con un alto valor de esfuerzo. En coherencia con ello se comporta la valoración de la participación, que debe ser también elevada pues la dinámica de cooperación implica que ésta sea elevada e intensa.

En cuanto a las propuestas de mejora, el 95.2% de los alumnos consideraron que se podía hacer alguna propuesta de mejora. Del total de las propuestas realizadas:

- 30 (50.8%) consideraban que las mejoras eran del tipo 1 (aspectos de organización personal: gestión del tiempo y gestión de la información)
- 11 (18.6%) de tipo 2 (intervención y aplicabilidad docente)
- 18 (30.5) de tipo 3 (otros aspectos como ampliar lecturas)

Se puede considerar que los alumnos que proponen mejoras a su propio proceso de aprendizaje y elaboración del portafolios son los que tienen una conciencia más profunda de este proceso, y consecuentemente son capaces de autoevaluarse en aspectos vinculados a su desempeño personal, especialmente la optimización de la gestión del tiempo y la gestión de la información -categoría 1-. Ello se evidencia tanto en la categoría 1 (50.8%) como en la categoría 3 (30.5%) que también contempla cuestiones tales como la posibilidad de ampliar el propio conocimiento. Por otro lado, es preciso considerar también la significación de la elección de la propuesta de mejora del tipo 2 (18.6%), puesto que es una propuesta que pretende incidir en la mejora de los aspectos vinculados a la intervención profesional y de aplicabilidad docente.

Se aplicó el Coeficiente de correlación de Spearman para establecer si había alguna relación entre la nota media obtenida, la percepción del esfuerzo, y la percepción de la participación. No se encuentra una correlación estadísticamente significativa entre estas variables ($p < 0.05$, ver Tabla 2). Por tanto, parece que el esfuerzo que se le pide al alumno de trabajar en equipo pero de forma autónoma todavía es rechazado por una parte importante de estudiantes que quizá prefiere mantenerse en una postura más pasiva. Se halla una correlación positiva ($r = 0.537$) moderada entre la percepción del esfuerzo realizado y la propuesta de las nuevas aportaciones.

TABLA 2

Correlación entre la nota media obtenida, la percepción del esfuerzo, y la percepción de la participación y las nuevas aportaciones

	Nota	Esfuerzo	Aportaciones	Participación
Nota final	1.000	.140	.204	.109
Percep.Esfuerzo		1.000	.537**	-.033
Nuevas Aportac.			1.000	-.047
Percep.Participación				1.000

** p<0.01

Este resultado se puede interpretar considerando que el alumno que amplía su investigación con nuevas aportaciones, aportaciones propias, ha dedicado más esfuerzo a la elaboración del documento, y así lo percibe subjetivamente. En su proceso de estudio se produce una mayor responsabilidad en la regulación de su motivación, establecimiento de metas, esfuerzo, así como en la planificación, supervisión y regulación de su propio aprendizaje. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de propuesta de mejora y la calificación media final obtenida, la percepción de esfuerzo, las aportaciones y la participación ($p>0.05$) (ver Tabla 3).

20

TABLA 3

Relación entre el tipo de propuesta de mejora con la calificación obtenida, la percepción del esfuerzo, las aportaciones realizadas y la percepción de la participación. Test de Kruskal-Wallis

Tipo de propuesta de mejora

	1 Aspectos personales	2. Aplicabilidad docente	3 Otros aspectos	P-valor
Calificación	7.63±1.13	7.78±1.63	7.75±1.22	0.711
Esfuerzo	4.13±0.58	4.13±0.55	4.14±0.49	0.891
Aportaciones	3.26±0.64	3.41±0.70	3.36±0.54	0.954
Participación	3.93±0.75	4.18±0.72	3.83±0.84	0.505

Se presenta a continuación el estudio estadístico descriptivo de dinámica de coevaluación en los talleres cooperativos, realizado sobre los datos recogidos con el cuestionario de evaluación conjunta. Cabe destacar que 43 (70,5%) de los 60 alumnos participaron en los talleres cooperativos. La valoración realizada de la claridad en la presentación, el nivel formal de escritura, la consistencia en el desarrollo de cada parte, la calidad del resumen y la originalidad se presenta en la Tabla 4 y se representa gráficamente en la Figura 2:

TABLA 4

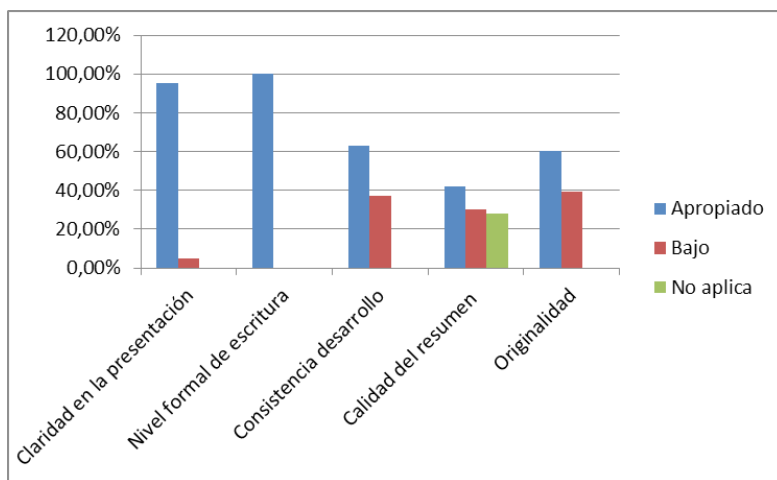
Valoración de la calidad de los portafolios según la claridad en la presentación, el nivel formal de escritura, la consistencia en el desarrollo de cada parte, la calidad del resumen y la originalidad

Calidad del portafolio

	Apropiado	Bajo	No aplica
Claridad en la presentación	41 (95,3%)	2 (4,7%)	0 (0,0%)
Nivel formal de escritura	43 (100%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Consistencia en el desarrollo de cada parte	27 (62,8%)	16 (37,2%)	0 (0,0%)
Calidad del resumen	18 (41,9%)	13 (30,2%)	(27,9%)
Originalidad	26 (60,5%)	17 (39,5%)	0 (0,0%)

FIGURA 2

Valoración de la calidad de los portafolios según la claridad en la presentación, el nivel formal de escritura, la consistencia en el desarrollo de cada parte, la calidad del resumen y la originalidad



Se observa que el 100% de los alumnos considera que es apropiado el *nivel formal de escritura* de los portafolios evaluados. Así mismo también es destacable la consideración mayoritaria de un nivel apropiado en la *claridad en la presentación*. Una información a señalar es el porcentaje de 27,9% que considera que no aplica la premisa de *calidad del resumen*. De las cinco premisas dadas, esta es la única que en casi un 30% de los portafolios evaluados no se cumple en absoluto, y también es muy alto el porcentaje que fue considerado bajo, es decir, que cumple en un nivel más bajo del requerido (30,2%). Sumando ambos porcentajes, resulta que casi un 60% de los portafolios no presentan resúmenes de suficiente calidad. Ello nos invita a reflexionar sobre si hay falta

de conciencia de la necesidad de sintetizar las diferentes partes, implicando un criterio de relevancia frente al de extensión. En el mismo sentido, como mencionamos al definir el portafolio, el resumen es una parte de los documentos elaborados ad-hoc, el material adicional hecho expresamente para la ocasión, que contextualiza el portafolio (Yancey, 1996, citado en Casany, 2006). Este tipo de documentos evidencian la elaboración personal y apropiación de los contenidos. Es interesante apuntar que en el momento de realizar los talleres todavía los estudiantes se hallaban en pleno proceso de elaboración, de manera que estos talleres les permitieron mejorar sus portafolios de acuerdo a la evaluación de sus compañeros.

Por último vamos a considerar cada una de las premisas del cuestionario de los talleres en relación a la nota final.

Para estudiar la relación entre la calificación final obtenida y la valoración de la calidad de los portafolios realizada en los talleres según los cinco criterios-Claridad en la estructura de la presentación, Nivel formal de escritura, Consistencia y desarrollo de cada parte que se presenta, Calidad del resumen, y Originalidad- realizamos la prueba U de Mann-Whitney. Encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p\text{-valor}=0.027 < 0.05$) entre la calificación obtenida y la valoración del criterio de *Consistencia en el desarrollo de cada parte* tal como fue calificado en los talleres cooperativos. En concreto aquellos que tienen una consistencia valorada como baja, obtienen una nota media 0,78 puntos inferior a los que tienen una consistencia apropiada (Ver tabla 5). No encontramos diferencias estadísticamente significativas entre la calificación final y la percepción del esfuerzo, las aportaciones y la percepción de la participación.

22

TABLA 5

Relación de la calificación media obtenida, la percepción del esfuerzo, las aportaciones realizadas y la percepción de la participación con la puntuación respecto de la consistencia en el desarrollo de cada parte del portafolios. Test U de Mann-Whitney

Consistencia en el desarrollo de cada parte

	Apropiado	Bajo	P-valor
Nota	8,5±0.84	7.42±1.16	0.027
Esfuerzo	3.98±0.37	4.10±0.63	0.233
Aportaciones	3.28±0.51	3.47±0.62	0.268
Participación	4,10±0.80	4.00±0.97	0.958

9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las hipótesis fueron validadas pero debemos considerar que de manera desigual. Así pues, en el caso de la primera hipótesis, que postula que existen relaciones significativas entre las percepciones del esfuerzo y nivel de implicación, experimentada por el alumnado, y su rendimiento académico (tal como se refleja en la calificación final), no podemos validarla, pues tal y como hemos visto en el estudio estadístico, parece que el trabajar en equipo pero de forma autónoma todavía es rechazado por una parte importante de estudiantes mucho más acostumbrados a una postura más pasiva o clásica de la expectativa del propio proceso de aprendizaje. Pero considerando que esta experiencia es de carácter inicial, estos datos nos aportan información para seguir ajustando la intervención educativa del docente para futuras implementaciones con mayor eficacia.

En referencia a la segunda hipótesis, que postulaba que existe relación entre el tipo de propuesta de mejora realizada por el alumno -*de organización personal, de aplicación didáctica, y otras-*, y la calificación obtenida, sí podemos validarla.

El valor de la nota obtenida nos permite considerar que globalmente se ha obtenido un buen rendimiento académico, y que los alumnos que proponen mejoras a su propio proceso de aprendizaje y elaboración de los portafolios lo hacen desde una autoconciencia más profunda de este proceso. La metodología de trabajo de esta experiencia ha sido en sí misma formativa a un nivel competencial y global (Murcia, 2008), más allá de los objetivos de cada una de las asignaturas sobre las cuales se realizó. Por ello, les permite generar propuestas de mejora vinculadas a la organización de propio proceso de aprendizaje o la futura aplicabilidad profesional. Consideramos que la propuesta de unir la elaboración del portafolio al aprendizaje cooperativo promueve la reflexión y el desarrollo competencial (Domingo 2008). En este sentido compartir responsabilidades individuales parece una medida importante en la coevaluación y en la autorreflexión. También consideramos el potencial del mismo como estrategia formativa a considerar por el docente. La supervisión del docente durante todo el proceso es un factor que hace que el estudiante se sienta con más responsabilidad al tener que entablar diálogos sobre su propio proceso de trabajo en la elaboración del portafolio y la reflexión en su toma de decisiones.

El hecho de poner en manos del alumnado el desarrollo de la evaluación propia y de otros compañeros refuerza el pensamiento reflexivo y crítico, siempre con finalidad constructiva y de mejora. La evaluación efectuada en los talleres evi-

dencia las fortalezas y debilidades de sus propias producciones. Como fortaleza destaca la claridad en la presentación y el nivel formal de la escritura, y como debilidad la necesidad de mayor síntesis en los diferentes apartados.

La motivación se ve claramente incrementada. Ello se evidencia en las creencias sobre el aprendizaje, creencias sobre el rendimiento; la autovaloración del esfuerzo y las propuestas de mejora de la tarea. Retroalimentar a los estudiantes, de manera personalizada y/o grupal tiene como consecuencia la constatación de fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar desde el punto de vista de las competencias evaluadas. Esto se refleja también en el grado de satisfacción de los estudiantes. Ellos mismos valoran el esfuerzo de sus aprendizajes realizados en el portafolio y de manera autónoma. La mezcla de libertad y asesoramiento, así como todo el "andamiaje" - que configura el diseño del portafolio y la puesta en común, crea un determinado aprendizaje cooperativo con la obtención de resultados muy positivos. Esta experiencia nos permite comprender los beneficios de la adopción de múltiples técnicas y estrategias autorreguladoras y su relación con los efectos conjuntos e interactivos de las metas académicas.

24

El portafolio y su coevaluación en la docencia universitaria nos muestran también vías más adecuadas para evidenciar el logro competencial. En esta dirección, Bain (2005), explica que los mejores resultados en docencia universitaria los consigue aquel profesorado que cree que los estudiantes pueden cambiar. Con ello podremos obtener progresivamente una mayor comprensión del proceso de aprendizaje de los estudiantes pero, también, una serie de pautas que puedan guiar la intervención sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al logro competencial requeridos (Boekaerts, 2001). Los resultados obtenidos nos motivan a seguir investigando y aplicándolo.

REFERENCIAS

- Álvarez, B.; González, C. y García, N. (2007). La motivación y los métodos de Evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Núm. 2. http://www.redu.um.es/Red_U/2
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Benito, Á.; Cruz, A. (coords.) (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Boekaerts, M. (2001): Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12, 6: 589-604.
- Bolívar, A. (2007). *Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto. Colección Formación e Innovación Educativa en la Universidad*. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa. Universidade de Vigo.
- Cannon, J., y Scharmann, L. (1996). Influence of a cooperative early field experience on preservice elementary teachers' science self-efficacy. *Science Education*, 80(4); 419-436. doi:10.1002/(SICI)1098-237X(199607)80:4<419::AID-SCE3>3.3.CO;2-W
- Comer, J.P. et al. (ed.) (1999). *Child by Child. The Comer process for change in Education*. Nueva York: Teachers College Press
- De Miguel Díaz, M. (2004). *Evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Programa de formación inicial para la docencia universitaria*. ICE. Curso 2004-05. Universidad de Oviedo.
- De Miguel Díaz, M. (2006) (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Domingo, J. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Cuadernos de Trabajo Social, (21): 231-246.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 13: 89-104.
- Huber, G. L. (2008) Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, no extraordinario 2008: 59-81.
- Learreta, B. (2005). Formación inicial del profesorado de educación física a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1) Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228509945.pdf
- Murcia, P. N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias. Una condición de visibilidad aparente. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, vol. 6 No. 2; 821-852). Manizales. Cinde Universidad de Manizales
- Pan, P. J. D., Pan, G. H. M., Lee, C. Y., y Chang, S. S. H. (2010). University students' perceptions of a holistic care course through cooperative learning: Implications for instructors and researchers. *Asia Pacific Education Review*, 11(2): 199-209. Doi:10.1007/s12564-010-9078-0
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (coord.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata: 9-28.
- Slavin, R.E., Madden, N., Dolan, L. & Wasik, B. (1996). *Every Child, Every School: Success for All*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ANEXO: FASES Y SECUENCIA DE APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En cuanto a las etapas de aplicación experiencia de elaboración del portafolio, cabe explicar que se hicieron talleres de presentación, de puesta en común y posteriormente de reflexión personal sobre la elaboración, y de autovaloración final del propio proceso apoyadas en unas guías y cuestionarios pautados. Por último cada alumno/a presentó y explicó su portafolio ante un tribunal integrado por profesores de la Mención.

La 1ra. Sesión. Taller de Presentación: Donde se explicaban y destacaban los elementos del proceso de elaboración del portafolio, las fases del mismo, y se enfatizó la necesidad de tomar decisiones propias que pudieran ser justificadas y explicadas. También se respondió a las dudas surgidas, y se brindó la oportunidad de realizar tutorías individuales a lo largo de todo el proceso.

La 2da. Sesión. Taller de trabajo y revisión compartida: Puesta en común en grupo de 4 alumnos donde cada cual comparte su producción y cada uno toma conciencia de la producción de los demás. Los alumnos de cada grupo explican la lógica de su organización y el porqué de sus aportaciones. Utilizando una ficha de evaluación sobre diversos aspectos, tales como, claridad en la estructura; nivel formal de escritura; consistencia y desarrollo de cada parte; calidad del resumen; y originalidad, se seleccionaba el portafolio más destacable y el que necesitaba introducir más mejoras. Luego se procedía a poner en común con el grupo clase. La actividad fue muy bien valorada por los propios alumnos pues facilitó el intercambio de dudas y la búsqueda compartida de soluciones. Todo ello contribuye a generar un contexto de aprendizaje compartido y cooperativo.

26

La 3ra. Sesión Reflexión personal: Consistió en provocar una reflexión personal sobre la elaboración del portafolio. A través de una serie de preguntas-guía sobre distintos aspectos del proceso de realización del mismo, así como de la percepción sobre qué se había aprendido en dicho proceso de elaboración. Se articulaba a partir de preguntas directas y abiertas sobre aspectos tales como: *¿qué he aprendido, cómo? ¿Qué he conseguido? ¿Qué estrategias se han aplicado?* Con todo ello se pedía poner por escrito una reflexión personal. A la vez se aprovechó esta misma sesión para despejar dudas, y mantener un feedback del propio proceso.

La 4ta sesión. Autovaloración final: Una vez elaborado completamente el portafolio, se facilitó una ficha que estimulaba y facilitaba la reflexión y valoración personal. Se trataba que el alumno tomara conciencia del proceso de

construcción del portafolio. Se abordaban aspectos como: de qué forma se ha diseñado, cómo lo ha implementado, reelaborado y concluido, qué bibliografía se ha consultado y cuál ha resultado más útil, cómo se ha gestionado la información. Los “porqués” y el razonamiento de los mismos, así como la percepción de lo que le había comportado. Por último, se pedía que valorase el grado de esfuerzo personal, si ha realizado (y de qué tipo) nuevas aportaciones; su participación en las sesiones de clase de las asignaturas y específicas del portafolio y las nuevas lecturas que ha realizado alrededor de las temáticas.

La 5ta. Sesión. Presentación ante el tribunal: El último paso de esta experiencia fue la presentación ante un tribunal constituido por dos profesores de la Mención. La presentación del alumno ante el tribunal permitía determinar la autoría propia y la coherencia de todo el proceso. Se preparó una tabla con dimensiones que guiaban la evaluación del tribunal. A cada alumno se le efectuaba una pregunta de carácter “abierto” y a partir de la misma se le pedía que explicara los aspectos del contenido y también la forma en que lo había organizado. El tribunal evaluaba la autoría, aspectos de forma y de contenido, tanto respecto de la presentación del alumno como, posteriormente, respecto a la elaboración, es decir, el propio portafolio.

A criação de um clima moral de escola: o papel dos coordenadores de departamento curricular

The creation of a moral climate in school: The role of curricular department coordinators

Manuela Maria Veríssimo

Maria Luísa Branco

Samuel Monteiro

Universidade da Beira Interior/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Departamento de Psicologia e Educação, Portugal

Resumo

A liderança é considerada por alguns autores como um fator decisivo na melhoria da qualidade educativa das escolas, defendendo outros que o conhecimento da cultura e do clima moral das escolas pode ser uma mais-valia na dinâmica da organização escolar, dado que esse conhecimento pode levar a que ocorram alterações significativas na mesma. A fim de conhecer qual a perceção do contributo dos coordenadores de departamento curricular para a criação de um clima moral, desenvolveu-se um estudo empírico, de caráter exploratório e de natureza qualitativa, numa escola pública localizada na Região do Centro de Portugal. Como principais resultados constatou-se que os coordenadores de departamento não assumiam explicitamente as suas funções de liderança, embora as exercessem de forma subtil, privilegiando práticas fomentadoras de um clima moral positivo, designadamente na partilha de responsabilidades e na tomada de decisão, no respeito por valores democráticos.

Palavras-chave: coordenadores de departamento curricular, sistemas de práticas, cultura moral, clima moral.

Abstract

Some authors consider leadership as a decisive component for the enhancement of the quality of education in schools, while others state that the understanding of the culture and moral climate can be an asset on school organization dynamics, since this knowledge is an opportunity to the introduction of significant changes. In order to identify what is the perception of the curricular department coordinators' contribution to the creation of a moral climate, an empirical study of qualitative nature and of exploratory character was developed in a public school located in the central region of Portugal. As main results we verified that the department coordinators did not assume explicitly their leadership functions. Actually they are applying them in a subtle way by promoting practices that stimulate a positive moral climate, by sharing responsibilities and decisions and therefore assuming and valuing democratic values.

Keywords: curricular department coordinators; practice system; moral culture; moral climate.

1. INTRODUÇÃO

O contexto político e social em que vivemos permite conjecturar estarmos perante um momento de grande transformação. É fundamental que a escola se reorienta, e se centre no que realmente interessa consubstanciar, de modo a fundar uma autêntica comunidade educativa, imbuída de valores comuns e na qual se estimule a participação de todos. Somente com este desígnio é possível, conjuntamente, edificar uma comunidade coesa, motivada e voluntariosa, que se envolva e trabalhe afincadamente na consecução da principal função da escola - educar nas suas múltiplas vertentes.

As escolas são, de acordo com Martín, Rovira e Benet (2003), instituições educativas que têm forma moral e educam moralmente (p.75). Nesta ótica referem que a construção da personalidade moral depende, em parte, da cultura moral existente nas escolas e no seu efeito sobre os estudantes. A construção dessa cultura moral pode desempenhar uma ação educativa muito potente e, por esse motivo, deveria ser encarada como um fator determinante na formação dos alunos. Deste modo, argumentam não ser prudente deixar que este potencial educativo seja deixado ao acaso, devendo ser mais valorizado e objeto de uma preparação muito minuciosa e consciente.

30

2. A CULTURA E CLIMA DE ESCOLA – UMA BREVE INCURSÃO À SUA DIMENSÃO MORAL

A cultura é um fator muito marcante no funcionamento das organizações. É notório que cada organização é influenciada por numerosas variáveis, que se relacionam entre si, e que de certa maneira a moldam. Sergiovanni (2004) compara a cultura de escola a uma “cola normativa” (p. 24) que une toda a instituição, acrescentando, ainda, que a cultura fornece as normas que regem o modo como as pessoas interagem umas com as outras, compondo-se de valores e crenças que são centrais à escola e que funcionam como o norte de uma bússola conduzindo as pessoas numa mesma direção.

Frequentemente, o conceito de cultura (organizacional/de escola) é confundido com o conceito de clima (organizacional/de escola). Ambos os conceitos remetem para uma inteligibilidade dos fenómenos no sistema organizacional/escolar em termos cognitivos e simbólicos (Gomes, 2000). No entanto, é importante realçar que, apesar dessa “amalgama discursiva” entre os dois conceitos, a cultura e

o clima são conceitos teórica, metodológica e epistemologicamente distintos (Denison, 1996), embora complementares. Moser, Berton, Cruz e Camargo (2012) evidenciam esta complementaridade ao sustentar que a cultura pode ser considerada como o principal fator de influência sobre o clima. Payne (2000), por sua vez, realça que o clima organizacional é uma via de acesso à cultura de uma organização.

Segundo os resultados de uma análise de conteúdo realizada por Verbeke, Volgering e Hessels (1988) a conceção nuclear associada ao clima é a de que este é um reflexo da forma como os indivíduos percebem e descrevem as características da envolvente organizacional, enquanto que a conceção base da cultura é a de que esta reflete a forma como as coisas são feitas na organização. O clima organizacional pode, então, definir-se como uma perceção partilhada de políticas, práticas e procedimentos, contingencialmente determinada. Esta natureza mais percetiva, superficial e volátil do clima, em contraponto à natureza mais abrangente, profunda e estável da cultura, possibilita o perspetivar de uma integração e complementaridade. Significa isto que o clima, embora distinto da cultura, pode ser entendido como algo que se insere num espaço conceptual mais amplo, que apelidamos de cultura (Rebello, 2006) e integra o nível dos artefactos (verbais; comportamentais e físicos), o nível dos valores, que assumem uma função normativa, associada com critérios ou princípios afirmados e expressos como sendo aqueles que devem orientar as ações e, ainda, o nível dos pressupostos básicos ou teorias implícitas, subjacentes aos dois níveis anteriores (Schein, 2000). A transposição da análise destas conceções, no que as aproxima e afasta, para o âmbito mais restrito da organização escolar, implicará a consideração feita por Rovira (2011) de que existem dois aspetos inseparáveis: o que se faz e os valores que incorporam e estão na base do que se faz.

De acordo com Cohen, McCabe, Michelli e Pickeral (2009), o clima de escola reflete a apreciação que os pais, professores, alunos e demais intervenientes da escola fazem sobre as experiências que são vividas na escola. Esse entendimento assenta numa experiência subjetiva da vida escolar, percecionada não de forma individual, mas baseada numa perspectiva grupal veiculada pelos vários atores sociais existentes na escola. De modo complementar, o documento produzido conjuntamente pelo Center for Social and Emocional Education e o Nacional Center for Learning and. Citizenship, em 2007, assim como Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro e Guffey (2012) definem o clima de escola por referência à qualidade e ao caráter da vida na escola, sendo este assente nos padrões de

experiências vivenciadas nesta e que refletem as normas, os objetivos, os valores, as relações interpessoais, o ensino, a aprendizagem, as práticas e as estruturas que a compõem como organização. Neste sentido, o clima pode ser visto como uma propriedade sociopsicológica da escola, que através da conjugação dos fatores interpessoais e organizacionais, presentes no ambiente escolar, permite a formulação de uma apreciação unânime da escola.

Em suma, e de um modo genérico, atribuem-se à cultura os aspetos mais complexos, manifestados através dos valores e das normas da organização, e ao clima imputam-se as perceções que os respetivos membros expressam sobre as características da organização. Contudo, a semelhança entre estes dois conceitos pode, em parte, ser legitimada pela compreensão de que estes são dois elementos do mesmo cenário, isto é, são partes integrantes de todas as organizações (Palacios, 2001).

É a partir destes conceitos de cultura e clima de escola, que alguns autores mais dedicados à educação moral se têm apropriado dos termos, para lhes incorporarem uma dimensão moral. É o caso de Rovira (2011), para quem a cultura moral é como uma espécie de ambiência ou “atmosfera” circundante, que condiciona os seus membros, e que invade todos os recantos da escola. Nesse sentido, a multiplicidade de atividades e relações que ocorrem, e que se estabelecem quotidianamente na escola, potenciam uma singularidade de vivências que se vão “decalcando” na própria instituição escolar e que lhe conferem uma “personalidade”, convertendo-a num espaço privilegiado para a educação de valores.

32

O mesmo autor refere que a cultura moral é um conceito que se atribui à qualidade das instituições escolares e que se deve ao conjunto de práticas desenvolvidas no seu interior. A cultura moral de uma escola relaciona-se com a tarefa coletiva de ensinar e, conseqüentemente, impulsiona a “vida” no complexo meio educativo (Rovira, 2012). Advém da multiplicidade de experiências e práticas - disposições, ações e atividades – que podem ser programadas ou realizadas, mais ou menos conscientemente, e que se desenvolvem no seio da orgânica escolar. Neste sentido, a cultura moral não é um conteúdo formativo que se possa ensinar simplesmente numa aula, da mesma forma como se transmitem outros conhecimentos na escola. É vivenciada a partir da participação na complexidade da instituição, consubstanciando-se no conjunto de práticas, e não apenas em ideias partilhadas pelos seus membros ou dirigentes. Contudo, os valores significativos e comuns para a comunidade educativa induzem

inevitavelmente as práticas de carácter educativo - que formam um sistema complexo - e que são planeadas e implementadas para ensinar saberes e ensinar a conviver (Rovira , 2011; 2012).

Na mesma linha, Serrano (2012), sustenta que o conceito de cultura moral permite aprofundar a ideia de que os significados compartilhados pelos membros de uma instituição são incorporados nas práticas que a realizam. Naturalmente, as práticas difundem valores, crenças e significados. Consequentemente, a cultura e os valores compartilhados pelos membros de uma comunidade educativa tenderão a influenciar as percepções e vivências dos seus membros (o clima).

A complexidade das instituições educativas advem das inúmeras e múltiplas atividades e/ou ações que se efetuam nesse meio, e que no seu agregado originam um sistema de práticas. Este é constituído por um conjunto de elementos de natureza diversa que se entrecruzam e se influenciam mutuamente, tal como mencionado por Serrano (2011, referindo Bertalanfy, 1976). Na palavras de Rovira (2011), um sistema de práticas corresponde a “um conjunto de elementos em interação que produzem uma entidade global organizada com qualidades emergentes” (p. 5).

O sistema de práticas ou o universo das práticas, que ocorre nas instituições escolares, pode ser desdobrado em quatro níveis: o nível pessoal; o nível transversal; o nível curricular e o nível institucional (Serrano, 2011; Rovira; 2012). O nível pessoal é referente ao âmbito das relações que se estabelecem nas instituições, definindo-se pelas relações interpessoais e pela forma de comunicação vulgarmente adotada no seio destas. O nível transversal procede do âmbito da regulação de comportamentos, que ajudam a pautar as formas de convivência e de relação entre os diversos membros da comunidade. O nível curricular resulta do âmbito das relações de trabalho que se desenrolam entre os diversos membros da comunidade, focados principalmente nos processos de ensino-aprendizagem (finalidades, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação). O nível institucional trata dos âmbitos do trabalho, convivência e animação que se estabelecem na escola.

Todas as práticas realizadas na escola estão configuradas naquilo que anteriormente designámos de sistema de práticas. Estas práticas têm um carácter eminentemente educativo e concomitantemente sustentam valores. É neste sentido que Rovira (2011; 2012) defende que, tanto as práticas, numa visão

mais particular, como o sistema de práticas, numa visão mais abrangente, estão envoltos num mundo de valores que pode ser gerado no âmago da própria instituição escolar. Como salientado por Serrano e Rovira (2015):

A cultura moral é o sistema de práticas de uma instituição, mas como vimos tanto as práticas como os sistemas conduzem-nos a falar de valores, criam um mundo de valores. E fazem-no através de um mecanismo duplo: primeiro, porque cada uma das práticas de uma instituição expressa e convida a viver valores e, segundo, porque um sistema de práticas define um sentido ou horizonte de valor (p. 35).

Apesar da escola ser uma instituição que, pela sua natureza intrínseca, está vocacionada para a promoção do acesso ao conhecimento, Rovira (2012) sustenta a importância de esta se preocupar com o reconhecimento, a fim de possibilitar o desenvolvimento integral das pessoas. O reconhecimento deverá ser efetuado através de relações de afeto, comunicação e ajuda. Nestas relações devem prevalecer os valores da comunidade, democracia e cooperação, enquanto condições para a otimização da cultura moral de escola e, conseqüentemente, de um clima moral favorável (Rovira 2011; 2012).

3. OS COORDENADORES COMO EXECUTORES DE PRÁTICAS PROMOTORAS DO CLIMA MORAL DE ESCOLA

No âmbito do atual quadro legislativo que regulamenta a autonomia das escolas (DL 115-A/98, de 4 de maio e mais recentemente o DL 75/2008, de 22 de abril, renumerado e republicado como DL 137/2012, de 2 de julho) estas passaram a ter a possibilidade de tomar decisões em alguns domínios, nomeadamente ao nível pedagógico e estratégico. É também neste quadro normativo que surge nas escolas, a figura da gestão intermédia, especialmente a Coordenação de Departamento Curricular, a qual tem, nos últimos anos, assumido um papel preponderante.

Na tentativa de construir uma verdadeira autonomia pedagógica, a comunidade educativa, e principalmente os professores, são convocados a participarem responsável, e profissionalmente, na construção de uma comunidade autêntica capaz de operar no seu âmago com uma cultura própria. Para Sergiovanni (2004), uma comunidade autêntica assenta em cinco pilares: as relações interpessoais; as relações de espaço; as relações de espírito e de coração; as relações de memória e as relações de prática. Quando as relações entre os membros da comunidade são baseadas na proximidade, as interações tornam-se fami-

liares e a partilha do mesmo espaço promove na comunidade sentimentos de pertença e compromissos que são partilhados, impulsionando-se a criação de redes de pensamento que unem as pessoas, levando-as a partilhar valores e objetivos comuns e gerando um forte sentido de identidade. Ao nível da gestão intermédia, os coordenadores de departamento têm, neste domínio, uma atuação de nível tático, sendo muitas vezes considerados líderes formais, e gozando implicitamente de alguma autonomia nas suas ações desde que visem as finalidades expressas nas linhas da política educativa, quer no âmbito mais macro (poder ministerial) que no âmbito mais meso (poderes resultantes da autonomia das escolas).

A coordenação dos departamentos curriculares pode ser uma mais-valia na construção da cultura escolar e, conseqüentemente, na cultura e clima moral de uma instituição escolar que se pretende assumir como uma autêntica comunidade educativa. É nesta estrutura de orientação educativa – Departamentos Curriculares - que nascem, florescem e frutificam parte significativa das práticas educativas que ocorrem nas instituições escolares. Estando a cultura escolar associada com aquilo que *in loco* se vive, com as ações pontuais ou com as atividades que os professores criam e enraízam na comunidade escolar, é nesta perspectiva que encaramos os departamentos curriculares como *clusters* fomentadores da inovação e do desenvolvimento das próprias instituições escolares.

35

Alicerçados nesta premissa consideramos que a figura do coordenador pode fazer a diferença e influenciar significativamente a atividade pedagógica em busca de uma maior qualidade de vida nas escolas. Corroboramos, neste sentido, as opiniões de Busher e Harris (1999) quando referem que a chave para a melhoria da qualidade educativa pode passar pela atuação dos diversos elementos dos departamentos e pela ação de liderança dos gestores intermédios com implicações na respetiva cultura de escola. Na mesma ótica, Blandford (2006) considera que as funções executadas pelos coordenadores podem ser fulcrais para o sucesso da ação de cada docente, quer relativamente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, quer no que concerne ao desenvolvimento da própria instituição escolar visando o incremento da sua qualidade educativa.

A motivação e mobilização dos docentes na escola são vetores fundamentais para o desenvolvimento da própria organização educativa. Contudo, e para que isso aconteça, as lideranças escolares devem criar condições propícias, e contextos favoráveis, para que os docentes possam exercer melhor o seu trabalho. A esse respeito Bolívar-Botía (2010) argumenta, fundamentando-se

em vários estudos realizados sobre a temática da liderança, especialmente referindo-se a Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom e Anderson (2010), que a liderança escolar é o segundo fator mais influente na melhoria dos resultados dos alunos, apesar de o seu efeito ser considerado como um fator indireto, atuante principalmente nas condições organizativas da escola e particularmente na cultura organizacional da escola. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), numa publicação de 2009, a melhoria da liderança escolar deve estabelecer-se privilegiando uma redefinição das responsabilidades e uma distribuição da liderança nas organizações escolares.

Na visão de Harris (2004, 2008) a liderança distribuída pode promover mais eficazmente a responsabilização de todos os membros, tornando as escolas organizações mais democráticas. Esta liderança coletiva pode ser encarada como uma mais-valia, tornando-se num motor impulsionador da mobilização do pessoal docente na construção de uma escola com maior qualidade educativa.

No caso português, e segundo a visão de Lima (2008), o modelo teórico da liderança distribuída passa pela figura dos cargos de coordenação e de orientação educativa, dado que a liderança dos professores é essencialmente um processo de influência interpessoal implicando a capacidade de mobilizar os restantes docentes a realizarem tarefas, ou até mudanças, ao nível das suas práticas, que naturalmente não executariam se não fosse a influência dos líderes. A liderança destas estruturas, no âmbito mais geral, pode condicionar especialmente a identidade da organização escolar (nomeadamente ao nível das práticas) e da comunidade docente (especialmente na promoção de práticas de colaboração, de cooperação e de aprendizagem) num âmbito mais restrito, fomentando, conseqüentemente, um mundo de valores. Os líderes intermédios podem, ainda, ajudar a criar climas vitais para que ocorra inovação, ou mudança, nos seus departamentos, vislumbrando a melhoria da qualidade educativa da própria escola.

36

4. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A questão geral que norteou a investigação foi a seguinte: de que modo os coordenadores de departamento curricular, enquanto gestores intermédios presentes na estrutura organizacional da escola, podem contribuir para a construção de um clima moral na escola. Neste sentido, são objetivos principais do nosso estudo, os seguintes: (1) compreender como é que os coordenadores de

departamento de uma escola pública portuguesa perspectivam o exercício de liderança acarretado pelo cargo que desempenham; e (2) reconhecer indícios/evidências de efeitos, e influências, da liderança dos coordenadores de departamento curricular na criação da cultura e do clima moral da escola.

Como objetivos secundários, pareceu-nos importante: (1) identificar os valores educacionais, e morais, mais significativos para a comunidade educativa da escola em estudo, através das percepções de alguns dos docentes e (2) conhecer a opinião de alguns docentes sobre o sistema de práticas presente na escola em estudo – apreciação da cultura (moral) de escola.

5. METODOLOGIA

5.1 SUJEITOS E CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo foi realizado numa escola secundária com terceiro ciclo, de matriz urbana, situada numa cidade do interior do país e geograficamente localizada na região do centro de Portugal. A seleção da escola foi intencional e por conveniência, pois queríamos à partida que obedecesse a alguns critérios que pensamos ser adequados para o estudo idealizado, nomeadamente o ter-se vindo a afirmar no contexto da sua comunidade pela qualidade da liderança, resultados escolares e dinamismo. A pesquisa envolveu 10 docentes, de entre os quais quatro foram automaticamente escolhidos para serem entrevistados por se encontrarem a exercer funções de coordenação de departamento curricular. Os restantes (participantes no grupo focal) foram selecionados a partir do conjunto de docentes da escola. Como único constrangimento à sua participação, no grupo focal, determinámos o facto de não estarem, no presente ano letivo, a exercer funções de coordenação. Mas considerando que seria benéfico a participação de docentes pertencentes aos distintos departamentos, solicitámos aos coordenadores que auscultassem entre os professores pertencentes aos respetivos departamentos os que se dispunham a participar no estudo.

5.2 INSTRUMENTOS

No estudo realizado, os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e da realização de um grupo focal. As entrevistas foram destinadas aos coordenadores de departamento curricular, com a finalidade de se perceber o entendimento que têm sobre a liderança e como a colocam em prática. Quisemos ainda perceber que opiniões manifestavam sobre a comunidade

educativa da escola, os valores que a norteiam, e de que modo planeavam e executavam as práticas educativas, enquanto componentes do sistema de práticas exclusivas da escola à qual pertencem. A realização do grupo focal foi efetivada com alguns docentes da escola-alvo e teve como objetivo auxiliar na caracterização do clima (moral) da escola e compreender qual o papel atribuído aos coordenadores de departamento na criação do mesmo, suscitando a discussão em torno destes aspetos.

A aplicação das técnicas de recolha dos dados foi precedida da construção de um guião de entrevista semiestruturada e de um roteiro de debate. O guião de entrevista semiestruturada, foi desenvolvido em torno de três itens: (1) exercício da liderança pelos coordenadores de departamento curricular (liderança); (2) vivência dos valores e significados partilhados pela comunidade educativa (valores) e (3) práticas de liderança e clima moral de escola (sistema de práticas). Na elaboração do roteiro de debate tivemos em consideração quatro grandes tópicos: (1) caracterização do grupo de professores da escola; (2) análise das atividades desenvolvidas na escola; (3) apreciação dos valores morais e educacionais na escola; (4) perceção do papel dos coordenadores de departamento como construtores de um clima moral de escola.

38

As entrevistas e o grupo focal foram realizados entre abril e maio do ano de 2013, de forma presencial. A duração das entrevistas variou de acordo com o entrevistado, tendo a mais curta sido de 39 minutos e a mais longa de 1 hora e 10 minutos. O debate teve a duração de 1 hora e 20 minutos. Foram salvaguardadas as devidas precauções éticas de anonimato dos sujeitos. As entrevistas e o debate foram gravados e transcritos na íntegra.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados recolhidos foram tratados com recurso à análise de conteúdo qualitativa que, segundo Mayring (2005), compreende as vantagens da análise de conteúdo original, de cariz mais quantitativo, no sentido de uma análise mais interpretativa dos dados. O sistema de categorias construído combinou procedimentos dedutivos e indutivos (Bardin, 2008; Mayring, 2005) resultando das leituras prévias realizadas, dos objetivos de investigação mas também da imersão na leitura dos dados e nas sugestões fornecidas pela mesma. A definição de um sistema de categorias (provisório) foi aperfeiçoada mediante a operação de

codificação ou seleção das unidades de sentido (frases) dos textos transcritos correspondentes a cada categoria. Deste processo resultou a definição de 6 categorias para as entrevistas e de 4 para o grupo focal.

5.4 RESULTADOS

Passamos de seguida à apresentação dos resultados obtidos no âmbito das categorias que consideramos mais significativas para a elucidação dos objetivos do nosso estudo, começando pelas que resultaram da análise de conteúdo das entrevistas.

5.4.1 Relevância atribuída ao cargo

Na opinião dos coordenadores entrevistados, o cargo que desempenham é muito importante, na medida em que o consideram como um elo de ligação entre a liderança de topo – direção - e os professores. Apesar das inúmeras atribuições do cargo, para a maioria a veiculação da informação continua a ser sobrevalorizada relativamente às outras. Os entrevistados não assumem um papel preponderante no apoio à direção, designadamente no que se refere à participação e decisão, percepcionando-se mais como agentes auxiliares.

5.4.2 Exercício da liderança

A distância entre as conceções das competências/virtudes atribuídas aos líderes pelos entrevistados e as assumidas nas suas práticas de liderança, são elucidativas de algum desconforto sentido na assunção das suas funções. As características mais reveladas no exercício da coordenação foram a generosidade, a flexibilidade, a disponibilidade e a confiança. A maioria não considera que exerce influência sobre o seu grupo de trabalho, perspetivando-se fundamentalmente como um gestor de equipa de docentes e não como um líder.

A delegação de tarefas nos restantes membros do departamento curricular é uma prática comum. Constatou-se uma grande dependência dos coordenadores dos grupos disciplinares, apesar de esta estrutura de representação dos docentes não estar reconhecida nos normativos vigentes relativos à organização escolar.

Na tomada de decisão, a prática mais corrente, nas situações em que é necessário decidir sobre algum assunto, é o recurso à discussão e à participação conjunta. Nos procedimentos relativos à gestão de conflitos, a conduta da maioria dos coordenadores é baseada no diálogo e no entendimento das partes envolvidas

no conflito. Pelos seus testemunhos transparecem manifestamente valores de tolerância e de amizade nas suas atuações, o que de certa forma atenua as situações mais problemáticas, como se depreende por exemplo na seguinte afirmação: “nós relacionamo-nos não apenas como profissionais, mas como pessoas. E criamos laços mais profundos que vão para além da profissão. E isso faz com que nos relacionemos de uma forma diferente” (E₃).

5.4.3 Apreciação sobre os valores significativos para a escola

As palavras dos entrevistados apontam para a importância atribuída aos valores da responsabilidade, respeito, integridade, perseverança e solidariedade. Porém, foi curioso verificar a estranheza com que reagiram à abordagem desta temática, parecendo ser um assunto que lhes merece pouca reflexão. O modo como se referiram à difusão destes valores na comunidade escolar também não foi clara. Realçaram a dedicação, o entusiasmo e o bem-estar que dizem sentir quando trabalham na escola. De acordo com a sua perspectiva, a forma como a comunidade escolar atua e se relaciona acaba por contagiar os novos elementos que chegam à escola, quer sejam alunos ou professores, nas palavras de um dos coordenadores “as pessoas que trabalham aqui na escola, gostam de cá trabalhar. E como gostam conseguem transmitir isso aos elementos novos... É quase como uma coisa por simpatia, por osmose... vai passando de uns para os outros” (E₃). A tolerância e a amizade são também valores que tendem a difundir-se entre a comunidade, como ilustrado pela citação: “os alunos aqui na nossa escola, em qualquer momento, agarram-nos no corredor, falam conosco, sentem que estão perfeitamente à vontade” (E₄).

40

5.4.4 Sistema de práticas da escola

Na visão dos entrevistados, a escola trabalha com afinco e empenha-se diariamente para perpetuar o sucesso e o prestígio que auferem na respetiva comunidade local. É muito valorizada a participação e a dedicação de todos os atores sociais, nomeadamente do grupo de docentes. Como referido por um dos coordenadores “esta é uma escola viva, uma escola que trabalha de manhã à noite” (E₁). O bom relacionamento interpessoal - de amizade - conjuntamente com as rotinas que revelam ter de partilha e colaboração nos mais variados domínios justificam, de certa forma, a motivação e o entusiasmo que sentem na realização desta múltiplas tarefas.

O facto da partilha entre os docentes ser uma prática rotineira, e muito valorizada pelos interventores, parece ter potenciando uma organização mais colaborativa, como se pode perceber pelas seguintes palavras “vejo muita gente aqui na nossa escola a trabalhar em conjunto. Vejo muitos grupos de pessoas a prepararem aulas, a prepararem uma reunião, ou a prepararem uma atividade” (E₃). A partilha entre eles passa também pelos canais de comunicação existentes na escola: “penso que as coisas fluem ... porque nós temos essa prática de partilhar tudo... Todos temos um *mail* institucional. Temos a plataforma” (E₂).

Prosseguiremos agora com a apresentação dos resultados, tendo em conta as categorias definidas em resultado da análise de conteúdo do grupo focal realizado com docentes da escola.

5.4.5 Caracterização do grupo de professores

Os docentes foram unânimes em considerar que o grupo de professores que trabalham na escola é um grupo muito unido. A estabilidade do corpo docente tem propiciado a criação de uma teia de relacionamentos cooperantes e o estabelecimento de compromissos capazes de fomentar a construção de uma comunidade docente marcada por laços de grande afetividade. Nas palavras de um dos docentes: “ considero que nós somos uma família. Uma família unida que se ajuda mutuamente. Que colabora tanto a nível pessoal como profissional” (P₁). A amizade que sentem uns pelos outros faz com que partilhem algumas experiências educativas e colaborem nas atividades uns dos outros, ajudando-se mutuamente no seu desenvolvimento profissional. O trabalho conjunto é para eles uma prática comum e natural, trabalham muito voluntariamente e sentem que não necessitam de ser convocados para realizarem tarefas.

A maioria dos docentes referiu que a sua motivação é resultado do amor que têm pela profissão que exercem e isso faz com que se empenhem profissionalmente e que ajam, muitas vezes, de forma voluntária, como se depreende pelo excerto que se segue “se nós nos fossemos só cingir à parte formal, provavelmente, muitas das coisas que nós fazemos... não faríamos. Porque não haveria tempo” (P₅).

5.4.6 Análise das atividades desenvolvidas na escola

A comunidade escolar valoriza a realização de atividades diferenciadas e múltiplas, entusiasmando-se e empenhando-se na sua execução. Também aqui não foi claramente identificada a influência dos coordenadores de departamento na

sua idealização, parecendo a conceção das atividades emergir frequentemente como resultado da iniciativa dos professores de forma individual, ou até mesmo de forma grupal, sem estar associada ao departamento curricular.

A maioria dos docentes mencionou que as atividades são encaradas como um meio muito promissor de motivação dos estudantes. Na ótica dos interventores a participação nas atividades incentiva a colaboração e cooperação, fortalecendo as relações interpessoais e disseminação de valores. A aprendizagem das normas e regras sociais a partir da participação nas atividades é também um dos aspetos que referem: “o facto de eles se poderem relacionar entre colegas de outras turmas, e não só com os da própria turma, também é uma mais-valia para eles, e para o futuro” (P₃).

5.4.7 Apreciação sobre os valores morais e educacionais da escola

Relativamente à identificação dos valores significativos na escola, os docentes não foram expansivos, podendo-se depreender da sua reação que este não é um assunto muito refletido por eles na sua prática, pelo menos não de uma forma muito clara. Contudo não deixaram de referir a partilha (solidariedade), que de acordo com uma opinião distribuída ocorre de forma quase espontânea e natural entre o grupo de docentes, e que acaba por ser transposta para os outros atores sociais, vejamos o testemunho, “temos dois projetos no âmbito da partilha mais direta, ... em que o objetivo é partilhar” (P₇).

42

5.4.8 Papel dos coordenadores de departamento como construtores de um clima moral de escola

Não foram feitas, pelos docentes participantes, referências significativas à ação dos coordenadores enquanto impulsionadora do sistema de práticas da escola. As funções que lhes atribuem estão fundamentalmente ligadas à comunicação entre as estruturas de topo da hierarquia da escola e os professores mas também à motivação destes, no âmbito dos respetivos departamentos curriculares. Os coordenadores são por eles percebidos essencialmente como colegas, como se depreende da frase: “é um amigo... os coordenadores acabam por não ser chefes... são amigos” (P₄). O sentimento de amizade que expressam nutrir uns pelos outros funciona como um forte ímpeto à realização de muitas das atividades que se efetivam na escola. Segundo argumentam, o compromisso que sentem entre eles leva-os a participar e a empenharem-se para que os seus superiores – neste caso os coordenadores - não fiquem numa situação desfavorável perante os restantes membros da comunidade. Existe

entre os coordenadores e a equipa de professores que coordenam uma forte articulação, onde cada um dos membros cuida e ajuda os outros para atingirem os seus objetivos e metas.

6. DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo apontam para alguma dificuldade dos coordenadores de departamento, nesta escola em particular, se assumirem como líderes, perspetivando-se fundamentalmente como um elo de ligação entre as chefias de topo e os restantes docentes. Neste sentido, parecem considerar-se mais como agentes facilitadores dos processos de liderança do que como agentes interventivos na liderança da escola. Este aspeto pode estar relacionado com a ainda recente criação dos departamentos curriculares e do cargo de coordenador, que configuram uma nova realidade difícil de gerir e com o reconhecimento de uma liderança de topo forte, no contexto estudado.

A maioria dos coordenadores expressaram, contudo, que se sentem responsabilizados pelos seus colegas de departamento curricular e que os motivam na consecução dos objetivos e metas que a escola pretende atingir. Esta posição parece ir ao encontro do defendido por Lima (2008) quando refere que os coordenadores de departamento podem ajudar a criar um clima muito favorável, não só no apoio e no desenvolvimento profissional dos docentes como, também, na melhoria do ensino e da aprendizagem dos próprios alunos.

Os coordenadores entrevistados evidenciaram uma clara valorização da participação conjunta tanto no que se refere aos processos de responsabilização como no que respeita à tomada de decisão. Privilegiam particularmente os modelos democráticos, perspetivando a moderação, a harmonização de opiniões, e a valorização do diálogo na obtenção de consensos. A partilha e a colaboração entre os vários elementos do conselho de departamento é claramente enaltecida por todos, indo ao encontro do sistema de práticas que consubstancia o clima moral da escola em estudo, tal como evidenciado pelas opiniões expressas no grupo focal por outros docentes.

A estabilidade do corpo docente nesta escola parece ser, na perspectiva dos docentes que participaram no grupo focal, um fator de união e de proximidade entre esta comunidade de professores. Essa relação de proximidade tem contribuído fortemente para que se tenham estabelecido compromissos entre

eles capazes de fomentar práticas de partilha, de solidariedade e a colaboração profissional. A cumplicidade e os compromissos que se foram estabelecendo no grupo de docentes têm fomentado metodologias de trabalho colaborativo e cooperativo.

Com base na visão dos participantes deste estudo concluímos que a comunidade educativa é muito dinâmica e participativa nas atividades que ocorrem na escola, valorizando sobejamente a realização intensa, e diversificada, de atividades e projetos. Transparece pela interpretação dos relatos efetuados que existe uma aproximação à comunidade autêntica de Sergiovanni (2004), principalmente no que concerne às relações estabelecidas entre o grupo de docentes, que frequentemente estabelecem interações próximas, informais, visando a criação de redes de relacionamentos duradouros. Essa teia de relacionamentos, por eles constituída, tem permitido gerar comunidades de memória e com história, favorecendo práticas comuns e potenciando o desenvolvimento de comunidades de prática.

44

Os docentes gostam de trabalhar em conjunto, partilham facilmente as suas experiências e práticas profissionais, e estabelecem cotidianamente contatos informais que para eles constituem uma mais-valia na rentabilização do seu tempo de trabalho e na garantia da eficiência dos processos que tentam desenvolver. A maioria dos participantes demonstrou que se sente muito bem na escola, identificando-se maioritariamente com os objetivos e metas que a escola pretende atingir e comprometendo-se e responsabilizando-se para que a ação desta seja bem-sucedida.

Na escola estudada, verifica-se que o papel desempenhado pelos coordenadores de departamento se encontra em consonância com os valores que a própria comunidade educativa enaltece. São, sem dúvida, colaboradores do sistema de práticas que definem a cultura moral da escola, defendem os valores da igualdade, da liberdade de expressão e de participação nos seus respetivos departamentos. Agem procurando consensos e promovendo práticas democráticas, nomeadamente na partilha de responsabilidades e de tomada de decisões. Promovem, através do seu exemplo, a colaboração e a cooperação entre os docentes da escola e incentivam a solidariedade e a tolerância. Estabelecem relações próximas, afetuosas e informais com os demais colegas de departamento curricular, procurando resolver as situações mais problemáticas através do diálogo e das relações de confiança que manifestam.

No âmbito deste estudo, pudemos concluir que a vertente mais aliada ao desenvolvimento moral (ainda) não é devidamente assumida no desempenho do cargo de coordenação de departamento, pelo menos não de uma forma refletida e planificada. Considera-se também que não ficou claramente comprovada a existência de uma relação unívoca entre as lideranças exercidas pelos coordenadores e o clima moral da escola, que parece, contudo, firmemente estabelecido, consubstanciando-se num conjunto de práticas sedimentadas como defendido por Rovira (2012) As práticas de liderança timidamente desenvolvidas e admitidas pelos coordenadores são, contudo, inequivocamente colaborantes da criação do clima moral da escola, podendo mesmo ser interpretadas como um produto da mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blandford, S. (2006) *Middle leadership in school: Harmonising leadership and learning*. Glasgow: Pearson Education.
- Bolívar-Bótiá, A. (2010). Cómo um liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Busher, H. & Harris, A (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), 305-317.
- Center for Social and Emotional Education & National Center for Learning and Citizenship at The Education Commission of The States (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retirado em 3 janeiro, 2013, de: www.ecs.org/html/ProjectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf .
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009) School climate: research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão escolar do sistema educativo português).
- Decreto-Lei n.º 137/ 2012, de 2 de julho (Procede a alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário do sistema educativo português)
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Procede a alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da

educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário do sistema educativo português).

Estêvão, C. (2012) *Políticas e valores em educação: Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão: Humus.

Gomes, A. (2000). *Cultura organizacional: Comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto.

Harris, A. (2004) Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.

Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge & Falmer Press.

Lima, J. A. (2008). Department networks and distributed leadership in school. *School Leadership & Management*, 28(2), 159-187.

Martín, M., Rovira, J. & Bernet, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación*, 15, 57-94.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1,(2). Retirado em 8 abril, 2015, de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385> .

Moser, R., Bertoni, R., Cruz, M. & Camargo, M. (2012, Junho). *Impactos da cultura e clima organizacional nas organizações*. Comunicação apresentada no Sétimo Congresso Nacional de Excelência em Gestão, Rio de Janeiro e Niterói. Retirado em 17 abril 2013, de: http://www.excelenciaemgestao.org/portals/2/documents/cneg8/anais/t12_0567_2827.pdf.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, OECD. *Improving School Leadership: The ToolKit*, 2009. Retirado em 13 maio, 2013, de: <http://www.oecd.org/dataoecd/63/37/44339174.pdf>.

Palacios, K. (2001). Abordagens teóricas e dimensões empíricas do conceito de clima organizacional. *Revista de Administração*, 37 (3), 96-104.

Payne, R. (2000). Climate and culture: How close can they get? In N. Ashkanasy, C. Wilderon, & M. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate* (pp. 163-176). Thousand Oaks: Sage.

Rebelo, T. (2006). *Orientação cultural para a aprendizagem nas organizações: condicionantes e consequentes*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Rovira, J. (2011, Dezembro). *La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores*. Comunicação apresentada no Décimo Segundo Congresso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona. Retirado em 28 dezembro, 2012, de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/003.pdf>.

Rovira, J. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. In: J. Rovira, I. Doménech, M. Gijón, X. Martín, L. Rubio & J. Trilla (Eds.). *Cultura moral y educación* (pp.87-108). Barcelona: Editorial Graó.

- Schein, E. (2000). Sense and nonsense about culture and climate. In N. M. Ashkanasy, C. Wilderom, & M. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate* (pp. 21-30). Thousand Oaks: Sage.
- Sergiovanni, T. J. (2004) *Mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal*. Porto: ASA.
- Serrano, L. (2011, Dezembro). A cultura moral de los centros educativos: una propuesta para si evaluación e mejora. Comunicação apresentada no décimo Segundo Congresso Internacional de la Teoría de la Educación, Barcelona. Retirado em 28 de dezembro, 2012, de: <http://www.Cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/120pdf>.
- Serrano, L. (2012). Teorías sobre la cultura moral. In J. Rovira, I. Doménech, M. Gijón, X. Martín, L. Rubio & J. Trilla (Eds). *Cultura moral y educación* (pp.65-85). Barcelona: Editorial Gráo.
- Serrano, L. e Rovira, J. (2015). Cultura moral. In M.L. Branco & J. A. Domingues (Eds). *Currículo e cidadania* (pp. 29-85). Rio de Janeiro: Dialogarts/UERJ (29-58).
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., Guffey, S. (2012). *School Climate Research Summary* (report). National School Climate Center. Retirado em 24 janeiro, 2013, de: http://www.schoolclimate.org_climate_documents_policy_sc_brief_v3.pdf.
- Verbeke, W., Volgering, M. & Hessels, M. (1988). Exploring the conceptual expansion within the field of organizational climate and organizational culture. *Journal of Management Studies*, 35 (3), 303-329.

Inserção de tecnologias digitais na educação básica: estudo de caso de uma escola brasileira

Insertion of digital technologies in basic education: case study of a Brazilian school

Lívia Moreira de Camargo Barreto

Maria Angélica Penatti Pipitone

Dayson Fernando Ribeiro Brandão

Bruna Pacheco

Universidade de São Paulo (USP)/Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ). Brasil.

Resumo

Neste trabalho buscamos discutir e verificar a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), mais especificamente do computador e demais tecnologias digitais, nas aulas e analisar seu uso no cotidiano dos professores e alunos. Apresentamos dados obtidos por questionários, com perguntas dissertativas e objetivas, realizados com 35 professores do ensino fundamental II e médio, 86 alunos do ensino fundamental II e 210 alunos do ensino médio de uma escola pública, localizada no município de Piracicaba, estado de São Paulo, Brasil. Os resultados apontaram que tanto professores como alunos estão bem familiarizados com as tecnologias digitais e as utilizam no seu dia a dia em diversas atividades, a maioria delas voltadas para o lazer, entretenimento e comunicação. Os dados mostraram que apenas 40% dos professores que participaram da pesquisa utilizam as tecnologias digitais com seus alunos, mostrando que a presença das TIC nas escolas e a familiaridade dos professores com essas não se traduz, prontamente, na sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: tecnologias da informação e comunicação (TIC); tecnologias na educação; nativos digitais; educação básica.

Abstract

The aim of this research was to verify and discuss the use of information and communication technologies (ICT), more specifically the use of computer and other digital technologies in the classroom and analyze their use in the daily lives of teachers and students. Here we present data obtained from forms filled in by 35 elementary II and high school teachers, 86 elementary II school students II and 210 high school students from a public school located in Piracicaba, State of São Paulo, Brazil. The results showed that both teachers and students are very familiar with digital technologies and use them in their day-to-day activities, most of them aimed at the leisure, entertainment and communication. The data also showed that only 40% of teachers surveyed use digital technologies with their students, indicating that the presence of ICT in schools and teachers' familiarity with them does not mean they're being effectively used in the teaching-learning process.

Keywords: *Information and communication Technologies (ICT); technology in education; digital natives; basic education.*

1. INTRODUÇÃO

É grande a discussão no Brasil e no mundo em torno das contribuições das tecnologias digitais nos espaços escolares. Também é inegável que para que as tecnologias possam fazer parte do cotidiano das salas de aula as escolas e, sobretudo, os professores devem estar preparados para reconhecer e experimentar o potencial das TIC (tecnologias da informação e comunicação) no ensino, na aprendizagem e porque não destacar no próprio desenvolvimento profissional dos docentes.

No caso das escolas vinculadas à rede pública e oficial paulista (estado de São Paulo – Brasil) a presença das salas de informática criadas pelo programa estadual “Acessa Escola”, desde 2008 vem oferecendo aos professores, um desafio e simultaneamente uma oportunidade de criar, experimentar e avaliar novas situações de aprendizagem baseadas nas tecnologias digitais que, como consequência, promovem novas maneiras de abordar o conteúdo, manejar a sala de aula e produzir e disseminar o conhecimento, baseado em formas mais colaborativas e ativas.

50

Em suma, o fenômeno da inserção das TIC no processo educativo (apesar de não ser recente) pode ser considerado de grande complexidade, apresentando vários desafios a serem superados. Assim, centramos esse estudo na incorporação das TIC, mais especificamente das tecnologias digitais e da Internet, no processo de ensino-aprendizagem e no cotidiano de professores e alunos. O intuito principal do trabalho foi verificar se essas tecnologias vêm sendo utilizadas durante as aulas, qual a familiaridade dos professores e dos alunos com estas, entre outros aspectos relacionados a esse processo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Passamos por várias épocas marcadas sempre por algum tipo de tecnologia até chegarmos à era tecnológica atual da Sociedade Digital ou Sociedade da Informação (Kenski, 2003a), uma sociedade que vivencia mudanças constantes, originada dos avanços na ciência e na tecnologia (Coutinho & Lisbôa, 2011). Nessa sociedade as TIC estão sempre presentes interferindo no modo como adquirimos conhecimentos (Kenski, 2003b).

As TIC permitem o acesso a uma variedade de informações de contextos próximos ou distantes (Porto, 2006). São também capazes de propiciar processos intensivos de interação e de integração (Kenski, 2003a). O computador e as demais tecnologias digitais, por exemplo, exploram o uso de imagem, som e movimento simultaneamente, proporcionando informações de forma rápida e em tempo real (Moran, Masetto & Behrens, 2004). Em um processo educativo essas características podem ser exploradas como elemento de aprendizagem e como espaço de socialização (Porto, 2006).

Dessa forma, a inserção das TIC na educação visando, sobretudo, transformar o processo de ensino-aprendizagem e aumentar o desempenho escolar já não é novidade. Experiências educativas com o uso da informática nas escolas brasileiras começaram a aparecer na década de 1970 e ganharam força na década de 1990 (Faria, 2004). Em tal década, o investimento na inclusão das TIC nas escolas obedeceu uma tendência global, já que governos de vários países criaram programas para equipar as escolas públicas com tecnologias digitais (Fantin & Rivoltella, 2012).

No Brasil não foi diferente e em 1997, foi criado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), ligado ao Ministério da Educação (MEC), objetivando entregar computadores, laboratórios de informática e recursos digitais educacionais na rede pública de ensino, bem como tratar da formação continuada dos professores (Silva, 2011; Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação [CETIC], 2013). Posteriormente outros programas também foram criados a partir dos mesmos princípios, como o Programa UCA – Um Computador por Aluno – uma iniciativa também ligada ao MEC – que contemplou a compra de *notebooks* para as escolas públicas brasileiras (Amiel, 2011).

No âmbito do estado de São Paulo, já em 2008, visando alcançar a apropriação das tecnologias da informação e comunicação a partir das salas de informática das escolas estaduais, o Governo do Estado de São Paulo criou o Programa “Acessa Escola”. O Programa tem como parte dos seus objetivos disponibilizar as salas de informática para a comunidade e ampliar o uso dos recursos da Internet entre os alunos, professores e servidores (Acessa Escola, 2010).

Trata-se de um exemplo de investimento do Estado com a inserção das TIC no ambiente escolar, reconhecendo que o país não pode ficar ausente dessa integração; contudo estes investimentos ainda estão muito voltados para a

infraestrutura. Como Amiel (2011) aponta, existe nessa área uma preocupação exacerbada com o instrumento em detrimento do processo e dos fins a serem atingidos.

É importante perceber que a introdução das tecnologias é apenas uma etapa sendo considerada a menos difícil de ser executada, em uma cadeia para obter resultados efetivos no ensino (Sorj & Lissovsky, 2011). Ou seja, a tecnologia sozinha não significa solução e não melhorará a educação sem um propósito que envolva as escolas, os estudantes e, principalmente, os professores. Da mesma forma, equipar as escolas com tecnologia não implicará na sua efetiva utilização.

A pesquisa TIC Educação 2013 (CETIC, 2014) mostra que 99% das escolas públicas brasileiras (sem contar escolas rurais e federais) já possuem computadores e que 95% delas têm acesso à Internet. Indica também que, apesar do investimento e avanço na infraestrutura tecnológica, o uso pedagógico do computador e da Internet não faz parte da rotina diária dos alunos nas escolas públicas.

52

Esses dados evidenciam a necessidade de rever o tipo de investimento que vem sido oferecido para que as TIC não continuem sendo subutilizadas. Por exemplo, não basta dar um computador ao professor e esperar fluência e transposição didática, uma vez que o acesso e a interação com essas ferramentas é somente uma parcela do desenvolvimento de uma fluência tecnológica. Para haver uma efetiva participação são necessários além de recursos, formação e toda uma estrutura de apoio, tanto comunitária como institucional. (Amiel & Amaral, 2013).

No que se refere à formação dos docentes, existem cursos de formação continuada que são fornecidos pelo Ministério da Educação e Secretarias Estaduais da Educação, mas estes são geralmente introdutórios, teóricos, de curta duração e enfatizam a manipulação de ferramentas, apresentando recomendações sobre como e para quais finalidades empregá-las (Kenski, 2003b; Fantin & Rivoltella, 2012; Amiel & Amaral, 2013). No entanto, ter o domínio instrumental pode ser mais simples do que encontrar formas viáveis de integrar, de fato, as TIC no processo de ensino-aprendizagem (Ponte, 2000).

Sem uma formação tecnológica e pedagógica apropriada os docentes parecem desconfortáveis em utilizar as TIC nas aulas. E talvez pelo receio em deixar transparecer suas dificuldades diante dos alunos, receio em ser, muitas vezes,

aqueles que menos sabem (Ponte, 2000), os mesmos tentam conter ao máximo o avanço dessas tecnologias no contexto didático, fazendo pequenas concessões, porém sem mudar o essencial. Moran (2013) ressalta que os professores compreendem que precisam mudar, porém não sabem exatamente como fazê-lo e não se sentem preparados e seguros para a inovação.

Embora não se sintam preparados para utilizar a tecnologia no ambiente escolar, é possível dizer que os professores estão familiarizados com ela, isso porque, segundo a pesquisa TIC Educação 2013 (CETIC, 2014), o uso do computador e da Internet por docentes brasileiros em seu cotidiano está próximo da universalização. O estudo (que contou com 1.987 professores) mostra que 97–99% dos docentes em qualquer faixa-etária possui computador em seu domicílio. Aponta também que 95–97% têm acesso à Internet em casa e que 86–93% indicaram ter feito uso da Internet nos últimos três meses “todos os dias ou quase todos”.

A mesma pesquisa aponta que as tecnologias digitais estão muito presentes também no cotidiano de grande parte dos alunos das escolas públicas brasileiras. Isso condiz com os “novos alunos” relatados por Prensky (2001), que tiveram contato precoce com as TIC e as tornaram parte integral de suas vidas. Esses alunos, nascidos após os anos 1980 e considerados “nativos digitais” (Palfrey & Gasser, 2008), apresentam de maneira geral uma avançada desenvoltura com as tecnologias, embora mais vinculada aos fins pessoais e sociais.

Diante de tudo isso, vale lembrar que embora os alunos nativos digitais possam apresentar mais facilidade em usar a tecnologia do que seus educadores, a aprendizagem através desta só se torna possível com a participação de uma pessoa que os oriente. Sendo assim a desenvoltura dos alunos com as tecnologias digitais não garante aprendizado cabendo ao professor o papel de ajudá-los a interpretar as informações, relacioná-las e contextualizá-las (Moran et al., 2004).

3. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado com professores e alunos do ensino fundamental II e do ensino médio ao longo de 2014, em uma escola estadual situada na cidade de Piracicaba, São Paulo. A escola contava, nesse período, com 50 professores e estavam matriculados aproximadamente 1100 alunos no ensino

fundamental II e no ensino médio¹. A escola escolhida como objeto de estudo já dispunha de uma sala equipada com computadores e acesso à Internet e também apresentava um histórico de atuações de parceria com a universidade proponente do presente trabalho.

Para a coleta de dados foram elaborados dois questionários contendo perguntas dissertativas e objetivas, um direcionado aos professores e outro aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio. Houve registro de termo de consentimento livre e esclarecido entre os docentes participantes da pesquisa.

O questionário feito para os professores foi preparado tendo como base a pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CETIC, 2013). As questões foram divididas com três enfoques: a) delinear o perfil dos professores; b) verificar e identificar o uso das tecnologias digitais no cotidiano desses; c) verificar se as tecnologias digitais estão sendo incorporadas nas aulas, buscando também saber quais as dificuldades encontradas pelos docentes para incorporá-las, qual a opinião desses sobre o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem, e ainda, se eles estão participando de cursos de formação para usarem essas tecnologias.

54

O questionário preparado para os alunos teve como referência um documento referido em pesquisa ocorrida em Portugal e conduzida por Paiva (2003). Esse questionário, assim como o dos docentes, foi dividido em três partes a fim de: a) delinear o perfil dos alunos; b) verificar e identificar o uso das tecnologias digitais no cotidiano desses; c) verificar se as tecnologias digitais estão sendo incorporadas nas aulas e quais dessas atividades realizadas os alunos consideram auxiliares no aprendizado.

Um total de 35 professores respondeu o questionário de forma voluntária após a apresentação da proposta de investigação e isso ocorreu durante três reuniões formais de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) realizadas na escola. No caso dos alunos, duas séries do ensino fundamental II (7º e 9º ano) e outras duas séries do ensino médio (1º e 3º ano) participaram da pesquisa, perfazendo

¹ No Brasil a educação básica compreende a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental de nove anos e o ensino médio com duração mínima de três anos. O ensino fundamental, por sua vez, é dividido em cinco anos iniciais (Ciclo I) e em quatro anos finais (Ciclo II).

um total de 296 alunos (sendo 86 do ensino fundamental II e 210 do ensino médio). Como os questionários foram preenchidos durante as aulas os anos foram escolhidos de acordo com a disponibilidade apresentada pelos professores.

Cabe observar que a quantidade de alunos por série e por classe na escola varia consideravelmente e que em todas as ocasiões, houve acompanhamento durante o preenchimento dos questionários para solucionar possíveis dúvidas. Os participantes da pesquisa já possuíam vínculo de parceria registrado formalmente entre a universidade e a escola básica, mas mesmo assim, foi assegurado o consentimento livre e esclarecido dos mesmos.

A análise dos dados foi feita através da quantificação das respostas e elaboração de gráficos, sendo que para as questões dissertativas fez-se a leitura de cada uma das respostas e sua posterior categorização. Segundo Moraes (1999) a categorização consiste em agrupar dados considerando as características comuns existentes seguindo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo, facilitando assim a análise da informação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II E DO ENSINO MÉDIO

Em relação ao perfil dos professores, observou-se que a maioria era do gênero feminino (60%), com idade entre 31 a 45 anos (Gráfico 1), e com larga experiência docente, mais de 10 anos atuando na profissão, perfazendo 74% dos respondentes (Gráfico 2). O perfil etário desses docentes deve ser aqui ressaltado, pois indica que a maioria destes praticamente não teve, ou teve pouco contato com computadores ou outras tecnologias digitais na infância e adolescência.

Todos os professores afirmaram que possuíam qualquer tipo de equipamento eletrônico (computador, notebook, tablet, smartphone etc.) em casa com acesso à Internet. Esse dado confere com a pesquisa TIC Educação (CETIC, 2014) e com outros estudos (Sorj & Lisovsky, 2011; Fantin & Rivoltella, 2012), mostrando que a presença do computador e da Internet na casa dos docentes é bastante comum.

GRÁFICO 1

Percentual de professores respondentes por faixa etária – Brasil, 2014

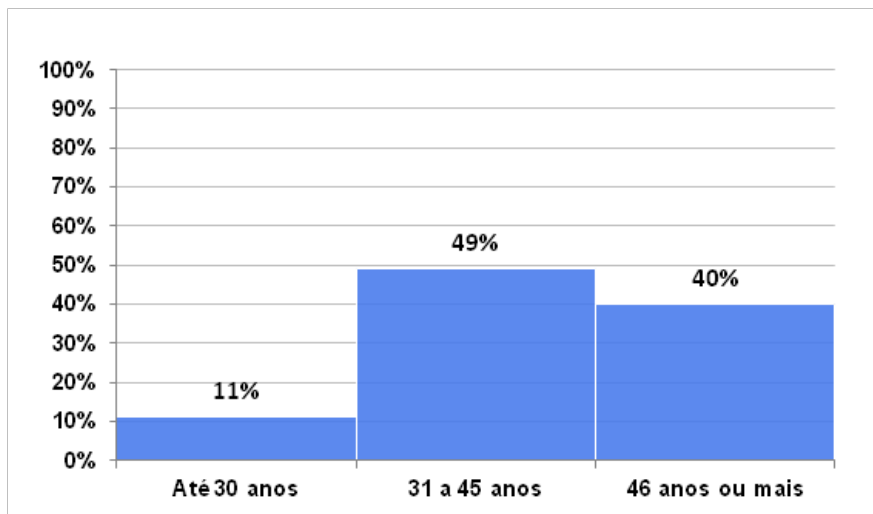
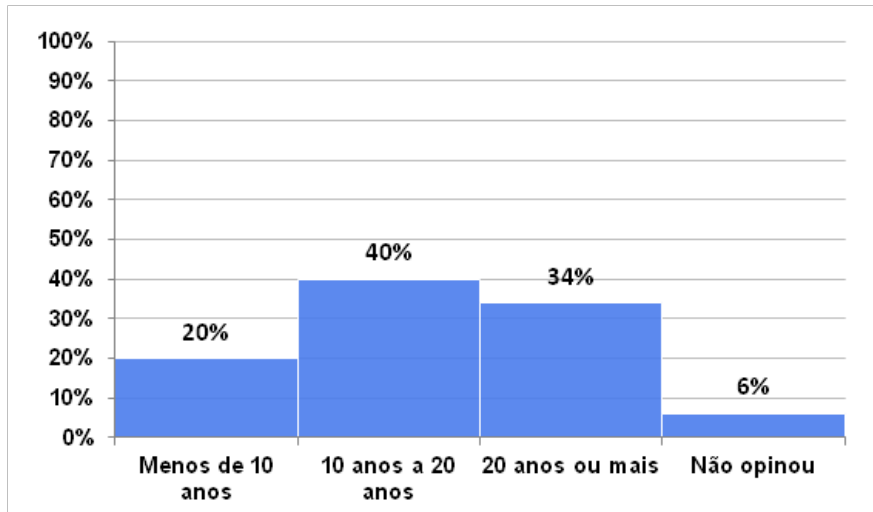


GRÁFICO 2

Percentual de professores respondentes por experiência profissional na docência – Brasil, 2014

56



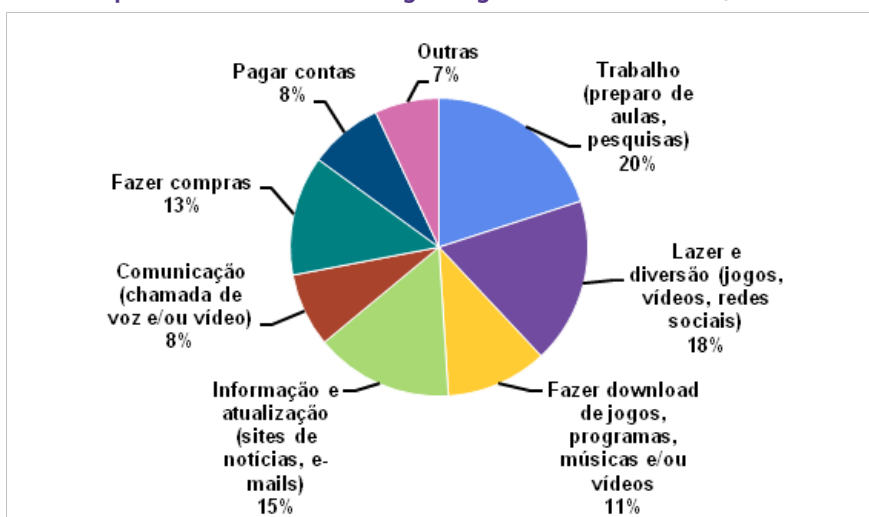
Quanto ao uso das tecnologias digitais no cotidiano, as atividades mais desenvolvidas em casa pelos professores (Gráfico 3) são: preparo de aulas e pesquisas (20%); lazer e diversão (18%) – incluindo aqui a visualização de vídeos e o uso de redes sociais; informação e atualização (15%). Apesar de estar entre as atividades

mais realizadas, o preparo de aulas e pesquisas usando as tecnologias é baixo, prevalecendo a utilização dessas para tarefas que oferecem entretenimento, lazer e comunicação, que somadas perfazem 78% das atividades assinaladas.

As atividades mais respondidas podem ser consideradas básicas uma vez que não utilizam especificamente muitos softwares e demandam apenas conhecimentos sobre navegação na web. Isso pode ser confirmado, já que 46% dos professores responderam utilizar o navegador de Internet enquanto os softwares de editores de texto, apresentação e planilha foram menos assinalados, sendo que entre estes os editores de texto foram os mais apontados e apenas 29% dos docentes responderam utilizá-los.

GRÁFICO 3

Percentual das respostas dos professores quanto às atividades realizadas com maior frequência usando as tecnologias digitais em casa – Brasil, 2014



Em termos gerais, o perfil desses docentes é semelhante aos dados referidos nos estudos de Amiel e Amaral (2013), Román e Murillo (2014) e nos indicadores do último TIC Educação (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR [NIC.br], 2013). Neste, a grande maioria dos professores indicou ter “nenhuma dificuldade” no uso de buscadores (94%) e no uso de e-mail (93%), enquanto porcentagens muito menores se referem ao uso de programas para outras tarefas mais participativas e complexas, como por exemplo, a publicação de um vídeo (44%) ou a atualização de um blog (37%).

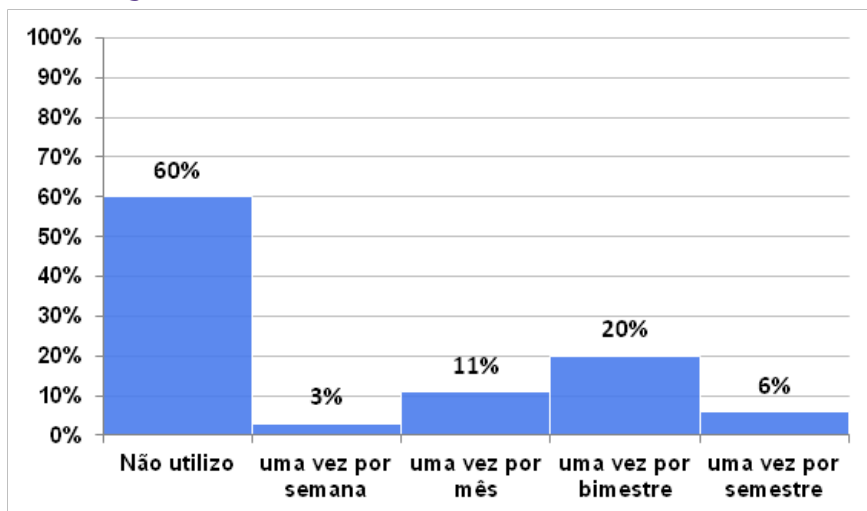
É possível inferir que as tarefas mais complexas são menos realizadas, acabando por serem consideradas mais difíceis. Acreditamos que isso possivelmente compromete a confiança dos professores em utilizar as tecnologias digitais na escola com os alunos, pois presumem que estes dominem bem os diferentes softwares já que são considerados “nativos digitais”. Para corroborar essa possibilidade 47% dos educadores disseram ter um nível básico de domínio em relação aos softwares em geral, 44% reponderam ter um nível intermediário e apenas 9% um nível avançado.

Quanto à inserção das tecnologias digitais nas aulas, mais da metade dos professores que responderam o questionário (60%) não utilizam a sala do Programa “Acessa Escola” disponível na escola, como indica o Gráfico 4. Essa subutilização aparece também em outras pesquisas e não só no âmbito brasileiro (Fantin & Rivoltella, 2012; Román & Murillo, 2014). O estudo de Fantin e Rivoltella (2012) com professores de Florianópolis e Milão destacou a grande diferença entre o consumo individual de tecnologias e o consumo profissional das mesmas, sendo o primeiro muito alto e o segundo baixo.

58

GRÁFICO 4

Percentual das respostas dos professores quanto à utilização, em média, da sala do Programa “Acessa Escola” – Brasil, 2014



Já Román e Murillo (2014), realizaram um estudo envolvendo 17 países da América Latina e mostraram que mesmo em países onde a maioria das escolas possuem computadores, sua utilização com frequência pelos docentes

não alcança metade delas. Portanto, apesar da tecnologia digital estar presente nas escolas e no cotidiano dos professores ela ainda é subutilizada na prática educativa.

Convém destacar que os professores responderam em sua maioria (57%), que a Secretaria do Estado de São Paulo incentiva de alguma forma a utilização da sala do Programa “AcessaEscola”, no entanto a mesma parece não oferecer subsídios para capacitar os educadores a fazer uso das TIC no ensino. Isso porque 91% dos respondentes afirmaram não ter realizado curso de capacitação e entre as respostas mais citadas para justificar está a que não foi oferecido tal curso (27%). Outras justificativas como falta de tempo (19%) e nunca fui convocado (11%) também foram utilizadas. O pouco oferecimento de cursos também pode ser percebido na pesquisa TIC Educação 2013 (CETIC, 2014) onde se constatou que apenas 22% da formação feita pelos docentes foi oferecida pelo governo ou pelas Secretarias de Educação.

Através dos questionários foi possível perceber que tanto professores mais velhos (31 anos ou mais) quanto mais jovens (até 30 anos) utilizam (ou deixam de utilizar) a sala do Programa “Acessa Escola”, não havendo grandes diferenças ligadas à idade dos docentes. Esta observação é curiosa, visto que os professores mais velhos tiveram pouco contato com as tecnologias digitais quando jovens e poderiam sentir-se menos confortáveis do que os mais novos para usar as tecnologias com seus alunos. No entanto, nessa escola isso pareceu não ocorrer.

Ressaltamos também que os professores que utilizam a sala do “Acessa Escola” talvez só o façam pela pressão externa da sociedade, dos pais e da comunidade (Kenski, 2003b) e infelizmente, como ressalta Porto (2006) a simples utilização de um equipamento não implica em um trabalho educativo ou pedagógico.

Ainda sobre a faixa etária dos professores e a utilização da sala do “Acessa Escola” é interessante perceber que nem todos os professores mais novos responderam utilizá-la, tampouco, os que a utilizam foram mais numerosos do que os docentes mais velhos. Isso talvez seja reflexo do currículo de formação inicial desses docentes, que ainda não possui disciplinas ligadas às tecnologias mesmo diante da Sociedade da Informação e de alunos “nativo digitais”. Como destacam Gatti e Barretto (2009) essas disciplinas são quase inexistentes nos diversos cursos de licenciatura no Brasil e nos cursos que as apresentam as ementas mostram pouco conteúdo voltado à aplicação em si das tecnologias na prática educativa.

Foram poucos os professores que relataram utilizar a sala do Programa “Acessa Escola”, mas entre os que costumam utilizar e responderam a questão referente às dificuldades apresentadas citaram: a lentidão da conexão da Internet; a falta de um monitor no laboratório de informática; o tempo de preparação de uma aula utilizando tecnologia (apontando que programas/sites precisam ser buscados e selecionados previamente); que nesse tipo de aula surgem muitas dúvidas e o professor não consegue atender a todos os alunos.

4.2 ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Os 86 alunos respondentes estavam cursando o 7º e o 9º ano do ensino fundamental II e tinham entre 11 a 14 anos de idade. Todos afirmaram possuir algum equipamento eletrônico (computador, notebook, tablet, smartphone etc.) em casa com acesso à Internet. Quanto ao uso das tecnologias digitais no cotidiano, a maior parte desses estudantes (72%) afirmou passar entre duas a dez horas realizando atividades usando essas tecnologias. Esses dados ratificam o que já era esperado em relação à familiaridade dos alunos com as tecnologias, resultado também observado na pesquisa TIC Educação 2013 (CETIC, 2014) já mencionada neste trabalho.

60

Observa-se pelo Gráfico 5 que a maior parte dos alunos do ensino fundamental II (59%), assim como a maioria dos professores, utiliza as tecnologias digitais para atividades que visam entretenimento, lazer e comunicação, levando em consideração a somatória de todas as atividades que contemplam essas finalidades. Por outro lado, 36% dos estudantes utilizam as tecnologias com algum fim educativo, sendo que 19% afirmaram usar as tecnologias digitais para estudar ou realizar pesquisas escolares e 17% para fazer trabalhos escolares com editores de texto, apresentações ou planilhas.

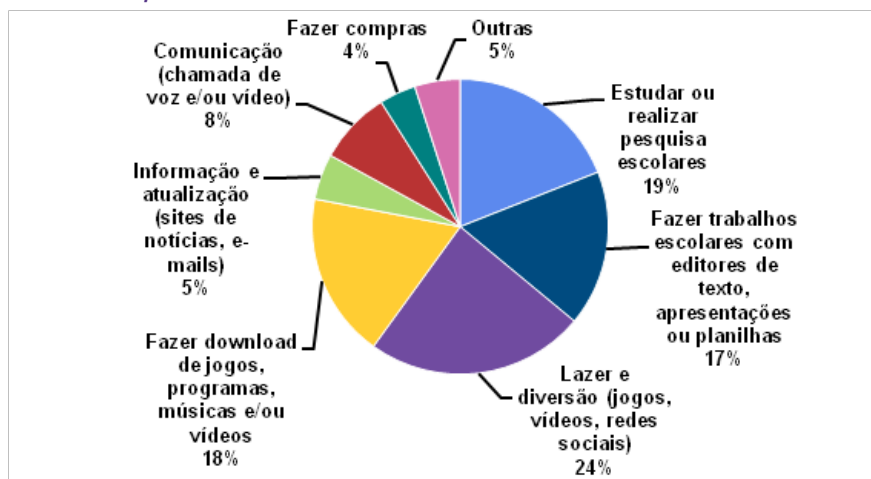
A utilização das TIC pelos estudantes do ensino fundamental II para fins educativos, evidenciada nas repostas, nos permite afirmar que as tecnologias já fazem parte do cotidiano desses alunos no que diz respeito à realização de atividades escolares em casa. Isso caracteriza um descompasso das escolas em relação ao perfil dessa nova geração de estudantes, já que nas aulas as tecnologias digitais ainda são muito pouco usadas.

Quanto à prevalência das atividades ligadas ao entretenimento, lazer e comunicação podemos entender que embora esses alunos sejam “nativos digitais” e possam apresentar um maior domínio da tecnologia do que os professores, as atividades com que estão habituados a realizar, com as TIC, não se encontram (ou se encontram pouco) relacionadas com aprendizagem e/ou conhecimento.

Com relação à inserção das tecnologias digitais nas aulas, todos os alunos afirmaram já terem participado de, pelo menos, uma aula na sala do Programa “Acessa Escola” durante o ano letivo de 2014. As disciplinas de História, Ciências, Geografia e Matemática foram lembradas pelos estudantes por utilizarem a sala do Programa em, ao menos, uma oportunidade.

GRÁFICO 5

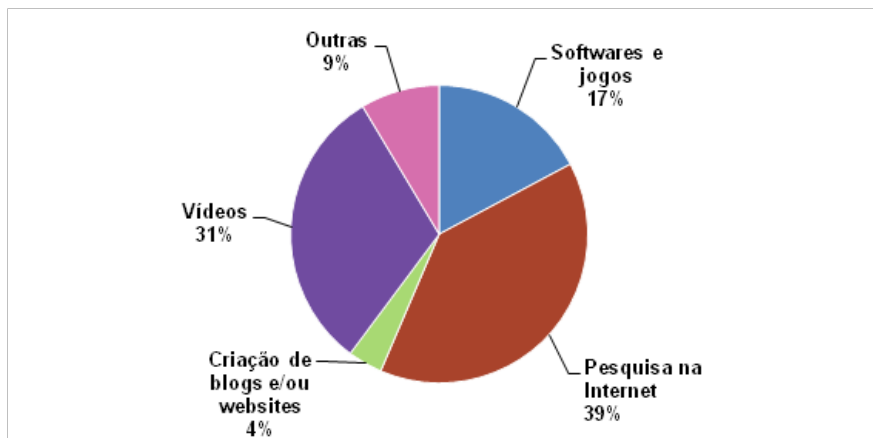
Percentual das respostas dos alunos (ensino fundamental II) quanto às atividades realizadas com maior frequência usando as tecnologias digitais em casa – Brasil, 2014.



As atividades apontadas pela maioria dos alunos como as que mais os ajudam na compreensão de determinado tema foram: a pesquisa na Internet (39%) e a visualização de vídeos (31%), como mostra o Gráfico 6. É interessante notar que com tantas possibilidades oferecidas pelas TIC a serem exploradas, somente duas delas se destacaram, somando 70% das respostas. Possivelmente esses alunos estejam acostumados a fazer uso das tecnologias digitais nas aulas apenas para essas finalidades. O estudo de Sorj e Lisovsky (2011), por exemplo, mostrou que “pesquisas na Internet” foi a atividade mais realizada com os alunos nos quatro laboratórios de informática observados.

GRÁFICO 6

Percentual das respostas dos alunos (ensino fundamental II) quanto aos tipos de atividades realizadas na sala do Programa “Acessa Escola” que mais pode ajudar no aprendizado – Brasil, 2014



62

Para colaborar com essa possibilidade, como já ressaltamos anteriormente, estudos apontam que os professores não apresentam dificuldades para realizar pesquisas na Internet – lembrando que a visualização de vídeos também estaria aqui relacionada, já que os vídeos podem ser encontrados em buscadores ou no próprio *Youtube*. Sendo assim, é provável que se sintam mais confiantes em propor esse tipo de atividades para os estudantes.

Outra possibilidade é que os estudantes acreditem que pesquisas e vídeos os auxiliem no aprendizado por trazerem muitas informações e imagens simultaneamente. Como destacam Moran et al. (2004) os jovens tem uma atitude consumista diante da produção audiovisual, sendo que ver, para muitos, é o mesmo que compreender. No caso das pesquisas, devido às imagens, textos e inúmeras conexões possíveis, a própria navegação desperta maior interesse do que a interpretação e análise das informações em si.

4.3 ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Os 210 estudantes respondentes do ensino médio estavam cursando o 1º e o 3º ano e tinham entre 14 a 17 anos de idade. Assim como os do ensino fundamental II, os alunos do ensino médio foram unânimes ao afirmarem que possuíam equipamento eletrônico (computador, notebook, tablet, smartphone etc.) em casa com acesso à Internet. Além disso, 72% deles afirmaram passar entre duas a dez horas fazendo atividades que envolvam o uso desses

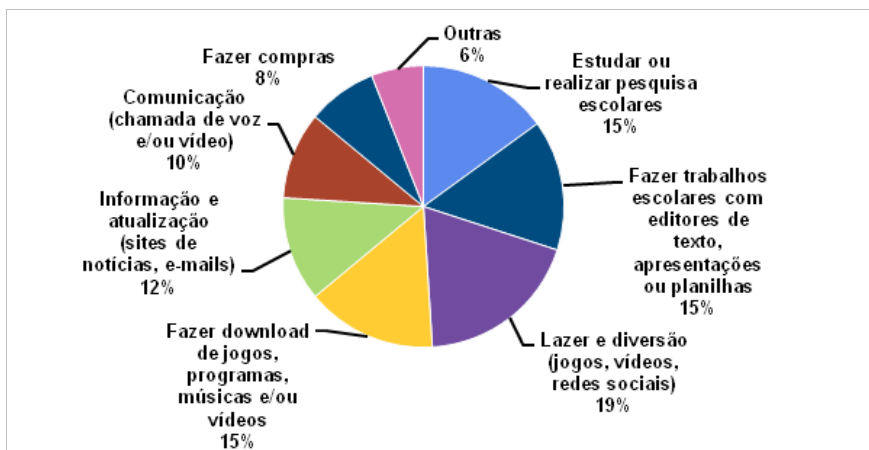
equipamentos eletrônicos, assim como os alunos mais novos. Mais uma vez, as respostas confirmam o que já se esperava em relação à familiaridade dos estudantes com as tecnologias.

O uso das tecnologias digitais em casa pelos estudantes do ensino médio difere pouco do uso pelos estudantes do ensino fundamental II, sendo que aqueles apresentam respostas mais distribuídas. A resposta que mais difere entre os dois grupos de alunos está relacionada com o acesso a sites de notícias e e-mails. As atividades relacionadas à educação correspondem a 30% das respostas apresentadas pelos alunos do ensino médio (Gráfico 7), o que também demonstra a familiarização desses com o uso de tecnologia para fins educativos e mais uma vez assinala que a escola ainda está distante da realidade desses novos alunos.

A maioria dos alunos do ensino médio (62%) afirmou ter participado de, pelo menos, uma aula na sala do Programa “Acessa Escola” durante o ano letivo do presente trabalho. As disciplinas de História, Geografia, Educação Artística, Português, Artes e Química foram lembradas pelos alunos por utilizarem a sala em, ao menos, uma oportunidade.

GRÁFICO 7

Percentual das respostas dos alunos (ensino médio) quanto às atividades realizadas com maior frequência usando as tecnologias digitais em casa – Brasil, 2014



No entanto, nessa questão houve uma variação nas respostas entre alunos da mesma sala, sendo que alguns responderam não ter usado a sala do Programa “Acessa Escola” no ano letivo de 2014 (30%). Também houve divergências quanto às disciplinas que usaram a sala. Isso tudo pode indicar que muitos

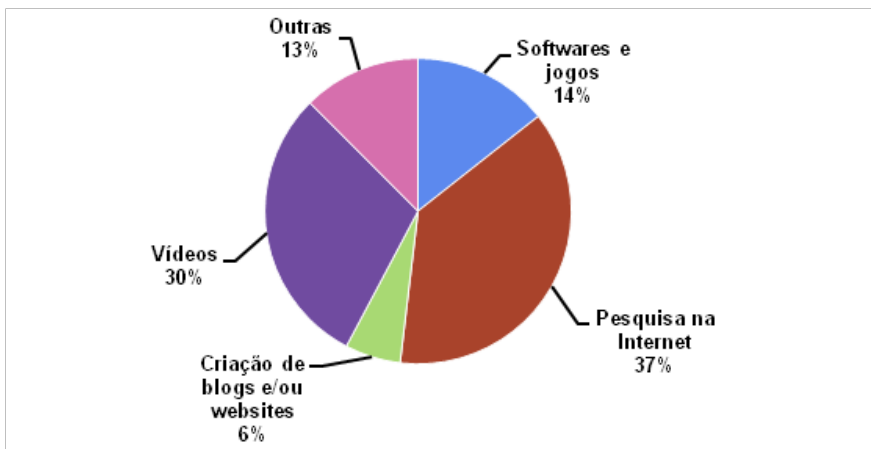
alunos não estavam presentes nessas ocasiões, que a sala do Programa é pouco utilizada e por isso não conseguem lembrar, ou que a atividade desenvolvida despertou pouca atenção e os alunos acabaram esquecendo.

Assim como para os alunos do ensino fundamental II, a pesquisa na Internet e a visualização de vídeos são apontadas como atividades que mais ajudam na compreensão de determinado tema (Gráfico 8). Outra vez as respostas se concentraram apenas em duas atividades, podendo haver novamente relação com o interesse que o contingente de imagens e informações apresentadas por essas atividades despertam nos alunos. Ou com a realização dessas atividades serem mais frequente que as outras, uma vez que Sorj e Lissovsky (2011) apontam que quanto maior a escolaridade mais o uso da informática com os alunos se restringe à pesquisa na Internet.

GRÁFICO 8

Percentual das respostas dos alunos (ensino médio) quanto aos tipos de atividades realizadas na sala do Programa "Acessa Escola" que mais pode ajudar no aprendizado – Brasil, 2014.

64



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui apontados reforçam que apesar dos visíveis investimentos do Estado em escolas públicas no sentido de equipá-las com tecnologias digitais, estas ainda são subutilizadas nas aulas. Nessa pesquisa, poucos foram os professores que responderam usar a sala do Programa "Acessa Escola" com seus alunos. Isso mostra que a infraestrutura não se traduz em uso, tal como podemos dizer que a familiaridade desses professores com as tecnologias também não.

As respostas dos docentes evidenciaram que eles têm acesso e estão bastante familiarizados com essas tecnologias, utilizando-as no cotidiano para o preparo de aulas (ainda que pouco) e para atividades diversas principalmente as ligadas ao lazer, entretenimento e comunicação. Acontece que, apesar de familiarizados, as atividades mais realizadas estão entre as menos complexas. Além disso, os professores não parecem seguros do seu domínio tecnológico, visto que a maioria declarou ter um domínio intermediário e básico sobre os softwares em geral. Desta forma, os resultados da pesquisa mostraram que a maior parte dos professores não se sente preparada para utilizar as tecnologias digitais em aula com seus alunos, que como mostrou a pesquisa se enquadram na definição de “nativos digitais”, sendo as TIC parte de suas vidas desde cedo. Eles utilizam-nas por várias horas no dia e para diferentes atividades, inclusive educacionais. No entanto, ressaltamos que isso não implica que todos dominem os programas com exímia habilidade, apenas assinala que eles se sentem mais confortáveis em utilizar as tecnologias digitais já que são seus precoces e frequentes usuários, se comparados com os educadores que majoritariamente não são “nativos digitais”.

Pela pesquisa foi notado o pouco investimento nos cursos de capacitação para que os professores se sintam mais preparados, sendo que 90% dos professores, a maioria de longa carreira docente, nunca os fez. Visto que tanto os alunos quanto os professores já inseriram as TIC no dia a dia, torna-se necessário o incentivo à apropriação das tecnologias digitais como parte das aulas e demais atividades educativas.

Talvez a oferta de cursos de qualificação e desenvolvimento profissional docente ainda seja uma etapa a ser esgotada no sentido de exhibir, além da parte instrumental, como as tecnologias digitais podem ser inseridas no ambiente didático escolar e como explorar suas possibilidades nas diferentes disciplinas. Do mesmo modo, esse conteúdo deveria estar presente também nos currículos dos cursos de formação de professores e nos cursos de pedagogia, uma vez que a formação inicial dos docentes parece não englobar ainda essas questões, já que nesse estudo muitos dos professores mais jovens não fazem uso da sala de informática da escola em suas aulas.

No entanto, seria ilusório pensar que somente essas providências seriam suficientes para que a inserção das tecnologias digitais na educação ocorra de fato. A apropriação por parte dos professores do meio tecnológico é gradual e se dá em longo prazo, precisando ser testada, refletida e lapidada, fora isso,

tudo o que envolve o processo educativo é complexo e não envolve apenas professores e alunos. Contudo, podemos concluir que apenas o investimento em infraestrutura como vem acontecendo, não trará resultados satisfatórios para essa questão.

Por fim, vale destacar que os professores participantes da pesquisa que disseram utilizar a sala do Programa “Acessa Escola” com seus alunos, não são professores mais novos, mais familiarizados com as tecnologias ou professores mais capacitados. Possivelmente são professores que perceberam que precisam mudar suas aulas para despertar o interesse dos alunos que nasceram na Sociedade Digital e mesmo sem o preparo ideal, mesmo sem total apropriação dessas tecnologias, tentaram inseri-las em suas aulas. Investir na inovação e no estímulo à qualidade do ensino parece ser uma receita que não se esgota nunca e é compatível com a formação de cidadãos competentes e aptos para atuar e viver no Brasil e em qualquer local do mundo.

66

BIBLIOGRAFIA

- Acessa Escola (2010). São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.acessaescola.sp.gov.br>. Acesso em 21 de maio de 2015.
- Amiel, T. (2011). Entre o simples e o complexo: tecnologia e educação no ensino básico. *ComCiência*, 131, 0-0.
- Amiel, T, Amaral, S. F. (2013). Nativos e imigrantes: questionando o conceito de fluência tecnológica docente. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 21 (3), 1-11.
- CETIC. (2013). *TIC Educação 2012: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras* [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da internet no Brasil. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-educacao-2012.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2015.
- CETIC. (2014). *TIC Educação 2013: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras* [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da internet no Brasil. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-educacao-2012.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2015.
- Coutinho, C., Lisbôa E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), 5-22.
- Fantin, M., Rivoltella, P. C. (Orgs.). (2012). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus.

- Faria, E. T. (2004). O professor e as novas tecnologias. In: Enricone, D. (Org.), *Ser Professor* (4th ed.) (pp. 57-72). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S. (Coord.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Kenski, V. M. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, 4 (10), 47-56.
- Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32.
- Moran, J. M., Masetto, M. T., Behrens, M. A. (2004). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (8th ed.). Campinas: Papirus.
- Moran, J. M. (2013). A integração das tecnologias na educação. In: Moran, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. (5th ed.) (pp. 89-90). Campinas: Papirus.
- Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. (2013). CETIC: Indicadores TIC Educação 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/tics/educacao/2013/professores/D3/>. Acesso em 10 de junho de 2015.
- Paiva, J. (2013). *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação–Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Palfrey, J.; Gasser, U. (2008). *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-Americana de Educación*, 24, 63-90. <http://rieoei.org/rie24a03.PDF>
- Porto, T. M. E. (2006). As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis...relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), 43-57.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Román, M., Murillo, F. J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educación e Pesquisa*, 40 (4), 869-895.
- Silva, A. C. (2011). Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19 (72), 527-554.
- Sorj, B., Lissovsky, M. (2011). Internet nas escolas públicas: políticas além da política. *Centro Edelstein de Pesquisas Sociais*, 6, 1-40.

La evaluación en la universidad: una encrucijada entre lo instituyente y lo instituido

Learning assessment at the university: a crossroad between institutionalized practice and progressive trends

Sandra Del Vecchio

Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina;

Facultad de Ciencias Médicas. Universidad del Aconcagua. Argentina

Resumen

La evaluación de los aprendizajes suele ser una práctica por lo menos conflictiva. Comprender su delicada composición, así como su naturaleza controversial, implica detenerse no sólo en sus aspectos instrumentales, sino también analizar estructuras institucionales y subjetivas altamente complejas. Como se ha sostenido en diversos foros académicos, en el sistema educativo en general y en el nivel universitario, en particular, la evaluación es una actividad instituida aunque no explicitada suficientemente por sus actores. Históricamente, parece haber funcionado más como una actividad reglamentaria, que cumple con la función de certificar, que con una función de comprensión y cualificación del aprendizaje. No menos importante es, en el plano de la significación subjetiva de quien escribe, la práctica de dos décadas en la docencia universitaria en las que aparece la evaluación como problema siempre irresuelto, abordado fundamentalmente con estrategias burocráticas. Para poner la problemática de la evaluación en términos institucionales parece pertinente seguir las corrientes institucionalistas francesas que han asociado el punto de vista dialéctico al análisis de las dinámicas organizativas. En ese marco, proponen la distinción entre lo instituido y lo instituyente: lo instituido como lo determinado y la predilección a conservarlo; lo instituyente como el cuestionamiento de lo instituido, la tendencia a la transformación.

Palabras clave: evaluación de aprendizajes; instituyente; Instituido.

Abstract

Learning assessment is usually a complex, conflictive practice. Understanding its complex structure as well as its controversial nature implies the observation of its instrumental aspects together with the analysis of highly complex institutional and subjective structures. As put forth by several scholarly forums, assessment is an institutionalized activity within the education system in general, and at university levels in particular, which has not been explicitly stated by its agents, though. Historically, assessment seems to have functioned as an imposed regulation aiming at providing certifications rather than as a tool for understanding and qualifying learning processes. Just as important, in my subjective view as a university teacher with 20-year experience, assessment has arisen as an unsolved problem and has been mainly dealt with as bureaucratic strategies. In order to tackle assessment in institutional terms, the french institutionalist currents, which relate a dialectic approach to the analysis of organizational dynamics, seem to be appropriate. Within this approach, the distinction between 'institutionalized' and 'progressive' arises as key concepts. Institutionalized practice implies what is already established and the tendency to keep it, whereas progressive trends entail questioning established practices and a tendency to transform them.

Keywords: learning assessment; institutionalized practice; progressive trends

1. INTRODUCCIÓN¹

*Lo propio del saber no es ni ver ni demostrar,
sino interpretar*

Michel Foucault, "Las palabras y las Cosas"

La evaluación de los aprendizajes suele ser una práctica por lo menos conflictiva². Comprender su delicada composición, así como su naturaleza controversial, implica detenerse no sólo en sus aspectos instrumentales, sino también analizar estructuras institucionales y subjetivas altamente complejas.

Entre los actores del hecho evaluativo, alumnos, docentes e institución, parece existir una base común en la significación de la evaluación. Las experiencias que refieren los alumnos, particularmente universitarios, sobre las evaluaciones describen la situación de examen asociada con ansiedad, angustia, sentimientos de inadecuación, entre otras. Un importante repertorio de manifestaciones neurovegetativas suelen acompañar el acto de "rendir" exámenes.

70

Sin embargo estas manifestaciones, por lo general, no se asumen como un problema en relación con la situación de examen, a excepción tal vez para los servicios de apoyo al estudiante. (Coronado, M. y Gómez Boulin, M.J., 2015; Carli, 2012; Rascovan 2012).

Por el contrario, se percibe en el imaginario de las instituciones universitarias una especie de consentimiento tácito sobre la situación de examen, una forma de pasiva resistencia, más o menos variada, a lo traumático que resulta la evaluación de los aprendizajes. En definitiva, como algo más o menos usual que "corresponde" a la situación de examen universitario, que si bien puede ser una campana de alarma en niños y adolescentes, no lo es en alumnos adultos. Así naturalizadas, estas creencias parecen circular en el discurso institucional, con la resistente obstinación de permanecer más allá de toda circunstancia.

¹ El presente trabajo está desarrollado en base al trabajo empírico de la tesis doctoral: Del Vecchio, S. (2010). Las representaciones sociales de los docentes sobre la evaluación didáctica en educación superior.

² Edith Litwin (en Celman, Camillioni, Litwin y Palou de Maté, 2005:11) sostiene -posición que compartimos- "El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no solo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagógica y didáctica".

Ahora bien, cabría preguntarse *¿en qué medida estas manifestaciones están arraigadas en un modo de evaluar que los actores toleran como el mal menor de un justo tributo a la calidad del aprendizaje. Más aún, en qué medida los docentes contribuimos a perpetuar esta cultura?*

Un supuesto por lo menos aceptable del referido fenómeno podría ser que, en la medida en que no se hace conciente y no se problematiza el asunto, se repiten los modelos de formación.

Otro supuesto verosímil es que, frecuentemente, se piensa el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el paradigma técnico o racionalidad técnica y así se tecnifica todo el proceso.

Más allá de las taxonomías, la importancia de analizar estos paradigmas estriba en que, cuando un individuo se forma en una determinada comunidad científica (Kuhn, 1971), suele interiorizar las predisposiciones hacia lo real que están implícitas en dicha comunidad, las cuales se convierten en su mundo de referencia.³

Ahora bien, la docencia es un oficio estructurado a partir de las relaciones interpersonales y, por tanto, las diferencias en la acción docente, fundadas en opciones paradigmáticas, muchas veces se tornan descripciones y tipificaciones que predicen la conducta de los alumnos (Bourdieu, 1982; Kaplan, 1997)⁴. La paradoja, en todo caso, consiste en descubrir que lo predicho eventualmente se cumple, no por las condiciones previas al enjuiciamiento sino, precisamente, por el influjo de la autoridad y el poder que ese enjuiciamiento representa.

Estas predicciones no serían tan desafortunadamente acertadas si no hubiera en la cultura institucional un mecanismo tan potente como la evaluación, para recogerlas. Y es que todas esas percepciones subjetivas, más o menos fundadas, pueden ser legitimadas por la evaluación, de modo que no dejen lugar a dudas.

³ Esto que ocurre en el marco de la producción de la ciencia puede, también, ser analizado en las comunidades de discurso en las que se inscriben las prácticas docentes ya que, al igual que las comunidades que refería Kuhn, las prácticas docentes tienen elementos no sólo cognitivos sino también emocionales y políticos. Cuando los individuos se forman en una comunidad intelectual aprenden, además de modos de pensar, modos de ver, sentir y actuar.

⁴ En este sentido, Patton (1980) señala que los paradigmas están profundamente embebidos en la socialización de los docentes: nos dicen qué es lo importante, legítimo y razonable; son normativos, prescriben “qué hacer sin necesidad de largas consideraciones existenciales o epistemológicas” (citado por Donmoyer, 2006: 12). [Cabe señalar que las traducciones son nuestras.]

Para poner la problemática de la evaluación en términos institucionales parece pertinente seguir las corrientes institucionalistas francesas (Blanco, Colombo, Crespo y García, 2003) que han asociado el punto de vista dialéctico al análisis de las dinámicas organizativas. En ese marco, proponen la distinción entre **lo instituido** y **lo instituyente**: lo instituido como lo determinado y la predilección a conservarlo; lo instituyente como el cuestionamiento de lo instituido, la tendencia a la transformación.

Así en la dinámica institucional se pone de manifiesto el interjuego entre estas dos fuerzas: lo instituido aparece como lo regulado, lo reglado y como las pautas de funcionamiento históricamente fundadas y lo instituyente como potencia opositora a lo instituido. Los actores establecen acciones para abordar problemas –en este caso evaluativos– de un modo diferente de las normas instituidas. Por ello, puede afirmarse que ambas fuerzas son opuestas y complementarias ya que, de su dinámico interjuego germinan los procesos de innovación y cambio.

En dicho marco, este texto desarrolla un breve análisis histórico, conceptual, cultural e institucional sobre la evaluación de los aprendizajes en el Nivel Superior.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En líneas generales, es posible afirmar que la evaluación representa, en la institución, un área problemática sobre todo considerando la cantidad de actores con racionalidades conflictivamente superpuestas: estudiantes; docentes; autoridades; comunidades profesionales, entre otros. (Ibarra, M; Rodríguez, G. 2010).

Una interpretación posible a dicha problemática podría referirse a que, con el tiempo, las prácticas docentes en la Universidad han ido volviéndose rutinarias y poco auto-reflexivas. Entre otras, la práctica de la evaluación de los aprendizajes -fusible institucional por excelencia- parece haber recorrido sus propios caminos dentro de las unidades académicas, convirtiéndose prácticamente en un parasistema, difícilmente articulable con el proceso de enseñanza-aprendizaje y menos aún con el entramado histórico, social, político y educativo del que es tributaria.

Este escenario puede advertirse cuando formulamos algunas preguntas que -aunque no tengan respuestas- abren a un pensar innovador, constructor y crítico en sentido bachelardeano⁵.

En primer lugar, la evaluación *en relación con los docentes*: la atribución de causas que los profesores hacemos de los problemas de la evaluación, *¿qué dimensiones comprende y cuáles deja afuera?*; *¿qué papel juegan creencias, valoraciones, prejuicios individuales y colectivos en el complejo hecho de evaluar?*

En segundo lugar, puede analizarse la evaluación *en relación con la concepción y metodología de la misma*: *¿Con qué asiduidad se usa la evaluación para determinar cuánto han aprendido los alumnos con pruebas sólo de conocimiento? Las calificaciones, ¿reflejan lo que el alumno sabe? Calificar, ¿es sinónimo de evaluar? ¿Cómo influye en esta problemática la fuerza de la tradición institucional como una verdadera pauta de cultura y la “naturalización” del paradigma técnico-racionalista en la concepción teórica evaluativa?*

En tercer lugar, se plantea el problema de la evaluación *en relación con la institución*: *¿Con qué frecuencia se da por sentado, en las unidades académicas, que los procedimientos de elaboración de pruebas, calificación, devolución de notas, etc., son sinónimo del complejo proceso de evaluar? Las exigencias sociales e institucionales, ¿contribuyen a distorsionar el fin educativo de la evaluación?*

Finalmente, *en relación con los alumnos*: *¿En qué medida las reacciones psicológicas de los alumnos ante la evaluación están influidas por prácticas evaluativas poco problematizadas?*

Ahora bien, las explicaciones que usualmente se formulan a estos problemas parecen ser fundamentalmente de naturaleza didáctica, pedagógica y curricular –como puede advertirse en el análisis de CINDA (2014)⁶, pero trazar bocetos interpretativos, comprensivos, que intenten mirar la urdimbre relacional y las distintas texturas del poder en las instituciones, parece una vía más compleja pero también más enriquecedora.

⁵ Dice el filósofo: “Ante todo es necesario saber plantear problemas. Y dígame lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que síndica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye.” Gastón Bachelard. *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI (p16).

⁶ Centro Interuniversitario de Desarrollo – MINEDUC – Chile.

3. EVALUACIÓN Y EXAMEN: UNA CONFUSIÓN INVISIBLE DE TAN NATURALIZADA

Sin la pretensión de exhaustividad, que rebasaría los límites del presente trabajo, es posible mostrar el origen remoto de la actividad de evaluación en el formato del *examen* en la China milenaria. Los exámenes competitivos y oficiales fueron desarrollados por la dinastía Han, para escoger los miembros del gobierno.

Esta práctica, clasificatoria en su comienzo, siguió divulgándose por Europa a través de los siglos, aunque con no pocas miradas críticas. Diversos autores (Focault, 1977; Díaz Barriga, 1993) han estudiado las relaciones entre el saber y el poder contextualizadas en la práctica del examen, que permitiría calificar, clasificar y castigar por medio de una mirada normalizadora.

Según estas visiones, el examen sería un procedimiento agudamente ritualizado ya que supone la expansión del ejercicio de poder, disciplinando a los sujetos y volviéndolos *visibles*. En otros términos, el examen, rodeado de todas las técnicas documentales, hace del individuo *un caso* que es, por un lado, objeto de conocimiento y, por otro, trofeo del poder.

74

Pero en la genealogía del concepto de evaluación, el que aparece con mayor fuerza es el que proviene de la Revolución Industrial. Por ello, muchas veces en forma explícita, las prácticas evaluativas se condicen con el sistema productivo, en tanto que a través de éstas se confirman los resultados obtenidos en función de los objetivos prefijados. Se señala así la connotación ideológica que liga la evaluación al ámbito de control administrativo, con un carácter técnico que intenta dar cuenta y rendir cuentas.

Más allá de los ineludibles análisis críticos, sin embargo, la necesidad de poseer sistemas e instrumentos que justificaran la toma de decisiones pedagógicas ha hecho que los sistemas educativos fuesen definiendo sus perspectivas conceptuales y de uso sobre una práctica que, aparentemente, nunca ha resignado su origen controversial. Así, calificar, certificar, promover y acreditar aparecen como las **funciones** que primordialmente la evaluación de los aprendizajes estaría cumpliendo en las instituciones.

Ahora bien, en el ámbito de la Educación Superior, evaluación y examen parecen ser dos términos frecuentemente confundidos e incluso usados como sinónimos:

De acuerdo con Ayala Ramos (2002), la **evaluación** es “un proceso a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante del proceso de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo”.

Durante un ciclo de conferencias desarrolladas en la Universidad de La Habana, Álvarez Mendez (2007) señaló que “la evaluación es una actividad sobre todo, crítica y ética (...) Si la evaluación no lleva al aprendizaje, es mejor descartarla” Consecuentemente “la clave está en los principios y en los compromisos a que esta obliga”

En este contexto, podemos inferir que la evaluación es un proceso complejo, que involucra varios actores, que se desarrolla de acuerdo con criterios, con una lógica y un estilo acorde con pautas prefijadas. Así, la evaluación tendrá por funciones la de diagnosticar, mejorar, motivar, regular, entre otras. Scriven (1967) diferenciará entre una evaluación formativa, orientada al desarrollo y la mejora permanente y otra sumativa, luego de la ejecución, orientada a los resultados finales.

Ahora bien, analicemos las perspectivas de algunos autores sobre el examen:

75

El examen está presente, sobre todo, en los niveles educativos en los que la selección es importante (Goodson, 1995:57; Viñao, 2002:137).

El examen determina y pervierte el proceso de enseñanza – aprendizaje. Los profesores adaptan su método al tipo de examen y el alumnado dedica el tiempo a buscar las posibles respuestas (Merchan, 2005:107).

El examen es un acto de violencia simbólica de dominación (Bourdieu, 2003:89).

[...] El punto álgido donde el poder se confunde con el saber” (Foucault, 1992:41).

El examen sólo sirve para clasificar, sólo en ocasiones para saber lo que el alumno sabe acerca de las preguntas que arbitrariamente el profesor inventa (Lerena, 1983).

El examen, su función actual, es un invento chino-mandarino adaptado al modelo tecnocrático de enseñanza (Cuesta, 2005:152).

Lejos de desmerecer el valor del examen como un posible elemento de concreción del aprendizaje es importante prestar atención a su uso excluyente de control técnico, con fuerte énfasis en su dimensión de sanción y de etiquetamiento.

En ese contexto la prueba como instrumento de examen es considerada desde tiempo remoto, la “reina” de la evaluación. A pesar de tener un sinfín de críticas y de ser un instrumento denostado por muchos autores se sigue usando masivamente, como único medio para evaluar el aprendizaje del alumnado.

En este contexto es posible señalar que la evaluación de los aprendizajes, fuertemente marcada por el examen, se halla matizada por la relación entre saber y poder y que esta relación constituye uno de los nudos críticos de su problemática. Este nudo se asienta fundamentalmente en el proceso histórico cultural que la explica.

Si en los establecimientos educativos el examen -en cualquiera de sus variantes- se convierte en el instrumento principal de valoración suele ordenarse sólo a fines acreditativos, comprobar lo que el alumno está aprendiendo y/o lo que ignora, calificar un aprendizaje específico y certificar un título.

4. LA CULTURA INSTITUCIONAL COMO TRAMA CURRICULAR DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

76

No parece posible, desde el punto de vista teórico, analizar la evaluación descontextualizada del currículo⁷ que la genera y sostiene en vigencia. De acuerdo con S. Grundy (1987) puede considerarse que el currículum es una *construcción cultural*. La autora señala:

No se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (...) (Grundy, 1987:5).

⁷ A modo de síntesis teórica inicial sostenemos, en coincidencia con Alicia De Alba (1995:62-63) que el currículum es una “(...) síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.” .

Por ello, es necesario considerar que el currículo de las instituciones educativas proviene de la cultura de la sociedad que las contiene, ya que emerge a partir de un conjunto de circunstancias históricas y es reflejo de un determinado medio social. (Jiménez, M., Lagos, F. y Durán, F., 2011; Brunner, J. y Hurtado, R., 2011; Ainojovich R. y González, C. 2011).

Más aún, estudiar el currículo no es describir y analizar un dispositivo que existe separadamente de la interacción social, sino percibir cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones contextuales⁸.

Es decir que, para entender el significado de las prácticas evaluativas curriculares que desarrollan determinados docentes, es necesario conocer el contexto social de la institución. En otras palabras:

Para hacer algo más que conjeturas aleatorias sobre el currículum de cualquier institución, necesitamos conocer, no la naturaleza del currículum per se, sino más bien el contexto de la institución (Grundy, 1987:22).

Lo expresado se basa en el supuesto de que ningún currículo existe *a priori*. Por ello, es ineludible plantearse las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, no desde leyes universales, sino desde las representaciones sociales sobre las personas y el mundo que llevan a un tipo determinado de prácticas educativas. Según Etkin y Schvarstein (1994:201), por cultura organizacional se entiende:

[...] los modos de pensar, creer y hacer cosas en el sistema, se encuentren o no formalizados. Estos modos sociales de acción están establecidos y son aplicados por los actores institucionales mientras pertenecen a los grupos

⁸ Señala Renato Rosaldo que fenómenos tales como la globalización, la transnacionalización de los mercados, las integraciones regionales y continentales, las migraciones masivas, etc., nos impiden pensar en un modelo de cultura en la cual todo responde sistemáticamente a generar un mismo sentido. Resulta necesario incorporar otros elementos, otros fenómenos, otros códigos, tal vez en los términos en que el propio Rosaldo describe este fin de siglo: "La interdependencia global cada vez ha aclarado que ni 'nosotros' ni 'ellos' estamos bien ligados, ni homogéneos como una vez fue el caso. El derrumbe del mercado de valores de Octubre de 1987, por ejemplo, fue global, no local. Las noticias de Tokio y Hong Kong importaban igual que las de Nueva York y Londres. Del mismo modo, las ficciones latinoamericana y africana influyen y están influenciadas por la producción literaria francesa y norteamericana. Todos nosotros habitamos un mundo interdependiente de finales del siglo veinte marcado por el prestar y pedir en las porosas fronteras culturales y nacionales que están saturadas de desigualdad, poder y dominación." (Rosaldo, citado en García Canclini, 1990:325).

de trabajo, incluyendo formas de interacción comunicativa transmitidas y mantenidas en el grupo, tales como lenguajes propios del sistema, liderazgo internos o preferencias⁹.

Así, analizan Blanco, Colombo, Crespo y García (2003), que la cultura organizacional puede interpretarse como un marco de referencia compartido, con valores aprobados, maneras de pensar comunes, actos esperables en relación con entornos concretos, apropiados por los miembros de una institución. La cultura estampa, pues, las peculiaridades que orientan a la organización y así se va definiendo la cotidianeidad institucional en la que se desarrollan las acciones organizativas como la tarea docente, la toma de decisiones, la relación con los alumnos, entre otras.

En este contexto, en las instituciones educativas universitarias, tienen especial importancia el currículum prescripto o sistema normativo, el currículum en sus distintos niveles de concreción (macro, meso y micro), el sistema de comunicación, los fines y objetivos, los sistemas de evaluación. Todo esto funciona en un especial espacio geográfico, en un particular tiempo histórico y en el nivel simbólico de una particular trama de relaciones.

78

La interconexión de los citados componentes, a lo largo del tiempo, proyecta como resultado la red de lo que, de modo genérico, podría llamarse cultura institucional. Ella establece una manera idiosincrática e histórica de organizar y sostener la función específica; una determinada manera de “hacer” o “no hacer”, la cual aparece explicitada con marcas discursivas como: “En esta unidad académica las cosas siempre se hicieron así”. “Esta manera de trabajar siempre nos dio resultado”.

En este sentido, las corrientes institucionalistas francesas (Blanco, Colombo, Crespo y García, 2003) han asociado el punto de vista dialéctico al análisis de las dinámicas organizativas. Proponen la distinción entre *lo instituido* y *lo instituyente*: lo instituido como lo determinado y la predilección a conservarlo;

⁹Al respecto, señala P. Vaín (1998:5): “Nosotros preferimos entender a la Docencia Universitaria como una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo de tensiones que implican cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc. Pero, como si esto no fuera de por sí problemático, los docentes universitarios desarrollamos nuestra tarea en una institución que se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea. Por ello, nuestro rol de docentes universitarios se construye sobre dos ejes que lo estructuran: el de la identidad profesional y el del escenario en el que actuamos.”

lo instituyente como el cuestionamiento de lo instituido, la tendencia a la transformación. Lo *institucionalizado* quedaría como reaseguro de lo instituido, como producto o resultado de tensión.

En este marco, cobra aún una nueva significación la metáfora de lo institucional como escenario, ya que allí se expande el conflicto producido por la tendencia a ocultar o develar ciertas significaciones y por la tensión de fuerzas que se hace ostensible cuando se pretende cambiar lo establecido.

Así, variar posicionamientos solidificados en la institución, sobre la evaluación, requerirá de negociaciones, ajustes y acuerdos para intentar conciliar los requerimientos y posibilidades individuales de los distintos actores y las necesidades institucionales.

Sería necesario, entonces, que las significaciones y los valores dominantes fueran el producto de un proceso de discusión y búsqueda de acuerdos entre todos los actores de la Institución. Pero ¿cuáles son los elementos obstaculizadores y favorecedores de estos consensos en cada institución?; ¿qué peso real tiene la función administrativa en la evaluación?; *¿cuánto problematizamos como docentes el proceso evaluativo?* o ¿qué otros elementos –de orden cultural y por ello más intangibles- *traemos en nuestros maletines a la hora de evaluar, además de las copias de los exámenes?*

Estas y otras cuestiones que indagan en lo profundo de las prácticas docentes, podrían ser algunos de los ejes para pensar la evaluación en las instituciones, lejos de la mirada técnica, la “capacitación en evaluación”, la “bajada al aula” y cerca de la racionalidad comprensiva y la deliberación sobre la propia práctica. Lo referido se inscribe en el marco de lo que Schön (1992) denomina “niveles de reflexibilidad” (reflexión sobre, en y para la práctica). Esta indagación reflexiva permite advertir cuán íntimamente se encuentran enraizados en las prácticas de alumnos y profesores (a través del currículum oculto y del académico) muchos de los elementos que configuran el carácter conservador de la institución, a despecho incluso de los afanes reformistas, alternativos o democratizadores de algunos docentes y, desde luego, de la conducción.

5. DOS ELEMENTOS CONTROVERSIALES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD

Analizar teóricamente el problema de la evaluación de los aprendizajes en la universidad y de sus instrumentos, permite advertir que no sólo se trata de una práctica conflictiva, de naturaleza controversial por sus alcances subjetivos e institucionales (Sandoval, Letelier, González, Sánchez y Castillo, 2013; Leclercq, D., 2012), sino que se trata de una práctica condicionada por la existencia de varios paradigmas (Del Valle R. 2012; Mateo J. y Vlachopoulos, D. 2013a); Monereo C. 2010)

5.1 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de evaluación han ocupado y ocupan un lugar de privilegio en el debate sobre la evaluación de los aprendizajes, particularmente en la educación superior.

Esta problemática ha estado unida, desde hace tiempo, a planteos que van más allá de lo metodológico.¹⁰ Por ejemplo, en algunas épocas desde el *enfoque técnico*¹¹ se puso el acento excluyentemente en el modo de construir los instrumentos y en los atributos de mensurabilidad, confiabilidad, validez; aspectos que, se suponía, enfatizaban la “objetividad” y “cientificidad” de los mismos en oposición a la “subjetividad”. No obstante, la bibliografía especializada ha difundido ampliamente la crítica a esta visión pretendidamente objetiva y los problemas en ella incluidos, como la excesiva fragmentación de los contenidos y la centralización preponderante en los resultados en detrimento del proceso, según se ha expresado precedentemente.

¹⁰ En ese sentido, Flor Cabrera (2000) formula una serie de cuestionamientos que plantean si la evaluación ha pasado de la preocupación del *cuánto* a la del *cuán bien* y si esto sirve o no. Para la autora, la buena evaluación debe ser considerada una inversión, un instrumento que sirve a la formación para dar un servicio de mejor calidad.

¹¹ Siguiendo a Velázquez y Hernández (2004, 42) el “*paradigma técnico también denominado tecnológico o positivista se sitúa dentro de una concepción de la educación iniciada por Bobbit en 1918*”. Terminada la primera guerra mundial, en una sociedad devastada por el conflicto bélico pero con recursos de industrialización, primaba más el aspecto laboral que el educativo. Ante estas necesidades sociolaborales Bobbit propone “aplicar las técnicas de racionalización de trabajo que se llevan a cabo en el ámbito industrial en el ámbito escolar”. Se origina pues, un modelo educativo basado en un currículo donde se definen claramente y de forma nítida los objetivos que se pretenden alcanzar con los alumnos, a semejanza de las tareas cerradas y definidas de los obreros en una cadena de producción; cuya característica más llamativa es “una confianza desmesurada en la ciencia y en la técnica como vía de solución de todos los problemas humanos” López Pastor (2003, 47).

En este contexto, señalan Celman *et al.*, (2005:43) que no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen.¹²

También desde esta perspectiva, autores como Álvarez Méndez (2001) Lipman (1998), Litwin *et al.* (2006), Wassermann (1994) sostienen que evaluar no es sinónimo de medir, clasificar ni examinar o calificar, porque estas son sólo actividades instrumentales. Las prácticas evaluativas son prácticas de aprendizaje y de enseñanza.

En este sentido, elaboraciones recientes en el contexto europeo y japonés abogan por una “evaluación orientada al aprendizaje universitario” (*learning-oriented assessment*) en el marco de dos proyectos internacionales -LOAP¹³ y FAST¹⁴- que están generando tanto construcciones teóricas sobre el proceso de evaluación en la educación superior como experiencias prácticas que suponen un cambio en la forma de entender la evaluación para reforzar su dimensión formativa (Padilla Carmona y Gil Flores, 2008:468). Tres principios centrales guían esta propuesta:

1. Es necesario plantear la evaluación de modo que implique a los alumnos en actividades apropiadas de estudio y aprendizaje; dicho de otra forma, las tareas de evaluación son también tareas de aprendizaje;
2. Es preciso proporcionar retroalimentación “(...) de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje (*feedforward* frente al tradicional *feedback*);
3. Hay que implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo, lo cual resulta en una habilidad crucial para su futura vida profesional” (*ibid.*:469-470).

¹² Como muestran Palou de Maté *et al.* (2001) los aprendizajes que se adquieren o el significado de las tareas que se llevan a cabo no se pueden definir con independencia de los contextos en los que se producen y de las premisas que los individuos consideran importantes para realizar sus actos. La evaluación es un reflejo de la enseñanza y necesita *métodos sensibles* a los procesos de conocimiento que se generaron en el aula.

¹³ *Learning Oriented Assessment Project*, desarrollado por diferentes instituciones de Educación Superior de Japón.

¹⁴ *Formative Assessment in Science Teaching*, desarrollado conjuntamente por The Open University y Sheffield Hallam University.

Cabe preguntarse, entonces: ¿por qué en una unidad académica se da una preeminencia casi excluyente de una forma de evaluación? y ¿qué papel juegan las representaciones sociales sobre la evaluación en la elección de estos instrumentos?

Estos cuestionamientos, sin ser retóricos, no admiten una respuesta única ni unilateral. La consideración de los múltiples factores que operan en el acto didáctico y en el hecho evaluativo, la multiplicidad de actores, los condicionamientos institucionales, así como las diferencias en la formación docente y la posibilidad mayor o menor de problematizar prácticas naturalizadas, son sólo algunos de los pilares en los que se asienta la posibilidad de cambio, en las prácticas educativas.

5.2 LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

5.2.1 La explicitación de criterios como reaseguro de las prácticas evaluativas

Toda circunstancia de aprendizaje, actividad o elaboración que los alumnos enfrentan, demanda sobre cuáles son los criterios que han de permitir reconocer su concreción y que han de ayudar a comprender su valor.

82

Los criterios son, siguiendo a Litwin (2005:14, en Celman *et al.*, 2005): “Recursos para evaluar las producciones de los estudiantes, construidos a partir de experiencias concretas que hemos sabido tomar en consideración como referentes. Son recursos contextualizados, modelados por un devenir temporal.”

Estos referentes permiten al docente emitir un juicio sobre el valor de la tarea desempeñada, posibilitando eventualmente una corrección globalizada integral, más acorde con la significación de una elaboración compleja.

En este contexto es crucial afirmar la importancia de la explicitación de los criterios a los estudiantes y, en especial, aquellos que se consideran implícitos (por ejemplo, la forma de presentación, la ortografía u otros más complejos) a fin de mostrar el verdadero lugar que ocupan y a no utilizarlos para reafirmar ideas previas de los docentes sobre la valoración de algunas producciones.

Ya que la evaluación es un quehacer fundamentalmente ético, parte de la responsabilidad en las prácticas evaluativas alude siempre a la elaboración conjunta de criterios, que faciliten la obtención de información confiable y útil para orientar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Este compromiso alude a la búsqueda de ecuanimidad e imparcialidad y a un reconocimiento holista de la actuación del alumno desde el lugar del acompañamiento.

Así, es usual que los profesores consideren apropiado evaluar teniendo en cuenta el progreso de cada alumno, su esfuerzo particular. También es habitual adoptar un criterio normativo: el mejor trabajo del grupo obtiene la nota máxima que sirve de medida comparativa para evaluar al resto, con lo cual se está fabricando un rendimiento sin historia, de espaldas a todo otro reconocimiento.

El inconveniente común que se encuentra en los claustros es que, con frecuencia, se usa una pluralidad de criterios para justificar una nota que se ha construido anticipadamente. El uso de criterios hace a la equidad de las prácticas evaluativas, atendiendo a la particularidad de cada caso; lo rechazable es "(...) toda forma de evaluación que implique la búsqueda confirmatoria de nuestras suposiciones." (Litwin, *ibid.*:15)

La filosofía, la praxis y los procedimientos evaluativos no son, por consiguiente, un problema de racionalidad técnica, sino de índole ideológica así como ético-vincular.

Por ello resulta indispensable acordar, en cada espacio disciplinar o en el trabajo transdisciplinario, criterios evaluativos que se condigan con las competencias que han de ser desarrolladas, examinando estrategias variadas en las prácticas evaluativas, con la intencionalidad de promover en los alumnos competencias de orden metacognitivo: por qué se trabaja de esta manera el proceso de evaluación con relación a esta temática y cuál es el sentido pedagógico de esa elección. Es decir, reconfigurar el momento de la evaluación como una instancia más de la elaboración del conocimiento.

El procedimiento de explicitación de los criterios podría, no obstante, develarse en la marcha del proceso, es decir, los criterios que utiliza una cátedra podrían, según Litwin, no explicitarse de antemano y ser parte de la situación de aprendizaje para que los estudiantes analicen su propia actuación desde los criterios que utilizó el docente. Al reconocer de esta manera particular las correcciones a su trabajo, los alumnos estarían en condiciones de afrontar el análisis de sus posibilidades individuales, es decir, tendrían más oportunidad de transformar la evaluación en un acto de elaboración de conocimiento: cada alumno, a

partir de analizar la buena resolución, construye su propio saber referido a su actuación, tomando conciencia de sus aciertos, de sus aportes creativos, como también de sus limitaciones y debilidades.

En distintas circunstancias, compartir con los estudiantes la construcción de criterios de evaluación, e inclusive invitar a que sean ellos quienes participen en la formulación, examinando en todos los casos su valor frente al conocimiento, supone un auténtico desafío que recupera la evaluación como una herramienta para la enseñanza.

Sólo una intervención activa de los alumnos ha de permitirles asumir la responsabilidad en su propia evaluación. Desde luego, esto requiere la ayuda en la adquisición de información relevante respecto de las realizaciones personales y grupales. Esta corresponsabilidad implicará, entonces, no concederse por parte del docente el derecho unilateral a la actividad evaluativa y sí, por el contrario, contribuir desde su propio lugar a la construcción conjunta del conocimiento evaluativo. Ello le facilitará al docente concebir la marcha de los procesos de apropiación del alumno esencialmente desde el interrogante de cómo participa y qué actuaciones compromete para su logro. La evaluación deviene, entonces, un proceso reflexivo en el que "(...) el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos." (Padilla Carmona y Gil Flores, 2008:468).

84

A partir de las referidas condiciones de producción, el conocimiento ya no busca sólo la certidumbre sino también la creatividad y, desde un enfoque hermenéutico, la comprensión antes que la predicción resignifica la complementariedad de los roles, potenciados precisamente en el esfuerzo por optimizar la tarea, desde el lugar de la colaboración.

5.2.2 El rol del acuerdo en la negociación de consensos

Señalan Blanco, Colombo, Crespo y García (2003) la institución educativa halla en la variedad de sus miembros el recurso primordial para concebir proyectos pedagógico-institucionales, para avanzar en su cimentación y mejoramiento, para precisar vías alternativas de abordaje y resolución. Pero dicha heterogeneidad es siempre uno de los desafíos más relevantes a fin de aunar criterios y de alcanzar una visión compartida sobre los objetivos por alcanzar y los procedimientos por priorizar, a la hora de acordar estrategias generales para implementar en los distintos ámbitos y procesos organizacionales.

El punto es, en realidad, cómo desarrollar un ideal común a partir de esas diferencias y cómo respetar la independencia de los distintos actores.

La dimensión intersubjetiva de la evaluación, que constituye una urdimbre siempre dinámica de interacciones, admite un inacabable proceso de negociación, de redefinición de juicios y estrategias individuales y grupales, con el consiguiente replanteo de actitudes y alianzas. La identidad y cultura de la institución, sus valores propios, su particular historia y perfil sociocultural, harán las veces de marco referencial o “macro-criterio”, actuando como factor regulador y modelador sobre la dinámica de tales procesos colectivos.

En un escenario dinámico de permanente negociación de significados, la representación propia de cada docente se encuentra sometida al juego de aportes, análisis críticos y sugerencias de los otros miembros, principalmente de sus pares, sobre ámbitos de rutinas comunes. En estas interacciones se puede utilizar el aval del contraste, de la pluralidad de enfoques y de una multiplicidad de estrategias en la actuación pedagógico-institucional.

La perseverancia en la construcción de acuerdos requiere la identificación y análisis de los factores críticos, de las circunstancias de conflicto y de los elementos que introducen rigidez en procesos y situaciones de la vida colectiva. Presupone, entonces, propiciar las condiciones ineludibles para que cada miembro pueda reflexionar acerca del sentido de sus prácticas usuales y su relación con tales aspectos críticos. Una participación fructuosa de los actores institucionales en la dinámica colectiva, sólo se obtiene cuando éstos sienten la necesidad (provocada o espontánea) de llevar a cabo dicha reflexión y constatan que se habilitan, en cantidad suficiente, vías alternativas para la implementación de los cambios necesarios.

6. A MODO DE CIERRE

Indagar con una profundidad más o menos aceptable sobre los problemas de la evaluación en el Nivel Superior, implica –como se ha visto en este trabajo– poner sobre la mesa cómo se construyen las racionalidades de los distintos colectivos y sus contextos sociales o al menos visibilizarlas como componentes fundantes de las decisiones evaluativas y, por ende, curriculares.

Así, desde el punto de vista de los estudiantes, puede advertirse cómo la evaluación se constituye para algunos, en instrumento de exclusión en el *continuum* del proceso educativo. La evaluación en este caso, juega un papel disciplinador y restrictivo que oculta el ejercicio de autoridad de quien la ejerce: las prácticas evaluativas que establecen unidireccionalmente el momento, la forma, el contenido, la interpretación de las respuestas, la ausencia de explicitación de criterios, la comunicación del resultado como algo absoluto e incuestionable, hacen que éstas se conviertan en una modalidad de dominio sobre el otro.

Desde el punto de vista de los docentes, el colectivo suele encarar con mayor o menor nivel de *vigilancia epistemológica* la compleja actividad evaluativa, como si se pudiera resolver desde la mera dimensión técnica. En otro nivel de análisis, se puede ver a los docentes preocupados por la formación disciplinar, dejando en un segundo plano la didáctica.

La institución por su lado, en el mejor de los casos, promueve la “capacitación en evaluación” reforzando esta mirada instrumental que deja por fuera del análisis el horizonte siempre ideológico, siempre político, en el que las creencias o representaciones se recortan. “*El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra*”. (Bachelard, *op cit*:15)

86

También en el orden institucional, la difusa barrera entre evaluar y examinar borra los límites entre lo que la sociedad demanda de la evaluación, lo que la institución certifica y lo que el estudiante puede hacer con su propio proceso de aprender.

Ahora bien, ya que el primer texto es el contexto y a sabiendas que este último no puede ser mirado desde la metáfora del escenario, ni de aquello que rodea, sino de aquello que atraviesa a la institución educativa, la dinámica instituyente –instituido– institucionalizado, parece un marco conceptual más que aceptable para leer el currículum como texto, como matriz siempre abierta, para comprender la trama de perspectivas, de racionalidades superpuestas que se juegan en el hecho educativo y , más precisamente, en el evaluativo.

En ese marco, dicha indagación obliga a ir un poco más allá de las investigaciones convencionales sobre evaluación centradas en la identificación de errores en las ideas “científicas” de los distintos actores. Es fácil implementar en las instituciones “capacitación” sobre evaluación de los aprendizajes, sobre el supuesto de la falta de actualización o insuficiente formación de los docentes,

pero las perspectivas sociológica; psico-social; histórico-política; ética y curricular en el análisis de la compleja problemática evaluativa deben ser integradas y potenciadas en la explicación de este fenómeno.

También invita a considerar los instrumentos de evaluación en su contexto y no como los únicos elementos o los centrales, de las prácticas evaluativas.

Parece importante de igual modo, introducir el debate entendido como intercambio, contraste y negociación de significados, sobre los problemas de evaluación de los aprendizajes en el Nivel Superior. En ese contexto, es preciso desarrollar la idea de que no es un asunto exclusivamente científico y de que las soluciones deberán surgir también de nuevas pautas comportamentales, sociales, culturales, éticas, etc. Es preciso crear situaciones educativas en las que el sujeto-observador o contenedor de información, pase a ser sujeto-intérprete y sujeto-actor social.

En el marco de enfoques institucionales que estimulen las elaboraciones alternativas, diferentes y la exploración de propuestas de cambio, resultará ineludible el ejercicio crítico de las prácticas evaluativas, configurándose así un escenario de participación e interacción, donde las diferencias buscarán reconocerse para complementarse y potenciarse en la construcción de proyectos comunes.

En ese marco de expectativas se espera que este trabajo se inscriba como una mirada más, que contribuya con un planteo de nuevos interrogantes, a la tradición de dar respuestas, protocolos, reglamentos y nuevas grillas al problema de la evaluación de los aprendizajes en la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainojovich R. y González, C. (2011), "Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos", Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Álvarez Méndez, J. M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de pedagogía*, 364 (Enero), 96-100.
- Ayala Ramos M. (2002). *Evaluación e informes psicopedagógicos*. Madrid: CEPE.
- Bachelard, G. (1988) *La formación del espíritu científico*. México: SXXI.
- Blanco, M. E.; Colombo, G.; Crespo, M. y García, W. (2003). Seminario Evaluación y promoción en la formación docente. Documento final dirección general de cultura y educación subsecretaría de educación dirección de educación

superior. Disponible en: <http://abc.gov.ar/paginaescuela/0109IS0039/Evaluafomadocente.htm> Octubre 2008

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.

Bourdieu, P. 2003. *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Ed. Anagrama, 212 p. (Traducción de Joaquín Jordá [2001] de Science de la science et réflexivité. Paris: Raisons d'agir, 238 p.)

Brunner, José Joaquín, & Hurtado, Rocío (Eds.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica – informe 2011* (Primera ed.). Santiago: CINDA.

Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la Formación*. Madrid: Síntesis.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública Siglo XXI* Buenos aires.

Celman, S.; Camillioni, A.; Litwin, E. y Polou de Maté, M. C. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.

CINDA (2014). Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la Educación Superior. Disponible en <http://www.cinda.cl/download/libros/2014%20%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes.pdf>. Consultado en Marzo 2016

Coronado, M. y Gómez Boulin, M.J. (2015). *Orientación, Tutorías y acompañamiento en educación superior*: Noveduc.

Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro EUB.

de Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Del Valle R. (2012). "Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores"; pp. 156-157. Universidad de Valparaíso Ediciones, 1ª edición, octubre 2012. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH, 2012.

Del Vecchio, S. (2010). *Las representaciones sociales de los docentes sobre la evaluación didáctica en educación superior*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.

Díaz Barriga, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM.

Donmoyer, R. (2006). Take my paradigm ... please! The legacy of Kuhn's construct in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 11-34.

Estebaranz García, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Etkin, J. y Schvarstein, L. (1994). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México, D.F.: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducción de de Joseph M. Apfelbäume. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. New York: The Falmer Press.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1985). *Effective evaluations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ibarra, M; Rodríguez, G. (2010) Aproximación al discurso dominante sobre la Evaluación del Aprendizaje en la Universidad. *Revista de Educación Española*, N°351, pp. 385-407.
- Internacional Conference on Social Representations*. Bali 30th June -5 th July.
- Jiménez, M., Lagos, F., & Durán, F. (2011). Propuestas para la Educación Superior: Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias. Santiago: Aequalis.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kuhn, Th., (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Leclercq, D. (2012). Evaluación de las competencias, resultados de aprendizaje y recursos de los estudiantes universitarios. Documento inédito.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- Litwin, E.; Palou de Maté; Carmen; Calvet, M.; Chrobak, É.; Herrera, M.; Pastor, L. y Sobrino, M. (2006). *Evaluar la propia enseñanza. Los escenarios de la escuela media*. Río Negro: Publifadecs.
- López Pastor, V.M. y otros (2003) La evaluación formativa en las actividades motrices en Educación Infantil. Una propuesta y una experiencia. *Revista Kinesis*, N° (19-23) Ed. Kinesis. Colombia.
- Mainer Baqué, J. (2002). Pensar históricamente el examen para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. *Revista Jerónimo de Urtáiz*. Universidad de Navarra, 17, 1-26.
- Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013a). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la Educación Superior. *Educación XX1*, 16 (2), 183-208. DOI: 10.5944/educx1.16.2.2639.

- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C. (2010) La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 52, pp. 149-178. Disponible en: <http://rieoei.org/rie52a08.pdf>
- Padilla Carmona, T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI(241), 467-486.
- Pérez Lindo, A. (1995). Gestión universitaria: diagnóstico y alternativas. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de Investigación"*. Buenos Aires.
- Rascovan, S. (2012). *Los jóvenes y el futuro* Buenos Aires: Noveduc.
- Sandoval, Letelier, González, Sánchez y Castillo (2013). Elementos de las políticas públicas que orientan la evaluación de los aprendizajes en las universidades.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las reflexiones*, Barcelona: Paidós.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago : Rand McNally and Company.
- Vaín, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/index.php?item=90&apps=32> Junio 2009.
- Viñao, A. (2002). La cultura de las reformas escolares. *Perspectivas docentes 26 Espectros*. Disponible en: <http://www.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas26.pdf>. Setiembre 2008.

Hábitos de estudio: lo que se aprende en la escuela y lo que requiere la universidad

Study habits: what is learned at school and requiring university

Patricia Mabel Abasto

Universidad Nacional de Luján, Argentina

Resumen

El escaso rendimiento de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad es un tema de actualidad al que no se le ha dedicado aún la suficiente atención. Si bien se puede hablar de una multicausalidad para que esto ocurra, es importante considerar cuáles de esas causas podrían ser atendidas desde el propio sistema universitario.

En este trabajo, y con el fin de lograr un mejor conocimiento de los estudiantes ingresantes o potencialmente ingresantes a la universidad, se analizaron aspectos vinculados a las propias percepciones de dichos alumnos con respecto a su formación previa y en relación a la dinámica de trabajo utilizada y/o aprendida en la escuela secundaria. Los principales aportes de este trabajo están vinculados a la necesidad de poner en consideración del profesorado universitario la importancia de una formación docente adecuada que le permita una real capacidad de diagnóstico de lo que sucede en las aulas, el diseño de estrategias pedagógicas adecuadas a los tiempos actuales, al mismo tiempo que las acciones de articulación con los otros niveles del sistema educativo que permitan superar la situación descrita.

Palabras clave: Fracaso estudiantil; formación docente; profesorado universitario; articulación escuela secundaria- universidad

91

Abstract

The lack of academic performance from the new students who enters into the university, it's a real fact which hasn't been taken into account and given enough attention from the institutions of superior level. Though many are the factors that contribute to this problem in the university's classroom, it's important to consider that many of them might be attended from the own university system.

In this work, and in order to achieve a better knowledge of the new university's students, some aspects have been analyzed related with the own perceptions from these new university's students as regard as their previous secondary school knowledge and dynamic way of working in the high school. The main contributions of this research are linked with the necessity of putting into consideration all the university's teachers, the importance of a right teacher's formation which let them know a real capacity of diagnosis as regard as previous knowledge of the new university's students and the design of pedagogic strategies according to the real time and together with the articulation with other levels of the educational system that let to surpass the situation described.

Keywords: Student failure; teacher training; university professors; secondary school-university articulation

1. INTRODUCCIÓN

El fracaso de los estudiantes al ingresar a la universidad es un problema al que se deben enfrentar actualmente las distintas instituciones universitarias de nuestro país, pero también las de otros países del mundo. Cada año llama la atención el elevado número de desaprobados que surgen luego de los exámenes de ingreso en las casas de estudio que los poseen. Menos reconocido públicamente, aunque igual de preocupante, resulta el rendimiento académico de los alumnos en las primeras asignaturas de las carreras universitarias de libre ingreso, caracterizado tanto por un elevado índice de desaprobación en las distintas instancias de evaluación, como por el abandono de asignaturas en distintos momentos del curso, situaciones ambas que conducen en muchas oportunidades a un período de actividad académica por encima de lo previsto en los planes de estudio y en otros, al abandono de la carrera elegida.

Si bien el tema del fracaso escolar ha sido objeto de numerosas investigaciones en el nivel primario y secundario de estudios, no ha sucedido lo mismo en el nivel superior. No obstante, merecen ser destacados algunos trabajos realizados por distintos grupos de investigadores que contribuyen a una mejor comprensión del problema objeto de estudio.

92

De la recopilación realizada por Marin, Infante y Troyano (2000) surgen las posturas de diferentes autores: según Gylli (1970) se puede hablar de causas fisiológicas, psicológicas y del clima educativo familiar, mientras que Gonzalez Tirados (1985) destaca la inteligencia y los aspectos motivacionales y vocacionales, en tanto que Saldaña (1986) indica que los abandonos académicos tienen su origen en la desorientación vocacional, Grauman (1971), por su parte, identifica como factores determinantes del fracaso estudiantil las aptitudes, las características de la tarea y las determinaciones del impulso de activación (motivación, expectativas e intereses). Alonso Martin y Lobato Soriano (2005) han detectado entre las variables puramente comportamentales que afectan el rendimiento de los estudiantes universitarios una gran falta de hábitos de lectura y una gran dificultad para planificar el tiempo de estudio. De lo investigado por Troncoso, Daniele, Ávila, Olea y Sampayo (2006) resulta que en las distintas líneas de investigación referidas a la problemática del fracaso estudiantil universitario se observan diferentes perspectivas de análisis: los que centran el problema en el estudiante y orientan sus investigaciones hacia los aspectos cognitivos, afectivos y motivacionales; los que consideran que el problema radica en la sociedad y se dedican a investigar la procedencia de los alumnos, el nivel cultural de la familia,

el embarazo adolescente y discuten sobre la gratuidad de la universidad pública y la aparente garantía de equidad e igualdad de oportunidades; los que ven el problema en las universidades y en la educación en general que se dedican a investigar falencias educativas en la escuela media, la falta de lectura de los adolescentes, la gran extensión de los programas universitarios, la ausencia de pedagogía y la actitud de los docentes frente a los que fracasan.

En este marco de conocimientos, se hace necesario comprender que la problemática del fracaso estudiantil al ingresar a la universidad es compleja ya que muchos y diferentes factores influyen en su determinación. Al mismo tiempo, resulta conveniente considerar que si bien muchas de las cuestiones mencionadas escapan a las posibilidades de acción de la propia universidad, otras podrían ser mejoradas desde las propias instituciones universitarias.

La Universidad de Luján (B.A.) en la que se desarrolló el presente trabajo permite el libre ingreso de los estudiantes a las carreras universitarias, brindando al mismo tiempo la posibilidad de acceso a las carreras a personas mayores de veinticinco años sin título secundario, siempre y cuando hayan rendido satisfactoriamente un examen de evaluación de conocimientos.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Con base en lo anteriormente expuesto, el presente trabajo se realizó con el objetivo de contribuir a una mejor comprensión de los factores que influyen en el fracaso estudiantil de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Luján, para lo cual se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las percepciones que los alumnos tienen de su formación en el nivel secundario? ¿Cuáles son las ideas de los estudiantes respecto de la dinámica de estudio que consideran apropiada para un buen rendimiento académico? ¿Cuáles son sus percepciones respecto a los trabajos grupales y cuál ha sido la metodología de trabajo que más ha utilizado en la escuela secundaria para la realización de dichas actividades?

Complementariamente en esta investigación se analizaron cuestiones relacionadas a la propia dinámica institucional con la que se encuentran los alumnos al ingresar a la universidad y que podrían ser determinantes del fracaso estudiantil en los primeros años de estudios.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se realizó durante los años 2010 y 2011 y contó con dos ámbitos de investigación: la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y escuelas secundarias de los distritos Moreno, Chivilcoy, Alberti y General Rodríguez, que constituyen parte del área geográfica de influencia de la UNLu.

El trabajo en la UNLu se llevó a cabo durante 2011 con alumnos de la asignatura Ecología perteneciente al primer año de la carrera Ingeniería Agronómica. El trabajo realizado en las escuelas se realizó durante 2010 con alumnos del último año del nivel secundario, es decir, potenciales ingresantes a la UNLu u otras instituciones educativas del nivel superior.

En ambos casos el trabajo consistió en una encuesta escrita, individual y anónima realizada a los alumnos. En el caso de los alumnos universitarios la encuesta se realizó a 123 alumnos habiendo transcurrido tres semanas del inicio de clases de la asignatura Ecología (ver Apéndice, página 16), en el caso de los estudiantes secundarios la encuesta se realizó a 165 alumnos del último año de la secundaria durante el último trimestre del año 2010 (ver Apéndice, página 18).

94

Para el análisis de la dinámica institucional se recurrió a distintas fuentes bibliográficas que permitieron una mejor concreción de dicha tarea.

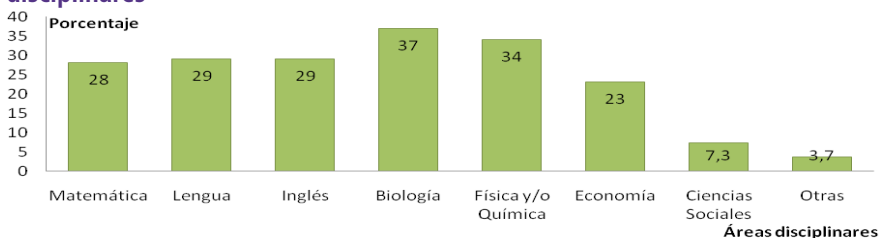
4. RESULTADOS

Los resultados hallados como producto de esta investigación se presentan a continuación organizados en dos partes, en primer lugar serán expuestos los derivados del trabajo en la UNLu y en segundo término se expondrán los derivados del trabajo en las escuelas secundarias.

4.1 RESULTADOS DEL TRABAJO EN LA UNLU

En relación a la primera pregunta de investigación ¿Cuáles son las percepciones que los alumnos tienen de su formación en el nivel secundario?, se les solicitó que indicaran cuáles eran las áreas disciplinares en las que consideraban que la escuela secundaria los había preparado bien, siendo los resultados obtenidos los que se exponen en el siguiente gráfico:

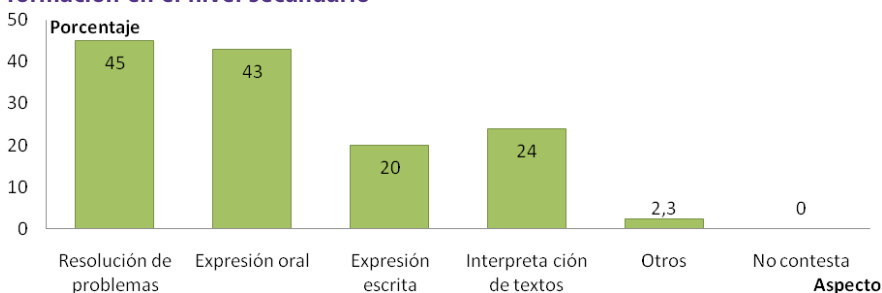
GRÁFICO N °1

Porcentaje de alumnos que se sienten bien preparados en las distintas áreas disciplinares

Del análisis de los datos del Gráfico N° 1 surge que alrededor de un tercio de los alumnos que cursaron Ecología en el año 2011 se sentían bien preparados por la escuela secundaria en las áreas disciplinares vinculadas a la asignatura, siendo los valores hallados 37% en el caso de Biología y 34% en el caso de Física y Química.

Con relación a los aspectos en que los estudiantes no se sentían bien preparados por la escuela se encontraron los siguientes resultados (Gráfico N° 2):

GRÁFICO N °2

Aspectos que los alumnos ingresantes consideraron deficitarios de su formación en el nivel secundario

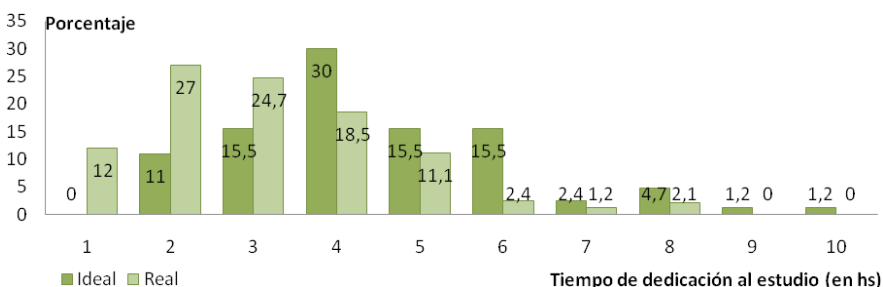
De acuerdo a los resultados obtenidos solo un 20% se consideraba escasamente preparado para la expresión escrita, en tanto que un 43% manifestó sentirse poco preparado para la expresión oral y un 45% para la resolución de situaciones problemáticas. Resulta importante destacar que un 24% de los alumnos expresó dificultades para la interpretación de textos.

En referencia a la segunda de las preguntas planteadas en esta investigación, es decir ¿Cuáles son las ideas previas de los estudiantes respecto de la dinámica de estudio que consideran apropiada para un buen rendimiento académico?, se les solicitó a los alumnos que respondieran cuántas horas consideraban

que debían dedicar al estudio diariamente y luego se les consultó respecto de cuántas horas podrían efectivamente destinar a dicha tarea. Los resultados para ambos planteos se muestran en el Gráfico N° 3.

GRÁFICO N° 3

Tiempo que los alumnos ingresantes consideran ideal de dedicación al estudio y tiempo que realmente pueden dedicar (en horas/día)



Al observar el Gráfico N° 3 surge que el 61% de los alumnos consideró que es necesaria una dedicación al estudio que va de 4 a 6 horas diarias, que deberían sumarse a los horarios de asistencia a las clases. Simultáneamente se registró que solo en un 32% de los casos se podría cumplir ese requisito y que mientras un 12% de alumnos solo podía dedicar una hora diaria al estudio, hubo un 51.7% que podía dedicar entre 2 y 3 horas por día a las actividades de estudio por fuera del horario de clases en la universidad.

96

Posteriormente se les preguntó acerca de la dinámica que consideraban más conveniente para la preparación de los exámenes de las distintas asignaturas y las ventajas supuestas de dicha organización. Las respuestas se muestran en el Gráfico N° 4 y en el Gráfico N° 5.

GRÁFICO N° 4

Dinámica que los alumnos estiman conveniente para organizar el estudio

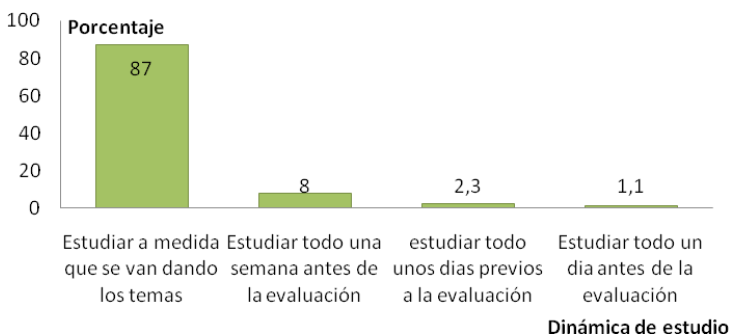
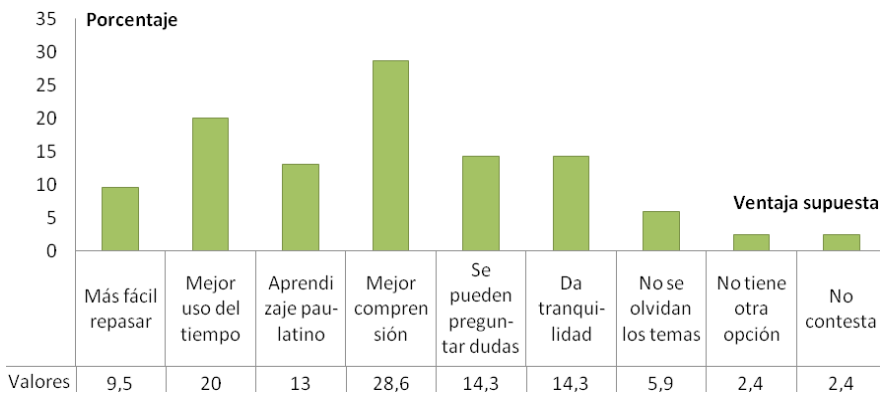


GRÁFICO N° 5

Ventaja supuesta de la dinámica señalada en el punto anterior

De los Gráficos N° 4 y N° 5 surge que el 87% de los alumnos consideraba conveniente estudiar a medida que se daban los temas en las clases, en tanto que un 12% pensaba que lo mejor era estudiar todo en días previos al examen. Estos últimos alumnos indicaron que la principal ventaja en ese caso sería no olvidarse de los temas, mientras que los que prefirieron el estudio simultáneo al desarrollo de los contenidos, indicaron que su ventaja radicaba en una mejor comprensión, en un uso más eficiente del tiempo, así como también la posibilidad de preguntar dudas y hacer un aprendizaje paulatino.

97

Con respecto a la tercera pregunta de investigación, referida a los trabajos grupales, el 86% de los alumnos afirmó que le agradaba esa propuesta de trabajo, en tanto que un 9.7% se expresó por la negativa, el resto condicionó su agrado a la constitución particular que el grupo adquiriría. Con relación a la metodología de trabajo que más utilizaron en la escuela secundaria para la realización de dichas actividades, se encontraron los resultados que se muestran en los Gráficos N° 6 y N° 7.

De los resultados de los dos gráficos anteriores surge que menos de la mitad de los alumnos (47%) había adquirido en la escuela secundaria el hábito de trabajar en grupos fuera del horario estrictamente escolar, mientras que resulta interesante destacar que solo un 55% de los estudiantes conocía completamente la producción grupal entregada al docente, en tanto que menos de un tercio de este estudiantado (31%) se quedaba con una copia del trabajo completo.

GRÁFICO N° 6

Dinámica de trabajo grupal utilizada por los estudiantes en la escuela secundaria

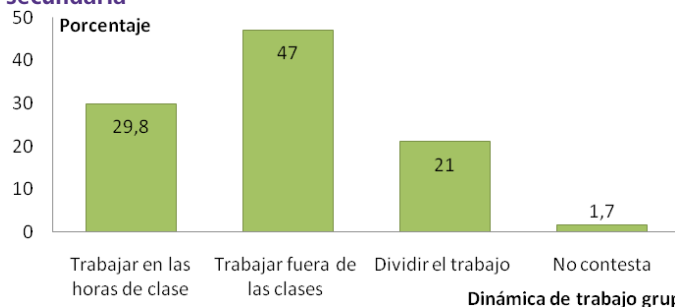
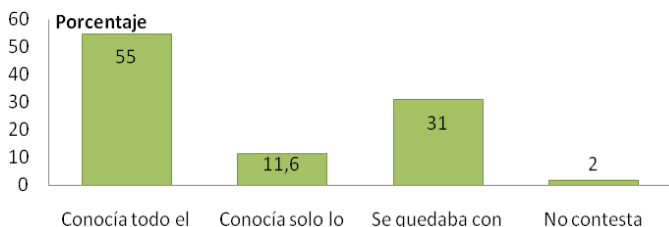


GRÁFICO N° 7

Grado de conocimiento individual del material de producción grupal entregado al docente



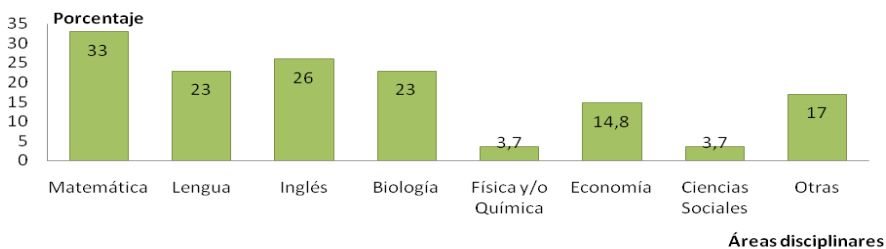
98

4.2 RESULTADOS DEL TRABAJO EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS.

De la encuesta realizada en las escuelas secundarias surgió que el 76% de los estudiantes tenía proyectado continuar estudios en el nivel superior. En referencia a la primera pregunta de investigación referida a las percepciones sobre su formación en el nivel secundario, los resultados obtenidos fueron los siguientes (Gráfico N° 8).

GRÁFICO N° 8

Áreas disciplinares en que los alumnos encuestados se sienten bien preparados

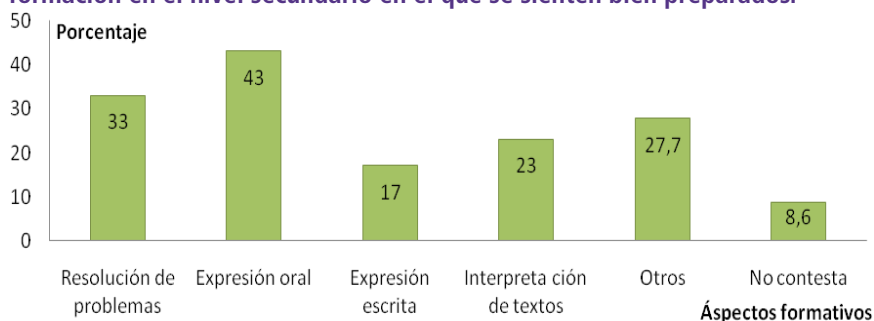


Del análisis de los datos del Gráfico N° 8 surgió que solo un 33% se consideraba bien preparado en matemática, en tanto que valores variables en torno al 25% optaron por responder que se consideraba mejor preparado por la escuela secundaria en lengua nacional, inglés y biología.

Con relación a los aspectos en que los estudiantes no se sintieron bien preparados por la escuela se encontraron los siguientes resultados (Gráfico N° 9):

GRÁFICO N° 9

Percepciones de los estudiantes respecto de distintos aspectos de su formación en el nivel secundario en el que se sienten bien preparados.

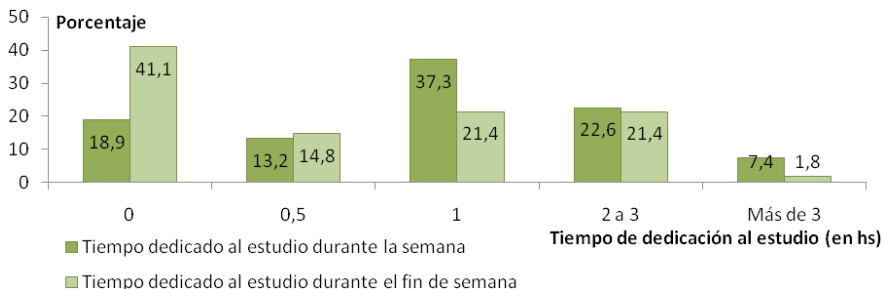


De acuerdo a los resultados obtenidos solo un 17% se consideró escasamente preparado para la expresión escrita, en tanto que un 43% manifestó sentirse poco preparado para la expresión oral y un 33% para la resolución de situaciones problemáticas. Resulta importante destacar que un 23% de los alumnos expresó dificultades para la interpretación de textos.

En referencia a la segunda de las preguntas planteadas en esta investigación, es decir ¿Cuáles son las ideas de los estudiantes respecto de la dinámica de estudio que consideran apropiada para un buen rendimiento académico?, se les solicitó a los alumnos que respondieran cuántas horas dedicaban al estudio por fuera del horario escolar durante la semana y cuánto dedicaban a dichas tareas el fin de semana, estableciéndose por estudio a la realización de cualquiera de las actividades escolares encomendadas como así también la preparación para las evaluaciones escritas u orales. Los resultados para ambos planteos se muestran en el Gráfico N° 10.

GRÁFICO N° 10

Tiempo que los alumnos dedicaron a las actividades escolares por fuera del horario de clases (en horas/día).



Al observar el Gráfico N° 10 surge que el 37.3% de los alumnos dedicaba una hora a las actividades escolares durante la semana en tanto que ese porcentaje se reducía al 21.4% durante el fin de semana. Se observó que alrededor de un 22% de los alumnos dedicaba entre 2 y 3 horas al estudio, ya sea durante la semana como durante el fin de semana. Resulta importante destacar que un 41.07% de los alumnos no realizaba ninguna actividad escolar durante el fin de semana, mientras que un 18.86% de alumnos no dedicaba nada de tiempo al estudio durante la semana escolar. También es importante destacar los valores cercanos al 14% de alumnos que solo dedicaban media hora diaria a las actividades de estudio extraescolar.

100

Posteriormente se les preguntó acerca de la dinámica utilizada para la preparación de evaluaciones, encontrándose los Resultados que se muestran en el Gráfico N° 11.

GRÁFICO N° 11

Tiempo dedicado a la preparación de evaluaciones

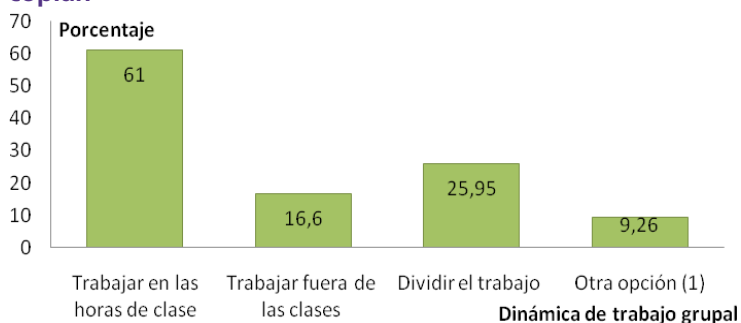


De acuerdo a los resultados mostrados en el Gráfico N° 11 se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes del nivel secundario entrevistados preparaba sus evaluaciones con un día de anticipación, en tanto que un 22.2% del estudiantado lo hacía desde que se enteraba que sería evaluado, es decir y de acuerdo a lo que serían las buenas rutinas de la escuela secundaria, con una anticipación mínima de una semana. Resulta llamativo que un 9.2% de los alumnos expresó que no se prepara para las evaluaciones.

Con respecto a la tercera pregunta de investigación, referida a la dinámica de trabajo utilizada en las actividades grupales, se encontraron los resultados que se muestran en los Gráficos N° 12 y 13.

GRÁFICO N° 12

Dinámica de trabajo grupal utilizada por los estudiantes en la escuela secundaria. (1) se refirió a que uno realiza el trabajo y los otros se lo copian



101

De los resultados del Gráfico N° 12 surge que solo un 16.6% dedicaba tiempo extraescolar al desarrollo de trabajos grupales, desarrollándose los mismos en un 61% dentro del horario escolar. Dividir el trabajo y luego reunir lo realizado por cada uno de los integrantes resultó la metodología utilizada en un 25.95% de los casos. En relación a la producción final entregada al docente (ver Gráfico N° 13), resulta interesante destacar que menos de la mitad de los estudiantes (43.3%) conocía completamente dicho material, en tanto que un 25.9% conocía solo lo que le había tocado realizar. Otro dato de interés es que un escaso 27.7% de este estudiantado se quedaba con una copia del trabajo completo.

GRÁFICO Nº 13

Grado de conocimiento del material entregado al docente



5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al analizar comparativamente los resultados obtenidos en este trabajo se puede afirmar:

- Que tanto los estudiantes del último año de la escuela secundaria entrevistados como los estudiantes ingresantes a la carrera Ingeniería Agronómica en 2011 se consideraban, en valores variables en torno al 25-35%, bien preparados por la escuela secundaria en sus diferentes áreas disciplinares incluyendo matemática, biología, física, química y lengua nacional.
- Que en ambos grupos de trabajo alrededor de un 40% expresó como falencias de la escuela secundaria una escasa preparación para la resolución de situaciones problemáticas y para la expresión oral. La expresión escrita aprendida en el nivel medio de la educación fue reconocida como deficitaria en valores cercanos al 20% en ambos grupos, en tanto que la interpretación de un texto constituyó la carencia manifestada por un 23% de los estudiantes del nivel secundario y un 24% de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad.
- Que el tiempo de estudio que los alumnos universitarios entrevistados podía dedicar a las actividades de estudio por fuera del horario de clases iba de 2 a 3 horas en el 51.7% de los casos y que ese tiempo resultaba inadecuado en comparación con lo referido por el 61% de los mismos alumnos que estimaban adecuada una dedicación de 4 a 6 hs diarias en exceso de las horas de clases. De lo trabajado con los alumnos del nivel secundario surgió que existía el hábito de dedicar de 2 a 3 hs diarias al estudio por fuera del horario escolar en solo un 22% de los alumnos entrevistados y mientras que un 18.86% expresó que no realizaba ninguna actividad escolar por fuera de las clases, un 13.2% manifestó dedicar solo media hora a dichas actividades.

- Que si bien solo el 22.2% de los estudiantes del nivel secundario tenía la rutina de ir estudiando los temas desde que se enteraba que sería evaluado, los estudiantes universitarios expresaron en un 87% la conveniencia de estudiar los temas a medida que se van desarrollando en las clases, en tanto que solo un 12% de ese mismo grupo consideraba mejor estudiar en días previos a una evaluación.
- Que en referencia a los trabajos grupales, ambos grupos manifestaron que existía en la escuela secundaria la rutina de realizar estos trabajos en el horario estrictamente escolar, siendo frecuente en un 25.95% de los casos de los estudiantes secundarios dividirse el trabajo y luego reunir lo producido por cada uno, aunque desconociendo la producción entregada al docente en un 43.3% de los casos. Tampoco ha sido habitual entre la mayoría de los alumnos de ambos grupos analizados quedarse con una copia de lo entregado al docente.

Los resultados expuestos hasta aquí nos muestran que existe entre los estudiantes de potencial ingreso a la universidad y entre los que efectivamente acceden al sistema universitario, una idea previa respecto de las falencias que el sistema educativo secundario no ha podido cubrir en cada uno de ellos. Con respecto a los estudiantes ingresantes a la carrera de Ingeniería Agronómica analizados se hace necesario destacar que solo un 25 a 35% de los alumnos se consideró bien preparado en las áreas disciplinares vinculadas a la carrera elegida, en tanto que un 40% del estudiantado universitario analizado no se sentía capacitado para la expresión oral y para la resolución de situaciones problemáticas. Al mismo tiempo, un 23% de alumnos expresó dificultades con la interpretación de textos.

En referencia a estos resultados se hace necesario considerar que en instituciones universitarias de libre ingreso en que todos pueden acceder a la universidad sería importante considerar cuál es el nivel de conocimientos de los alumnos en las distintas áreas disciplinares vinculadas a la carrera elegida. Estos datos no pueden sensatamente basarse solo en las propias percepciones de los alumnos, para ello se hace necesario un trabajo de diagnóstico que evalúe realmente los conocimientos en cada una de las asignaturas, incluyendo no solo el saber disciplinar vinculado a la asignatura, sino también el saber hacer y el saber ser.

Con respecto a la dedicación diaria a las actividades de estudio, incluyendo la realización de trabajos grupales, y con base en los resultados hallados en esta investigación, resulta necesario para el profesorado universitario del primer año de la universidad tener en cuenta el tiempo que hasta el momento los alumnos

dedicaban a los estudios por fuera del horario estrictamente escolar. Este dato no debería ser utilizado para disminuir la extensión y/o la complejidad de las actividades propuestas y si para orientar a los estudiantes respecto del tiempo que requieren cada una de las actividades que se les proponen.

Todo lo hasta aquí expresado no puede ser materia de improvisaciones por parte de los docentes universitarios, ni de las instituciones a las que pertenecen. Las acciones propuestas en los párrafos anteriores necesitan de docentes que cuenten con una preparación pedagógica adecuada, que le permitan a las instituciones educativas del nivel superior cumplir con las misiones que el mundo actual requiere.

Otra de las cuestiones que no pueden ser dejadas de lado en relación a los resultados hallados en esta investigación guarda relación con las acciones de articulación nivel secundario- universidad que permitirían revertir algunas de las cuestiones que aquí se han planteado. Atender a la dinámica de trabajo en las aulas del nivel secundario y vincularlas con las propias del sistema universitario probablemente contribuyan en ese sentido. Sin embargo, y tal como se ha planteado hasta aquí se hace necesaria la valoración institucional de dicha tarea para que no se transforme en la acción de quienes serán perjudicados al momento de valorar antecedentes en los concursos docentes. Valorar la docencia en nuestras instituciones universitarias sigue siendo una tarea pendiente no solo para los alumnos, sino para la institución toda y para la sociedad en su conjunto, por las implicancias que dicha tarea tiene en el desarrollo de las comunidades a las que pertenecen.

104

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Martin, P. y Lobato Soriano, H. (2005). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *REOP*, 16(1), 63-79.
- Campanario, J.M. (2002). Debates. Asalto al castillo: ¿A qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias? *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 20(2), 315-325.
- Catalayud, M. L. y Gil, D. (1993). La preparación docente del profesorado de facultades de ciencias: una necesidad emergente. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, N° extra, 35-36.

- Escotet, M. A. (1990). Visión de la universidad del siglo XXI: didáctica de la misión universitaria en una era de cambios. *Revista Española de Pedagogía*, 48(186), 211-228.
- Escudero, J.M. (1998). La formación permanente del profesorado: cultura, contenidos y procesos. *Revista Agenda Académica*, 5(1). ()
- Ferreres Pavia, V. S. (1994). El desarrollo de los profesionales universitarios: la formación del profesorado experimentado. *Revista de Ciencias de L'Educación*, III (1), 33-48.
- Ginsburg, M. B. y Clift, R. T. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. En Houston, W. R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (450-465). New York: Macmillan Publishing Company.
- Gonzalez Tirados, M. (1985). *Análisis de las causas de fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: CIDE
- Graumann, C. F. (1971). *Fundamentos de Psicología*. Madrid: Morata
- Gylli, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos- Tau.
- Imbernon, F. (2000). La formación docente del profesorado universitario entre la realidad, el deseo y la utopía. En *Actas I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona.
- Manjón, J. (s.f.) Algunas funciones del profesorado universitario para el siglo XXI. Consideraciones éticas. *Revista Fuentes*. Recuperado de http://www.revistafuentes.org/htm/article.php?id_volumen=2&id_article=44.
- Escotet, M. A. (1990). Visión de la universidad del siglo XXI: didáctica de la misión universitaria en una era de cambios. *Revista Española de Pedagogía*, 48(186), 211-228.
- Marín, M.; Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 505-517.
- Manso Martínez, J. M. (1999). Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 319-328.
- Mellado Jiménez, V. (1999). La formación didáctica del profesorado universitario de ciencias experimentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 331-339.
- Saldaña, R. (1986). Exitos y fracasos en la universidad. En M. Latiesa (comp), *Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Análisis de la deserción universitaria* (1-17) Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1993). La investigación, sendero y destino de la formación del profesorado universitario. En L. M. Lazaro (Ed.). *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación* (117-171). Madrid: Universidad de Valencia y CIDE

Troncoso, C.; Daniele, E.; Ávila, S.; Olea, P.; Sampayo, H. (2006). *Aulas llenas, aulas vacías... Reflexiones acerca del ingreso, la inserción y permanencia de los alumnos en la Universidad*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación, 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: UNESCO/Santillana.

Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S. A.

APÉNDICE

Encuesta a los estudiantes de Ecología de la carrera Ingeniería Agronómica.
Marzo 2011

1. Sexo: Masc..... Fem.....
2. Edad:..... años.
3. ¿En cuáles de las siguientes áreas se siente bien preparado?

Matemática	Len-gua	In-glés	Ciencias Biológicas	Física y/o Química	Econo-mía	Ciencias Sociales	Otras (Indicar)

4. ¿En cuáles de los siguientes aspectos no se siente bien preparado?

Resolución de situaciones problemáticas	Expresión oral	Expresión escrita	Interpretación de textos	Otros (Indicar)

5. ¿Cuánto tiempo por día considera que debe dedicar al estudio fuera de las clases?hs.
6. ¿Cuánto tiempo realmente le puede dedicar?hs
7. ¿Cómo cree conveniente organizar el estudio para la preparación de exámenes parciales?

Estudiar a medida que se van dando los temas	Estudiar todo junto una semana antes del parcial	Estudiar todo junto una semana antes del parcial	Estudiar todo junto el día anterior al examen	Otra opción (Indicar)

107

8. ¿Qué ventaja tiene para Ud. estudiar según lo que marcó en el punto anterior?
9. Le agrada trabajar en grupos: a- Si b- No
10. Cuando ha tenido que realizar trabajos en grupo, lo más frecuente fue:
 - a) *Trabajar junto a los integrantes del grupo en el horario de clases solamente*
 - b) Trabajar junto a los integrantes del grupo fuera de las clases para lograr una presentación mejor.
 - c) Dividir el trabajo para que cada uno haga su parte cuando pueda y luego reunir el aporte de cada uno.
 - d) Otra opción (Indicar cuál).....

11. Hasta ahora, al entregar un trabajo grupal, usted:

Conocía todo el material que se le entregaba al profesor	Conocía solamente lo que le había tocado hacer a Ud.	Se quedaba con una copia de lo entregado al docente	Otra opción (Indicar)

Encuesta a los estudiantes del último año del nivel secundario. Año 2010

1. Sexo: Masc.....Fem.....
2. Edad: años.
3. ¿Al culminar la escuela secundaria, piensa seguir estudiando? a- Si b- No
4. ¿En cuáles de las siguientes áreas siente que la escuela lo ha preparado bien?

Matemática	Lengua	Inglés	Ciencias Biológicas	Física y/o Química	Economía	Ciencias Sociales	Otras (Indicar)

5. ¿En cuáles de los siguientes aspectos considera que la escuela no lo ha preparado lo suficiente?

Resolución de situaciones problemáticas	Expresión oral	Expresión escrita	Interpretación de textos	Otros (Indicar)

6. ¿Cuánto tiempo por día dedica al estudio fuera de la escuela durante los días de semana?

Media hora	1 hora	2-3 horas	Mas de 3 hs	Nada

7. ¿Cuánto tiempo dedica al estudio durante el fin de semana?

Media hora	1 hora	2-3 horas	Mas de 3 hs	Nada

8. ¿Con cuánto tiempo prepara una evaluación?

Desde que se entera	El día anterior	Un rato antes de salir de su casa	No la prepara y trata de aprobar de algún modo

9. Cuando tiene que preparar trabajos en grupo, lo más frecuente es:

- a) Trabajar junto a los integrantes del grupo en las clases.
- b) Trabajar junto a los integrantes del grupo fuera del horario escolar
- c) Dividir el trabajo para que cada uno haga su parte cuando pueda
- d) Otra opción (Indicar cuál)

10. Al entregar un trabajo grupal, Ud:

Conoce todo el material que se le entrega al profesor	Conoce solamente lo que le ha tocado hacer a Ud.	Se queda con una copia de lo entregado al docente	Otra opción (Indicar)

La ansiedad como variable predictora de la autoestima en adolescentes y su influencia en el proceso educativo y en la comunicación

Anxiety as a variable predictive of self-esteem in adolescents and their influence in the educational process and communication

Isabel Núñez Vázquez y Rafael Crismán Pérez

Universidad de Cádiz, España

Resumen

Este estudio pretende identificar la relación existente entre la ansiedad y la autoestima en una muestra de 207 adolescentes de 12-18 años, debido a la problemática presente en los Institutos de Educación Secundaria donde situaciones de ansiedad se producen diariamente, dificultando la comunicación entre alumnos y profesores, así como el desarrollo del currículo de un modo normalizado (Suárez Valdés y Pérez Pérez, 2012). Los factores estudiados son los siguientes: variables sociodemográficas como el género y el nivel socioeconómico y variables de personalidad como la autoestima (Rosenberg, 1989), la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo (STAI, Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1982). Los resultados demostraron que existe una relación negativa entre la autoestima y la ansiedad, siendo la ansiedad significativa para la predicción de la autoestima. Existen diferencias significativas según el género. Las mujeres presentaron menor nivel de autoestima y mayores niveles de ansiedad-estado y rasgo. El nivel socioeconómico no presentó diferencias significativas para cada una de las variables de personalidad objeto de estudio.

Palabras clave: adolescencia; problemas de conductas; autoestima; ansiedad; y medida.

Abstract

This paper aims to identify the relation between anxiety and self-steems in 207 adolescents 12-18 aged, due to problems in High Schools centres where anxiety situations occur daily, provoking difficult communication between students and teachers and the development of the daily curriculum (Suárez Valdés y Pérez Pérez, 2012/2013). The researched factors are the following: sociodemographic variables like gender and socioeconomic status and personality variables like self-steem (Rosenberg, 1989), la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo (STAI, Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1982). The results show there is a negative relation between self-steem and anxiety, being significant anxiety to predict of self-steem. There are significant differences according to gender. Women show lower self-steem and higher levels of ansiedad-estado y rasgo. Socioeconomic status did not show significant differences for each personality variables aims of our study.

Keywords: adolescents; behaviour problems; self-steem; anxiety; and measurement.

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos comunicativos entre el alumnado y los docentes se ven actualmente influidos por los trastornos de ansiedad. Los trastornos de ansiedad son la patología psiquiátrica predominante en la adolescencia (Mardomingo Sanz, 2005). El DSM-IV establece diferentes trastornos dentro de esta patología entre los que se encuentra el Trastorno por Ansiedad Generalizada, que supone la preocupación excesiva ante diferentes contextos o situaciones (American Psychiatric Association, 2000). Este trastorno se relaciona, entre otros, con crisis de angustia que dan lugar a comportamientos desadaptativos (American Psychiatric Association, 2013).

Actualmente, existe una mayor incidencia de dichos trastornos psicopatológicos que presentan diferencias significativas con respecto a la edad. Así, los más numerosos son los trastornos de ansiedad en edades comprendidas entre 12 y 15 años (Navarro-Pardo, Meléndez-Moral, Sales Galán y Sancerni, 2012). Los trastornos de ansiedad generalizada en la adolescencia se caracterizan por excesiva preocupación y ansiedad ante diferentes ámbitos de la vida que provocan inseguridad (Mardomingo Sanz, 2005).

110

Actualmente, los centros de Secundaria se ven afectados por la presencia de este trastorno en el alumnado, lo que dar lugar a trastornos conductuales en el aula que obstaculizan el desarrollo normalizado del currículum escolar y alteran la convivencia, así como desencadenan trastornos de ansiedad y depresión en el profesorado por las situaciones desafiantes vividas. Esta ansiedad docente se transmite al alumno, el cual sufre momentos de explosión de la conducta ansiosa relacionados con sentimientos de tristeza que afectan al concepto que posee de sí mismo.

El contexto familiar y escolar son los que más influyen en el autoconcepto del niño y el adolescente (González-Pienda, Núñez Pérez, González-Pumariega y García García, 1997). La función más importante del autoconcepto es la regulación de la conducta a través de un proceso de autoevaluación. Cuando el sujeto interactúa con su entorno recibe información, tanto positiva como negativa. La información positiva la integra en su autoconcepto, pero si la información es negativa se produce un conflicto que el sujeto intenta resolver a través de una serie de estrategias (rechazar la información, seleccionarla, búsqueda de apoyos sociales que le permitan rechazar dicha información o el fenómeno *self-*

*handicapping*¹) (González-Pienda et al., 1997). Si dicha información no consigue ser asimilada por el individuo se produce entonces una crisis o inestabilidad, tales como respuestas de ansiedad, las cuales afectan a su autoestima.

2. PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL AULA

En la última década, el aumento de las conductas disruptivas en el aula, especialmente en Educación Secundaria, ha supuesto, además de numerosos estudios, la regulación de dichas conductas a nivel legislativo. De este modo, se especifica el procedimiento para la identificación de estas, las herramientas de corrección, los órganos competentes encargados de llevar a cabo la sanción, la ejecutividad, la prescripción, y el procedimiento de reclamaciones (Decreto 19/2007, Título III, Capítulo III). Estas conductas suponen problemas de comportamiento relacionados con rasgos de personalidad. Sin embargo, sólo el 6% de los alumnos en nuestro país perciben violencia en sus centros (Blaya, Debarbieux, Del Rey Alamillo, Ortega Ruiz, 2006).

TABLA 1

Problemas a los que se enfrentan los docentes: Conflictos relacionados con alumnos (Suárez Valdés y Pérez Pérez, Curso 2012/2013)

Trastornos de conducta	Frecuencia
Problemas para dar clase	23%
Faltas de respeto	27%
Insultos	13%
Agresiones	6%
Acoso y amenazas	17%
Grabaciones, fotos e internet	6%
Daños causados a propiedades o pertenencias	6%

Muchas de estas conductas se relacionan diariamente con procesos de ansiedad-estado que alteran el desarrollo del currículo y afectan a la convivencia en el centro. Estos síntomas de ansiedad se convierten en una ansiedad generalizada. A pesar de las medidas tomadas por los centros educativos son numerosas las incidencias que se registran diariamente por parte del profesorado. Estas incidencias implican una alarma social según la frecuencia con las que estas se producen, así como en función de la gravedad de las mismas. Uno de los

¹ Consiste en evitar el fracaso a través de poner limitaciones a una actividad determinada que se vaya a realizar.

factores de riesgo que incide en el desarrollo de trastornos de ansiedad son las actitudes excesivamente permisivas por parte de los padres (Mardomingo Sanz, 2005) y la influencia de la familia en variables como la autoestima (Cava, Musitu y Murgui, 2006). Esto provoca que el adolescente desarrolle ansiedad ante la presencia de normas establecidas en los centros educativos que difieren del patrón seguido en la familia, lo que da lugar a trastornos desafiantes en el aula (Wicks-Nelson, e Israel, 1998).

3. RELACIÓN ENTRE EL AUTOCONCEPTO-AUTOESTIMA Y LOS TRASTORNOS DE ANSIEDAD

El autoconcepto es una de las variables de personalidad más importantes debido a su papel regulador de estrategias cognitivo-motivacionales que afectan al aprendizaje y al rendimiento académico (González-Pienda et al., 1997). La autoestima es una dimensión de la personalidad incluida en numerosos estudios como elemento fundamental para la adaptación psicológica (Berry et al., 2006).

112

Los conceptos autoestima y autoconcepto son tratados como términos sinónimos en numerosas ocasiones, sin embargo, difieren en su definición.

El autoconcepto se entiende como

[...] la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad) (González-Pienda et al., 1997, p. 272)

Tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional, el autoconcepto es una de las variables más importantes dentro de la personalidad. Está determinada por los sistemas de estilos y valores (González-Pienda et al., 1997), manteniendo activo el sistema autobiográfico del individuo, lo que determina la identidad personal (Anaya Nieto, 2002).

El autoconcepto posee dos vertientes: la descriptiva o autoimagen (cómo percibo qué soy) y la valorativa o autoestima (cómo valoro mi autoimagen). Por tanto, la autoestima estaría vinculada al autoconcepto ideal, referente a lo que al sujeto le gustaría ser y a lo que los demás les gustaría que fuese (González-Pienda et al., 1997). Por tanto, aunque es importante la imagen que el individuo tiene

de sí mismo, también es importante el valor que da a dicha autoimagen, ya que esto influirá en los efectos que pueda tener las posibles discrepancias que surjan entre lo que quiere ser, lo que es y lo que los demás quieren que sea.

La autoestima es una variable que capacita al sujeto para actuar, a pesar del fracaso o los obstáculos. Cuanto mayor sea la autoestima es más probable que el individuo haga un esfuerzo extraordinario para adaptarse a cualquier contexto (Kosic, 2006). Por tanto, la autoestima positiva beneficia las relaciones interpersonales y la identidad personal, además de ser necesaria para el bienestar psicológico (Crocker, Luhtanen, Blaine, y Broadnax, 1994). Así pues, pensamos que esta es una variable consecuencia de los trastornos de ansiedad, ya que está influida por el afrontamiento que el sujeto realiza de la situación ansiosa y la crisis que esta desencadena. Esto provoca una autovaloración negativa en caso de que se produzca la explosión de la conducta ansiosa (Figura 1).

La ansiedad es una reacción emocional implicada en los procesos de adaptación, al igual que la autoestima, tal y como apuntábamos antes. Es una expresión del miedo, resultado de la percepción de un peligro por parte del sujeto (Anaya Nieto, 2002). Las reacciones ante la ansiedad se caracterizan por alteraciones fisiológicas, cognitivas y/o motoras (González et al., 2009). La existencia de respuestas de ansiedad es útil para reaccionar ante situaciones que nuestro organismo considera amenazantes. Sin embargo, existe un nivel de ansiedad que es normal, denominado umbral emocional. No obstante, si la ansiedad supera un límite determinado, puede llegar a ser una patología, afectando negativamente a las relaciones sociales (Palomar Lever y Cienfuegos Martínez, 2007).

Asimismo, la ansiedad puede tener una base genética o ambiental. Con respecto a este último contexto, el papel familiar es fundamental (Wicks-Nelson, e Israel, 1998).

La variable ansiedad tiene dos formas de ser medida: ansiedad-rasgo y ansiedad-estado. La ansiedad-estado se refiere a un estado o condición emocional transitoria que se caracteriza por sentimientos subjetivos de tensión y aprensión e hiperactividad del sistema nervioso autonómico. La ansiedad-rasgo hace referencia a un grado de ansiedad estable que supone que el sujeto perciba las situaciones como amenazadoras, lo que conlleva un mayor nivel de la ansiedad (Seisdedos Cubero, 1990). La ansiedad-rasgo sería un condicionante previo, ya que forma parte de la personalidad del individuo. Por otro lado, la

ansiedad-estado sería una consecuencia provocada por una situación que el individuo percibe como amenazante. La diferencia principal entre ambas es que la primera es relativamente estable y tiende a elevar la ansiedad-estado.

Algunos estudios como los de Garaigordobil, Cruz y Pérez (2003) señalan que existen relaciones negativas entre ansiedad y autoestima, considerándose la ansiedad un factor predictor de esta (Dowd, 2002 cf. Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005). Nuestro estudio se centra en la validación de dichos estudios en la población adolescente matriculada en Educación Secundaria Obligatoria. En este punto, nuestra hipótesis parte de que la ansiedad es predictora de la autoestima en los adolescentes, pues en función de cómo el sujeto integre la información que le llega del entorno escolar, así se producirá la explosión de la conducta ansiosa. Esto influirá en la valoración que este realice del concepto que posee de sí mismo. La situación de crisis se produce en el aula con la manifestación de la conducta ansiosa, lo que eleva la ansiedad-estado, la cual, como hemos dicho anteriormente, está influida por la ansiedad-rasgo del sujeto.

4. ANSIEDAD, AUTOESTIMA Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

El género juega un papel importante en el nivel de autoconcepto y autoestima. Los varones suelen presentar mayor autoconcepto (Pastor, Balaguer y García-Mérita, 2003) y autoestima (Garaigordobil et al., 2005), aunque otros estudios no aportan diferencias significativas en relación con esta variable (Aguirre Mas y Vauro Desiderio, 2006). Sin embargo, pese a que los trastornos de ansiedad no suelen presentar diferencias significativas según el sexo (Mardomingo Sanz, 2005), existe una mayor frecuencia de estos trastornos en mujeres durante la adolescencia.

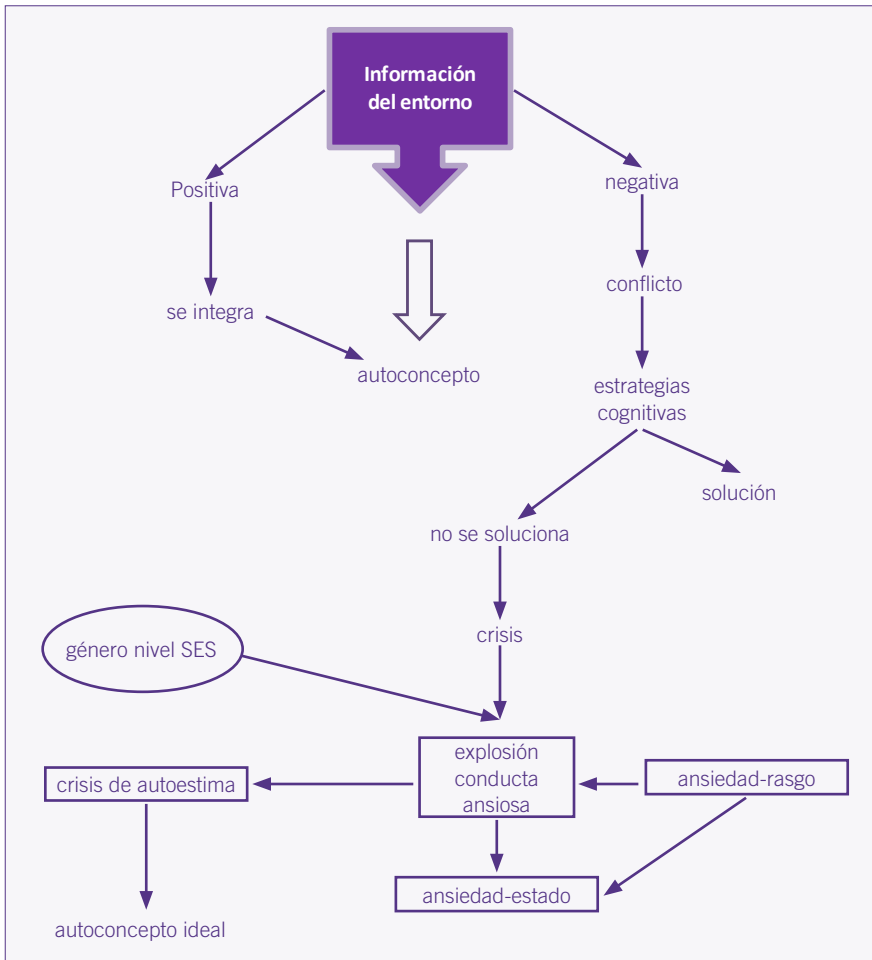
Otros estudios ponen de relevancia la relación entre los roles de género y la ansiedad. Es más probable observar dichos trastornos en las mujeres (Navarro-Pardo et al., 2012) por la dimensión emocional y afectiva de estos (Wicks-Nelson, e Israel, 1998). Además de esto, las variables ansiedad y autoestima tienen mayor poder predictivo en las mujeres con respecto a la variable salud física (Sánchez López, Aparicio García y Dresch, 2006).

En cuanto al nivel socioeconómico, Aguirre Mas y Vauro Desiderio (2006) argumentan que tanto un nivel socioeconómico alto como niveles bajos pueden ser factores de riesgo para el desarrollo de trastornos de ansiedad. Los hijos

de padres con nivel socioeconómico alto suelen presentar mayores niveles de ansiedad generalizada por las expectativas creadas hacia ellos en el seno familiar (Mardomingo Sanz, 2005).

FIGURA 1

Modelo teórico de la influencia de los trastornos de ansiedad sobre la autoestima en adolescentes.



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, los adolescentes procedentes de un contexto socioeconómico bajo tienden también a presentar patrones de ansiedad. Estos patrones son adquiridos en el seno familiar por la situación socioeconómica desfavorecida vivida, lo que provoca una respuesta de imitación con respecto a los padres.

A partir de ahí, el estilo de afrontamiento de las familias con respecto a la conducta ansiosa determina que el adolescente desarrolle respectivamente unos patrones de afrontamiento de los síntomas de ansiedad. Así pues, los problemas de depresión y violencia familiar suponen factores ambientales que pueden desencadenar trastornos de ansiedad, a pesar de la predisposición genética que los sujetos presenten (Mardomingo Sanz, 2005). Así, estudios como los de Bragado, Bersabé y Carrasco (1999) indicaban que el estado patológico de la madre es un factor de riesgo en el desarrollo de trastornos de ansiedad en niños y adolescentes.

5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE ESTUDIO

Nuestra investigación trata de validar a partir de estudios anteriores sobre ansiedad y autoestima, la presencia de estos dos factores en la población adolescente, como variables que afectan al contexto educativo debido a la problemática que surge de las conductas disruptivas en el aula. Así pues, nuestro objetivo es validar las siguientes hipótesis: 1) Existe una relación significativa entre la autoestima y la ansiedad; 2) La relación entre autoestima y ansiedad es negativa; 3) La ansiedad es predictora de la autoestima, de manera que la ansiedad-rasgo posee mayor poder predictivo; 4) El género influye significativamente en la autoestima y la ansiedad; 5) El nivel socioeconómico influye significativamente en la autoestima y la ansiedad.

116

6. MÉTODO

6.1 PARTICIPANTES

Participaron en la investigación un total de 207 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($\mu=14$ años, d.t.=1,3). El 53,6% eran chicas y el 46,4% eran chicos. La mayoría de los padres de los alumnos que componen la muestra posee un perfil de técnico auxiliar, con un 42% del total. En cuanto a la ocupación laboral de las madres, la mitad de la muestra son amas de casa.

6.2 VARIABLES E INSTRUMENTO

Las variables objeto de estudio fueron medidas a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989) y del cuestionario de ansiedad STAI (Spielberger, Gorsuch, y Lushene, 1982). La fiabilidad de cada uno de los instrumentos utilizados fue estudiada a través del método de consistencia interna *alpha de Cronbach* (1951).

6.3 AUTOESTIMA

La variable autoestima es medida a través del cuestionario de autoestima de Rosenberg (1989) que consta de 10 ítems que son valorados a través de un formato de adhesión en una escala de cuatro puntos, concretamente de A (*Muy de acuerdo*) a D (*Muy en desacuerdo*). Cuanto más alta es la puntuación obtenida, el grado de autoestima y el concepto sobre sí mismo es más alto (Martín Albo, Núñez, Navarro, Grijalvo, 2007). La fiabilidad de la escala, en el caso de nuestra muestra, es de .73.

6.4 ANSIEDAD ESTADO-RASGO

El cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) (Spielberger et al., 1982) comprende dos escalas separadas de autoevaluación que miden la ansiedad como estado y como rasgo. La fiabilidad de cada una de las escalas que componen el cuestionario de ansiedad, en el caso de nuestra muestra, es para la ansiedad-estado .79 y en el caso de la ansiedad-rasgo .86. Cada prueba está compuesta de 20 ítems que son valoradas en una escala de 1 (*Nada*) a 3 (*Mucho*).

6.5 VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Tanto el género como el nivel socioeconómico son recodificadas de forma dicotómica según el individuo sea varón/mujer y nivel socioeconómico medio/bajo.

7. PROCEDIMIENTO

El registro de datos se realizó de forma consentida por la Junta Directiva de cada Centro. Los cuestionarios se registraron de forma colectiva en las aulas de los alumnos que respondían anónimamente. Fueron administrados por cada uno de los Tutores de Secundaria. Cada tutor recibió formación al efecto.

8. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se llevó a cabo a través del Programa SPSS 13.0. Se realizó un estudio descriptivo de los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos y se aplicó un análisis correlacional y de regresión para conocer el poder predictivo de la variable criterio. Además se llevó a cabo un análisis de la varianza, con respecto a variables sociodemográficas, que permitió conocer la modulación de la ansiedad con respecto a dichas variables.

9. RESULTADOS

Descriptivos de las variables autoestima, ansiedad-estado y ansiedad-rasgo y su relación con el género y el nivel socioeconómico

Se ha realizado un estudio descriptivo de cada una de las variables objeto de estudio. Primero se ha estudiado los descriptivos de cada una de las variables de personalidad: autoestima ($\mu=3,03$, $dt.=0,43$), ansiedad-estado ($\mu=1,6$, $dt.=0,29$) y ansiedad-rasgo ($\mu=1,79$, $dt.=0,36$). Segundo, se han elaborado tablas de contingencia donde se relaciona la autoestima, la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo con variables sociodemográficas como el género y el nivel socioeconómico (tabla 2), para ello se recodificaron las tres variables de personalidad según sea su nivel bajo, medio o alto atendiendo a las normas de corrección de dichos tests.

118

TABLA 2

Contingencia entre las variables género y nivel socioeconómico y las variables de personalidad autoestima, ansiedad-estado y ansiedad-rasgo

Variables de personalidad/ Variables sociodemográficas	Varones	Mujeres	SES medio	SES bajo
autoestima				
autoestima baja	13,8%	16,5%	21,8%	7,5%
autoestima normal	21,3%	35,8%	23,6%	35,5%
autoestima buena	64,9%	47,7%	54,5%	57%
ansiedad-estado				
ansiedad-estado baja	47,7%	42,1%	45,7%	43,7%
ansiedad-estado media	52,3%	57,9%	54,3%	56,3%
ansiedad-estado alta	0%	0%	0%	0%
ansiedad-rasgo				
ansiedad-rasgo baja	42,9%	15,2%	26,2%	30,3%
ansiedad-rasgo media	57,1%	81,9%	72%	68,5%
ansiedad-rasgo alta	0%	2,9%	1,9%	1,1%

Fuente: elaboración propia

Estudio correlacional entre las variables de personalidad

Con respecto al estudio correlacional realizado entre las variables ansiedad y autoestima se han obtenido los siguientes resultados: Tanto la correlación dada entre la ansiedad-rasgo como la ansiedad-estado con la variable autoestima es moderadamente alta, estadísticamente significativa ($p < .01$) y con una relación negativa. Es decir, que los alumnos que presentan una mayor ansiedad, ya bien sea ansiedad-rasgo o ansiedad-estado, poseen una menor autoestima y viceversa. La relación entre la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado también ha resultado significativa ($p < .01$) con un coeficiente moderadamente alto y una relación positiva.

TABLA 3

Estudio correlacional entre las variables de personalidad: autoestima, ansiedad-estado y ansiedad-rasgo

Variables		Media de la escala autoestima	Media de la escala ansiedad-estado	Media de la escala ansiedad-rasgo
Media de la escala autoestima	Correlación de Pearson	1	-.426*	-.510*
	Significación		.00	.00
	n	203	203	203
Media de la escala ansiedad-estado	Correlación de Pearson	-.426*	1	.514*
	Significación	.000		.000
	n	203	203	203
Media de la escala ansiedad-rasgo	Correlación de Pearson	-.510*	.514*	1
	Significación	.000	.000	
	n	203	203	203

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: elaboración propia

Estudio de la relación entre las variables de personalidad. Estudio del efecto de la ansiedad sobre la autoestima.

Se ha llevado a cabo una regresión múltiple para estimar el efecto de las variables independientes ansiedad-rasgo y ansiedad-estado sobre la variable autoestima.

En la tabla 4, se observa el orden de entrada de las variables independientes, siendo la ansiedad-rasgo la que realiza una mayor contribución al modelo. El coeficiente de regresión múltiple del modelo final es .51, lo que supone que ambas variables predictoras incluidas en la ecuación de regresión expliquen en conjunto un 25% de la varianza de la variable autoestima.

TABLA 4

Resumen del modelo de regresión^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F	
1	,470 ^a	,221	,217	,41800	,221	58,188	1	205	.000	1,694
2	,506 ^b	,257	,249	,409338	,035	9,719	1	204	.002	

^{a)} Variables predictoras (constante): media escala ansiedad-rasgo

^{b)} Variables predictoras (constante): media escala ansiedad-rasgo, media escala ansiedad-estado

^{c)} Variable dependiente: media de la escala de la autoestima

Fuente: elaboración propia

El contraste de hipótesis (tabla 5) muestra que las ecuaciones de regresión de los dos modelos explican una porción estadísticamente significativa de la varianza de la variable autoestima, por lo que los R obtenidos pueden considerarse significativos.

TABLA 5

Ecuación de regresión del modelo explicado por las variables ansiedad-rasgo y ansiedad-estado

ANOVA ^c

120

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	10,167	1	10,167	58,188	.00 ^a
Residual	35,818	205	0,175		
Total	45,984	206			
2 Regresión	11,795	2	5,898	35,191	.00 ^b
Residual	34,189	205	,168		
Total	45,984	206			

^{a)} Variables predictoras: (constante), ansiedad-estado

^{b)} Variables predictoras: (constante), ansiedad-rasgo y ansiedad-estado

^{c)} Variable dependiente: autoestima

Fuente: elaboración propia

En la tabla 6 podemos observar la contribución relativa de cada una de las variables independientes ansiedad-rasgo y ansiedad-estado, siendo los coeficientes no estandarizados y estandarizados significativos ($\alpha=.05$), por lo que ambas variables independientes son relevantes en el modelo. La ansiedad-rasgo es la que posee mayor importancia ($Beta=-.35$) seguida de la ansiedad-estado ($Beta=-.22$).

TABLA 6

Coefficientes con respecto a la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado como variables independiente y la autoestima como variable dependiente

Coefficiente ^a

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficients estandarizados	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
	B	Error tip.				Beta	Limite inferior	Limite superior	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia
1 (constante) media escala ansiedad-rasgo	4,077 -,595	,143 ,078	-,470	28,502 -7,628	.00 .00	3,795 -,748	4,359 -,441	-,470	-,470	-,470	1,00	1,00
2 (constante) media escala ansiedad-rasgo	4,383 -,449	,171 ,090	-,355	25,597 -5,009	.00 .00	4,047 -,625	4,722 -,272	-,470	-,331	-,302	,727	1,376
media escala ansiedad-estado	-,349	,112	-,221	-3,117	.00	-,570	-,128	-,406	-,213	-,188	,727	1,376

^a) Variable dependiente

Fuente: elaboración propia

Se cumplen las condiciones paramétricas del modelo. La distribución de los residuos tipificados es normal con media 0, existiendo un buen ajuste. El gráfico de probabilidad normal confirma la distribución normal de los residuos tipificados. En cuanto a la condición de Independencia, el estadístico *Durbin-Watson* posee un valor de $D=1,69$ (tabla 4), cercano a los parámetros establecidos de independencia entre los residuos. No se produce colinealidad entre las variables independientes.

Estudio de la relación entre las variables de personalidad y variables sociodemográficas como el género y el nivel socioeconómico.

Este análisis es realizado a través de la técnica ANOVA. A través de esta prueba se pretende cuantificar hasta qué punto el género y el nivel socioeconómico de los estudiantes determina la variabilidad de las variables de personalidad autoestima y ansiedad. Se realiza un modelo ANOVA unifactorial donde los sujetos se asignan según bloques aleatorios, por lo que estamos ante un diseño de bloques aleatorios. Según la selección de los niveles de los factores se realiza según Efectos Fijos (Modelo I), pues hemos fijado los niveles que pretendemos estudiar y la inferencia se restringe a los niveles estudiados (Modelo I o de medias).

En cuanto a la variable género, la tabla del ANOVA muestra diferencias significativas entre hombres y mujeres adolescentes según las variables autoestima, ansiedad-estado y ansiedad-rasgo, siendo los varones los que presentan mayor nivel de autoestima con respecto a las mujeres ($\mu=3,13$ d.t.=0,4 y $\mu=2,95$ d.t.=0,4, respectivamente). En cuanto a la variable ansiedad, las mujeres presen-

tan tanto mayor ansiedad-estado como mayor ansiedad-rasgo que los varones, obteniendo mayor puntuación en la ansiedad-rasgo (tabla 7). Podemos observar que el valor de F es significativo, por lo que existen diferencias significativas en las variables de personalidad estudiadas según el género (autoestima $F(1, 201)=8,782, p<.01$; ansiedad-estado $F(1, 201)=5,099, p<.05$; ansiedad-rasgo $F(1, 201)=19,837, p<.01$) (tabla 8). Así pues se rechaza la hipótesis nula de que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres según la autoestima y la ansiedad. La prueba de homogeneidad de varianzas indica que se cumple el principio de Homocedasticidad ya que el estadístico de Levene no es significativo.

TABLA 7
Descriptivos de las variables autoestima, ansiedad-estado y ansiedad-rasgo por género

	N	Media	Desv. típ.	Error típ.	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
media escala autoestima								
varones	94	3,1309	0,4409	0,45548	3,0405	3,2212	2,20	4,00
mujeres	109	2,9532	0,4124	0,03950	2,8749	3,0315	1,90	3,80
Total	203	3,0355	0,4339	0,03046	2,9754	3,0955	1,90	4,00
media escala ansiedad-estado								
varones	94	1,5771	0,2980	0,03074	1,5161	1,6382	1,00	2,30
mujeres	109	1,6711	0,2935	0,02812	1,6154	1,7268	1,10	2,45
Total	203	1,6276	0,2086	0,02096	1,5863	1,6689	1,00	2,45
media escala ansiedad-rasgo								
varones	94	1,6739	0,3603	0,03716	1,6001	1,7477	1,05	2,45
mujeres	109	1,8922	0,3373	0,03231	1,8282	1,9563	1,15	2,75
Total	203	1,7911	0,3640	0,02555	1,7408	1,8415	1,05	2,75

Fuente: elaboración propia.

A tenor de los resultados obtenidos podemos decir que el ANOVA es bastante robusto. Los descriptivos aportados muestran que se cumple la hipótesis de partida donde las mujeres presentan menor autoestima y mayor ansiedad que los varones siendo la diferencia de medias significativa.

En cuanto a la variable nivel socioeconómico se observa que el valor de F no es significativo, por lo que no existen diferencias significativas entre las variables de personalidad estudiadas según el nivel socioeconómico. Las pruebas robustas de igualdad de medias confirman que se acepta la hipótesis nula, y que por tanto, no existen diferencias significativas según el nivel socioeconómico entre las variables de personalidad objeto de estudio.

TABLA 8

ANOVA de las variables autoestima, ansiedad-rasgo y ansiedad-gestado con respecto al género

VARIABLES	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
media escala autoestima					
Inter-grupos	1,593	1	1,593	8,782	.003
Intra-grupos	36,452	201	0,181		
Total	38,045	202			
media escala ansiedad-estado					
Inter-grupos	0,446	1	0,446	5,099	.025
Intra-grupos	17,570	201	0,087		
Total	18,016	202			
media escala ansiedad-rasgo					
Inter-grupos	2,405	1	2,405	19,837	.000
Intra-grupos	24,365	201	0,121		
Total	26,769	202			

Fuente: elaboración propia

10. DISCUSIÓN

El estudio se centro en validar los resultados obtenidos en estudios anteriores sobre el poder predictivo de la ansiedad sobre la autoestima en adolescentes. Los resultados obtenidos con respecto a la población adolescente vienen a confirmar estudios anteriores sobre ansiedad y autoestima en otras poblaciones. Asimismo, los resultados aportan validez al modelo teórico presentado. A nivel empírico, los resultados apoyan un modelo teórico en el cual la ansiedad es variable predictora de la autoestima, con una relación significativa y negativa tanto para la ansiedad-estado como para la ansiedad-rasgo. El poder predictivo de la ansiedad-rasgo es mayor con respecto a la ansiedad-estado, debido a que la primera es una variable estable de la personalidad. Esto supone que las situaciones de ansiedad que se dan en el aula, las cuales responden a trastornos de ansiedad-estado pues son situaciones transitorias por la presencia de un estímulo amenazante, responden a una personalidad estable caracterizada por la ansiedad-rasgo, dándose una relación positiva y moderadamente alta entre ellas. Cuanto mayor es la explosión de la conducta ansiosa menor será la autoestima del alumno y por tanto, mayor será la probabilidad de desarrollar conductas de ansiedad en el aula. A nivel descriptivo, la muestra presenta una alta autoestima y niveles de ansiedad normales, sin embargo si realizamos un análisis por género podemos observar que se cumple con respecto a la población

adolescente la hipótesis de partida sobre que las mujeres presentan menor nivel de autoestima que los varones y mayor nivel de ansiedad. Esto aportaría de nuevo validez a nuestro modelo teórico propuesto y a los resultados obtenidos pues existe una relación negativa entre ansiedad y autoestima.

Si el alumno percibe su entorno de un modo amenazador y esta información no es asimilada por el autoconcepto es cuando se produce la crisis de ansiedad influyendo significativamente en su autoestima.

Durante el marco teórico hablamos del desarrollo de estrategias como el *self-handicapping*, el cual consiste en llevar a cabo una conducta que permita evadir la responsabilidad de tener que llevar a cabo una determinada actividad por la disonancia cognitiva que ha provocado en el alumno el no saber afrontar una actividad diaria del aula. Es entonces cuando hablamos de situaciones como realizar un examen, participar en la dinámica de clase o realizar una tarea. Por tanto, estos trastornos de ansiedad estarían relacionados con las perspectiva de autoeficacia del alumno, que otras investigaciones ya han puesto de relevancia (Contreras et al., 2005) y donde los resultados obtenidos aportan validez a dichos hallazgos. Además podemos añadir que los alumnos con menor nivel de ansiedad, al poseer un mayor nivel de autoestima y esta estar incluida en el autoconcepto, el que a su vez está relacionado con en el proceso de autorregulación de estrategias cognitivo-motivacionales, afectaría al aprendizaje y al rendimiento académico (González-Pienda et al., 1997).

124

En cuanto al género, los resultados indican que existen diferencias significativas, siendo las chicas las que presentan mayor ansiedad-estado y ansiedad-rasgo. Esto es debido a que los varones presentan mayor nivel de autoestima. Esto no significa que las mujeres protagonicen mayor número de trastornos de conducta en el aula, pues otras investigaciones argumentan que aunque los trastornos de ansiedad son más probables en las mujeres, resultado que aporta validez a nuestra investigación, en cambio los hombres protagonizan con mayor frecuencia situaciones de trastornos de conductas, los cuales son más externalizantes que en las mujeres (Navarro-Pardo et al., 2012).

10.1 IMPLICACIONES

De acuerdo a los resultados presentados pensamos que el desarrollo de programas de afrontamiento de crisis de ansiedad influirá en la autoestima de los adolescentes, aportándoles herramientas para manejar dichas situaciones de

crisis. Esto repercutirá positivamente en el clima del aula y en el bienestar emocional y físico del alumno. Para ello, es necesario que la legislación educativa contemple dentro del horario escolar dichos programas dentro de una actividad sistemática, y no de tipo puntual, que permita diseñar un proyecto a largo plazo que forme parte del Reglamento de Ordenación y Funcionamiento de cada Centro, en función de las necesidades del entorno. Por tanto, vemos cómo los Centros Educativos necesitan mayor autonomía para poder responder a las demandas de su entorno y desarrollar programas que repercutan en la salud mental de sus estudiantes. Todo ello influirá en el rendimiento académico de estos y en la mejora de la convivencia escolar.

Así pues, los centros adquieren, cada vez más, una mayor responsabilidad educativa que hoy en día es necesario abordar en el aula. Para poder llevar a cabo dichos programas, es necesario además de una mayor dotación de recursos personales y económicos a los centros educativos, una mayor autonomía del profesorado el cual se ve desbordado por las continuas conductas contrarias a la convivencia que impiden el desarrollo de un currículo normalizado. Para encontrar una solución a esta problemática la participación de las familias es esencial, con el fin de establecer una línea de colaboración y actuación que de coherencia al proceso educativo del adolescente.

10.2 CONCLUSIONES

La ansiedad es una respuesta útil para responder a situaciones amenazantes, sin embargo, actualmente existen adolescentes que perciben el contexto educativo como una situación amenazante, ante la cual se responde de forma patológica. Como podemos observar en los centros educativos, existe una demanda de tratamiento de dichos trastornos, los cuales como podemos comprobar en esta investigación están relacionados de forma negativa con el nivel de autoestima del adolescente. El presente estudio demuestra que los niveles de ansiedad determinan la autoestima de los adolescentes, y en especial la ansiedad-rasgo como variable estable de la personalidad del individuo. Por tanto, debemos tener en cuenta la situación actual que demandan nuestros adolescentes, los cuales son nuestras generaciones futuras.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fourth edition – Revised. Washington DC: Author.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth edition. Washington DC: Author
- Aguirre Mas, C., y Vauro Desiderio, R. (2006). Autoestima y autoeficacia de los chilenos. *Ciencia y Trabajo*, 11 (32), 111-116.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey Alamillo, R., y Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar: Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, pp.293-315.
- Bragado, C., Bersabé, R., y Carrasco, I. (1999). Factores de riesgo para los factores conductuales, de ansiedad, depresivos y de eliminación en niños y adolescentes *Psicothema*, 11(4), 939-956.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Contreras, F., Espinosa, J.C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), pp.183-194. doi: [10.15332/s1794-9998.2005.0002.06](https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2005.0002.06)
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.
- Garaigordobil, M., Durá, A., y Pérez, J.I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63. doi: [10.6018/analesps.30.1.165371](https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.165371)
- Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J.I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134. doi: 10.1174/021093903321329102.
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., González-Pumariega, S., y García García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psichotema*, 9(2), 271-289.
- Kosic, A. (2006). Personality and individual factors in acculturation. En Sam, D.L. y Berry, J.W. *Acculturation psychology* (pp.113-128) New York: Cambridge University Press
- Mardomingo Sanz, M.J. (2005). Anxiety disorders in adolescents. *Pediatría Integral*, IX(2), 125-134

- Martín Albo, J., Núñez, J.L., Navarro, J.G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467. doi: [10.1017/s1138741600006727](https://doi.org/10.1017/s1138741600006727)
- Palomar Lever, J. y Cienfuegos Martínez, Y.I. (2007). Pobreza y Apoyo social: Un estudio comparativo en tres niveles socioeconómicos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 177-188.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Mérita, M.L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18 (2).doi: 10.1174/021347403321645258
- Resolución de 19 de septiembre de 2013, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se reconocen centros docentes pertenecientes a la Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+), durante el curso 2012/2013 (BOJA 22-10-2013).
- Rosenberg, M. (1989): *Society and the adolescent self-image (Revised edition)*. Middletown, C. T.: Wesleyan University Press
- Sánchez López, M.P., Aparicio García, M.E. y Dresch, V. (2006) Ansiedad, autoestima y satisfacción autopercebida como predictores de la salud: Diferencias entre hombres y mujeres. *Psicothema*, 18(3), pp. 584-590.
- Seisdedos Cubero, N. (1990). *Manual Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI)*. TEA: Madrid
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (1982). *STAI. Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo* Madrid: TEA
- Suárez Valdés, I. y Pérez Pérez, G. Memoria Estatal del Defensor del Profesor (Curso 2012-2013). ANPE: Sindicato de Profesores en [http://www.anpe-madrid.com/uploads/MEMORIA DEFENSOR DEL PROFESOR](http://www.anpe-madrid.com/uploads/MEMORIA_DEFENSOR_DEL_PROFESOR)
- Wicks-Nelson, R., e Israel, A.C. (1998). *Psicopatología del niño y del adolescente*. EE.UU: Prentice-Hall

Qualidade na educação na perspectiva da inclusão

Quality education in the perspective of inclusion

Bruna Pereira Alves Fiorin

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Brasil.

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Brasil.

Resumo

O artigo tem por objetivo conhecer os conceitos recorrentes de qualidade na educação para estabelecer relações com os preceitos de uma educação inclusiva. Partiu-se dos dados coletados com uma enquete direcionada a professores, cujos resultados foram tratados por meio da análise de conteúdo. Salientou-se conceitos e diferentes concepções sobre qualidade, relacionando-as com a inclusão educacional de pessoas com deficiência. Conclui-se esse estudo ressaltando que a qualidade na educação, por não ser influenciada por um único fator, está relacionada às melhorias na vida de todas as pessoas, e que, para efetivar a inclusão educacional, a intervenção do fator humano é imprescindível.

Palavras-chave: qualidade; deficiência; educação; inclusão.

Abstract

The article aims to understand the recurring concepts of quality in education to establish relations with the precepts of inclusive education. It started from the data collected in a survey directed at teachers, whose results were processed through content analysis method. It was emphasized concepts and different conceptions of quality, relating them to the educational inclusion of people with disabilities. It concludes the study highlights that the quality of education, since it is not influenced by a single factor, is related to life improvements of all people, and to effect educational inclusion, the intervention of the human factor is essential.

Keywords: quality; disabilities; education; inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O tema qualidade na educação é, de forma reiterada, objeto de estudo e análise pelos profissionais da educação e também de outras áreas do conhecimento, principalmente, da administração, dado os preceitos que emanam da semântica da expressão. A qualidade foi definida por princípios básicos de eficiência e racionalização, e mantém-se recorrente como consequência dos permanentes desafios sociais, econômicos, políticos e humanos.

A qualidade na educação não pode ser tratada apenas como um conceito ou uma meta, mas um processo que se constrói em meio a um contexto específico que demanda desenvolvimento e deseja a excelência. Nardi, Schneider e Rios (2014) reforçam esse debate contínuo sobre o tema, tendo em vista as diferentes determinações que afetam as condições de ensino e que dizem respeito a fatores de ordem intra e extraescolares. Os autores ressaltam que “[...] o referencial de qualidade de maior força no contexto das recentes políticas educacionais é o expresso pelo Ideb, que combina dois indicadores de natureza quantitativa (aprovação e desempenho) e ancora-se em um sistema de avaliação externo à escola.” (NARDI; SCHNEIDER; RIOS, 2014, p. 360).

130

Resgatando algumas políticas públicas voltadas à educação, pode-se observar a qualidade como questão recorrente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, em seu Art. 2º, Inciso IX, afirma que um dos princípios do ensino é “[...] garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996). O Art. 206 da Constituição Federal de 1988, em seu Inciso VII, faz a mesma afirmação. A Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), em seu Preâmbulo, destaca que “[...] a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível”. Em seu Art. 3º, a Declaração apresenta ainda que: “A Educação Básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. Ainda no Artigo 3º, evidencia-se que “A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo”.

Mas o que envolve essa qualidade? Quais os fatores que contribuem para a qualidade na educação? Essa qualidade é influenciada pela infraestrutura, pelo trabalho dos professores, condições de trabalho destes profissionais, recursos didáticos, pelo investimento nas escolas? É possível uma educação de qualidade para todos?

No que tange à qualidade na educação para todos, encontra-se na política de inclusão educacional um dispositivo reforçador de práticas que remetem à permanente necessidade de construir e aplicar ações que garantam o acesso de todos à formação educacional nas diferentes modalidades e níveis de ensino, bem como “[...] a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola” (BRASIL, 2013, p.7). Tais proposições políticas requerem uma gama de ações que nem sempre estão efetivadas nas instituições educacionais.

Os princípios que pautam a inclusão educacional parecem ainda não terem sido completamente alcançados, haja vista que mesmo com a democratização do acesso às redes educacionais (BRASIL, 2008, 2015), persiste a vigência de uma visível contradição, qual seja: a inclusão/exclusão. Isto é, muitas pessoas, com e sem deficiência, ainda ficam fora dos processos de escolarização. No mundo, a discussão em torno da inclusão teve impulso com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Contudo, mais de duas décadas já se passaram e se constata que ainda existem questões a serem efetivadas no âmbito educacional.

No Brasil, a educação inclusiva ganhou força, principalmente, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esta política fundamenta-se nos princípios dos direitos humanos datados do ano de 1945, o que, ao menos cronologicamente, precede qualquer documentação legal sobre o tema. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), ao atualizar vários conceitos e regramentos apresentados em outros documentos legais, defende a inclusão social e a cidadania. Com efeito, as convenções, cartas, políticas e demais documentações são os subsídios que possibilitaram efetivar práticas contundentes para a inclusão das pessoas com deficiência em todo o mundo. Conforme o exposto no Art. 2º desta Lei, a pessoa com deficiência é aquela com “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Realizando uma análise das políticas educacionais de inclusão, de acesso e permanência às pessoas com deficiência, que se aplica desde a Educação Básica até a Educação Superior, pode-se questionar até que ponto a inclusão de pessoas com deficiência segue uma perspectiva de qualidade na educação (PLETSCH, 2011). O fato das pessoas terem garantido seu acesso e permanência nas instituições de ensino, não lhes assegura qualquer tipo de aprendizagem e qualidade na educação. No caso das pessoas com deficiência, na maior parte das vezes, são necessários vários tipos de adequações e acessibilidades pedagógicas, de comunicação e mobilidade. Para tanto, mesmo que políticas e ampla gama de documentos legais venham fortalecendo a inclusão educacional, muitas outras ações e reflexões são necessárias.

132

Entende-se que todas as pessoas possam aprender e obter um desempenho acadêmico satisfatório, sendo necessário, para isso, que haja qualidade. Os conceitos e diferentes compreensões de qualidade podem obter uma variância funcional que se deve principalmente ao contexto em que se aplica o conceito de qualidade. Contudo, existe certo consenso em entender qualidade como algo que atende de modo satisfatório aos propósitos desse contexto ou produto. No caso da educação, geralmente entende-se que para se ter qualidade é preciso que haja profissionais com formação adequada ou especializada para o atendimento aos estudantes, que os currículos sejam abertos com possibilidades de adaptação ou suplementação, quando necessário, entre outros.

Além disso, no que tange a recursos materiais, muitas outras questões podem vir à tona, isso porque os recursos necessários ao atendimento das pessoas com deficiência são muito específicos e diversos, pois estão na dependência das necessidades de cada sujeito. Além de possuir o recurso, é preciso saber como usá-lo no trabalho pedagógico com esses estudantes. O professor pode possuir, por exemplo, softwares e materiais impressos em Braille, e não saber como utilizá-los com o estudante cego.

Casos mais específicos de estudantes com deficiência podem ainda ser discutidos. Observe-se o caso de um estudante com deficiência física. Não considerando os motivos que levaram à deficiência, pode-se conduzir a constatação de que esse estudante precisaria apenas ter sua locomoção e mobilidade nos espaços educacionais facilitado. Contudo, uma vez que dificultada essa necessidade, outras podem ser desencadeadas, tais como a socialização, seguida da dificuldade para aprender, que, por sua vez, remete a uma concepção integralizada de ações pedagógicas. Logo, nesse caso, a qualidade na educação poderia ser

questionada. Para Alves (2007, p. 537) “[...] a evolução da qualidade da educação nesta perspectiva integradora leva a uma discussão não só dos resultados encontrados, mas também dos procedimentos metodológicos envolvidos”.

O estudante surdo ou com deficiência auditiva requer, em muitos casos, um profissional intérprete da língua brasileira de sinais (Libras), que nem sempre está disponível nas instituições de ensino. Outro exemplo válido são as pessoas cegas, que enfrentam a inexistência de mapas tátil ou softwares específicos para o acesso aos materiais em Braille, o que dificulta, assim, a aprendizagem. Nessas duas situações a qualidade na educação pode ser considerada inexistente. Esses casos apresentados que envolvem deficiências sensoriais e motoras podem indicar de forma mais clara as necessidades de aprendizagem e o uso dos recursos ou suportes necessários ao seu atendimento. Entretanto, quando se depara com os estudantes que se enquadram nos Transtornos do espectro do autismo, torna-se mais complexa a análise de necessidades na direção do alcance da qualidade na educação.

Diante do exposto, configurou-se o seguinte problema: quais os fatores que influenciam a qualidade na educação? O objetivo do estudo consiste em conhecer quais são os conceitos recorrentes de qualidade na educação para estabelecer relação destes com os preceitos de uma educação inclusiva.

2. METODOLOGIA

O estudo desenvolvido é do tipo qualitativo, com a utilização de enquete. A abordagem metodológica proposta por Pinsonneault e Kraemer (1993) compreende que no caso do uso da enquete deve-se considerar basicamente três indicadores: descrição quantitativa, análise de relações entre variáveis, e destacar projeções da população em estudo. Para esta pesquisa utilizou-se uma enquete descritiva, que visa informar opiniões da população investigada sobre determinado fenômeno (PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993). Os autores destacam que a utilização da pesquisa por enquete é indicada quando as questões de pesquisa conduzem a responder: ao quê, ao porquê se dá e ao como se dá o evento estudado. Acrescentam ainda que a coleta de dados deve ocorrer no campo presente e natural da população investigada. Por isso, optou-se em realizar a coleta de dados em um evento na modalidade seminário na área da educação, em que participaram cerca de 160 professores implicados nas ações e conceitos

da educação inclusiva. A fonte de coleta de dados - sujeitos que participam de um evento do tipo seminário na área da educação - foi considerada fértil por entender que tais sujeitos estariam sensibilizados à causa da educação.

Os participantes do referido seminário foram convidados a responder a questão "O que é qualidade na educação?". Os interessados, cerca de 15% dos participantes, responderam espontaneamente e depositaram sua resposta, sem qualquer identificação, em uma urna posicionada em lugar visível e de fácil acesso durante os três dias do evento. Como os participantes não foram identificados, optou-se por fazer referência a suas respostas por um número (Exemplo: Professor 01) subsequentemente.

A análise dos dados aconteceu utilizando a literatura específica da área da qualidade na educação e a partir da Análise de Conteúdo com base em Bardin (2011), que possibilita trabalhar com categorias *a priori* e/ou com as categorias que surgirem no momento das análises. Nesse caso, optou-se por trabalhar com as categorias que resultaram do processo de análise. O tratamento dos dados, após coleta, foi realizado por meio da *unidade de contexto*, cujo processo analítico ponderou as seguintes enumerações: frequência, ordem e associações.

134

3. A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como questão central: "O que é qualidade na educação?". Essa questão foi elaborada intencionalmente na forma genérica, tendo em vista a extração de categorias temáticas que possibilitassem a análise direta e projetiva para a educação inclusiva. A partir da análise realizada se constatou que os participantes direcionaram suas respostas para cinco categorias principais: novos conhecimentos/ aprendizagens; políticas públicas; formação de professores/ ensino; estudantes; infraestrutura.

Com base nessas categorias foi possível listar dados que se agruparam a partir de duas condições: *Fatores que influenciam a qualidade na educação* e *A qualidade na educação enquanto conceito* (Tabela 1).

TABELA 1

Qualidade na Educação

Qualidade na educação - fatores que influenciam	Qualidade na educação – conceito
<ul style="list-style-type: none"> — políticas públicas adequadas para sua efetivação; — boa formação de professores/ capacitação; — valorização do profissional docente, melhor remuneração; — estudantes envolvidos com o processo de aprendizagem; — infraestrutura, materiais/ recursos e espaços adequados ao ensino e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> — educação que proporciona novos conhecimentos e aprendizagens; — ensino de qualidade; — educação que promove o desenvolvimento do estudante.

Fonte: Enquete realizada com professores em seminário de educação (2013).

Observando os dados presentes na tabela, evidencia-se importante preocupação com as ações a serem desenvolvidas para que a qualidade na educação se efetive, ou seja, quais fatores influenciam a qualidade na educação, e o que, realmente, os participantes compreendem que é qualidade na educação.

A maior parte dos participantes acredita que a qualidade na educação está diretamente relacionada ao trabalho e formação dos professores: “[...] é valorizar o docente [...]. A qualidade se revela nas práticas inovadoras que respeitam a caminhada dos sujeitos aprendentes e mobilizam a reflexão, a discussão e a proposição de novas perspectivas” (Professor 13); “[...] é ter professores capacitados”. (Professor 02). Tal compreensão remete à qualidade na educação com uma localização claramente identificada no sujeito da ação educativa - o professor.

A qualidade perpassa a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, e o modo como desenvolvem seu trabalho no processo de ensino e aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394 de 1996, em seu Artigo 61, apresenta os fundamentos da formação dos profissionais da educação. São eles: “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. (BRASIL, 1996, p. 22).

Espera-se, então, professores com formação condizente ao contexto atual em que se encontra a escola, a universidade e os estudantes. Que considerem suas experiências, mas não fiquem restritos a elas. Que busquem constante atualização a fim de acompanhar a sociedade contemporânea, cada dia mais tecnológica e digital. Tal como expôs Silva (2000, p. 90), “[...] os desafios de uma sociedade em contínua mudança apresentam novas exigências, tanto a cidadãos individualmente considerados, quanto aos sistemas organizacionais, e reclamam respostas adequadas [...]”. Santos e Sousa (2011) também mostraram que no atendimento às pessoas com deficiência é preciso mais do que buscar atualização, é preciso favorecer, do mesmo modo, a inclusão digital. Para além disso, o acesso deve “incluir a eliminação de barreiras arquitetônicas, equipamentos e programas adequados, além da apresentação de conteúdos em formatos alternativos” (p. 79).

Deste modo, a formação inicial, tanto quanto a formação continuada dos profissionais da educação, influenciam diretamente no trabalho desenvolvido por eles frente a uma sociedade em transformação constante, ainda mais quando considera-se a inclusão e sua efetivação no contexto educacional.

136

O professor precisa conhecer os estudantes e suas especificidades, principalmente no contexto da inclusão. Se a formação dos professores é considerada um dos principais fatores que corroboram para a qualidade na educação, é importante investir em uma formação que vise a essa qualidade no trabalho com os estudantes incluídos também.

A segunda categoria mais abordada foi o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem: “Aprendentes co-responsáveis” (Professor 12); “Qualidade na educação [...] é quando a mesma alcança plenamente os seus objetivos, ou seja, contribui para a formação profissional e vai além disso, contribuindo para o desenvolvimento pessoal do estudante”. (Professor 17).

A democratização do ensino e a participação dos estudantes não se dá apenas garantindo o acesso, requer, conforme Dourado (2007, p. 940), “[...] sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã”. Desta forma, ao pensar a inclusão, compreende-se que, além do acesso, é necessário um trabalho que colabore para a permanência, desenvolvimento e participação dos estudantes com deficiência nos espaços de ensino.

A terceira categoria recorrente foi a infraestrutura: “A qualidade na educação é ter [...] escolas mais bem assistidas, com materiais para poder desenvolver o aprendizado, ou seja, o ensino-aprendizagem”. (Professor 9). Quando se refere à infraestrutura na perspectiva da inclusão é preciso ir além de um espaço e materiais adequados, é necessário que eles sejam adaptados. A instituição precisa ser acessível às pessoas com deficiência. O Decreto Nº5.296/04, em seu Capítulo III, apresenta as condições gerais de acessibilidade, destacando, no Artigo 8, inciso I, que se considera acessibilidade: “[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida”, de todos os espaços em que as pessoas vivem e dos recursos por elas utilizados (BRASIL, 2004, p. 3). Isso inclui o que se denomina de acessibilidade arquitetônica, urbanística, nas comunicações e transportes.

A quarta categoria apontada pelos participantes relacionava-se às políticas públicas: “Qualidade na educação é ter [...] governo justo, propondo políticas públicas que qualifique e não quantifique a educação” (Professor 2); “É ter ótimas políticas públicas e projetos que saiam do papel para serem implantados [...]”. (Professor 9). Essas questões encontram sentido no que foi pensado por Dourado (2007) ao tratar a qualidade na educação com base nas condições de acesso e permanência. O autor destaca a necessidade de verificar e intervir no plano das políticas de gestão, pois somente por meio delas é que as ações propositivas poderão contribuir efetivamente com dispositivos de mudança do cenário educacional.

As políticas apontam o caminho para a qualidade da educação e para a inclusão de pessoas com deficiência, mas algumas propostas ainda precisam sair do papel e se transformar em ações. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem por objetivo o acesso e a plena participação dos estudantes público alvo da educação especial “[...] orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2010, p. 19), não tem alcançado a dimensão que se esperava. Além disso, resultados de pesquisas apontam que “[...] apesar da ampliação dos investimentos nos últimos anos e dos avanços no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [...], ainda enfrentamos problemas significativos para garantir a qualidade da escolarização oferecida nas escolas [...]” (PLETSCH, 2011, p. 40).

A última categoria mencionada está relacionada ao conhecimento/ à aprendizagem. Esta categoria é uma das mais importantes ao se pensar a qualidade na educação e está direcionada a “[...] conhecimentos novos, despertando curiosidade para se ir além do aprendido” (Professor 1); É aquela “[...] que nos instiga a buscar novos conhecimentos. É aquela que nos abre novos horizontes”. (Professor 14).

Dourado (2007, p. 940) afirma que o investimento em Educação Básica tendo como parâmetro a qualidade “[...] de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino”. Afinal, como defendem Netto e Oliveira (2011, p. 86), a promoção da qualidade não envolve apenas

[...] a competência técnica e científica dos saberes, mas também proporcionar a acessibilidade de minorias discriminadas na sociedade, a inclusão de deficientes em espaços institucionais, a universalização do ensino para todos, além da pluralidade de crenças, culturas e ideias. É promover uma educação comprometida com o desenvolvimento humano e socialmente responsável com as transformações necessárias para uma sociedade livre e autônoma.

138

Ou seja, se a qualidade da educação já é, por si só, um grande desafio, ele fica ainda maior quando se pensa a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com deficiência tendo a qualidade como parâmetro. Dourado e Oliveira (2009) destacam que qualidade é um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço. Diferentes são os condicionantes históricos e sociais que intervêm sobre os conceitos e práticas de qualidade no âmbito educacional, haja vista que “[...] devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem [...]”, entre outros elementos que compõem o cenário educacional (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Os autores reforçam que a qualidade na educação não depende apenas do que acontece em sala de aula, mas que o importante é considerar os fatores internos e externos à instituição, que interferem no contexto educacional. A análise desenvolvida seguiu esse mesmo caminho, apresentando alguns fatores que, segundo os participantes, estão diretamente ligados à qualidade na educação e que não estão presentes apenas na sala de aula. São eles: formação inicial e continuada de professores que contribuam para um ensino de qualidade; envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem; infraestrutura adequada e adaptada em sua totalidade; políticas públicas que correspondam às

necessidades educacionais; novos conhecimentos/aprendizagem. A percepção que se tem em relação à qualidade vai, assim, ao encontro da compreensão de Gadotti (2013, p. 2), que relaciona a qualidade às melhorias na vida de todas as pessoas, assegurando que “não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela”.

É senso, então, que um conjunto de fatores influenciam e colaboram para a qualidade na educação. Não é possível pensar apenas a sala de aula, o professor, o estudante. É necessário ir além e buscar respostas para essa qualidade na educação também fora da escola, onde, muitas vezes, parece que a inclusão e participação das pessoas com deficiência é ainda mais limitada.

4. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, QUALIDADE TOTAL E O TRABALHO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Anteriormente, mencionou-se os diversos fatores que influenciam ou contribuem para a qualidade na educação. Contudo, acredita-se ser importante discutir um destes fatores (trabalho dos professores/ ensino) um pouco mais, já que ele orienta e organiza as ações em sala de aula e na escola, direcionando-se diretamente à aprendizagem dos estudantes.

Drugg e Ortiz (1994) contribuem com o conceito de qualidade, abordando-a como qualidade total, que aproximada ao âmbito educacional faz uma comparação entre os paradigmas que cercam a qualidade como teoria e prática e listam uma série de pressuposições, tais como: o agir atento, criterioso, aberto a novos conceitos e concepções, corajoso e preocupado com o desempenho das pessoas. Estabelecem conceitos e ações relacionados a uma aprendizagem do tipo flexível, baseada em uma concepção humana e em um processo dinâmico. Entende-se, assim, que os professores que atendem estudantes com deficiência precisam desenvolver um aparato técnico-científico e relacional que permita que a educação para as pessoas com deficiência seja com qualidade total.

Drugg e Ortiz (1994) destacam, também, a determinação como um dos suportes da qualidade. Na educação, observa-se que a determinação pode englobar características que vão além do conhecimento científico. A determinação implica em características de personalidade associadas a oportunidade que o contexto proporciona. Por essa razão, Drugg e Ortiz (1994) descreveram alguns tipos

interpessoais considerando que, na gestão da qualidade total na educação, a presença de um líder é sempre marcada por um tipo específico de comportamento, que vai determinar o alcance da qualidade. Na análise da qualidade na educação é o professor que desempenha esse papel de líder, principalmente, no âmbito da sala de aula.

Ainda em relação à atuação de profissionais no âmbito educacional, uma análise com os pressupostos de qualidade total na educação faz um contraponto com os Indicadores de potencial para a qualidade definidos por Drugg e Ortiz (1994). São eles:

- Iniciativa
- Dinamismo
- Perseverança
- Resistência a stress
- Competência interpessoal
- Comunicação
- Adaptabilidade
- Liderança
- Visão global
- Imaginação realística
- Planejamento/organização/controle
- Tomada de decisão
- Motivação para o trabalho
- Motivação para o autodesenvolvimento

A sistematização dessas dimensões para análise da qualidade na educação contribui para que se possa identificar e enfrentar os principais desafios a serem oportunizados e os fatores que precisam ser melhorados, principalmente, ao considerar a docência com os estudantes com deficiências. Entende-se que o fato “[...] de ‘estar na escola’ (ingresso e permanência) apareça como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que serve para “abafar” o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade de aprendizagem [...]”. (PLETSC H, 2011, p. 40). Ou seja, o fator humano e o conhecimento científico na atividade docente na perspectiva da inclusão educacional, como já exposto, são fundamentais, não bastando apenas acolher e dar a oportunidade de ingresso a esses estudantes. Dourado (2007, p. 940) corrobora com esta compreensão afirmando que a qualidade da educação “[...] implica assegurar um processo pedagógico

pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social [...]”, corroborando para a aprendizagem dos estudantes articulada a melhores condições de vida e de formação dos cidadãos.

5. CONCLUSÃO

Buscando atender às prerrogativas das políticas de inclusão educacional que versam sobre o acesso, permanência e aprendizagem de todas as pessoas com deficiência aos diferentes níveis de ensino, esse artigo teve por objetivo conhecer quais são os conceitos recorrentes de qualidade na educação para estabelecer relações destes com os preceitos de uma educação inclusiva.

Destacou-se, no discurso dos participantes desta pesquisa, que um conjunto de fatores influenciam e colaboram para a qualidade na educação, dentre eles, os novos conhecimentos e aprendizagens, a efetivação de políticas públicas, a formação de professores e o ensino flexível e dinâmico, o engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, a infraestrutura adequada às especificidades dos estudantes.

Os conceitos sobre a qualidade na educação abarcam diferentes posições e concepções teóricas que procuram atender, em sua maioria, a pertinência sobre recursos e serviços direcionados a necessidades muito específicas. No caso do atendimento às pessoas com deficiência, tal entendimento recai, na maioria das vezes, sobre os materiais utilizados de suporte à aprendizagem dessas pessoas. Entretanto, buscando compreender o que dizem os profissionais da educação sobre a qualidade, identificou-se de forma pungente o fator humano, entendendo que a qualidade na educação, na perspectiva inclusiva, deve atentar para a formação profissional que leve em conta o desenvolvimento de um perfil capaz de atender a essa demanda.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. (2007). Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400005&lng=pt&nrm=iso>.

BARDIN, Laurence. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- BRASIL (2013). Ministério da Educação. *Documento orientador programa incluir - na Educação Superior*. SECADI/SESu. Disponível em: <file:///C:/Users/pcli/Downloads/doc_ori_progincl.pdf>.
- BRASIL (2004). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.296*, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>.
- BRASIL (1996). Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.
- BRASIL (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº555, de 5 de junho de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>.
- BRASIL (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº555, de 5 de junho de 2007. In: *Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- BRASIL (2015). *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.
- DOURADO, Luiz Fernandes. (2007). Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. (2009) A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>.
- DRUGG, Katia Issa; ORTIZ, Dayse Domene. (1994). *O desafio da educação: a qualidade total*. São Paulo: Makron Books.
- GADOTTI, Moacir. (2013) Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. *Anais...*, Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18.
- NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes. (2014). Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41062/28858>>.
- NETTO, Carla; OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli de. (2011). Equidade e Qualidade na Educação Superior no Brasil: o acesso por meio da Educação a Distância. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v. 2, n. 1. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/9038>>.

- PLETSCH, Márcia Denise. (2011). A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, v. 12, n. 24, p. 39-55. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/801>>.
- PINSONNEAULT, Alain. KRAEMER, Kevin L. (1993). Levantamento metodologia de pesquisa em sistemas de informação de gestão: uma avaliação. *Jornal de Sistemas de Gestão da Informação*, v.10, n.2. p.75-105. Disponível em: <<http://www.read.ea.ufrgs.br/read03/artigo/guia-2.htm>>.
- SANTOS, Ligia Pereira dos Santos; SOUSA, Robson Pequeno. (2011). Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva? SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. G. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB.
- SILVA, Ana Maria Costa e. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 72, p. 89-109. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>>.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO

The induction of novice teachers in the Dominican Republic. INDUCTIO program

Carlos Marcelo*, Denia Burgos**, Paulino Murillo*, Altagracia López***, Carmen Gallego-Domínguez*, Cristina Mayor*, Barbarita Herrera**, Juan Francisco Jáspez*

* Facultad Educación, Universidad de Sevilla

** Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), República Dominicana

*** Instituto Tecnológico Santo Domingo (INTEC)

Resumen

Convertirse en docente de excelencia es un largo proceso. Para conseguirlo resulta fundamental atender al profesorado en sus primeros años de ejercicio profesional. Las políticas de desarrollo profesional docente en América Latina están empezando a prestar particular atención al apoyo que necesitan los docentes que se inician en la docencia. En este artículo presentamos el programa INDUCTIO que se viene desarrollando en la República Dominicana para la inducción del profesorado principiante. INDUCTIO surge a iniciativa del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de la República Dominicana, con el objetivo de favorecer los procesos de inducción profesional a la docencia del profesorado principiante. Contempla un amplio conjunto de actividades diseñadas para apoyar al profesorado principiante. INDUCTIO se fundamenta en una visión constructivista y conexionista de la formación docente y asume los principios de la autoformación y el desarrollo profesional docente basado en la evidencia. Coherente con esta visión, el programa plantea un amplio conjunto de experiencias de aprendizaje que pueden facilitar en los docentes principiantes una inducción de calidad en la docencia. INDUCTIO incorpora como elemento principal del programa la figura del mentor. Pero además acompaña esta figura con la organización de círculos de aprendizaje, seminarios de trabajo, formación siguiendo la modalidad b-learning. INDUCTIO hace un uso intensivo de las tecnologías y para ello ha creado un portal en internet <http://inductio.org>

Palabras clave: inducción; profesor principiante; inserción; mentor; círculos de aprendizaje

Abstract

To become an expert teacher is a long process. To achieve this it is essential to assist teachers in their first years of teaching exercise. The policies of teacher professional development in Latin America are starting to pay particular attention to support for need teachers who are new to teaching. In this article we presented the program INDUCTIO which are being developed in the Dominican Republic for the induction of novice teachers. INDUCTIO comes at the initiative of the National Institute of Education and Training of the Magisterium (INAFOCAM) of the Dominican Republic, with the aim of favouring processes of professional induction of novice teachers teaching. It includes a comprehensive set of activities designed to support novice teachers. INDUCTIO is based on a constructivist view and connectionist of teacher training and takes the principles of self-training and teacher professional development based on evidence. Consistent with this view, the program raises a wide range of learning experiences that can provide

beginning teachers induction of quality in teaching. INDUCTIO incorporates as a main element of the program of mentor figure. But it also accompanies this figure with the organization of learning circles, workshops, training according to mode b-learning. INDUCTIO makes intensive use of technologies and this has created a portal on the internet <http://inductio.org>

Keywords: teacher induction; beginning teacher; mentor teacher; learning cycle

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de desarrollar programas de inducción o inserción para el profesorado principiante se ha convertido ya en una política educativa asumida por un número creciente de programas educativos (Alen & Sardi, 2009a; Martínez, 2012). En América Latina, diferentes países se han unido en la última década a esta estrategia formativa que viene a considerar el periodo de inducción como un periodo diferenciado en el proceso de convertirse en docente. Un periodo en el que los docentes son enseñantes y a la vez aprendices. Enseñan y aprenden en contextos generalmente más complejos y vulnerables que el resto de docentes con experiencia. En algunos casos impartiendo clases en niveles educativos para los que no han sido formados (Beca Infante, 2012).

146

La inducción profesional en la enseñanza, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los docentes han de realizar la transición desde estudiantes a enseñantes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los docentes principiantes deben construir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Conviene insistir en la idea de que el periodo de inducción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en docente. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Boerr Romero, 2011b; Cox, Beca, & Cerri, 2014).

Los docentes principiantes tienen dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar (TALIS, 2008). Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay competencias que sólo se aprenden en la práctica, y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Las principales tareas con que se enfrentan los docentes principiantes son: construir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar

adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como maestro o profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los docentes más experimentados.

El periodo de inducción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro docente. Un periodo importante porque los docentes deben realizar la transición de estudiantes a maestros y profesores, por ello surgen dudas, tensiones, debiendo construir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo. En este primer año los docentes son principiantes y, en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional.

La realidad cotidiana del docente principiante nos indica que muchos maestros y profesores abandonan, y lo hacen por estar insatisfechos con su trabajo debido a los bajos salarios, problemas de disciplina con los alumnos, falta de apoyo, y pocas oportunidades para participar en la toma de decisiones. Los docentes principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Esto es necesario porque son los alumnos de estos profesores los que sufren las consecuencias de las inevitables inseguridades y problemas a los que se enfrentan los docentes principiantes: problemas que, desde los estudios pioneros de Veenman (1988), se han mostrado comunes en la mayoría de los profesores principiantes: problemas de disciplina, motivación, atención a la diversidad, planificación.

En el informe de Miradas sobre la Educación en Iberoamérica (Metas 2021), *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, se destacaba la existencia de programas de mentoría en varios países de América Latina, compartiendo todos ellos la idea de que la inducción a la docencia, como concepto, lleva consigo el acompañamiento de un profesor experimentado o mentor a alguien que se inicia en la profesión (Alen & Sardi, 2009b). Junto con el acompañamiento, el mentor realiza la acción de orientación, apoyo, sirviendo de modelo y de tutor a la otra persona recién egresada de un centro formativo (Fantilli & McDougall, 2009; Robles Vásquez et al., 2013).

La mentoría se constituye como un componente esencial en el proceso de inducción, pero no es el único. La inducción requiere un aprendizaje por parte del docente, un completo desarrollo profesional que se inicia el primer día que está en su aula con sus estudiantes. No se trata únicamente de una estrategia para tratar de compensar problemas, deficiencias, necesidades, lagunas del nuevo maestro, sino una estrategia formativa necesaria, vital y con características particulares que la hace única y específica.

Los programas más efectivos son aquellos que atraen con incentivos a los mejores mentores, a través de estándares de muy alta calidad y ofreciendo un entrenamiento previo para analizar y evaluar el proceso de enseñanza así como para poder conducir y crear discusiones sobre estos procesos complejos con los nuevos maestros.

Casi la mitad de los países de Iberoamérica implementan de una u otra manera este tipo de estrategias de acompañamiento y mentoría a docentes principiantes, Argentina organiza los programas de acompañamiento a través de los Institutos de Formación Docente que están distribuidos por todo el país (Alliaud, 2014). En Chile se han desarrollado experiencias de inducción, apoyadas por la OEI, dirigidas al profesorado principiante a través de la implantación de la mentoría desarrollada por docentes de la red maestros de maestros (Boerr Romero, 2011a).

148

Más recientemente, Uruguay ha iniciado un programa para el acompañamiento del profesorado principiante, que ya alcanza su tercera edición. En la primera y segunda edición del programa de *"Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral"* se abordan líneas de trabajo muy relevantes del rol y función del mentor como acompañante del docente principiante dentro *"Programa de Formación de Formadores para el acompañamiento de noveles docentes de Uruguay."* El objetivo de este programa es el de fortalecer y desarrollar estrategias de acompañamiento a los que acaban de finalizar sus estudios docentes, promoviendo la capacitación continua y contribuyendo de esta manera a la mejora de la calidad de la educación.

El citado informe también agrega que en Uruguay los programas de inserción profesional a la docencia han tenido un fuerte impulso entre las políticas educativas y de formación. Al mismo, desde estas líneas políticas en materia educativa

se han favorecido la celebración de seminarios y congresos internacionales poniendo de relieve la importancia de la formación en el acompañamiento a docentes noveles.

2. ¿CÓMO SURGE INDUCTIO?

El programa INDUCTIO surge a iniciativa del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de la República Dominicana, con el objetivo de favorecer los procesos de inducción profesional a la docencia del profesorado principiante. El *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)* establece en su artículo 5.2.2 el compromiso de “Organizar y poner en marcha la inducción de los y las docentes de nuevo ingreso al sistema educativo, mediante el establecimiento de programas de inducción”. Esta afirmación viene a determinar el compromiso del gobierno dominicano con el diseño y desarrollo de un programa para la inducción profesional de los profesores que empiezan (Vaillant, 2007).

El programa INDUCTIO se desarrolla por INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo), en alianza estratégica con el Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla (España). El programa contempla un amplio conjunto de actividades diseñadas para apoyar al profesorado principiante que adelante describimos. INDUCTIO se fundamenta en una visión constructivista y conexionista de la formación docente (Marcelo & Vaillant, 2009; Vaillant & Marcelo, 2015). Además asume los principios de la autoformación y el desarrollo profesional docente basado en la evidencia. Coherente con esta visión, el programa plantea un amplio conjunto de experiencias de aprendizaje que pueden facilitar en los docentes principiantes una inducción de calidad en la docencia.

149

3. ¿QUÉ APORTA EL PROGRAMA INDUCTIO AL PROFESORADO PRINCIPIANTE?

El programa INDUCTIO proporciona a los docentes principiantes:

- Acceso al conocimiento, experiencia de un mentor.
- Apoyo y acompañamiento por parte de un mentor a lo largo del primer año de docencia.

- Mejora de la situación personal y profesional reduciendo el estrés producido por las primeras experiencias de enseñanza.
- Apoyo para ser mejor docente, mejorar la autoestima y la confianza en sí mismo.
- Reducir el aprendizaje por ensayo y error y acelerar el desarrollo profesional del profesorado principiante.
- Acompañamiento en los primeros años para una inducción de calidad en la carrera docente.
- Una mejor integración en la cultura de la escuela donde labora.
- Oportunidades para aprender y reflexionar sobre la enseñanza, con el apoyo del mentor.
- Integración en una cultura de colaboración con otros docentes mediante la participación en círculos de aprendizaje.
- Incrementar las posibilidades de mantenimiento en la enseñanza.

150

4. ¿QUÉ PROFESORES PARTICIPAN?

Actualmente están participando activamente en INDUCTIO 345 profesores principiantes y 43 mentores. Del total de los principiantes participantes en el programa, el 85% son mujeres y el 15% hombres. En cuanto a la edad de los docentes principiantes participantes activos en el programa, un 34% de ellos tienen edades comprendidas entre 21 y 30 años; un 28% de los docentes tienen entre 31 y 45 años; y por último, el 38% restante de ellos tienen edades comprendidas entre 46 y 53 años. Estos datos demuestran que la mayor parte de los docentes seleccionados para ser acompañados por los mentores tienen una edad comprendida entre 21 y 45 años, siendo un dato también relevante el hecho de que haya muchos de ellos que se acaban de iniciar en la docencia y tienen edades avanzadas (hablamos de más de 46 años).



Los niveles educativos en los que los docentes participantes en el programa de inducción imparten docencia son inicial, básico y medio. Los porcentajes en los que se reparten son los siguientes: En el nivel inicial, un 15% de los principiantes imparten docencia; un 76% en el nivel básico y un 9% en el nivel medio. Con estos datos podemos determinar que la mayoría de los docentes que conforman este programa y que están recibiendo el acompañamiento de sus mentores y mentoras se encuentran desarrollando su labor profesional como docente en el nivel básico de enseñanza, quedando un porcentaje pequeño de ellos en la docencia de nivel medio.

Con respecto al tiempo que llevan como docentes, es decir, años de experiencia en la profesión educativa, más del 68% de los participantes en el Programa llevan menos de un año como docentes; el 15% tiene entre uno y dos años de experiencia laboral en la escuela, y el 17% restante tiene más de dos años de experiencia acumulada en el campo educativo y como docente. Con estos datos podemos determinar que la mayoría de los docentes principiantes del programa están recién iniciándose en su carrera profesional, teniendo como experiencia un año o menos en la docencia.

Con respecto a la clase social de las familias y estudiantes a los que enseñan los docentes principiantes, las variables podían ser: clase muy baja, baja, media y alta. Tan solo el 0,8% de los principiantes señalan la clase alta como la característica social de las familias y sus estudiantes. En cambio, un 73,6% de ellos caracterizan como muy baja o baja la clase social de las familias de sus estudiantes (22,6% y 51% respectivamente). Por otro lado, la clase media como parámetro social de las familias es señalada por el 25,6% de los docentes. De estos datos extraemos la idea generalizada de la procedencia y nivel social familiar bajo y/o muy bajo de los estudiantes que tienen en sus salones.

Para describir el dato al respecto de las horas semanales que dedican los docentes principiantes con sus estudiantes en la escuela hemos dividido los valores en tres grandes grupos: entre 5 y 25 horas semanales; entre 26 y 47 horas; y más de 48 horas de trabajo en la escuela semanal con los niños y niñas. Los porcentajes se reparten de la siguiente forma: un 27% de los docentes dedica entre 5 y 25 horas semanales; un 0,7% más de 48 horas; y la mayoría de ellos dedica entre 26 y 47 horas a la semana al trabajo con los estudiantes, es decir, un 66% de los docentes principiantes tiene un trabajo diario que oscila entre cinco y 9 horas de labor profesional docente.

El 38% de los docentes principiantes imparten docencia a un conjunto de alumnos de no más de veinticinco, tratándose por tanto de un trabajo relativamente cómodo a la hora de enseñar a los niños, sin que ello suponga un sobre-esfuerzo derivado de trabajar con sobre-población en el salón de clase. Por el contrario, el 62% de los docentes tienen que enseñar en salones con hasta cincuenta estudiantes en total, con lo que el tema de sobre-población conlleva.

Por último, con respecto a los principales problemas con los que se encuentra el principiante en su día a día como docente, establecimos varias temáticas que consideramos problemáticas tras la revisión de literatura e investigaciones al respecto. Las temáticas, así como el porcentaje de docentes que la han señalado como problemáticas con las que se han encontrado en su día a día son las que se describen a continuación.

La preocupación mayor así como el problema más destacado por los docentes es la insuficiencia de materiales (un 51% de ellos), seguido del 49% de los docentes que considera un problema el mantenimiento de la disciplina en el aula. El dar respuesta a las diferencias individuales de sus estudiantes (26%), así como las relaciones con las familias (30%) son temas preocupantes para ellos también. La motivación de los estudiantes (30%); la planificación de las clases (18%); no disponer de tiempo libre personal (21%); la cantidad de estudiantes por aula (20%); los aportes de las familias al centro y a sus hijos/as (33%); el contexto cultural y social (24%); el trabajar con estudiantes con diferencias y/o necesidades especiales o de diferentes orígenes (33%); así como el trabajo excesivo, es decir, la sobre carga laboral (18%), conforman las preocupaciones y problemas más expresados y argumentados por la mayoría de los principiantes participantes en el Programa.

152

Por el contrario, hay algunos temas que, aunque también son preocupantes y conforman problemas de su quehacer diario como profesionales educativos, son menos profundos o crean menos incertidumbres o problemáticas. Estos son: organizar el trabajo del aula (9%); la relación con los colegas (2%); la evaluación de los estudiantes (11%); el conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro (4%); el conocimiento de la materia (7%); la cantidad de trabajo administrativo y burocrático (2%); la relación con el director/a del centro (2%); remuneración (4%); valoración social de la profesión y de la labor docente (7%); así como el clima laboral (7%).

5. LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA INDUCTIVO

Los programas de inducción que se vienen implementando en la mayoría de los países incluyen una más o menos amplia variedad de programas y estrategias formativas que pretenden dar respuesta a las necesidades del profesorado principiante. Según el informe TALIS (2013), sólo el 22,3% de los países participantes en ese estudio cuentan con programas formales de inducción. El componente más destacado de los programas de inducción es la figura del mentor, junto con reuniones con el equipo directivo. Otros componentes son: cursos, talleres, participación en redes, revisión por pares, etc.

En INDUCTIO hemos introducido los componentes que la investigación ha demostrado como más exitosos para el desarrollo profesional docente. La siguiente figura plantea un conjunto de experiencias de aprendizaje dirigidas a facilitar la inducción de calidad del profesorado principiante. El programa consta de Actividades formativas al interior de la escuela y fuera de ellas. Las actividades al interior de la escuela toman en consideración la necesidad de que las escuelas, todas las escuelas, elaboren un plan de acogida para los nuevos profesores, tal como se ha definido anteriormente. Además, y éste es un elemento fundamental del programa, se establece la necesidad de desarrollar ciclos de análisis y mejora de la práctica que los profesores principiantes desarrollan junto con sus profesores mentores.



Al exterior de la escuela, se realizan un conjunto de actividades formativas formales, como son la realización de seminarios formativos dirigidos a promover un mayor conocimiento acerca de los aspectos didácticos y organizativos de la función docente, que representan problemas para la inducción del profesorado principiante. Junto a estos seminarios, proponemos la organización de actividades no formales que denominamos Círculos de Aprendizaje, a través de los cuales los profesores principiantes comparten, reflexionan e intercambian

experiencias con otros docentes principiantes y experimentados. Por otra parte, a lo largo de todo el programa, los participantes van a disponer del Portal de Recursos Digitales para la Docencia que les ofrecerá recursos y herramientas para aprender en los espacios virtuales.

Para que un programa de estas características tenga éxito se requiere un continuo monitoreo y evaluación. Ello significa que existe un modelo de evaluación de programa que va recabando y analizando información a partir de diferentes fuentes de información (cuestionarios, entrevistas, grupos focales, observaciones) y de diferentes informantes (profesores principiantes, mentores, directores de escuela, formadores) para poder tomar decisiones para la mejora del programa en años sucesivos.

6. EL PROGRAMA INDUCTIO CONSTA DE UNA VARIEDAD DE COMPONENTES FORMATIVOS:

6.1 MENTORÍA

154

Si algo caracteriza e identifica a los programas de inducción es la figura del mentor (Marcelo, 2009). El mentor, al que diferentes programas se refieren también como acompañante, tutor, coach, formador, representa el compromiso del sistema educativo para con los nuevos docentes, basándose en la idea de que la experiencia acumulada y reflexionada puede servir para orientar al nuevo docente (Alen & Sardi, 2009b, Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Sundli, 2007). La figura del mentor y su encaje en la inducción de los profesores principiantes, al igual que ocurre en muchos aspectos de la educación, puede analizarse desde diferentes miradas y como establecen Kemmis et al. (2014) "*se utiliza de forma diferente y con diferentes propósitos.*" (p. 155).

El proceso de convertirse en mentor no es fácil. Los mentores atraviesan por dilemas a los que Orland-Barak y Yinon (2005) se refería en el título de un artículo: a veces experto, a veces principiante. En una reciente revisión, Aspfors y Fransson (2015) se referían a diferentes dimensiones que afectan la organización de los programas de formación de mentores. Las variables de contexto vienen a mostrar que hay algunos aspectos relativos a la consideración del trabajo del mentor y su inserción en el sistema educativo, que determinan las posibilidades de éxito del programa.

Tomando en consideración la experiencia de los coordinadores del programa INDUCTIO, así como las experiencias llevadas a cabo a nivel internacional en relación con los programas de inducción, propusimos incluir la figura del mentor como un elemento estructural del programa. Los mentores que trabajan para el programa INDUCTIO han sido seleccionados de entre profesores con amplia y valorada experiencia docente, que venían desempeñando la función de coordinadores pedagógicos de centros educativos. Estos coordinadores han recibido exención total o parcial de sus funciones como coordinadores para poder desempeñar su trabajo como mentores. A estos mentores se añade un pequeño número de profesores del ISFODOSU (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña) que están también desarrollando actividades de mentoría en el programa.

El número de profesores principiantes asignados a cada mentor es variable dependiendo de la disponibilidad del mentor, no siendo mayor de 10 docentes principiantes los que tiene asignados.

Una de las tareas principales de los mentores es el acompañamiento a los docentes principiantes en las escuelas y las aulas. Para ello, cada profesor mentor realiza al menos dos visitas mensuales a cada uno de los docentes principiantes. Estas son visitas en las que los mentores acceden al aula del docente principiante, les observa enseñando, participa en sus clases si es necesario, demostrando su práctica docente, y posteriormente al finalizar la clase se reúne con el profesor principiante para analizar y revisar la clase que ha desarrollado.

El trabajo del mentor está siendo de vital importancia para el desarrollo del programa INDUCTIO. Dada la dispersión geográfica de las escuelas en las que se sitúan los profesores principiantes, a menudo los mentores han de realizar largas jornadas para visitar y acompañar a sus profesores principiantes.

Los docentes principiantes y sus mentores, concretan los objetivos de avance del proceso de acompañamiento concretando Planes de mejora que sirven para establecer las metas a corto plazo que se pretenden conseguir. Como más adelante describiremos, INDUCTIO cuenta con una aplicación informática diseñada específicamente para este proyecto que facilita la creación y seguimiento de estos planes de mejora.

Para el desempeño de la función mentora, los mentores participaron en una acción formativa siguiendo la modalidad “b-learning”. Durante el mes de julio de 2015 participaron en un seminario presencial en el que recibieron formación para facilitar la adquisición de competencias básicas para su trabajo como mentores. Esta formación presencial se continuó con el trabajo en la plataforma virtual online. Esta formación tiene una continuidad a lo largo de todo el curso 2015-16.

Para el seguimiento y coordinación del trabajo de los mentores, cada dos meses, el equipo de coordinación de INDUCTIO celebra reuniones presenciales con los equipos de mentores, recorriendo las diferentes regionales del país y tomando contacto directo con las necesidades y circunstancias concretas del proyecto. Gracias a la aplicación informática que da soporte a INDUCTIO, existe una comunicación constante a través de los foros, correos, así como por mensajería instantánea (WhatsApp). Para facilitar el trabajo de mentores y principiantes, el Ministerio de Educación, por mediación del INAFOCAM proporcionó a cada participante en el programa (mentores y principiantes) una laptop.

156

Del total de mentores participantes en el programa, el 90% son mujeres y el 10% hombres. Con respecto a los principiantes, la tendencia es muy parecida, alcanzando el de mujeres participantes en el programa el 85% y los hombres el 15% restante.

Con respecto a su procedencia geográfica, tenemos representación de todo el país, siendo dieciocho las regionales implicadas en el programa, cada una de ellas con varios mentores; y docentes noveles repartidos por los distritos de cada una esas regionales. Es por ello, que le estamos dando respuesta y abarcando a gran parte de la geografía de la República Dominicana, con mentores y docentes repartidos por regionales y distritos.

La franja de edad mayoritaria entre los mentores y mentoras comprende dos rangos: entre 36 y 40 años; y más de 45 años. Los datos específicos de cada uno de los rangos son los siguientes: el 7% de los mentores tienen edades comprendidas entre 26 y 30 años; el 15% tienen entre 31 y 35 años; el 32% de los mentores está entre los 36 y los 40 años; el 22% tiene edades entre 42 y 45 años; y por último, el 24% de los mentores con edades superiores a los 45 años. Con estos datos anteriormente descritos podemos decir que la mayoría de los mentores que están participando en el Programa tienen una edad superior a los 36 años. Este hecho está estrechamente relacionado con

los años de experiencia docente y de coordinación necesarios para poder afrontar el reto de acompañar a docentes noveles en los primeros momentos de su ejercicio profesional.

En relación al tiempo que llevan en el ámbito educativo, es decir, a la experiencia como coordinadores o docentes de centros, tan solo el 5% de los mentores llevan menos de cinco años; entre cinco y diez años de experiencia un total del 26% de ellos; un 30% lleva entre 11 y 15 años; un 24% entre 16 y 20 años; un 4% entre 21 y 25 años; y un 11% de los mentores tienen una experiencia de más de 25 años en el campo educativo.

De este análisis con respecto a los años de experiencia como docentes y/o coordinadores, podemos decir que un tanto por ciento considerable tiene como mínimo una experiencia de al menos 11 años, teniendo un porcentaje muy pequeño de mentores con experiencia menor de 5 años.

En cuanto al nivel educativo con el que cuentan los mentores encargados del acompañamiento y seguimiento de los 345 profesores noveles, los datos son los siguientes: el 57% de los mentores tienen una formación de Maestría, el 16% de Especialidad y el 27% restante cuenta con una formación de Licenciatura. Estos datos son muy significativos, al igual que la experiencia docente acumulada, ya que nos permite observar cómo la mayoría de los mentores que participan en el programa, cuentan como mínimo con una Licenciatura y Especialidad y la otra mitad de ellos están formados a nivel de Maestría en ámbitos educacionales como por ejemplo: atención a la diversidad, Matemáticas, Dirección y Gestión de Centros, Filosofías, Prácticas Docentes, Formación de Formadores, etc.

6.2 SEMINARIOS FORMATIVOS PRESENCIALES Y ONLINE

Como complemento a la tarea de acompañamiento que los mentores están ofreciendo a los profesores principiantes, INDUCTIO ofrece al profesorado principiante un conjunto de seminarios formativos sobre temáticas que se observan necesarias para el profesorado principiante. Estas temáticas surgen a partir del diagnóstico que realizan los mentores sobre las necesidades formativas de los docentes principiantes. Estos seminarios formativos se desarrollan en la modalidad presencial y online. Para ello, cada profesor principiante tiene acceso al espacio INDUCTIO en el que cuenta con un acceso al Aula Virtual del programa.

El Primer seminario del programa INDUCTIO se celebró en el mes de septiembre y en él participaron la totalidad de profesores principiantes y sus mentores. Las temáticas que se abordaron en el seminario fueron: Ser docente en la República Dominicana, Disciplina y ambiente de aula, Atención a la diversidad y Planificación didáctica. A lo largo del programa se han desarrollado dos seminarios más en los meses de enero y junio de 2016.

Siguiendo la estrategia formativa “b-learning”, los seminarios formativos tienen una instancia presencial y otra online. Así, la plataforma virtual de INDUCTIO facilita la formación continua a distancia gracias a la disponibilidad de herramientas de comunicación como los foros, blogs, correo electrónico.

Para facilitar el trabajo de mentores y principiantes, el Ministerio de Educación, por mediación del INAFOCAM proporcionó a cada participante en el programa (mentores y principiantes) una laptop.

6.3 CÍRCULOS DE APRENDIZAJE:

158

El programa INDUCTIO plantea ofrecer al profesorado principiante una amplia variedad de experiencias formativas que enriquezcan las oportunidades de formación del profesorado principiante. Para ello, además de contar con el apoyo del mentor, hemos introducido el concepto de “círculos de aprendizaje”.

Los círculos de aprendizaje se presentan como un escenario informal de reflexión y análisis de problemáticas específicas de docentes principiantes. Son espacios para compartir experiencias, intercambiar aprendizajes y reflexionar de forma colaborativa. Son espacios en los que se analizan videos de buenas prácticas de docentes enseñando, así como videos de los propios docentes principiantes. También se desarrollan en estos seminarios la estrategia de diseño y enseñanza entre iguales. Estos círculos de aprendizaje son coordinados y dinamizados por al menos un mentor. Se realizan al menos un círculo de aprendizaje al mes, aunque en la mayoría de los casos son más los que se organizan, en el que participa el grupo de profesores principiantes a él asignado junto con su mentor correspondiente.

Algunas de las temáticas abordadas en los círculos de aprendizajes ya realizados entre los mentores y sus correspondientes docentes principiantes son las que a continuación se detallan: los diseños curriculares, las planificaciones docentes, la gestión del tiempo en el aula, la resolución de conflictos o posibles

situaciones sobrevenidas, el mejoramiento de las relaciones con las familias de los estudiantes, la implementación de la planificación de aula, el diseño de materiales didácticos así como la socialización de dificultades, limitaciones y retos de mejora, entre otras temáticas.

Las actividades que han desarrollado son: demostraciones de prácticas docentes, análisis de grabaciones de videos, planificaciones curriculares, invitación a especialistas y reuniones-taller a través de la plataforma del Programa.



Evidencia fotográfica de grupo de docentes principiantes reunidos en un círculo de aprendizaje diseñando su planificación curricular bajo la supervisión y acompañamiento de su mentor.

159

Algunos comentarios en los que los mentores muestran sus experiencias del trabajo con sus principiantes en los círculos de aprendizaje:

“Fue una experiencia muy significativa y bonita. Ellas no tienen experiencia y necesitan a alguien que les ayude, que les oriente y les guíe en qué hacer cuando tienen un problema.”

“Un espacio que aprovechamos para socializar los intereses, las motivaciones, los problemas y las soluciones.”

“Socializamos las actividades que están trabajando con sus estudiantes. Escribimos los aspectos que nos plantean desafíos y debatimos entre todos para plantear alternativas.”

6.4 PORTAL DE RECURSOS DIGITALES PARA DOCENTES PRINCIPIANTES

El programa INDUCTIO asume los principios del aprendizaje conectivista. Por ello hace un uso intensivo de las tecnologías como soporte para la comunicación, interacción, apoyo y aprendizaje. INDUCTIO ha desarrollado un portal en internet (<http://inductio.org>) que cuenta con un espacio abierto y público

y un espacio privado para el acceso del profesorado principiante y mentores. El espacio abierto cuenta con un Fondo de conocimiento que ofrece al profesorado principiante una amplia variedad de recursos y herramientas para el aprendizaje de los profesores. Consta de los siguientes componentes: red social para docentes principiantes; foros de discusión; acceso a docentes expertos; materiales didácticos; ejemplos de buenas prácticas docentes; portafolio de aprendizaje; contenidos digitales, etc.

En el espacio privado de INDUCTIO se ofrece al profesorado principiante y a los mentores las siguientes herramientas:

160



Los círculos de aprendizaje son los cuentos en los que cada mentor se reúne con todos los profesores principiantes que tiene asignados. Los círculos de aprendizaje son una ocasión para reflexionar conjuntamente sobre la enseñanza y sus posibilidades de mejora. Los círculos deben de estar preparados con antelación por parte del profesor mentor y los principiantes, acordando fechas y temáticas. En este espacio los mentores y principiantes pueden redactar el informe de cada círculo desarrollado.

Los mentores están trabajando con esta herramienta al menos una vez a la semana, citándose con sus principiantes y socializando temáticas problemáticas, intereses, buscando alternativas a imprevistos, dificultades, etc.

Tal y como observamos en esta imagen, docentes principiantes trabajan con sus computadoras sobre la plataforma y portal de INDUCTIO, siempre bajo el apoyo y orientación de su mentor. Tanto principiantes como mentores señalan la importancia de esta herramienta para estandarizar apoyos y reuniones, señalando dificultades y anotando descripciones sobre cómo actuar según el tema trabajado, por ejemplo:

“Nosotros cuando nos reunimos a socializar lo hacemos con las computadoras. Así vamos anotando en el Portal los temas trabajados y los intereses sobre los que hablamos. Así queda constancia de todo ello.”

En estas imágenes comprobamos el apoyo y asesoramiento personalizado que los mentores y mentoras ofrecen a los docentes noveles en sus centros educativos. Los círculos de aprendizaje suelen desarrollarse en los centros educativos, pero también ha habido ocasiones en las que las reuniones se han celebrado en el hogar de los mentores. *“Nos reunimos en mi casa porque en los centros no había posibilidad de hacer uso de internet. En mi vivienda pudimos trabajar con el portal de INDUCTIO y con esta herramienta de manera cómoda”.*



En este espacio se da acceso al Aula virtual que se desarrolla en la plataforma Moodle y que ofrece contenidos formativos online para el profesorado principiante así como para los mentores.

161

En las siguientes imágenes podemos observar los diferentes apartados de los que consta esta formación.

Los principiantes y mentores, al acceder con su clave y usuario visualizan la pantalla anterior incluida como imagen. En ella clickean según sean principiantes o mentores.

En el aula de formación para mentores encuentran esta plataforma:

Módulo 1. Estándar 1. El profesorado principiante y el aprendizaje de los estudiantes

Las mentoras ayudan a los docentes principiantes a establecer buenas relaciones con todos sus estudiantes, sus padres o tutores y con la comunidad a través de prácticas reflexivas en acciones de equidad y diversidad. Elementos claves del estándar son: favorecer las relaciones con los estudiantes, familia, pares y comunidad, promover y respetar la diversidad, crear ambientes de clases que fomenten el aprendizaje y atender a alumnado con todo tipo de necesidades de aprendizaje.

El profesorado principiante

- Accede a los Contenidos
- Temas del Módulo 1
- Curs
- Bozón de actividades 1
- Foro del módulo 1

(2) nuevos mensajes
Ir a mensajes - Iniciar

Para cada uno de los módulos de aprendizaje, de los cinco que hay en total, los mentores disponen de los siguientes apartados: contenidos, descripción de la tarea, casos prácticos, buzón para el envío de la tarea y un foro específico de este bloque o módulo temático.

En el aula de formación los principiantes encuentran esta plataforma:



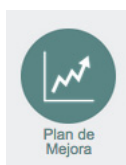
Para cada uno de los bloques, cuatro en total por el momento, los docentes disponen de las siguientes herramientas de aprendizaje: contenidos, foros, tareas a realizar con plantilla para su elaboración y buzón de actividades para facilitar el envío de las mismas.

162

Algunas de las consultas y comentarios compartidos por mentores y principiantes giran todos en torno a la idea de localización y ubicación de archivos, recursos, carpetas, etc. Una vez transcurrió el periodo de asimilación con el uso de la plataforma las dudas fueron menores y ya casi inexistentes. Un ejemplo de ello son comentarios en el inicio del curso, ahora no existen entradas en el foro al respecto.

“Necesito me expliquen cómo puedo encontrar los contenidos y tareas a realizar después de haber completado mi perfil.”

Por lo general los principiantes trabajan muy bien con la plataforma, siendo una herramienta útil y eficaz para aprender y formarse en permanente contacto con los Profesores del Programa así como con sus mentores y mentoras.



La herramienta Plan de Mejora va a ayudar al profesorado principiante a establecer sus propias metas y objetivos a lo largo del primer año de enseñanza. A través de esta herramienta, el profesor principiante establecerá los siguientes elementos de cada Plan de Mejora: acciones a desarrollar, plazo de ejecución,

apoyos y recursos necesarios, logros obtenidos, etc. El Plan de mejora será una herramienta que permitirá al mentor ir siguiendo los progresos de cada uno de los profesores principiantes: *“Trabajo el plan de mejora desde mi casa en la plataforma. Mi mentora desde su casa me lo corrige y da sugerencias. Luego yo las veo en mi computadora”*.

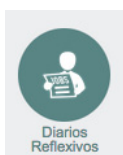
Identificación del trabajo	
Nombre persona autora	Ana Iris Pérez De Los Santos
Tipo de trabajo	Plan de mejora
Título	Trabajo en equipo

Objetivo: Lograr que mis estudiantes aprendan a trabajar en equipo.

Acciones	Plazo	Apoyos y recursos necesarios	Logros	Comentarios adicionales
Mostrar videos donde se vean los beneficios que se pueden obtener cuando se trabaja en equipo.	Del 2 al 6 de octubre.	Proyector, laptop.	Aprender a trabajar en equipo y saber que cada uno es importante para lograr sus objetivos.	
Dar fichas de diferentes colores a todos los/as estudiantes, luego se agruparan de acuerdo al color que tengan.	Del 9 al 11 de octubre.	Fichas de colores.	Trabajar con todos sus compañeros/as.	
Realizar un juego divertido en donde se agrupen de acuerdo al tipo de zapato que lleven, correas, color de mochila, entre otros.	Del 12 al 13 de octubre.	Silvato.	Relacionarse con sus compañeros/as para lograr un objetivo.	

Comentar

163



El Diario reflexivo es una herramienta que ponemos a disposición del profesorado principiante para apoyar su proceso de reflexión sobre la experiencia del periodo de inducción. El diario del profesor es un recurso metodológico donde el docente realiza observaciones, entrevistas, describe lo que ocurre en clases, los materiales que utiliza, etc. Los diarios ayudan a rescatar los puntos débiles y fuertes de la práctica educativa del docente, por medio de ellos puede reflexionar sobre la práctica, ser crítico, desarrollar competencias y mejorar su práctica. Los diarios ayudan a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo de su práctica, con ello pueden mejorarla: *“En el diario anoto mi preocupación de ese día. Cómo trabajo con mis estudiantes en el aula y mi mentora lo lee y me escribe o comenta o me llama y lo hablamos.”*



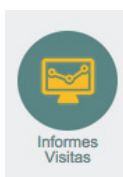
El Fondo de conocimiento es un banco de recursos específicamente diseñado para el apoyo al profesorado principiante. Se incluyen videos, artículos, libros, experiencias didácticas, consejos, etc. Útiles para los docentes principiantes y los profesores mentores.

“Es muy motivador el vernos en un vídeo con fotografías de nuestros encuentros.”

“Casi todos los archivos los copio a mi computadora para enviarlas a compañeras de mi centro que no participan en el programa pero que están muy interesadas en que yo les envíe libros, artículos, videos de INDUCTIO”.



164



A lo largo del programa de inducción los mentores van a realizar un determinado número de visitas a las aulas de los profesores principiantes participantes en el proyecto. Cada visita deberá ser planificada con antelación, estableciendo la fecha, así como el objetivo. Para ello será de utilidad la herramienta Plan de Mejora.

En la visita, el mentor se reúne con el profesor principiante, puede observarle mientras enseña y analizan conjuntamente la enseñanza. Al finalizar, tanto el mentor como el profesor principiante deben de redactar un INFORME DE VISITA, que dé cuenta de las actividades desarrolladas: *“Yo me planifico con los principiantes y hacemos cronograma de visitas para estar al día de todas las tareas que tenemos que hacer.”*, *“Mis principiantes los controlo haciendo registro de lo que hago con ellas. Anoto cuando las visito, lo que hacemos y lo que planeamos hacer en la siguiente semana o visita o reunión.”*



Esta herramienta da acceso a un espacio en el que todos los profesores principiantes pueden interactuar con su mentor y entre ellos.

En este espacio de los Foros, los mentores comparten su interés con las experiencias narradas por todos los principiantes, ya que éstos contaron con un espacio de reflexión presencial para compartir preocupaciones y necesidades. Después los mentores han comentado en los Foros lo que les ha aportado e enriquecido esta experiencia. También los principiantes han leído estas cuestiones y han respondido a sus dudas, intereses, preocupaciones, etc. La finalidad de ello es que los principiantes traigan al foro sus dudas y experiencias en el aula directamente, y así los mentores pueden aconsejar, apoyar, asesorar, orientar, etc., de manera instantánea: *“Me sentí orgullosa al ver a maestros principiantes narrar sus experiencias de su labor como docente, es una gran satisfacción el compartir experiencias nuevas y saber que ellos han aprendido a desenvolverse en su vida profesional.”*

Por último, INDUCTIO proporciona al profesorado principiante la herramienta Autoevaluación, mediante la cual podrá realizar su valoración personal en relación con el nivel de logro sobre los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente correspondientes al periodo de inducción.

7. CONCLUSIONES

Aunque el programa INDUCTIO tiene un año de existencia, ya podemos constatar los efectos positivos que está teniendo en la dinamización del profesorado principiante participante en el programa, así como de los mentores y mentoras. Hemos de destacar el enorme esfuerzo que están desarrollando las mentoras y mentores que han de desplazarse a veces a grandes distancias, con medios de transporte no muy eficientes, para poder visitar a los profesores principiantes que se encuentran en escuelas alejadas. Mentores que se reúnen sábado o domingo en sus propias viviendas, junto con los profesores principiantes, para enseñarles el manejo de la plataforma tecnológica, ya que en los centros educativos no hay acceso a internet. Dificultades que tienen que ver también con la ausencia o escasez de medios materiales así como conexión a internet en las escuelas, lo que dificulta su trabajo con los docentes cuando trabajan con su laptop en los talleres, círculos de aprendizajes o seminarios.

Pero estas dificultades no se perciben como una barrera para los mentores sino que están suponiendo desde su percepción, una oportunidad de contribuir al desarrollo de su país. El programa está suponiendo además un valor añadido para las escuelas. En la mayoría de los casos los directores escolares han acogido muy favorablemente la presencia de los mentores. Tan es así, que algunos directores han pedido a las mentoras que realicen actividades formativas también para el resto del profesorado de la escuela: *“Me contactó la Directora del Centro Educativo de una de mis principiantes para que fuera al Centro a impartir un taller de orientación en el diseño de la planificación curricular. Accedí muy gustosamente ya que creo que nuestra función como mentores no alcanza límites, estamos para lo que necesiten para mejorar la educación de mi país.” “Me siento orgullosa de que profesores de uno de los Centros me soliciten ayuda y orientación en cómo gestionar las clases, el comportamiento de sus niños. Yo les facilito recursos del Fondo de Conocimiento de INDUCTIO, también vídeos y demostraciones trabajados en las sesiones formativas con los facilitadores”.*

166

En relación con el profesorado principiante, la dificultad más reseñada tiene que ver con la falta de conectividad a Internet en sus centros educativos así como la falta de material tecnológico (esta deficiencia inicial se ha solventado con la entrega de una laptop a cada mentor y principiante). Del mismo modo, y a la par de que acabamos de señalar, los docentes principiantes solicitan una formación específica en medios, estrategias y herramientas tecnológicas, ya que a muchos de ellos les resulta un obstáculo el uso del Portal por el simple hecho de no conocer el manejo básico de una computadora, por ejemplo de la creación de documentos en Word o visualizar vídeos en YouTube.

Tanto los mentores como los principiantes, en su totalidad, destacan la oportunidad e importancia de participar activamente en INDUCTIO por contribuir a su crecimiento, no solo profesional del campo educativo, sino personalmente. Destacan también la implicación y compromiso necesario por y para la mejora de la calidad de la educación de su país, la República Dominicana.

BIBLIOGRAFÍA

- Alen, B., & Sardi, V. (2009a). *Iniciarse como docente en escuelas rurales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Alen, B., & Sardi, V. (2009b). *Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Alen, B., Alliaud, A., Hevia, R., Ramírez, J. y Castellano, R. (2014). *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay*, Montevideo, OEI.
- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 229-242. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Beca Infante, C. E. (2012). *Informe final de consultoría sobre políticas docentes en República Dominicana*. Santiago de Chile: OEI.
- Boerr Romero, I. (2011a). *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. Santiago de Chile: Santillana.
- Boerr Romero, I. (2011b). *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto*. Santiago de Chile: Santillana
- Cox, C., Beca, C. E., & Cerri, M. (2014). Docentes para una educación de calidad en América Latina: problemas y orientaciones políticas. En J. Díaz de la Torre (Ed.), *Realidades y Prospectiva Educativa* (pp. 41–92). México: SNTE.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & González, E. J. (2012). The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008. Organisation for Economic, Co-operation and Development (OECD). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Jordell, K. O. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teacher and Teacher Education*, 3(3), 165-177.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
- Marcelo, C. (2009). "Políticas de inserción a la docencia": de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-57). Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>

- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, 31(4), 557-579.
- PACTO NACIONAL PARA LA REFORMA EDUCATIVA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA (2014-2030). 1 de abril de 2014 Palacio Nacional Santo Domingo, República Dominicana.
- Robles Vásquez, H. V., Mendieta Melgar, G., Zendejas Frutos, L., Medrano Camacho, V., Errandonea, G., Luaces, M., & Peré, N. (2013). La formación en el desempeño de la docencia. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI) (Ed.), *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Metas Educativas 2021* (pp.155-224). Madrid. Recuperado de <http://www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf>
- Sundli, L. (2007). Mentoring—A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214.
- TALIS 2013. Results: An International Perspective on Teaching and Learning” The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)–2013 Results, París, OECD.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207–222.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: Un análisis de la formación inicial. En A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.39-68). Madrid: Narcea.

Agradecimientos

el proyecto INDUCTIO ha sido una iniciativa del INAFOCAM (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio) de la República Dominicana.

Mentores del programa INDUCTIO

Ana Josefa del Carmen Jimeno Duran; Ana Josefa Rondon; Antonio Alberto Delgado Olivo; Benita de la Cruz Marte; Bilda Valentín; Blendys Mesa Ruiz; Bona Alejandrina Guaba Reyes; Carlos Buret Montas ; Carmela Rafaela Lora Barto; Catalina Abreu Acosta; Cesalina Polanco Lora; Colasina Ortega Rodríguez; Damiana Pichardo; Denice Martínez Tejada; Efrin Melvin; Mateo Mateo; Elvira Rijo Nuñez; Eufemia Ogando Toribio; Eugenia Familia Terrero; Helan; Hidalgo Almonte; Henry David Abreu Domínguez; Johanny Mercedes Berroa; Josefina Medrano; Juan José Hurtado Santana; Juan López Arias; Juana Joceline Villalona Mejía; Jumeiris Ruiz Alcantara; Kenia Crusita Pujols Gómez de Colón; Ludy Ferreras Segura; Luz María Jimenez Terrero; Magnolia Carrasco; María Agustina Reynoso Cruz; María Dionisia Núñez; María Elegaria Guzmán; Milka Esther Alcántara Molina; Monsidalis Santana; Nikaulys Yaritza Melo Ortiz; Nulbia Villamán Santos; Pablo Espinosa; Rosanny Alejandrina Fermin Canela; Socorro Peña Solis; Susana Gómez Ulloa; Tomas Reyes Rubio Castro; Wanda Marina Román Santana; Yecetnia Licett Diaz Perez.

Escollos y desafíos de la educación ciudadana en escuelas rurales del caribe colombiano. Una etnografía de escuela

Obstacles and challenges of citizenship education in rural schools of the colombian caribbean. A school ethnography

Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda

Doctorando en Educación, Universidad de Salamanca, España

Resumen

En este trabajo se presentan resultados preliminares de una investigación centrada en interpretar y comprender los sentidos ético-políticos y pedagógicos de la educación ciudadana en tres instituciones educativas rurales del caribe colombiano. Dentro del enfoque cualitativo, se desarrolla una etnografía de escuela en la que se combinan diversas técnicas de recolección de información tales como la observación participante, la entrevista individual semiestructurada, el grupo focal, la cartografía social y pedagógica, el grupo de discusión y la revisión de documentos institucionales. Los hallazgos del estudio demuestran que: a. el modelo de democracia liberal que ha alcanzado hegemonía en occidente, presenta una profunda crisis en el medio rural, b. se requiere insistir desde la escuela en la formación de una ciudadanía rural participativa como mecanismo de empoderamiento de las comunidades campesinas en la intervención sobre lo público y resignificación del sistema democrático, c. las desigualdades de poder evidentes en la administración totalitaria que ejercen los rectores y en las prácticas pedagógicas autoritarias que aún siguen desarrollando algunos profesores rurales, desestimulan la construcción de una cultura democrática escolar y d. los estudiantes campesinos presentan serias dificultades en el ejercicio de su autonomía moral y política, lo que les impide comportarse como auténticos actores sociales y políticos.

Palabras clave: educación ciudadana; escuela rural; estudiantes campesinos; comunidades rurales y etnografía de escuela.

Abstract

This study shows preliminary results of a research focused on interpreting and understanding the ethical-political and pedagogical sense of citizenship education. The investigation was performed in three rural educational institutions of the Colombian Caribbean. By means of the qualitative approach was developed an ethnography of school, which various data collection techniques were used, such as, participant observation, semi-structured individual interviews, focus group, social and pedagogical cartography, group discussion and review of institutional documents. Accordingly the findings demonstrated that: a) the liberal democracy model has achieved hegemony in the West, it presents a deep crisis in rural areas, b) it is required from school to insist on the formation of a participatory rural citizenship as a means of empowering rural communities in the intervention on public, and redefinition of democracy system, c) power inequalities evident in the totalitarian administration exerted by rectors, and pedagogical practices authoritarian that are still developing some rural teachers, discourage the formation of a democratic school culture, and d) the peasants students have serious difficulties in the application of their moral and political autonomy, which inhibits them will behave like real social and political actors

Keywords: citizenship education; rural schools; rural students; rural communities and school ethnography

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de indagar por los sentidos ético-políticos y pedagógicos de la educación ciudadana en tres instituciones educativas rurales del caribe colombiano surgió de conformidad con dos niveles de análisis complementarios, uno epistemológico y otro empírico. En cuanto al primero, la revisión de antecedentes teóricos e investigativos, tanto en el campo de la educación ciudadana como en el de la escuela rural, demostró que si bien existen avances importantes y significativos en la ampliación y profundización del saber educativo en las dos líneas –sobre todo en la primera-, lo cierto es que son muy pocos los estudios que han abordado de manera articulada la pregunta por los sentidos de la educación ciudadana desde instituciones educativa pertenecientes al mundo campesino. Según lo reportan las fuentes consultadas, las tendencias y énfasis epistemológicos en los dos campos han transitado por temas diversos y paralelos de muy poco contacto, unido al hecho de que la escuela rural se ha convertido en un tema subsidiario dentro del amplio campo de la investigación educativa.

170

En lo relativo al nivel de análisis empírico, especialmente a partir de las percepciones de organizaciones eclesiales y civiles, las inquietudes expresadas por algunos líderes educativos del sector y las observaciones personales, se pudo percibir que las instituciones educativas rurales del caribe colombiano presentaban serias deficiencias en la formación de auténticos actores sociales y políticos y poco contribuían al empoderamiento político de las comunidades campesinas. Según lo reportaron los diferentes agentes, la escuela estimula en escasa medida la participación de los ciudadanos rurales en la resolución de los problemas públicos presentes en su ambiente inmediato, impulsa débilmente la construcción de organizaciones locales para exigir la restitución de derechos frente a las instituciones del Estado y poco concientiza al campesinado sobre la necesidad de ejercer posiciones más críticas frente a las prácticas de subordinación que promueven los conjuntos políticos y económicos dominantes.

Esta situación problemática y los dos niveles de análisis desde los cuales se justificó, evidenciaron la necesidad de realizar una investigación cualitativa de corte etnográfico, cuyo principal objetivo radicara en interpretar y comprender, desde la percepción de los diferentes actores educativos y las dinámicas de lo cotidiano en la escuela, los sentidos ético-políticos y pedagógicos relacionados con la educación ciudadana para la construcción de comunidades democráticas en tres instituciones educativas rurales del caribe colombiano. En parte, se

buscaba que los resultados pudieran contribuir de manera significativa en la fundamentación y diseño de una propuesta pedagógica alternativa orientada a la educación ciudadana de estudiantes campesinos.

2. MARCO TEÓRICO

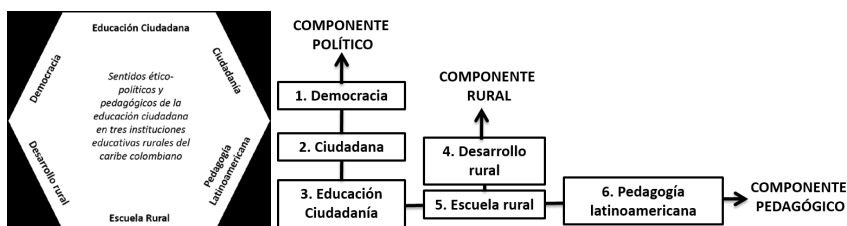
Según lo subraya Sandoval (1996) la revisión de literatura en la investigación cualitativa corre paralela al proceso de recolección de datos y a los análisis preliminares. Se emplea para ir depurando conceptualmente las categorías que van aflorando al realizar el análisis de la información generada y recogida en el transcurso del estudio. En parte, esto significa que la función principal de la teoría no es la creación de categorías apriorísticas de indagación, así como tampoco el establecimiento de hipótesis que demandan ser comprobadas o refutadas en el proceso de investigación, sino el apoyo documental que requiere la interpretación de las categorías emergente en el trabajo de campo desarrollado por el investigador (Taylor y Bogdan, 1996; Martínez, 2006 y Flick, 2007). En consecuencia, la construcción del marco teórico se adelanta a partir de una revisión sostenida y selectiva de la literatura en articulación con la producción y tratamiento de los datos empíricos, cuya estructuración definitiva coincide con la finalización del proceso de análisis y elaboración de resultados.

Sobre la base de las consideraciones que anteceden y teniendo en cuenta que el análisis de los datos empíricos no ha finalizado, el marco teórico provisional de la presente investigación se ha hilvanado a partir de tres componentes fundamentales, uno político, uno rural y uno pedagógico, los cuales articulan seis corrientes de pensamiento que se han juzgado necesarias en el proceso de documentación de la información recogida en el trabajo de campo: democracia, ciudadanía, educación ciudadana, desarrollo rural, escuela rural y pedagogía latinoamericana (ver figura 1). Al respecto, es importante recordar que dicha taxonomía obedece más a un criterio analítico que a un cuerpo teórico absoluto y cerrado.

En la primera parte se analizan los dos principales modelos democráticos del mundo occidental (clásico y liberal) y seguidamente se expone un panorama general sobre el estado de la democracia en América Latina y en Colombia. En la segunda parte se desarrollan algunas de las teorías existentes, tanto en la ciencia política como en la filosofía moral y política, en torno a la comprensión de la ciudadanía. En el tercer momento se examinan, desde una perspectiva

pedagógica, social y jurídica, algunos de los sentidos y significados de la educación para la ciudadanía democrática. En la cuarta parte se analizan los principales contenidos y debates de los modelos de desarrollo rural implementados en América Latina a partir de la segunda mitad del siglo XX y posteriormente se presenta un balance general sobre el estado actual del sector rural en la región. En el quinto apartado se reflexiona en torno a las principales problemáticas y desafíos que presenta la escuela rural tanto en Colombia como en América Latina. Finalmente, en el sexto aparte, se elabora una reflexión sobre los componentes fundamentales del pensamiento pedagógico latinoamericano en el entendido de que constituyen un marco fundamental para comprender el sentido de la atención educativa dirigida a la población campesina en la región.

FIGURA 1



Fuente: elaboración propia

3. MÉTODO

3.1 ENFOQUE CUALITATIVO

La investigación se desarrolla desde la lógica epistemológica del enfoque cualitativo cuya esencia estriba en la necesidad de interpretar y comprender los sentidos y significados que tiene el problema en estudio para los actores sociales que conforman las comunidades objeto de indagación. Según lo subrayan Sandoval (1996) y Tójar (2006) los estudios de corte cualitativo pretenden conocer la realidad sociocultural desde las perspectivas y marcos de referencia de los diferentes conjuntos humanos que la constituyen, esto significa, por un lado, que el investigador cualitativo suspende o se aparta temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones sobre el tema y, por otro, que los sentimientos, prejuicios, ideas y formas de valoración que poseen los actores son asumidos como elementos de análisis significativos para producir conocimiento. Si bien todos los puntos de vista sobre una determinada realidad son, en principio, de carácter individual, lo cierto es que el investigador cualitativo tiene la posibilidad de implementar todo tipo de estrategias de recolección y

análisis de información que le permitan abordar de manera objetiva el sentido subjetivo de la acción humana y captar los aspectos comunes a muchas personas y comunidades en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia (Schütz, 1995 y Sandoval, 1996).

3.2 ETNOGRAFÍA DE ESCUELA

Específicamente el planteamiento metodológico de la investigación corresponde a una etnografía de escuela que como tal ha requerido la presencia permanente y prolongada del investigador en tres instituciones educativas rurales del caribe colombiano con el fin de interpretar y comprender el mundo material y simbólico por medio del cual los diferentes actores educativos rurales (estudiantes, maestros, directivos y padres de familia) perciben, valoran y significan las prácticas, los discursos y la instituciones relacionadas con la democracia, el ejercicio ciudadano y la educación para la ciudadanía desde una perspectiva ético-política y pedagógica. De acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994) y Guber (2001), en contextos exóticos y apartados, donde los sujetos poseen cosmovisiones alejadas de la sociedad convencional, el único medio para acceder a los significados que ellos negocian e intercambian, es el contacto vivencial y profundo del investigador con la realidad objeto de indagación.

173

Si bien las etnografías de escuela se diferencian de otras prácticas etnográficas únicamente por la selección del contexto escolar como campo particular de investigación, lo cierto es que su metodología ofrece aportes significativos para interpretar y comprender realidades educativas poco conocidas tal como ocurren naturalmente y recuperando las visiones internas de los sujetos que las constituyen (Velazco y Díaz, 1997). Debido a sus intenciones epistemológicas, es un procedimiento especialmente útil para aportar nuevas lecturas e interpretaciones sobre la problemática educativa priorizando las voces de sujetos y comunidades que demasiado a menudo están ausentes (Celigueta y Solé, 2013). En parte, uno de sus principales objetivos es comunicar y hacer inteligible al mundo profesional las visiones internas y las estructuras mentales de los actores educativos en contextos específicos y los marcos socio-culturales dentro de los cuales ellos se desenvuelven, a fin de establecer límites viables para cualquier tipo de intervención y de orientar el diseño de propuestas que contribuyan a mejorar las prácticas educativas (Goetz y LeCompte, 1988).

3.3 POBLACIÓN

Las tres instituciones educativas¹ en las que se desarrolla el estudio están situadas en zonas rurales del caribe colombiano, específicamente en el departamento de Bolívar. Todas se caracterizan por la alta asistencia de estudiantes procedentes de diferentes caseríos y caminos verdales, así como por estar ubicadas en corregimientos dispersos y apartados de los cascos urbanos. La Institución número 1 está ubicada en un corregimiento de difícil acceso rodeado por cuerpos de agua cenagosos y tierras productivas, cuenta con 2 sedes, alrededor de 760 estudiantes, 32 profesores y 2 directivos. La institución número 2 se encuentra en un corregimiento localizado en la ribera del río Magdalena, se trata de una zona de difícil acceso caracterizada por tierras deprimidas altamente vulnerables a las inundaciones, cuenta con 2 sedes, aproximadamente 451 estudiantes, 24 profesores y un directivo. La institución número 3 se halla en un corregimiento ubicado a 70 kilómetros de navegación vía fluvial desde la cabecera municipal a la que pertenece, justo donde confluyen diferentes vertientes de los ríos Cauca y Magdalena, cuenta con 10 sedes, cerca de 1088 estudiantes, 47 profesores y 3 directivos.

174

3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Si bien es normal que el investigador etnográfico incursione en el terreno con unas categorías preliminares de indagación, lo cierto es que son sus vivencias y su capacidad de extrañamiento, las que le pueden indicar de mejor modo cuáles son los procedimientos, lugares, tiempos e informantes más adecuados para recoger la información que necesita (Goetz y LeCompte, 1988; Velasco y Díaz, 1997; Freire, 2002b y Celigueta y Solé, 2013). De acuerdo con este planteamiento, en el presente estudio se aplicaron los siguientes instrumentos de recolección de información:

- Observación participante sistemática de las diferentes escenas de la dinámica escolar relacionadas con los objetivos de la investigación, a fin de detectar y registrar en el diario de campo todo cuanto sucede, se dice y se hace y la manera como los diferentes actores educativos perciben dichos acontecimientos.
- 15 entrevistas individuales semiestructuradas con profesores de las tres instituciones, 9 con estudiantes y 3 con directivos.

¹ Se nombrarán como institución 1, institución 2 e institución 3 para salvaguardar su anonimato.

- 3 grupos focales con profesores de las tres instituciones y 3 con estudiantes
- 3 grupos de discusión con padres de familia.
- 9 talleres de cartografía social y pedagógica con estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo de las tres instituciones.
- Revisión de algunos documentos institucionales tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al Manual de Convivencia

3.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

De conformidad con la taxonomía presentada por Rodríguez., *et al* (1996) la información recogida en el trabajo de campo etnográfico se ha organizado a partir de cuatro tipos de triangulación: a. de informantes, porque se han destacado las percepciones de estudiantes, profesores, directivos y padres de familias, b. de instituciones, porque se ha hecho presencia etnográfica en tres instituciones educativas rurales distintas dentro de la misma región, c. de instrumentos, porque se ha levantado información a partir de cinco técnicas distintas (observación participante, grupo de discusión, entrevista semiestructurada, grupo focal, cartografía social y pedagógica y revisión documental) y d. de teorías, porque se han implementado hasta seis perspectivas diferentes para la documentación de los diferentes datos. En parte, esta forma de acercamiento a la realidad educativa ha contribuido a reducir la parcialización de las interpretaciones, a comparar, contrastar y validar los datos recogidos y a construir generalizaciones.

Específicamente, el análisis de las fuentes orales ha seguido la lógica del análisis crítico del discurso (ACD) que de acuerdo con Van Dijk (1999) es un tipo de procedimiento analítico sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos y ocasionalmente combatidos por los textos y el habla en el contexto social y político. En buena medida, esto ha requerido la identificación de expresiones modales, topoi, generalizaciones y especificaciones, así como la organización sistemática de la información en categorías analíticas de acuerdo con los principales énfasis discursivos planteados por los diferentes actores educativos participantes en el estudio. Igualmente se ha desarrollado una rigurosa discusión, por medio de categorías de contrastación, entre los hallazgos empíricos y el marco teórico establecido, así como un análisis pormenorizado entre los resultados de dicha discusión y los objetivos de la investigación.

4. RESULTADOS

Si bien el trabajo de campo se proyectó a partir de la escuela y de sus actores, lo cierto es que debido a la cercanía y estrecha relación de las instituciones educativas rurales seleccionadas con el medio circundante, fue necesario realizar una mirada a algunas dinámicas de la vida social y política más amplia. Esta decisión, propia del investigador a partir de sus primeros contactos con el campo, se juzgó pertinente ya que muchas de las situaciones que se presentaban en estas comunidades incidían directamente en la lógica de la experiencia escolar y determinaban sustancialmente la temática de indagación. Tener claridad sobre lo dicho, es necesario para entender la estructura de los hallazgos que se presentan a continuación.

4.1 CRISIS DE LA DEMOCRACIA LIBERAL EN EL MEDIO RURAL

De acuerdo con las observaciones realizadas, se detectó en las comunidades campesinas un alto grado de desilusión frente al desarrollo y los resultados de la democracia liberal en la región, en tanto no ha favorecido la construcción de un orden social más justo ni ha estimulado el mejoramiento de las condiciones de vida en los planos colectivo ni individual. En consecuencia, ha tomado fuerza la idea de que lo que significa vivir bien y mejor corresponde más a un tema de lo privado-doméstico que de lo público-colectivo, premisa sobre la cual se ha profundizado la cultura de la venta del voto, los favores políticos y los acuerdos amañados. Al respecto, uno de los padres de familia entrevistados subraya:

Hoy en día ningún político tiene programa para estas comunidades, el programa de ellos es traer la mochila con quince o veinte millones de pesos y dárselo a la gente para que comercien ese día, porque ese día es un comercio aquí [...] entonces ya los políticos no vienen como antes que se montaban en una tarima y se ponían a hablar de sus programas, de sus programas que tenían para las comunidades, hoy en día no se ve eso, hoy en día el político se encierra, por ejemplo, conmigo: te voy a dejar esto para que tú me negocies los votos, se encierra conmigo en la casa y el pueblo está esperando que yo le lleve la plata (IET-GDPF).

Debido a que el trabajo de campo coincidió con el tiempo de campaña y elecciones para la conformación de juntas administradoras locales en Colombia, se pudo detectar entre la población campesina un conjunto de prácticas electorales fraudulentas dentro de las que se destaca la tradicional venta del voto por una suma de dinero que regularmente se establece en el mercado, el intercambio del voto por materiales de construcción y la promesa de cierto número de votos a cambio de una vacante o un contrato de trabajo en el sector oficial.

En lo referente a esta última práctica, se halló con preocupación que la institución educativa rural es una de las entidades públicas que más se presta para el intercambio de votos por oportunidades de trabajo: los contratos del restaurante, de la limpieza, de la vigilancia, de la tienda y del transporte escolar, así como los cargos administrativos y el nombramiento provisional de profesores, son las figuras más apetecidas en este tipo de intercambios.

Es evidente entonces que los bienes sociales y políticos que motivaron la conquista del derecho al sufragio en el siglo XIX tales como la participación de la ciudadanía en la elección del Estado, el ejercicio de libertades positivas, la igualdad política, la reivindicación de un buen gobierno y el desarrollo humano y moral de la persona (Macpherson, 1982; Roquejo, 1990 y Held, 1991) han sido remplazados en estas comunidades por la manipulación del sistema democrático para el incremento de los beneficios materiales privados y la fragmentación de los intereses que determinan el destino colectivo.

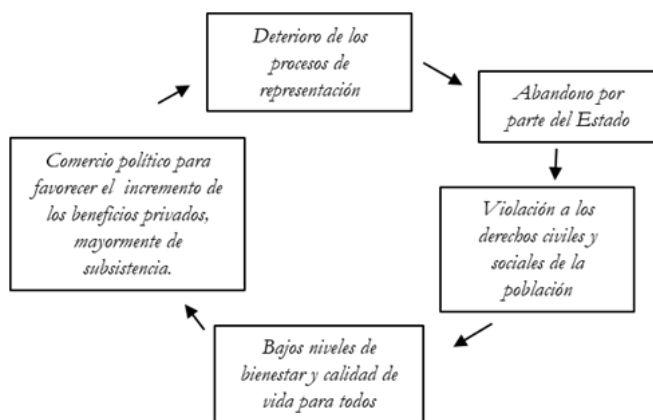
Ahora bien, tal como lo evidencia el último testimonio citado, es común observar en estas comunidades campañas políticas cimentadas sobre el intercambio económico individual, pero sin ningún tipo de contenido ni responsabilidad sobre lo público, lo que en buena medida evidencia un deterioro en los procesos de representación, determinando el subsiguiente abandono por parte del Estado y la constante violación a los derechos civiles y sociales de la población, así lo testifica uno de los directivos escolares entrevistados:

¿Cómo está este colegio? abandonado de la mano del Estado, ¿las carreteras?, abandonadas de la mano del Estado, ¿el campo de fútbol?, abandonadas de la mano del Estado. Usted cree que es factible que los pelaos jueguen en un campo como esos, una loma, un sube y baja... el puesto de salud pasa cerrado, aquí no llegan enfermeras, aquí no llega el médico (IEP-D).

Sin embargo, cuando se interrogó a los diferentes actores educativos rurales sobre la posibilidad de ejercer el voto democráticamente, en su gran mayoría argumentaron que igualmente ese tipo de opción no garantiza el ejercicio de una representación política significativa y tampoco disminuye los altos índices de desatención oficial que padecen sus comunidades. Al respecto, en las tres comunidades indagadas se citó el caso del actual alcalde del municipio, el cual, según ellos, “fue elegido a conciencia, sin venta de votos”, pero que de igual forma después de cuatro años de gestión no reportó resultados significativos en la resolución de las diferentes problemáticas públicas que se presentan en sus pueblos.

En definitiva, el conjunto de circunstancias anteriormente señaladas ha perpetuado en estas comunidades un ciclo de fragmentación al esquema democrático vigente (ver figura 2). De modo que tal como lo subraya Ansaldi (2007) se puede asegurar que el sistema político democrático se encuentra plenamente extendido y constitucionalizado en el sector, pero lo cierto es que el precepto o enunciado legal no se corresponde con la observación práctica, existe un profundo desfase entre los fundamentos y la experiencia cotidiana. Los ciudadanos rurales parecen aceptar la democracia como proyecto político, pero no están satisfechos ni con su ejecución ni con sus resultados.

FIGURA 2



178

Fuente: elaboración propia.

La formación de una ciudadanía rural participativa Indudablemente la realidad socio-política que se experimenta en la región constituye un factor determinante en la manera de interpretar los discursos y prácticas relacionados con la educación ciudadana al interior de los centros escolares observados. Obedece esto a que con frecuencia la escuela es la única institución oficial presente de continuo en el medio rural, sobre todo en aquellos lugares más dispersos, motivo por el cual más allá de cumplir sus funciones académicas, incide, directa o indirectamente, en los diferentes procesos sociales del mundo campesino. Como consecuencia de esto, también las variadas circunstancias que experimentan las comunidades rurales en su cotidianidad tienen resonancia en la dinámica de la vida escolar (Borsotti, 1984 y Quevedo, 2005).

Dicho lo anterior, en el trabajo de campo desarrollado se detectaron manifestaciones de desesperanza en los diferentes actores educativos rurales frente a la posibilidad de revertir, desde la escuela, el curso actual del sistema electoral

y representativo, en tanto corrupto y fragmentado. Los principales argumentos que se presentaron al respecto tienen que ver con el arraigo cultural de las prácticas fraudulentas en la región, la ausencia de una estructura moral sólida en ciudadanos campesinos, la participación activa que ejercen algunos actores educativos, específicamente profesores, rectores y padres de familia, como beneficiarios o líderes del comercio político, y el riesgo personal y laboral que supone para los profesores más osados encaminar prácticas de resistencia y oposición frente a este tipo de irregularidades. Algunos de los testimonios más dicientes en este sentido subrayan:

La escuela hace el trabajo, pero si sale (el estudiante) a un medio donde encuentra otra cosa. No tenemos como que la resistencia moral, ese don, esa virtud para decir yo no voy a comprar el voto. Nadie se va a matar por el otro (IEP-D).

Yo lideré un proceso de oposición a la compra de votos y he tenido tantos problemas que un año se fue un gremio de padres de familia aquí a la secretaria de educación, pidiéndole al alcalde actual en esa época, que no voy a nombrar, que me echara para otro pueblo, que me trasladara para otro pueblo (IEP-P-02).

[...] porque de nada sirve que yo como maestro de ética esté trabajando esos procesos y los demás maestros de diferentes áreas no estén trabajando el mismo lenguaje, o sea mientras yo como maestro le esté diciendo (al estudiante) que este proceso de venta y compra de voto no se puede dar, resulta que alguno de los maestros utiliza eso, él es líder político y está comprando votos (IEP-P-02).

Debido a que las instituciones educativas rurales observadas se encontraron profundamente sumergidas en la cultura del fraude electoral y del comercio político, tanto por las acciones individuales de sus miembros como por favorecer la asignación amañada de contratos y cargos públicos, se cuestionó reiteradamente a los diferentes actores escolares sobre la pertinencia de continuar desarrollando prácticas pedagógicas tendientes a la transformación de dichas inconsistencias en la sociedad más amplia, frente a lo cual la gran mayoría confirmó, sin mucho convencimiento, la necesidad de la intervención educativa para atender esta problemática. Pero insistieron que se trataría de un proyecto bastante largo y tedioso que tendría que iniciarse con los estudiantes más pequeños acompañado de un profundo compromiso de todos los profesores y la realización de sistemáticas estrategias de concientización tanto en la comunidad como en la familia. De no ser así, toda práctica o discurso aislado no sería más que un esfuerzo infructuoso.

No obstante, el hallazgo más significativo en este punto, fue la posición de algunos actores educativos rurales para quienes toma fuerza la idea acerca de que se requiere trabajar desde la escuela en la construcción de una ciudadanía más activa y participativa por medio de la cual las comunidades campesinas puedan incidir directamente en la toma de decisiones institucionales y por esta vía purificar el sistema democrático vigente. En este sentido una de las profesoras entrevistadas señala:

Nosotros como docentes estamos fallando desde la institución: mira nosotros estamos educando niños, con ellos podemos cambiar haciendo grupos juveniles, gestionar con jóvenes proyectos, donde la comunidad vea en los muchachos algo diferente. ¿Por qué en los pueblos la gente vende la conciencia? Porque no hay grupos que lideren ideas, que lideren proyectos, entonces como no hay nadie que venda nada nuevo, pues es muy fácil tú decir: prefiero recoger los ochenta mil pesos y en esos cuatro años veremos qué es lo que pasa. Nosotros estamos fallando porque no estamos cambiando desde la escuela la forma de pensar, a través del estudio de la democracia, a través de liderar proyectos de interés comunitario... cuando eso se dé, esas personas van a cambiar, porque ya los jóvenes van a estar despiertos y van a cambiar la mentalidad de los papás. Esos muchachos con sus ideas buenas puedan cambiar la corrupción que hay en el país (IET-P-02).

180

En la misma dirección, otro de los profesores insiste:

Pero si lideramos un proceso de unos líderes comunitarios, donde ellos sean los que enfrenten, reciban a los personajes que vienen con diferentes propuestas, puede ser que vengan a comprar el voto, pero si hay una organización que salga de acá y diga acá en el pueblo vamos a trabajar así esto y esto, no hay intereses económico y si usted como aspirante es elegido le trabaje estos proyectos a las comunidades nosotros se los presentamos y usted tiene que cumplirlo, así es que hay que comenzar ese proceso, formar ese grupo de líderes, líderes comunitarios sin interés ninguno, interés colectivo. Si formamos esos líderes en ese interés colectivo, a todos esos políticos que vengan los vamos a enfrentar, los vamos a encarar, les vamos a exigir. Pero ese proceso se inicia con los jóvenes, trabajar con los jóvenes desde la escuela, trabajar con los jóvenes desde el grado transición, con los niños de grado transición (IEP-P-02).

Por esta misma línea de disertación se recogieron otros testimonios provenientes de las tres instituciones educativas y con intervención de los diferentes estamentos escolares. A partir de todos ellos se detectaron las siguientes percepciones:

- a) *En parte, la crisis del sistema democrático en el medio rural se debe a la ausencia de una ciudadanía participativa en la sociedad civil por medio de la cual se agencien proyectos de interés comunitario.*

- b) La escuela rural tiene la responsabilidad de formar y conformar organizaciones juveniles que lleven a cabo acciones conscientes y deliberadas encaminadas a la reconstrucción del destino colectivo.
- c) Una ciudadanía civil rural bien organizada puede incidir de manera significativa en el diseño y ejecución de los programas de gobierno.
- d) Son los jóvenes campesinos, a través de su paso por la escuela, los únicos que pueden combatir la cultura de fraude y corrupción que lideran los adultos.
- e) El tamaño reducido de las comunidades campesinas, tanto en su extensión geográfica como en su número de habitantes, constituye una condición favorable que puede ser aprovechada por la escuela para estimular una intervención mucho más directa de la ciudadanía rural sobre lo público.
- f) Siendo la escuela la única institución social que funciona de continuo en el medio rural, puede ésta impulsar el empoderamiento de las comunidades campesinas en la co-gestión de su propio desarrollo.

Todo lo anterior, tal como lo señala Dagnino *et al.*, (2006), está indicando que para que la democracia rural tenga mayores posibilidades de consolidarse parece ser necesaria la existencia de una fuerte correspondencia entre un proyecto democrático en la sociedad civil y proyectos afines en la sociedad política. Se refiere esto a la importancia de refundar una democracia integral que reconozca la representación política y el ejercicio de una ciudadanía participativa como necesarios y complementarios, pero no como suficientes en sí mismos. Ciertamente, los diferentes actores educativos rurales que reconocieron la importancia de estimular la formación de una ciudadanía rural más activa, en ningún momento insinuaron la desaparición de las instituciones, de donde queda demostrado que por el momento no existen avales empíricos para refundar una democracia directa en el plano político ni para remplazar el sistema de partidos y de representación por otro más puro (Roquejo, 1990 y Bobbio, 1992).

4.2 **DESIGUALDADES DE PODER Y AUTORITARISMO EN LA ESCUELA RURAL**

De acuerdo con el trabajo de campo realizado, se pudo observar que al interior de las instituciones educativas rurales predomina un esquema vertical y desigual en la tenencia del poder, en el cual los estudiantes ocupan los lugares de mayor subordinación. En parte, este fenómeno ha provocado que los jóvenes se sientan excluidos de las diferentes instancias donde se toman decisiones, desestimulando cada vez su capacidad de intervención sobre lo público-escolar.

Aquí se notan las jerarquías de poder, porque prácticamente nosotros los estudiantes hablamos, decimos, llevamos las decisiones al concejo directivo, al coordinador o al rector que es el máximo jefe, pero ellos como que casi no toman en cuenta lo que nosotros queremos argumentar o las decisiones que queremos tomar, entonces eso es muy incómodo para nosotros, porque ya llega un momento en que el coordinador con el rector no tienen en cuenta las decisiones que nosotros tomamos o que queremos cambiar en la institución. Entonces si como que ellos quieren ser los que mandan y nadie más puede mandar en la institución o nadie puede dar un punto de vista diferente o si lo da no es aceptado (IEP-E-01).

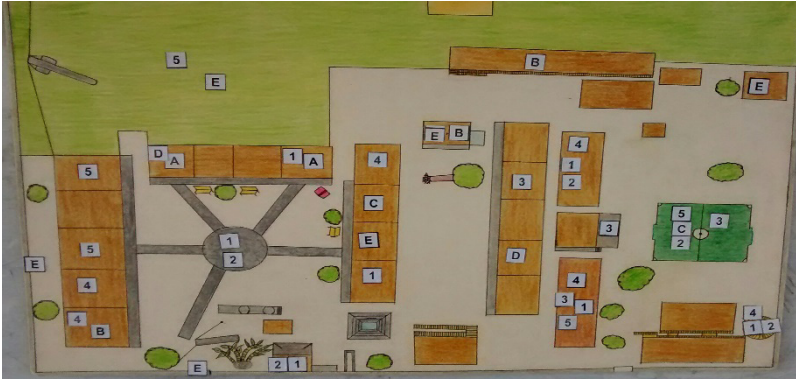
La ausencia de poder por parte de estudiantes campesinos para intervenir de manera significativa en la cogestión de los centros escolares, es un hecho intencionado por los estamentos directivos con el interés de salvaguardar el orden y el control que éstos ejercen, lo que inevitablemente trae como consecuencia el silenciamiento y la posterior automarginación de los jóvenes frente a cualquier experiencia de participación. Una estructura escolar que funciona conforme a esta dinámica no representa ningún tipo de oportunidad para el ejercicio cotidiano de la ciudadanía, no favorece la democratización de la escuela y tampoco proporciona las bases necesarias para la configuración de la subjetividad política (Herrera y Jilmar, 2001; Alvarado *et al.*, 2008 y Bosch y González-Monfort, 2012).

182

En uno de los talleres de cartografía social y pedagógica² que se desarrolló con estudiantes de undécimo grado, los jóvenes identificaron la rectoría, la sala de profesores y el aula de clases, como lugares donde frecuentemente se presentan prácticas de autoritarismo y abusos de poder, en contraste, las zonas verdes y los campos deportivos fueron eximidos de este tipo de calificativo (ver figura 3). Esto está indicando que para los estudiantes todos los espacios de encuentro con profesores y directivos se llevan a cabo sobre relaciones asimétricas y dominantes, siendo ellos la parte más débil.

² En este taller se le pidió a los estudiantes campesinos cartografiar los diferentes ambientes de su institución educativa con el fin de que ellos mismos analizaran e identificaran estamentos, actores, relaciones y prácticas asociadas a la democratización de la vida escolar.

FIGURA 3
Registro fotográfico de la investigación



Específicamente en lo que tiene que ver con la relaciones de poder al interior del aula de clases, se detectó la existencia de un conjunto de profesores rurales ligados a una educación tradicional, que todavía desarrollan prácticas pedagógicas autoritarias en las cuales predominan discursos de obediencia y control, cimentados sobre creencias de superioridad moral y cognitiva. En este sentido, una estudiante entrevistada asegura:

Hay una profesora, ella lo que dice, tiene que ser así, o sea no puede uno opinar lo contrario a lo de ella, no puede uno decirle: seño esto es diferente, seño podemos hacer esto, podemos intercambiar, no, para ella lo que ella diga, el día que ella diga y cómo ella diga... entonces también hay algunos profesores que tienen eso que la autoridad son ellos y ellos y ellos y nadie más puede tomar decisiones en sus clases o contradecirles lo que ellos dicen (IEP-E-01).

El énfasis discursivo de este testimonio deja entrever intenciones de participación por parte de los estudiantes que son frustradas como resultado del comportamiento autoritario de la profesora en cuestión. En buena medida, esto está demostrando que la posición de obediencia absoluta y sumisión a la autoridad que siguen impulsando algunos profesores en el aula, no está contribuyendo a la formación de auténticos actores sociales y políticos en el medio rural, por el contrario, está ayudando a reproducir los imaginarios de inferioridad y servilismo, que de por sí, ya se encuentran arraigados en los jóvenes campesinos (Ruiz y Chau, 2005 y Herreraet al., 2005).

En la misma línea de análisis, se pudo detectar la existencia de prácticas autoritarias y abusos de poder por parte de los rectores o directores escolares, quienes haciendo uso de su potestad para administrar el presupuesto de los

planteles, viabilizar la asignación de contratos públicos educativos y evaluar el desempeño de los profesores, se han encargado de promover una cultura política totalitaria en la que sólo ellos tienen el derecho de tomar decisiones sobre el funcionamiento de la escuela, despojando de esta manera a los demás actores escolares de una participación auténtica y significativa. En buena medida, este tipo de administración conduce fácilmente a que la educación ciudadana y la democracia escolar se conviertan en dos conceptos vacíos de contenido. En este sentido, una profesora entrevistada señala:

Las relaciones de poder en la institución se dan en orden jerarquizado. Hay una desventaja grandísima, porque la gran mayoría de las decisiones son manipuladas por el rector; cuando sus propuestas no tienen una base fundamental y sea caen, entonces hace lo posible para que ellas queden, creando un ambiente un poco hostil en el que muchas veces uno se abstiene de enfrentarse por miedo a que de alguna manera él puede vengarse con la evaluación de competencias. Usted sabe que a los docentes nuevos nos evalúa el rector (IET-P-02) .

De igual forma, en uno de los grupos de discusión con los padres de familia, un padre campesino subrayó:

184

[...] nosotros no podemos hacer nada, porque estamos como atados, porque hay un problema que ha sucedido, cuando él (el rector) hace alguna convocatoria a la asamblea, uno no puede defender sus derechos, porque a él no le gusta, a él le gusta que todos los envidien, frente a él hay que arrugarse, incluso nos trata como niños (IET-GDPF).

Si bien los estamentos de participación tales como el gobierno escolar o la asociación de padre de familia se encuentran plasmados en los documentos institucionales y se desarrollan de conformidad con lo dispuesto en la ley educativa, lo cierto es que muchas veces las desigualdades de poder, la coerción, la racionalidad estratégica y las amenazas de perjuicios constituyen instrumentos de dominación utilizados por los rectores escolares para conducir estos espacios hacia el establecimiento de sus propios intereses, despojándolos de toda su carga ética y política (Apel, 1986 y Habermas, 2003). En este sentido, Martínez (2010) advierte que la participación escolar queda enormemente limitada cuando los directores controlan el conocimiento y los recursos de la escuela y defienden su espacio administrativo, utilizando claustros y consejos escolares como medio de difusión de la información, y apoyo a su gestión, evitando temas polémicos y controversias a través de la decisión sobre temas que se debaten y los que no.

Cercanos a los anteriores testimonios, se recogieron muchos otros en los que se observa una inconformidad generalizada sobre el ejercicio del poder por parte de quienes dirigen las instituciones. Según se pudo observar, la falta de vigilancia y seguimiento por parte del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría local de Educación, sumado a la cultura de fraude y politiquería, ha facilitado este tipo de administración educativa en el sector. De modo que uno de los mayores retos de la escuela rural sigue siendo el tránsito del viejo esquema educativo a una nueva cultura escolar democrática, en la cual se supere el autoritarismo y las relaciones de poder basadas en el presidencialismo encarnado en direcciones y rectorías para plantearse una organización de su gestión que privilegie la participación activa de los diferentes estamentos en el cogobierno de los centros escolares (Bayona y Sánchez, 1996).

Ausencia de autonomía moral y política en estudiantes campesinos

De conformidad con los diferentes instrumentos de recolección de información aplicados en el trabajo de campo se pudo detectar que los estudiantes campesinos presentan serias dificultades en la construcción y expresión de su propio pensamiento, son muy pocos los que tienen la capacidad de elaborar juicios de valor sobre lo que sucede a su alrededor y menos aun los que consiguen argumentar coherentemente sus propias elecciones. Como sujetos del endogrupo al que pertenecen, con seguridad comparten un conjunto de creencias y cosmovisiones que constituyen un mundo simbólico común, pero también es probable que nunca se las hayan planteado de manera reflexiva y mucho menos intersubjetiva, permaneciendo en un estado preconciente y prediscursivo que los lleva a actuar con dependencia ante diferentes situaciones. Así lo testifica una estudiante entrevistada:

La autonomía de los peñaos en la institución es un poco grave, por ejemplo, si hay una problemática y yo alzo la mano y opino, entonces todo el mundo piensa igual que yo, no es autónomo de sí mismo, de hacer otra cosa, de opinar otra cosa, o lo mismo pero con otras palabras. Aquí son flojos hasta para hablar, porque se han acostumbrado desde chiquitos que lo diga el profesor así es, ¿están de acuerdo? sí, ¿no están de acuerdo?, no (IET-E-01).

La incapacidad de construir un juicio moral autónomo por medio del cual discutir colectivamente las diferentes problemáticas que se presentan en la comunidad, denota fisuras en el ejercicio ciudadano de estudiantes campesinos. En parte, esto significa que un auténtico ciudadano no es aquel que se limita a elegir a sus dirigentes o representantes políticos mediante votaciones, sino el sujeto moralmente autónomo que tiene la capacidad de juzgar racionalmente las diferentes situación donde se atenta contra la dignidad humana, tanto

individual como colectiva, y a partir de allí desarrolla acciones conscientes y deliberadas encaminadas a la reconstrucción del bienestar no sólo propio sino compartido (Delval, 2012).

A la par, la deficiencia de autonomía moral en estudiantes del medio rural se detectó con mayor claridad cuando se les pidió a éstos profundizar en los argumentos morales sobre los cuales se sustenta su rechazo verbal a la práctica de compra y venta de votos tan común en su región, así como cuando se les instó a compartir sus percepciones acerca de por qué la inexistencia de un centro de salud en su comunidad era un hecho que atentaba contra la integridad de las personas, puesto que en ninguno de los dos casos los estudiantes presentaron argumentos que dieran cuenta de un razonamiento moral original y coherente.

Otro de los componentes fundamentales de la autonomía moral es la capacidad de los sujetos para darse sus propias normas y con ellas interpretar el mundo de significados en el que viven, así como entender que bajo ciertas circunstancias pueden cuestionar y transformar los marcos normativos existentes en los diferentes círculos sociales donde se desenvuelve (Kant, 1946 y Ariza, 2007). En este sentido, se observaron bajos niveles de autonomía en los estudiantes campesinos, dado que en su gran mayoría se adhieren a la legislación escolar y social de manera irreflexiva, asumiendo que las normas fueron diseñadas para ser cumplidas y que sólo a partir de su acatamiento es posible garantizar el orden de las sociedades. Y si bien existen, lo cierto es que son muy pocos los estudiantes que cuestionan los contenidos de la normatividad escolar establecida y que exigen mayor participación del estudiantado en la construcción y/o actualización de la misma.

186

De otro lado, se pudo detectar ausencia de autonomía política por parte de los estudiantes campesinos para participar voluntariamente en la deliberación de los diferentes asuntos públicos que se presentan en su colegio y en su comunidad y que directamente les afecta. En los tres corregimientos visitados se observó la ausencia de organizaciones juveniles con incidencia directa sobre la comunidad, de igual modo se encontró que si bien existen algunas organizaciones sociales locales como juntas de acción comunal, asociaciones de pescadores, veedurías comunales, comisiones culturales para la organización de fiestas patronales y comités de control del acueducto, la participación de los jóvenes campesinos en estos estamentos es inexistente. Al respecto, uno de los profesores entrevistados asegura:

El problema de los jóvenes es que ellos son apáticos a los temas públicos, aquí se llevan a cabo las elecciones de juntas comunales y los jóvenes no participan, no quieren involucrarse en esa situación porque creen que eso nos le compete a ellos, ellos están en otro cuento, en otra historia, los jóvenes hoy en día no se quieren involucrar en esta parte, lo ven como algo no de ellos (IEP-P-01).

La falta de autonomía política de jóvenes campesinos para intervenir voluntariamente en los diferentes círculos sociales donde se debaten temas de interés público para su pueblo constituye un hecho extensivo de lo que sucede al interior del plantel educativo. Los estudiantes manifiestan poca iniciativa para participar en los estamentos del gobierno escolar y mucho menos para proponer y lograr nuevos espacios. Son muy pocos los estudiantes campesinos que además de sacar adelante su proyecto académico, demuestran decisión por intervenir activamente o exigir inclusión en los escenarios deliberativos donde se discuten y acuerdan temas de profundo interés para toda la comunidad educativa. En este sentido, una de las estudiantes entrevistadas asegura:

A un ochenta por cierto de los estudiantes de la institución no les interesa lo que pasa en el colegio, somos pocos a los que nos interesa qué es lo que está pasando, por qué no nos involucran, por qué no nos llaman, por qué no nos piden opiniones. Lo que hace el rector no me importa, porque eso es lo que dicen, el colegio no es mío, yo no voy a hacer nada por él, sólo vengo por el cartón, hay algunos que dicen así, como hay otros que no les importa, no les interesa, no se preocupan, ni opinan, ni nada, es que no le dicen a uno nada, se quedan callados (IET-E-01).

Ciertamente, la autonomía política, esto es, la capacidad de los sujetos para participar como interlocutores válidos en escenarios comunicativos donde se deliberan y toman decisiones sobre los asuntos públicos que conllevan a la restitución de derechos, así como a la redefinición del contenido de los mismos, constituye una de las principales condiciones de un ejercicio ciudadano significativo (Cortina, 1998; Habermas, 2005 y Oraison, 2009). Al no gozar de dicha autonomía, los estudiantes campesinos evidencian profundas deficiencias en el agenciamiento de una auténtica ciudadanía, lo que los ha relegado al plano de la indiferencia, la pasividad y la dependencia frente a lo que otros discuten y deciden sobre su propia existencia y el destino colectivo en el cuál ésta se apoya.

Para finalizar este aparte, resulta pertinente citar una de las observaciones registradas. En uno de los talleres de cartografía social y pedagógica, se propuso a los estudiantes identificar lugares o momentos de la dinámica escolar

los cuales representaran para ellos posibilidades de ejercer un pensamiento o un comportamiento autónomo, frente a lo cual más de la mitad de los participantes pidió aclaración sobre el significado de la palabra 'autonomía'. Si bien el desconocimiento del concepto no se puede interpretar como un factor determinante en la elaboración de una posible conclusión, lo cierto es que constituye un hecho sintomático que refuerza los hallazgos anteriormente presentados.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

De conformidad con los resultados preliminares de la investigación sobre la cual se soporta este trabajo, se puede subrayar que debido a la crisis que presenta la democracia liberal en el medio rural analizado, como consecuencia del fraude electoral generalizado, la ausencia de representación política, el abandono por parte del Estado y la constante violación a los derechos de la población, se evidencia la necesidad de estimular desde la escuela la formación de una ciudadanía rural activa y participativa que favorezca el empoderamiento de las comunidades campesinas en la autogestión sobre lo público y que contribuya a resignificar el sistema democrático.

188

No obstante, al observar la estructura y forma de funcionamiento de la escuela rural, se puede deducir que las desigualdades de poder evidentes en la administración totalitaria que ejercen los rectores y en las prácticas pedagógicas autoritarias que aún siguen desarrollando algunos profesores, no estimulan el ejercicio cotidiano de la ciudadanía, así como tampoco contribuyen a la construcción de una cultura democrática escolar. Esto, sumado a la atmósfera de inferioridad y sumisión todavía presente en el mundo rural, ha frustrado el desarrollo de la autonomía moral y política de los estudiantes campesinos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, S; Ospina, H; Botero, P y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología*. 6 (11), 19 – 43
- Ansaldi, W. (2007). *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*. México: FCE
- Apel, K. (1986). *Estudios Éticos*. Barcelona: Alfa

- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de estudios sociales*. Universidad de los Andes Colombia. (27), 150 – 163
- Bayona, J y Sánchez, R. (1996). Hacia una cultura escolar democrática. *Revista Paideia*. 2 (16), Julio-Agosto.
- Bobbio, N. (1992). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Borsotti, C. (1984). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz
- Bosch, D y González-Monfort, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centro de secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. En Fernández, F; García, F y Santisteban, A, (Editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Diada, pp. 421 – 431
- Celigueta, G y Solé, J. (2013). *Etnografía para educadores*. Barcelona: UOC
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza
- Dagnino, E; Olvera, A y Panfichi, A. (2006). *Para otra lectura de la disputa por la construcción democrática en América Latina*. México: CIESA
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En Fernández, F; García, F y Santisteban, A, (Editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Diada, pp. 37 – 46
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Goetz, J y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y flexibilidad*. Bogotá: Norma
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós
- Habermas, J. (2005). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta
- Hammersley, M y Atkinson, P (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Held, D. (1991). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza
- Herrera, M y Jilmar, C. (2001). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Herrera, M; Jilmar, C; Pinilla, A e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

- Kant, I. (1946). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Argentina: Colección Austral
- Macpherson, C. (1982). *La democracia liberal y su época*. Madrid: Alianza
- Martínez, J. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En Gimeno, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Sevilla: Trillas
- Oraison, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. *Revista investigación en la escuela*. Universidad Nacional de Nordeste Argentina. (68), 39 – 50
- Quevedo, R. (2005). La educación y la capacitación rural en la región andina. *Revista Agroalimentaria*. 11 (21), 93 – 112
- Rodríguez, G; Gil, J y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Roquejo, R. (1990). *Las Democracias: Democracia antigua, democracia liberal y Estado de bienestar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ruiz, A y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación colombiana de facultades de educación
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu
- Taylor, S y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla
- Velasco, H y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnólogos de la escuela*. Madrid: Trotta

Influencias transnacionales en las políticas educativas: los modelos de evaluación del sistema escolar en México y España

Transnational Influences on Education Policy: School System Evaluation Models in Mexico and Spain

Inmaculada Egido Gálvez

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen. En el momento actual, existe un debate abierto acerca de las consecuencias que la globalización tiene en el terreno educativo. Algunos expertos defienden la existencia de influencias de carácter transnacional, que conducen a una armonización progresiva de las políticas educativas a nivel mundial, mientras otros consideran que el peso de los Estados nacionales sigue siendo determinante en la configuración de los sistemas educativos. El objetivo de este artículo es contribuir a dicho debate, analizando los modelos de evaluación del sistema escolar vigentes en dos países con características bien diferenciadas, como son México y España. Para ello, se lleva a cabo un estudio realizado con una metodología comparativa que permite constatar los rasgos comunes y las discrepancias existentes entre los modelos de ambos países. Los resultados apuntan a una convergencia entre México y España que, a pesar de sus distintos contextos y problemáticas educativas, han adoptado modelos de evaluación del sistema escolar prácticamente homogéneos. Aunque dichos resultados se circunscriben a los dos países estudiados y no es posible generalizarlos a otros lugares, las analogías encontradas parecen avalar la existencia de un proceso de estandarización educativa a escala global. Se refuerza, por tanto, la idea de quienes defienden la primacía de la influencia internacional sobre los niveles nacionales en las políticas educativas de nuestros días.

Palabras clave: evaluación del sistema educativo; política de la educación; globalización; educación comparada; España; México.

Abstract. Nowadays, there is an open discussion regarding the consequences of globalization in education. Some experts consider the existence of transnational influences that drive to a progressive harmonization of educational policies in a worldwide level. Other experts consider that the States continue being a key factor in the configuration of education systems. The objective of this paper is contributing to such discussion, analysing the current models of school system evaluation in two countries with characteristics very well differentiated, as are Mexico and Spain. In order to achieve this goal, it has been set up a research based on comparative method that allows to note the similarities and the differences between both models. The results indicate a convergence between Mexico and Spain that, despite their different contexts and educational problems, have adopted models of evaluation practically homogeneous. Even though these results are limited to these two countries and cannot be generalized, the analogies found seem to strengthen the existence of a process of educational standardization in a global perspective. Therefore, the streams of thought that emphasize the primacy of international influence over national levels in educational policies are reinforced.

Keywords: education system evaluation; educational Policy; Globalization; Comparative Education; Spain; Mexico.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, resulta un hecho ampliamente constatado que los planteamientos que inspiran las políticas educativas desbordan los planos nacionales y circulan cada vez más de manera global, influidos por corrientes de alcance transnacional. En realidad, ello no es sino un reflejo de los fenómenos que hemos dado en llamar “globalización” o “internacionalización”. Estos términos, con diferentes matices, describen la intensificación de las relaciones globales de interacción e intercambio, el aumento de la interconexión mundial y la armonización de modelos y estructuras sociales (Luzón y Torres, 2013).

De hecho, muchos de los análisis que profundizan en las implicaciones de la globalización en el terreno educativo coinciden en señalar que el papel que los Estados jugaban tradicionalmente en la definición e implementación de las políticas nacionales de educación se ha redefinido en nuestros días, como consecuencia de la existencia de modelos y orientaciones propagados a escala internacional (Dale, 2009; Puellas, 2012; Torres, 2009). De igual modo, en ellos se pone de manifiesto la importancia que han adquirido los Organismos Internacionales vinculados a la educación en la elaboración de las líneas orientadoras de las reformas escolares en todo el mundo y en la legitimación de la ideología que subyace a las mismas (Leibfried y Martens, 2009; Lingard, 2000; Meyer y Benavot, 2013; Ramírez, Meyer y Lerch, 2016). En la práctica, estos organismos, que pueden considerarse simultáneamente como manifestaciones de los procesos de globalización y como agentes institucionalizadores de los mismos, han cobrado en las últimas décadas un protagonismo cada vez mayor en la definición de las prioridades de cambio en la educación.

192

Así, en opinión de algunos expertos, en ningún otro ámbito de las políticas públicas se encuentra una convergencia tan clara de las reformas hacia ejes comunes a escala mundial como la que existe en las políticas educativas, lo que conlleva la estandarización creciente de los sistemas escolares (Schriewer, 2011). Se argumenta que la dinámica de alineamiento global conduce, como ya plantearon los postulados del institucionalismo sociológico, a una suerte de isomorfismo ideológico y organizativo en el terreno educativo, que se produce a través de procesos miméticos, por imitación de los modelos que se consideran exitosos (Di Maggio y Powel, 1999).

Sin embargo, el planteamiento anterior no es compartido por todos los analistas, sino que es cuestionado por quienes señalan las limitaciones de las teorías de la internacionalización para explicar las diferentes manifestaciones locales e idiosincrásicas de las tendencias globales. Así, autores como Carney, Rappleve y Silova (2012) critican estas tesis, poniendo en duda que existan evidencias de una cultura global en relación a la educación. En esta línea, se considera que el peso de los contextos nacionales sigue siendo determinante a la hora de entender los procesos políticos que tienen lugar en cada país. De hecho, se niega la existencia de elementos reales de convergencia en los sistemas escolares, dado que la aparente homogeneidad de las reformas a escala internacional queda anulada por las tradiciones políticas y las prácticas institucionales de cada país (Buisson-Fenet y Pons, 2012; Green, 1997). Para otros autores, aún reconociendo la existencia de un paradigma educativo de alcance global, las políticas educativas siguen estando fuertemente condicionadas por el peso de los Estados nacionales, si bien ahora estos trabajan en un escenario más presionado por los flujos internacionales que el que existió en el pasado (Arnove, 2011; Ozga y Lingard, 2007). Desde esta perspectiva, los contextos nacionales deben ser comprendidos en el marco de las fuerzas y tendencias globalizadoras, en una suerte de dialéctica entre lo local y lo global (Arnove y Torres, 1999). Ello supone que las tendencias de carácter transnacional no perfilan las políticas nacionales de una manera predecible ni directa, sino que interactúan con las estrategias, prácticas y prioridades existentes en cada país, dando lugar a resultados diferentes en cada caso (Varjo, Simola y Rinne, 2013).

Con el fin de contribuir a este debate, cabe plantearse hasta qué punto los modelos de evaluación del sistema escolar constituyen un exponente de ese proceso de estandarización educativa a escala global que defienden los postulados de la internacionalización a los que se ha hecho referencia. Para ello, puede acudir a la comparación de dichos sistemas en contextos diversos y en países con circunstancias y problemáticas educativas distintas. Si quienes plantean la existencia de una convergencia hacia estructuras y discursos comunes están en lo cierto, es previsible que la comparación detecte modelos en los que primen las analogías, independientemente de los factores contextuales concretos de cada país. Si, por el contrario, son acertadas las tesis de quienes defienden la importancia del nivel nacional en el diseño y en la articulación de las políticas educativas, cabe esperar la comparación arroje contrastes entre los sistemas de evaluación de diferentes países.

De hecho, la comparación es uno de los procedimientos más ampliamente utilizados en el análisis de la formación e implementación de las políticas públicas en sus diferentes ámbitos, ya que permite la identificación de similitudes y diferencias entre modelos nacionales de organización política (Landman, 2011). En el ámbito concreto de la educación, el uso de la comparación ha sido también una estrategia de análisis comúnmente empleada desde hace tiempo para identificar la existencia de corrientes internacionales que afectan a sistemas educativos de diferentes lugares (Roselló, 2008).

Con este planteamiento, se presenta a continuación un estudio comparativo entre los modelos nacionales de evaluación del sistema escolar de México y España. La selección de estos dos países, pertenecientes ambos al ámbito iberoamericano, pero con sistemas escolares claramente distintos en cuanto a dimensión, situación y problemática, otorga a la comparación el necesario grado de heterogeneidad entre los casos de estudio para plantear las semejanzas y diferencias en relación al objeto de análisis. Obviamente, el hecho de limitar el estudio a estos dos países concretos impide la extrapolación de los resultados a otros contextos, pero puede servir al objetivo de realizar una aproximación a la posible existencia de convergencias en los sistemas educativos a escala internacional (Bieber *et al.*, 2015).

2. EL CONTEXTO DE LAS EVALUACIONES Y EL RETO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

México y España son países que comparten una serie de lazos históricos y culturales que los unen en muchos aspectos, si bien resulta evidente que son naciones con características diferenciadas en sus diversas dimensiones, ya sean estas de carácter geográfico, demográfico, económico o social. Como no podía ser de otro modo, esas diferencias se reflejan en sus respectivos sistemas escolares, que presentan un contraste patente en cuanto a su volumen, estructura, organización y funcionamiento. Si bien en estas páginas resulta imposible abordar con detalle dichos contrastes, la Tabla 1 muestra algunos de los principales indicadores de ambos sistemas en lo que se refiere a tamaño, inversión, niveles de acceso, tasas de graduación y resultados, con el fin de proporcionar un sucinto marco a la comparación.

TABLA 1

Datos generales sobre el sistema educativo de España y México

	España	México
Cifras globales del sistema escolar (2013-14)		
Número de estudiantes	8.083.994	35.745.871
Número de profesores	670.778	1.975.731
Tasas de escolarización (2012)		
Niños de 3 años	95%	39%
Niños de 4 años	97%	87%
Niños de 5 a 14 años	100%	100%
Profesorado (2012)		
Ratio de alumnos por profesor en Educación Primaria	13	28
Ratio de alumnos por profesor en Educación Secundaria	10	30
Gasto total en instituciones educativas (2011)		
Como porcentaje del PIB	5%	6%
Como porcentaje del gasto público total	11%	20%
Tasas de graduación (2011)		
Porcentaje de población con nivel educativo inferior a la enseñanza secundaria de segunda etapa (25-64 años)	45%	63%
Porcentaje de población que ha cursado educación superior (25-64 años)	32%	18%
Resultados en PISA 2012		
Puntuación media en Comprensión lectora	488	424
Puntuación media en Matemáticas	484	413
Puntuación media en Ciencias	496	415
Porcentaje de estudiantes con bajo desempeño en matemáticas	23,6%	54,7%

Fuentes: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014); OECD (2014); Secretaría de Educación Pública (2014).

A pesar de las diferencias entre los dos sistemas que refleja la tabla, tanto México como España se enfrentan al desafío común de mejorar la calidad educativa. De hecho, sus dos sistemas escolares han vivido una historia reciente de reformas que han tratado de elevar sus niveles de logro, aún cuando en muchos aspectos dichas reformas no han alcanzado aún los resultados deseados (Civera-Cerecero, 2012; Puelles, 2012). En el caso de España, la mejora de la calidad ha sido el argumento de los sucesivos cambios legales en materia educativa establecidos desde el año 1990. En el sistema mexicano, la calidad de la educación fue también una preocupación presente durante las últimas décadas del siglo XX, si bien la misma cobró un protagonismo destacado a partir del

Programa Nacional de Educación iniciado en 2001. En la actualidad, la calidad educativa sigue siendo una prioridad política en el Plan Nacional de Desarrollo correspondiente al periodo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013).

Este desafío de mejora de la calidad educativa que México y España comparten no es, en ningún caso, exclusivo de ambos sistemas, sino que resulta generalizado a escala mundial. De hecho, se trata de un reto común a la práctica totalidad de los sistemas educativos en nuestros días, que recibe además el impulso de los Organismos Internacionales en materia de educación. Así, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció en el año 2000 la mejora de la calidad como uno de los objetivos principales de la Educación para Todos (EPT) (UNESCO, 2000), mientras la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial han realizado desde hace años numerosas recomendaciones a este respecto (Coraggio y Torres, 1997). En la misma dirección, la Unión Europea definió como uno de los objetivos precisos para los sistemas de educación de sus países miembros la mejora de la calidad de la educación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001), siendo también la calidad una de las metas perfiladas para el 2021 por la comunidad iberoamericana de naciones (OEI, 2010).

196

Como consecuencia de lo anterior, la calidad ha pasado a ser un término recurrente en el discurso educativo de nuestros días. Aunque en realidad la “calidad educativa” es un concepto amplio y polisémico, susceptible de ser abordado desde marcos referenciales diferentes (Egido y Haugh, 2006), en la práctica predomina una racionalidad técnica, que identifica la calidad con el logro de los resultados previamente definidos, lo que implica acudir a procedimientos de evaluación (Monarca, 2012). De este modo, se considera que conocer la calidad de un sistema educativo implica realizar medidas sobre el mismo, compararlas con los referentes establecidos y elaborar juicios de valor sobre su adecuación a dichos referentes (González-Galán, 2004). Si bien con frecuencia se cuestiona este tipo de evaluación, que en gran medida se desvincula de los procesos para atender únicamente a los resultados, lo cierto es que la misma se ha consolidado en nuestros días y es la que prevalece en la mayoría de los sistemas educativos (Monarca, 2015; Murillo y Román, 2010).

Siguiendo, por tanto, la tónica internacional, tanto México como España se han incorporado a la tendencia de evaluar los resultados de sus sistemas educativos (Bonilla, 2003; Choi y Jerrim, 2016; Lockheed, 2013). Bajo los postulados de la nueva gestión pública, la evaluación se presenta como una herramienta de

obtención de información fiable y válida, que facilita la medición de avances y que, en último término, permite optimizar la realidad evaluada (Kamens, 2013; Touron, 2009). El resultado de estos planteamientos es que se ha producido un cambio en los mecanismos tradicionales de administración y control de los sistemas educativos, que deben rendir cuentas sobre su funcionamiento. A diferencia de lo que sucedía en el pasado, los sistemas escolares ya no son ajenos a la búsqueda de la eficiencia (Meyer y Benavot, 2013; Tiana, 1996), sino que, por el contrario, se encuentran inmersos en lo que algunos autores denominan el “movimiento evaluativo” (Rios, 2001) o el “culto a la evaluación” (Kamens, 2013).

En efecto, en el momento actual las evaluaciones de los sistemas escolares han adquirido una importante centralidad en las políticas educativas en todo el mundo, hasta el punto de que pueden considerarse como una piedra angular de las mismas (Calero y Choi, 2012). La evaluación es, por tanto, una cuestión relevante, tanto por la magnitud de los recursos que consume como por el peso que alcanza en los medios de comunicación, en los espacios políticos y en la visión que las sociedades han construido sobre el estado de la educación (laies, 2003). Conviene, por tanto, analizar con algo más de detalle el concreto modelo que dicha evaluación adopta en los dos países seleccionados.

3. COMPARACIÓN DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR EN MÉXICO Y ESPAÑA: ANALOGÍAS Y CONTRASTES

En este apartado se presentan los principales resultados del análisis comparativo de los modelos de evaluación del sistema escolar vigentes en México y España. Dicho análisis se ha centrado en la evaluación del sistema considerado globalmente en su dimensión nacional (no se incluyen, por tanto, las evaluaciones realizadas por las Comunidades Autónomas en España ni por los Estados en México). Adicionalmente, se refiere a las etapas educativas previas a la enseñanza superior, ya que este nivel cuenta con sus propios procedimientos de evaluación y acreditación en los dos países. Los criterios de comparación utilizados abarcan un total de seis aspectos que pueden considerarse relevantes para comprender los modelos establecidos en ambos países. El primero de ellos hace referencia al origen de la implantación de dichos modelos. El segundo alude brevemente al marco legal en el que se inscribe la evaluación del sistema, atendiendo especialmente a la finalidad y objetivos que le han sido asignados. En tercer lugar, se aborda quién tiene la responsabilidad en ambos países de llevar a la

práctica la evaluación. El cuarto criterio se centra en el contenido de la evaluación y el quinto en cómo se lleva a cabo la misma, atendiendo a los enfoques y a los procedimientos utilizados. Por último, el sexto criterio establecido trata de aproximarse a los mecanismos de difusión de los resultados obtenidos. En su conjunto, dichos criterios tratan de cubrir los elementos centrales de las evaluaciones en ambos países (Monarca, 2012).

La metodología de comparación utilizada se basa en la propuesta de García Garrido que actualiza los enfoques clásicos de autores como Bereday y Hilker, ampliando y flexibilizando las cuatro grandes fases o etapas que deben guiar la investigación comparativa en educación de acuerdo con sus postulados: descripción, interpretación yuxtaposición y comparación valorativa o crítica (García Garrido, García Ruiz y Gavari, 2012). En concreto, en este trabajo, tras la primera fase de recopilación sistemática, examen y clasificación de la información, se ha realizado el estudio descriptivo e interpretativo de los dos sistemas objeto de estudio. A continuación, se ha llevado a cabo la yuxtaposición o examen simultáneo de la información sobre ambos países en relación a los seis criterios de comparación perfilados. Tras la fase de yuxtaposición, se ha realizado finalmente la comparación de los sistemas de evaluación vigentes en los dos países con el fin de extraer conclusiones de carácter sintético. El estudio se ha realizado a partir del análisis de fuentes documentales, tanto de carácter primario (legislación y documentos oficiales de ambos países) como secundario (informes, monografías y publicaciones sobre el tema).

198

Es importante señalar que la comparación realizada no pretende formular juicios de valor sobre la idoneidad o validez de los modelos de evaluación adoptados en España y México, ni tampoco analizar los efectos que los mismos puedan tener sobre el sistema educativo, cuestiones que han sido ya ampliamente analizadas por diferentes expertos (Backhoff y González-Montesinos, 2012; Civera-Cerecedo, 2012; Iaies *et al.*, 2003; Jiménez Moreno, 2016; Tiana, 2010; Saura y Luengo, 2015). Como se ha mencionado, el objetivo del análisis es el de constatar la presencia de rasgos comunes y de discrepancias entre los dos modelos como indicio de la posible existencia de elementos de convergencia en las políticas de ambos países.

Por lo que se refiere al primer criterio de comparación, el origen de la evaluación del sistema, tanto México como España implementaron procesos sistemáticos de evaluación de sus resultados educativos a escala nacional a partir de la década de 1990. Aunque en ambos países podrían mencionarse algunos antecedentes

más lejanos en el tiempo (Tiana, 2014; Velázquez, 1996), en sentido estricto la evaluación del sistema escolar se estableció en España con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, iniciándose a partir de 1993 las primeras evaluaciones nacionales de rendimiento a cargo de un organismo creado específicamente para esta tarea. Dicho organismo, denominado en sus inicios como Instituto Nacional de Calidad Educativa, recibe en la actualidad el nombre de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). En México, los precedentes de las evaluaciones nacionales de la calidad pueden encontrarse en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANMEB) de 1992, al plantearse que el proceso de federalización educativa requería de un seguimiento sistemático para valorar el funcionamiento de los programas y servicios escolares en el país. Asimismo, las evaluaciones del Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB), junto con las Pruebas de Estándares Nacionales, que se aplicaron anualmente entre 1998 y 2004, fueron hitos relevantes en el proceso de sistematización de la evaluación (SEP, 2011). A partir del año 2000, la política educativa mexicana confirmó un papel estratégico a la evaluación y se impulsaron los mecanismos destinados a construir un sistema nacional de evaluación educativa, creándose en el año 2002 un organismo específico al efecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Santiago et al., 2014).

En relación al segundo criterio, la finalidad asignada a la evaluación, los dos países explicitan la misma en su normativa legal. En España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 afirma que la evaluación es “una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo” (LOMCE, Preámbulo). Por su parte, el artículo 7 del Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013) establece como primera finalidad de la evaluación del sistema educativo nacional la de contribuir a mejorar la calidad de la educación. Esta finalidad genérica se concreta en la legislación de los dos países en una serie de objetivos coincidentes asignados a la evaluación. Así, dicha evaluación se plantea como una herramienta destinada a formular políticas educativas adaptadas a las necesidades del sistema educativo y como un instrumento clave para el diseño e implementación de planes y programas escolares. En ambos casos se indica, además, que la evaluación permite ofrecer una información fiable a las administraciones educativas, a los centros escolares y a la sociedad en su conjunto, por lo que se trata de un mecanismo que fomenta la transparencia y la rendición de cuentas por parte del sistema escolar.

El tercer criterio hace referencia a quién tiene la responsabilidad de llevar a cabo la evaluación. Como se ha mencionado, en los dos países se crearon en los pasados años sendos organismos destinados específicamente a las actividades de evaluación educativa. Dichos organismos tienen, de acuerdo con la legislación, un estatus de independencia respecto de las autoridades educativas, si bien en el caso de España la estructura y funciones del INEE vienen determinadas por el gobierno de la nación, en colaboración con las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. En México, la reforma constitucional aprobada en 2013 otorgó personalidad jurídica y patrimonio propio al INEE, con el fin declarado de hacer del instituto una entidad autónoma y fortalecer su acción. Puesto que en ambos países la evaluación conlleva una importante complejidad metodológica y exige la elaboración de procedimientos estadísticos e instrumentos cada vez más sofisticados (Murillo y Román, 2010), en los dos casos los Institutos de Evaluación son organismos de carácter técnico, en los que el peso fundamental del trabajo recae en profesionales expertos en estas cuestiones, alejados en cierto modo de la realidad cotidiana que se vive en las escuelas.

200

El contenido al que atiende la evaluación supone el cuarto criterio de comparación establecido. En relación con el mismo, puede decirse que, aunque en ambos países la actividad de los Institutos de Evaluación abarca diversas áreas, el aspecto que recibe una atención prioritaria es el que hace referencia a los logros conseguidos por los alumnos en una serie de pruebas estandarizadas de rendimiento. Dichas pruebas se han centrado especialmente en las áreas de matemáticas y lengua, si bien se han ido incorporando progresivamente otros ámbitos competenciales en cada uno de los países.

En estrecha relación con lo anterior, el quinto aspecto de la comparación hace referencia a los procedimientos utilizados para llevar a cabo la evaluación. En este punto es posible encontrar patrones de trabajo comunes en los dos países. Sin entrar en un análisis detallado de esta cuestión, en los dos casos la evaluación del logro de los estudiantes se combina con los enfoques de indicadores. Esta combinación se utiliza no solo para conocer los niveles de rendimiento del sistema educativo, sino también para tratar de explicar los resultados de los estudiantes en función de las variables que inciden en los mismos (Tiana, 2012).

En el caso mexicano las pruebas de evaluación más importantes son EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), iniciadas en el año 2005 y ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), implantadas un año después. Las pruebas EXCALE tienen un carácter muestral y se aplican

en el tercer grado de la educación primaria y en el último curso de cada ciclo educativo (pre-primaria, primaria, secundaria inferior y secundaria superior). Las pruebas ENLACE tienen un carácter censal y su objetivo es proporcionar información diagnóstica del nivel de logro académico de los alumnos de educación primaria, secundaria y media superior, en función de los planes y programas de estudio vigentes. En España las evaluaciones generales de diagnóstico realizadas en el cuarto curso de la educación primaria y en el segundo curso de la educación secundaria obligatoria tienen un carácter muestral y tratan de obtener datos representativos sobre las competencias básicas del alumnado. Junto a dichas evaluaciones, se han venido realizando pruebas de carácter censal, si bien el desarrollo de esas evaluaciones correspondía hasta el momento a las Comunidades Autónomas. A partir de la ley educativa aprobada en 2013, las evaluaciones censales se reforzarán en todo el país, ya que dicha norma establece como obligatoria la realización de evaluaciones externas de carácter nacional al final de las etapas de primaria, secundaria obligatoria y secundaria superior.

Tanto México como España han establecido un sistema nacional de indicadores educativos que sigue, con ligeras variaciones, el modelo CIPP (contexto-insu-
mo-proceso-producto) (Stufflebeam y Webster, 1980). En España, el sistema empleado desde 2010 organiza los indicadores en tres grandes apartados, denominados escolarización y entorno educativo; financiación educativa; y resultados educativos. En México los indicadores se agrupan en cinco categorías: contexto social; agentes y recursos del sistema; acceso y trayectoria; procesos educativos y gestión escolar; y resultados educativos. Tal y como señalan los Institutos de Evaluación de ambos países, los indicadores centrales del modelo son los de resultados educativos, es decir, los niveles de logro que muestran los alumnos en las pruebas estandarizadas de rendimiento (Instituto de Evaluación, 2011; INEE, 2012).

Por último, por lo que se refiere a la difusión de las evaluaciones, los dos países utilizan mecanismos similares. Los resultados de los procesos de evaluación se comunican mediante las publicaciones impresas y electrónicas elaboradas por cada uno de los Institutos de Evaluación, así como a través de las páginas Web de los mismos y de su presencia en las redes sociales. Los destinatarios de esta información son los responsables de la administración educativa, los directivos, los docentes, los padres, así como el público en general. Mientras los informes de carácter técnico suelen dirigirse a expertos y académicos, ambos Institutos

elaboran también informaciones de carácter más divulgativo para los distintos sectores de audiencia, si bien al gran público los resultados le llegan principalmente por la vía de los medios de comunicación (Tedesco, 2003).

Sintetizando los aspectos más destacables del estudio comparativo, puede considerarse que, aunque existen peculiaridades propias de cada caso nacional, los modelos vigentes en los dos países presentan semejanzas evidentes en relación a los seis criterios de comparación definidos. Además, de ello, es posible apreciar también una coincidencia cronológica entre ambos países en lo que se refiere a los principales hitos en el establecimiento de los procesos de evaluación, como muestra la tabla 2.

TABLA 2

Cronología de los principales hitos en el establecimiento de los modelos de evaluación del sistema educativo en España y México

	España	México
Inicio de evaluaciones de alcance nacional	1993	1994
Creación de organismos nacionales especializados en evaluación educativa	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (1993)	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2002)
Realización sistemática de pruebas nacionales de evaluación	Evaluaciones de la Educación primaria (1999) Evaluaciones de la Educación Secundaria Obligatoria (2000) Evaluaciones Generales de Diagnóstico (2009)	Pruebas Excale de educación secundaria (2005) Pruebas ENLACE de primaria, secundaria y bachillerato (2006)
Establecimiento de un sistema nacional de indicadores sobre educación	Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (2000)	Sistema Nacional de Indicadores Educativos (2003)

Fuente: elaboración propia

202

4. CONCLUSIONES: LA CONVERGENCIA DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR EN MÉXICO Y ESPAÑA

A la luz de la comparación presentada en el apartado anterior, el paralelismo entre los modelos de evaluación de la calidad educativa vigentes en México y España resulta evidente. El estudio comparativo permite constatar que la preocupación

por la calidad educativa se ha plasmado en ambos casos en el establecimiento de un modelo de evaluación que adopta un enfoque abiertamente similar, a pesar de las diferencias que existen entre los dos países.

Así, tanto la finalidad genérica asignada a la evaluación como los objetivos que la concretan son coincidentes en los dos casos. Se espera, de acuerdo con los postulados de la nueva gestión pública a los que antes se ha hecho referencia, que la evaluación sea un instrumento de utilidad para identificar necesidades y áreas de mejora en el terreno educativo y para desarrollar acciones basadas en evidencias empíricas. Para realizar la evaluación, en los dos países se han creado organismos especializados, que comparten el mismo acrónimo en su denominación (INEE) y que tienen asignadas atribuciones muy similares, si bien en el caso de México su autonomía de funcionamiento puede considerarse superior a la de España. Ambos organismos privilegian en sus acciones el conocimiento experto de los evaluadores, por lo que en buena medida los docentes y directivos escolares son considerados “receptores” de la información producida. Además, los procedimientos de evaluación desarrollados en ambos países tienen como eje fundamental las pruebas censales y muestrales de rendimiento de los estudiantes, que son el foco central de los sistemas de indicadores utilizados en los dos casos. Dichos sistemas de indicadores siguen una estructura equivalente en los dos países que, en términos generales, es la misma que utilizan la OCDE y otros organismos internacionales (OECD, 2012; Tröhler, 2013). Por otra parte, la difusión del conocimiento derivado de las evaluaciones se lleva a cabo mediante procedimientos afines en los dos países.

Sin embargo, como se ha mencionado, el objetivo de la comparación no es tanto señalar semejanzas y diferencias concretas entre los dos países como contribuir a profundizar en el debate acerca de la posible existencia de corrientes políticas de alcance supranacional en el terreno de la educación que conducen a la convergencia entre países o, por el contrario, la concepción de las políticas educativas como ámbitos en el que siguen pesando fundamentalmente las tradiciones y las dinámicas propias de cada país. A este respecto, si entendemos como convergencia el hecho de que países con características claramente diferenciadas produzcan respuestas políticas similares y similares procesos de implementación de las mismas (Bieber y Martens, 2011), es innegable que dicha convergencia existe en los modelos de evaluación adoptados en México y España. Los resultados de la comparación vendrían a reforzar, por tanto, la idea de quienes defienden la primacía de la influencia internacional sobre los niveles nacionales en las políticas educativas de nuestros días.

En este sentido, y aunque las inferencias que pueden realizarse a partir de un estudio restringido a dos países son claramente limitadas, la analogía que se ha observado en los modelos de evaluación de México y España apunta a la existencia de planteamientos compartidos y agendas de reforma comunes en la esfera internacional. Las similitudes detectadas en los dos países apoyan, por tanto, las tesis sobre los procesos de alineamiento global y la estandarización como fruto de la internacionalización y la globalización de la política educativa a escala mundial (Vega, 2013).

Se contradice, por tanto, al menos en relación con la concreta temática de la evaluación, la visión de quienes afirman que los sistemas educativos permanecen como entidades esencialmente nacionales a pesar del impacto de las fuerzas internacionales. Por el contrario, se refuerza la hipótesis de que diferentes países emprenden políticas que obedecen a un mismo dictado, adoptando los nuevos valores sociales a los que las organizaciones internacionales dan legitimidad y que alcanzan una amplia difusión en todo el mundo (Jiménez Moreno, 2016).

204

De hecho, la fuerza de la interconexión global en relación a la temática de los sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa resulta palpable no solo en la homogeneidad de las reformas adoptadas en los dos países, sino también en la coincidencia que en el plano temporal se constata entre las mismas. Como se ha comentado, en México y España las políticas de evaluación han seguido una evolución prácticamente paralela, lo que pone de manifiesto la rapidez con la que circulan las ideas educativas en el mundo actual. Esto supone una diferencia respecto a lo que sucedía en el pasado, cuando las influencias internacionales, producto del préstamo o del aprendizaje de unos países a otros (Dale, 1989; Phillips, 1989), perfilaban procesos de cambio más dilatados en el tiempo. En estos momentos, la intensidad de las relaciones entre los niveles nacionales y supranacionales y la existencia de nuevos mecanismos de influencia para los Estados hacen que los cambios se adopten de manera prácticamente simultánea en diferentes regiones del mundo.

En este sentido, el examen de los modelos de evaluación de los dos países analizados en este artículo, México y España, ilustra la existencia de un desarrollo convergente que se orienta, en lo sustancial, a las directrices propagadas por los Organismos Internacionales, especialmente la OCDE. Los responsables de la toma de decisiones en ambos sistemas, inmersos en el “poder blando” de las redes globales de intercambio de información, así como en la presión no siempre percibida que implica la diseminación de una particular visión del

desarrollo educativo (Meyer y Benavot, 2013; Schriewer, 2011), parecen haber adoptado un modelo de evaluación que ha alcanzado una amplia difusión internacional, independientemente de las diferencias que pueden encontrarse en sus contextos educativos.

Aunque el peso de las corrientes transnacionales en los sistemas educativos actuales ha sido ya objeto de reflexión tanto desde las perspectivas politológicas como sociológicas que analizan el cambio en la educación (Bieber *et al.*, 2015; Dale, 1989; Landman, 2011), lo cierto es que a partir del estudio realizado cabe enfatizar la necesidad de seguir profundizando en esta temática para comprender los procesos que guían la configuración de los sistemas educativos en nuestros días. Específicamente la Educación Comparada debe prestar una atención cada vez mayor a esta dimensión, ya que la influencia de los planos supranacionales plantea un reto de primer orden a los supuestos clásicos de esta disciplina, que tradicionalmente privilegió el Estado-nación como unidad de análisis (Carney, 2014; Cowen, 2009, Lingard y Rawolle, 2014). De hecho, la comprensión de la educación en estos momentos requiere superar la “insostenible estrechez de la visión nacional” (Dale, 2009: 124), ya que si bien la misma pudo servir en el pasado como marco de referencia para el análisis de las políticas educativas, en el momento actual ha perdido su validez. La existencia de corrientes de pensamiento, agendas políticas e incluso instrumentos de cambio orientados por los procesos de globalización, como el que se ha reflejado en estas páginas, pone de manifiesto la necesidad de integrar diferentes niveles de análisis, lo que implica tanto la necesidad de adoptar nuevos planteamientos en la investigación comparativa como la búsqueda de nuevos métodos de indagación, capaces de captar la complejidad del diseño y la implementación de las políticas educativas en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnové, R.F. (2011). La perspectiva del “Análisis del Sistema Mundial” y la Educación Comparada en la era de la Globalización. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2, 51-62. Recuperado de: <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/art6.pdf>.
- Arnové, R. F. y Torres, C. A. (1999). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham: Rowman and Littlefield.

- Bieber, T. y Martens, K. (2011). The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-116.
- Bieber, T., Martens, K., Niemann, D. y Teltemann, J. (2015). Towards a Global Model in Education? International Student Literacy Assessments and their Impact on Policies and Institutions. En N. Hamilton, B. Maddox y C. Addey (Eds.), *Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment Regimes* (pp. 165-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonilla, J. (2003). Encuentros y desencuentros con los procesos de evaluación de la calidad educativa en América Latina. En G. Iaies et al. (Eds.), *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 37-66). Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Buisson-Fenet, H. y Pons, X. (2012). L'europanisation de l'École française en débat: le cas contrasté de l'évaluation des établissements scolaires. *Politix - Revue des sciences sociales du politique*, 25(98), 129-146.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 29-41.
- Carney, S. (2014). La lectura de lo global. La Educación Comparada al final de una era. En M. Larsen (Ed.), *Pensamiento innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen* (pp. 179-202). Madrid: UNED.
- Carney, S., Rappleye, J. y Silova, Y. (2012). Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. *Comparative Education Review*, 56(3), 366-393.
- Choi, A. y Jerrim, J. (2016). The use (and misuse) of PISA in guiding policy reform: the case of Spain. *Comparative Education*, 52(2). Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050068.2016.1142739>
- Civera-Cerecedo, A. (2012). La escuela en el centro de la transformación social: una propuesta desde las políticas públicas. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(60), 299-307.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Informe de la Comisión: futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas [COM (2001) 59 final].
- Coraggio, J.L. y Torres, R.M. (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cowen, R. (2009). The National, International and the Global. En R. Cowen y A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 337-340). Dordrecht: Springer.
- Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dale, R. (2009). Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy. En R. Dale y S. Robertson

- (Eds.), *Globalization and Europeanisation in Education* (pp. 23-44). Oxford: Symposium.
- Diario Oficial de la Federación. *Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, publicado el 11 de septiembre de 2013. Presidencia de la República de los Estados Unidos Mexicanos.
- Di Maggio, P. y Powell, W. (1999). Introducción. En W. Powell y P. Di Maggio (Comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 33-75). México: Fondo de Cultura Económica-Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública.
- Egido, I. y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 81-112.
- García Garrido, J.L., García Ruiz, M. J. y Gavari, E. (2012). *La Educación Comparada en tiempos de globalización*. Madrid: UNED.
- Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- González-Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Green, A. (1997). Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends. *Journal of Education Policy*, 14(1), 55-71.
- laies, G. (2003). Evaluar las evaluaciones. En G. laies et al. (Eds.), *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 15-36). Buenos Aires: IIPE-UNESCO,
- laies, G., Bonilla, J., Brunner, J.J., Halpern, P., Granovsky, M., Tiana, A., Martínez, R., Navarro, J. y Tenti, E. (Eds.) (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- INEE (2012). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto de Evaluación (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Jiménez Moreno, J. A. (2016). El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 109-126.
- Kamens, D. H. (2013). Globalization and the emergence of an Audit Culture: PISA and the search for best practices and magic bullets. En H.D. Meyer y A. Benavot (Eds.), *PISA, Power and Policy: the emergence of global educational governance* (pp. 117-140). Oxford: Symposium.

- Landman, T. (2011). *Política comparada. Una introducción a su objeto y métodos de investigación*. Madrid: Alianza.
- Leibfried, S. y Martens, K. (2009). PISA: internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 1-11.
- Lingard, B. (2000). It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy, and restructuring. En N.C. Burbules y C.A. Torres (Eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 79-108). Nueva York: Routledge.
- Lingard, B. y Rawolle, S. (2014). La globalización y el reajuste de las políticas y la política educativa: implicaciones para la Educación Comparada. En M. Larsen (Ed.), *Pensamiento innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen* (pp. 63-89). Madrid: UNED.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, (Boletín Oficial del Estado de 9 de diciembre de 2013).
- Lockheed, M. (2013). Causes and consequences of International Assessments in Developing Countries. En H.D. Meyer y Benavot, A. (Eds.), *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance* (pp. 163-182). Oxford: Symposium.
- Luzón, A. y Torres, M. (2013). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 53-66.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos y cifras. Curso escolar 2014-2015*. Madrid: MECED.
- Meyer, H.D. y Benavot, A. (Eds.) (2013). *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium.
- Monarca, H.A. (2012). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/5218Monarca.pdf>
- Monarca, H. (Coord.) (2015). *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120. <http://rieoei.org/rie53a05.pdf>
- OECD (2012). *OECD Indicators of Education Systems*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

- OEI (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ozga, J. y Lingard, J. (Eds.) (2007). *Globalisation, Education Policy and Politics*. Nueva York: Routledge.
- Phillips, D. (1989). Neither a borrower nor a lender be? The problems of cross-national attraction in education. *Comparative Education*, 25(3), 267-274.
- Puelles, M. De (2012). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED.
- Ramírez, O., Meyer, J. W. y Lerch, J. (2016). World Society and the Globalization of Educational Policy. En K. Mundi, A. Green, B. Lingard y A. Verger (Eds.). *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 43-63). Malden: John Wiley and Sons.
- Ríos, C. (2001). Procesos de acreditación y evaluación en los EU y México: un estudio comparativo. *Revista de la Educación Superior*, 30(119). Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista119_S2A4ES.pdf
- Roselló, P. (2008). *La teoría de las corrientes educativas y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación: México 2012*. México D.F.: INEE.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón*, 67(1), 135-148. Recuperado de: doi:10.13042/bordon.2015.67109
- Schriewer, J. (2011). Sistemas mundiales y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En M. Caruso y H.E. Tenorth (Comps.). *Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-106). Buenos Aires: Granica.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2013-2014*. México D.F.: SEP.
- Stufflebeam, D.L. y Webster, W.J. (1980). An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(3), 5-20.
- Tedesco, J.C. (2003). Prólogo. En G. Iaies et al. (Eds.), *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 11-14). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61. <http://rieoei.org/oeivirt/rie10a01.pdf>
- Tiana, A. (2003). ¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación? En G. Iaies et al. (Eds.), *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (pp. 111-132). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

- Tiana, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón*, 64(2), 15-28.
- Tiana, A. (2014). Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España. *Revista de evaluación de programas y políticas públicas*, 2, 1-21.
- Torres, C.A. (2009). *Globalizations and Education: Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*. Nueva York: Teachers College Press.
- Touron, J. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en el sistema educativo. *Estudios sobre Educación*, 16, 127-140.
- Tröhler, D. (2013). The OECD and the Cold War Culture; thinking historically about PISA. En H.D. Meyer y A. Benavot (Eds.), *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance* (pp. 141-161). Oxford: Symposium Books.
- UNESCO (2000), *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Varjo, J., Simola, H. y Rinne, R. (2013). Finland's PISA Results: an analysis of dynamics in education. En H.D. Meyer y A. Benavot (Eds.), *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance* (pp. 51-76). Oxford: Symposium.
- Vega, L. (2013). Políticas globales y sistemas educativos nacionales. ¿Hacia el mercado de la educación? *New approaches in educational research*, 2(2), 100-106.
- Velázquez, V.M. (1996). La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 197-211. Recuperado de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie10a09.pdf>



Belando-Montoro, María R. (coord.) (2015). *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio*. Madrid, Pirámide, 169 pp.

La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio es una obra coral brillantemente coordinada por María R. Belando de la Universidad Complutense, acompañada por prestigiosos colegas de diversas universidades españolas. En esta obra se ordenan y se repiensen importantes cuestiones educativas de manera pausada y analítica, lo cual supone una necesaria e importante aportación para abordar los desafíos educativos que nos

rodean desde hace tiempo. Esa es la labor que uno se encuentra en las muy interesantes páginas de este libro sobre las dinámicas de continuidad y cambio en educación.

A través de las tres partes y los ocho capítulos en los que se articula el libro, encontramos un espléndido desarrollo de importantes cuestiones educativas. Son unas 169 páginas muy pedagógicas. Tanto con su estilo comunicativo de carácter omnicomprensivo, como con la estructura que sistemáticamente comparten todos sus capítulos, se busca en todo momento la reflexión sobre lo que ahí se trata. De tal manera que este libro se dirige a toda la comunidad profesional y académica de la educación, más allá de a un público intelectual o académicamente minoritario.

Al analizarse el contenido de la obra, encontramos que en la primera parte del libro se tratan el concepto y los ámbitos de la educación. En el capítulo primero se plantea, de la mano de su autora María R. Belando, la educación como idea, como hecho y como desafío. Aborda el concepto y las características de la educación, la complejidad del fenómeno educativo, la problemática de la educación en el mundo actual y los diversos planteamientos y constructos que intentan dar respuesta a los principales retos de la educación.

Gonzalo Jover Olmeda, de la Universidad Complutense, aborda en el segundo capítulo del libro un tema clásico de la Teoría de la Educación: el de la imagen del ser humano que subyace en lo que hacemos cuando educamos. Parte de la premisa de que toda acción educativa responde a una determinada imagen del ser humano, que le afecta de dos maneras: como posibilidad y como horizonte de la educación.

Las condiciones, los contextos y los agentes de la educación son abordados en la segunda parte del libro. Bernardo Gallardo López, de la Universidad de Valencia, aborda en el tercer capítulo la educación como proceso, aportando un modelo teórico explícito y formalizado del proceso educativo que les sirva a los educadores profesionales para actuar pedagógicamente con base científica. Se describe también algunos formatos comunicativos deteniéndose en las Comunidades de Aprendizaje, basadas en el aprendizaje dialógico.

La educación como profesión y como acción es la temática abordada por Julio Vera Vila, de la Universidad de Málaga, en el cuarto capítulo del libro. El objetivo del mismo es lograr la comprensión de la tarea que realizan los diferentes profesionales de la educación en sus respectivos ámbitos de especialización, pero compartiendo la misma base común que tienen todos los procesos educativos.

En el capítulo quinto José L. Álvarez Castillo, de la Universidad de Córdoba, aborda la difícil relación entre las familias, las escuelas y las comunidades. Trata de identificar las condiciones necesarias para la creación de una auténtica alianza entre los distintos agentes implicados en la educación.

La tercera y última parte de la obra versa sobre las grandes finalidades educativas en el mundo actual. María R. Buxarrais Estrada de la Universidad de Barcelona, trata en el capítulo sexto las finalidades educativas, los valores educativos y las diversas perspectivas sobre la educación moral y la educación en valores. Ofrece también una propuesta pedagógica de educación moral basada en competencias.

La educación para la diversidad cultural es otro de los importantes temas tratados en el libro. En el capítulo séptimo Mar Lorenzo Moledo, de la Universidad de Santiago de Compostela, lo analiza desde el prisma de un proyecto sociocultural que implique a los distintos agentes de la comunidad educativa, trascendiendo el ámbito escolar y apoyándose en dos elementos claves: 1. La escuela en el proceso de la integración escolar y social; y 2. El papel desempeñado en la gestión socioeducativa de la diversidad cultural por la comunidad, representada en la administración local.

Como colofón, Carolina Ugarte Artal de la Universidad de Navarra, trata en el capítulo octavo el crucial asunto de la educación en los derechos humanos como elemento clave en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Habla de la relación entre la educación para la ciudadanía y los derechos humanos; y sobre la finalidad, contenidos, metodología y forma de evaluar la educación en derechos humanos.

Estamos, pues, ante un libro que bien puede servir para engallar un *corpus* de conocimiento educativo relevante, en el que se repiensa la educación aportando ideas alejadas de posturas regresivas o complacientes, ligeros de prejuicios y

con la mirada puesta en el provenir. En definitiva, resulta un manual formativo ideal para ser utilizado en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación.

Jorge Antonio Fernández de los Ríos
Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid



Valentín Martínez-Otero (2016): *10 criterios para educar en valores con El Quijote*. Madrid, CCS, 81 páginas.

10 Criterios para educar en valores con El Quijote forma parte de la colección *10 Criterios* de la editorial CCS en la que se abordan una serie de temas educativos actuales de un modo sencillo y claro, pero sin perder por ello la solidez derivada de la formación y experiencia especializadas de los diversos autores. Cada uno de los libros está enfocado al logro de una serie de objetivos prácticos. En este caso, la temática es la educación en valores y su autor es Valentín Martínez-Otero, doctor en Psicología, doctor en Pedagogía y profesor-investigador en la Universidad Complutense de Madrid.

Trabajar la educación en valores a través de *El Quijote* es, sin duda, una cuestión atractiva y de gran actualidad ya que en estas fechas se están multiplicando los homenajes a Miguel de Cervantes, con motivo de la conmemoración de los cuatrocientos años de su muerte. Su novela cumbre, *El Quijote*, considerada como una de las mejores obras de la literatura universal, está siendo el centro de dichos homenajes y es también el centro del texto que aquí se reseña.

214

El autor utiliza para el desarrollo de este texto un enfoque humanístico, reuniendo aspectos pedagógicos, psicológicos, antropológicos y sociales, entre otros. Incorpora citas de *El Quijote* y también incorpora argumentos de diferentes autores con el objetivo de consolidar las posiciones planteadas.

El Quijote contiene muchos valores. De ellos el Dr. Martínez-Otero selecciona los diez siguientes: amor, espiritualidad, honor, justicia, lealtad, libertad, nobleza, palabra, paz y valentía. Sobre dichos valores se ofrece un análisis que invita al lector a la reflexión. Al mismo tiempo, se trata de hacer un homenaje a Cervantes, así como en palabras del autor “a lo bello, bueno y verdadero” pero también advierte que “quiere servir de protesta ante el retroceso de muchos de estos valores en la sociedad actual”.

A partir de la página 11 comienza dicho análisis sobre cada uno de los valores. En cada uno de los capítulos se incluye una primera parte en la que se describe y discute sobre cada uno de ellos y finaliza con tres preguntas para la reflexión.

El primer capítulo está dedicado al amor, valor que recorre toda la novela. Se presenta al don Quijote enamorado de una labradora a quien él llamaba

Dulcinea del Toboso. Se trata de un amor platónico, un amor idealizado el que tiene don Quijote por Dulcinea. El autor también indica que se trata de un amor cortés como el que podemos encontrar en las relaciones entre enamorados de la nobleza en Europa occidental durante la Edad Media. En don Quijote se desarrolla un amor total que transforma a su amada. En ocasiones, incluso se encomienda a ella y le pide amparo.

La espiritualidad es el segundo valor que se aborda en este texto. La elección de la espiritualidad se explica porque don Quijote representa, en palabras de Martínez-Otero, un símbolo de espiritualidad secular. El personaje, el caballero, representa el idealismo frente al materialismo de su fiel escudero, Sancho Panza. Ahora bien, esta espiritualidad, aunque ligada a la religión, camina por una vía distinta ya que Cervantes es más bien un librepensador con una mirada más abierta y vitalista que el teocentrismo medieval.

Seguimos con el tercer valor, el honor, ante el que el autor advierte que siendo un valor controvertido era esencial su inclusión en el texto porque es un aspecto nuclear de la moral cervantina. Se expone este valor en su contexto en la época en la que se escribió la obra así como en su relación con los nobles, el dinero, la vertiente racial así como el modo de conseguirlo (vía militar, eclesiástica o funcional, entre otros). Si bien, Martínez-Otero subraya que “el honor genuino se halla en la virtud y muestra la relación entre Cervantes y el pensamiento renacentista”.

El cuarto capítulo se dedica a la justicia. Recuerda aquí el autor la influencia de Platón en *El Quijote*. Platón consideraba que la justicia era una de las virtudes cardinales y, más aún, era la virtud perfecta. Así también, la justicia era un motivo fundamental en las acciones de don Quijote, se consideraba el paladín de la justicia. El problema en este caso es que se trata de una justicia temeraria que suele reportar más daños que beneficios.

En el quinto capítulo se aborda la lealtad, que Martínez-Otero define como “un valor que supone tratar con veracidad a las personas en lo que se refiere a los compromisos establecidos [...] Por la senda de la lealtad se avanza cordialmente en una relación, que de otro modo quedaría en la antesala”. En este marco se entiende el vínculo duradero entre el caballero andante y el buen escudero. Un vínculo que implicaba intercambio de servicios y beneficios. El capítulo desarrolla diferentes aspectos sobre la lealtad básicamente a través de dicha relación.

El siguiente capítulo se ocupa de la libertad. El autor comienza exponiendo algunos datos de la vida de Cervantes que pueden explicar la importancia concedida en *El Quijote* a este valor. Recuerda, por ejemplo, que en el prólogo de la primera parte de *El Quijote*, Cervantes escribió que la obra se engendró en una cárcel. Martínez-Otero también esboza una definición de la libertad y

aclara su diferencia con el libertinaje. En los siguientes párrafos analiza este valor especialmente a través de la figura de don Quijote. Termina el capítulo con una breve reflexión sobre la libertad en nuestros días.

El séptimo capítulo dedicado a la nobleza comienza explicando que este concepto se ha ido desarrollando a partir de otro valor, el honor. Además, es importante tener en cuenta que, además del componente biológico, la nobleza también se podía adquirir a través del mérito. Cervantes sitúa su obra en esta segunda perspectiva, desarrollando esta idea en diversos pasajes de la novela, a través de las palabras que don Quijote dedica a Sancho Panza.

Al valor de la palabra se dedica el capítulo octavo. Tras una introducción sobre lo que supone este valor, Martínez-Otero caracteriza la palabra cervantina y la va concretando a través de la obra *El Quijote*. Se subraya, entre otros, la importancia en dicha obra del diálogo, protagonista en el texto y que involucra al lector. Ello también alude a las raíces platónicas de las que ya se advirtió al principio de este libro sobre educación en valores.

El noveno capítulo versa sobre la paz. El autor nos introduce a este valor con un repaso histórico en el que se alude asimismo a los diferentes ámbitos en los que se muestra el interés por este valor. Además, se advierte sobre la necesidad de justicia para alcanzar la paz. Así se explica, por ejemplo, el deseo de don Quijote por impulsar la paz, aunque sea a través de las armas.

El décimo y último capítulo trata sobre la valentía. Sin duda, como reconoce el autor, se puede calificar a don Quijote como un valiente. El personaje se suele comportar como un héroe que no huye ante el peligro. Sólo hay algún episodio donde retrocede, aunque luego explica que no fue por cobardía sino por prudencia. Es de interés también en este capítulo la reflexión que Martínez-Otero desarrolla al trasladar este valor a la actualidad española.

10 Criterios para educar en valores con El Quijote es, como hemos podido apreciar, un libro de interés no sólo para los profesionales de la educación sino también para cualquier ciudadano que quiera reflexionar y profundizar en valores fundamentales a través de una de las mejores obras de la literatura universal.

María R. Belando-Montoro
Universidad Complutense de Madrid, España